

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Viviane Augusta Ramos Dias Pascoal

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E JUSTIÇA CURRICULAR: apontamentos para o  
enfrentamento da desigualdade educacional**

Belo Horizonte

2023

Viviane Augusta Ramos Dias Pascoal

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E JUSTIÇA CURRICULAR: apontamentos para o  
enfrentamento da desigualdade educacional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi

Belo Horizonte

2023

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P281q Pascoal, Viviane Augusta Ramos Dias  
Qualidade da educação e justiça curricular: apontamentos para o  
enfrentamento da desigualdade educacional / Viviane Augusta Ramos Dias  
Pascoal. Belo Horizonte, 2023.

143 f. : il.

Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi  
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Educação - Aspectos sociais. 3.  
Avaliação educacional. 4. Direito à educação. 5. Igualdade na educação. 6.  
Currículos. 7. Sociologia educacional. 8. Justiça social. 9. Educação e Estado. I.  
Zanardi, Teodoro Adriano Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas  
Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.014.1

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Viviane Augusta Ramos Dias Pascoal

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E JUSTIÇA CURRICULAR: apontamentos para o  
enfrentamento da desigualdade educacional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi

---

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi (Orientador) – PUC Minas

---

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas

---

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto – PUC-SP

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

---

Profa. Dra. Branca Jurema Ponce – PUC-SP

Belo Horizonte, 05 de setembro de 2023.

*Aos meus filhos: Davi e Mateus.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir esta trajetória que me enche de orgulho, uma caminhada tão gratificante, num caminho em que floresci, transformei minhas percepções. Chegar ao fim deste percurso representa muito na minha trajetória pessoal. Obrigada por colocar as pessoas certas e tão especiais em meu caminho. Por me permitir alcançar esta meta tão desejada, tão imponderada. Tenho tanto a agradecer...

Pela minha saúde e pela saúde da minha família. Passei a valorizar a saúde neste percurso: um contexto de pandemia, o nascimento do meu filho Mateus, neste cenário. Por todas as bênçãos recebidas, tenho muito a agradecer; pela persistência, para não desistir nas dificuldades, que sempre nos permitem amadurecer e crer na generosidade e misericórdia de Deus.

Ao meu orientador, Teodoro Zanardi: tenho por você uma gratidão enorme, pela sua empatia ao trazer leveza às orientações, pela generosidade em acreditar, por me permitir descobrir os caminhos, por trazer luz e calma, por apertar e afrouxar quando necessário e, em momentos difíceis, saber respeitar o meu tempo. Muito obrigada, hoje chego ao final deste trabalho com a certeza de que, sem sua brilhante orientação, não teria chegado até aqui. Você me ensinou o valor da utopia no mestrado e, neste percurso, você me aproximou da práxis. Você me ensinou a perseguir o sentido, e apreciar o percurso, com crítica, na busca por “*ser mais*”.

Aos corpos docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, pelas preciosas lições e relações construídas. Obrigada a todos, os senhores transformaram minha vida. E um agradecimento especial aos funcionários da secretaria do Programa, pelo carinho dedicado e pela disposição e apoio nas minhas solicitações para operacionalizar este trabalho.

Aos Professores Amauri Carlos Ferreira e Alexandre Saul Pinto, pela cuidadosa leitura, pelas indicações de leituras, pelas indagações e por caminhos metodológicos sugeridos, ponderações tão assertivas.

À FAPEMIG, pela bolsa de estudos.

Ao Davi e ao Mateus, por serem minha inspiração para fazer o melhor possível todos os dias. Com vocês, aprendi o sentido e valor da vida, aprendo com vocês todos os dias. Vocês são minhas melhores razões e minhas melhores versões. Amo vocês!

Ao Hugo Pascoal. Você faz parte da melhor parte da minha vida, te amo. Lado a lado, seguimos nossa vida, tornando-nos pessoas melhores, juntos somos mais fortes.

Aos meus pais, Luiz e Cida, pelo que sou hoje. Agradeço aos meus irmãos: Fábio (*em memória*) e Bruna, por compartilhar comigo sonhos e angústias. Aos meus sobrinhos, Luiz Miguel e Ana Clara, pelo que representam na minha vida. À minha Tia Glória (Cai), pelo apoio me ajudando no cuidado com Davi e Mateus. Você tem um lugar muito especial na minha vida. À minha Tia Janice, professora da escola pública durante uma vida e que não se corrompeu diante das dificuldades. Você plantou em mim o amor à docência, você foi e sempre será a professora que, com sua exigência, fazia da profissão uma filosofia de vida. A imagem que tenho é de você aos domingos, após o almoço, na mesa, com um mundo de papéis e possibilidades, sempre resiliente.

À Angelina, pelos bons conselhos e por toda ajuda que sempre está disposta a me oferecer. Obrigada por fazer diferença na minha vida! Valeu, sogrinha! Obrigada, Roberta, por me apoiar, me escutar de maneira empática, ler meus textos, escutar meus esboços, trazer foco, dar puxões de orelha e pelo incentivo. Valeu, Tia Rorô! Vocês são fundamentais na minha vida. Agradeço à minha tia Camélia, Augusta de Castro Cota (*em memória*), pelo apoio e por demonstrar a importância do ensino na vida das pessoas. Você foi uma das primeiras referências sobre a importância da educação em minha vida.

À Lourdes Nascimento, pela parceria de tantos anos nas revisões dos meus textos, sempre tão assertiva e tão amiga! À Daiane, obrigada pelo apoio, pela escuta, pelos cafés e chamamentos ao chão da escola.

E a todos aqueles que deram sua contribuição para esta pesquisa, de forma direta ou indireta, voluntária ou não, muito obrigada!

A verdadeira utopia emerge quando não há modos de resolver a situação dentro das coordenadas do possível, e pelo puro instinto de sobrevivência você tem de inventar um novo espaço. A utopia não é uma imaginação livre; a utopia é um assunto da mais íntima urgência; você é forçado a imaginar outra coisa como a única saída.

(Slavoj Žižek)



## **RESUMO**

### **Qualidade da educação e justiça curricular: apontamentos para o enfrentamento da desigualdade educacional**

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as desigualdades naturalizadas e moduladas nos campos da educação e do currículo, por meio das relações entre o currículo e a qualidade, sob a perspectiva da Justiça Curricular. A pesquisa é bibliográfica, com abordagem qualitativa em Educação. A escolha do “Estado da Questão” tem como finalidade registrar como se encontra o panorama de investigação no estado atual, a partir da teoria crítica do currículo. Esperamos com essa metodologia traçar algumas delimitações da/para a qualidade da educação numa perspectiva social, a fim de identificar as raízes das injustiças curriculares e enfrentar as desigualdades educacionais, suas barreiras educacionais e o que gera desigualdades de oportunidades e carreiras. Buscamos discutir o direito à educação de qualidade para todos e todas e nos deparamos com uma questão-chave da pesquisa: se a avaliação educacional está a serviço do Direito à Educação, ou se o Direito à Educação está a serviço da avaliação educacional. O referencial teórico se amparou em Adorno (2000), Apple (2006; 2017), Arroyo (2007; 2014), Candau (2011), Freitas (2017), Moreira e Candau (2007), Ponce (2018; 2019), Santomé (2022) e Saul (1988), para discorrer a respeito do discurso da qualidade; e em Arroyo (2014) para o conceito de disputa da qualidade. Partimos do currículo como o coração da escola, trazendo as diferenças como oportunidade pedagógica para elaborar a qualidade na perspectiva da justiça curricular. Buscamos aproximações, parafraseando o conceito de currículo de Arroyo, com o conceito de qualidade, na perspectiva da disputa. Entre as conclusões, tomamos como princípio orientador que o currículo, a avaliação e a qualidade da educação devem ser integrados, permeados, ao se pensar a educação na perspectiva da justiça curricular. A justiça educacional e a justiça curricular são dimensões complementares e que visam à emancipação dos sujeitos, trazendo voz aos silenciados e força para a resistência dos oprimidos.

**Palavras-chave:** Qualidade da Educação. Desigualdade Educacional. Currículo. Justiça Curricular. Direito à Educação.

## **ABSTRACT**

### **Quality of Education and Curriculum Justice: appointments in order to face educational inequality**

This research aims to analyze naturalized and modulated inequalities in the fields of education and curriculum, through their relationship between curricula and quality, under the perspective of Curricular Justice. Our research is bibliographical, with a qualitative approach in Education. Choosing the “State of the Question” aims to record how the research panorama is found in the current state, based on the critical theory of the curriculum. With this methodology, we hope to outline some boundaries off/for the quality of education from a social perspective, in order to identify the roots of curricular injustices and to face educational inequalities, their educational barriers and also to face what generates inequalities in opportunities and careers. We seek to discuss the right to quality Education for all people. Then we are faced with a key research question: whether educational evaluation is at the service of the Right to Education, or, rather, if the Right to Education is at the service of educational evaluation. The theoretical framework was based on Adorno (2000), Apple (2006; 2017), Arroyo (2007; 2014), Candau (2011), Freitas (2017), Moreira and Candau (2007), Ponce (2018; 2019), Santomé (2022) and Saul (1988), when considering the discourse of quality, and on Arroyo (2014), when considering the concept disputing quality. We start from the curriculum as being the heart of the school, bringing differences as pedagogical opportunity in order to develop quality from the perspective of Curriculum Justice. We seek approximations, paraphrasing Arroyo's concept of curriculum, with the concept of quality, from the perspective of the dispute. Among the conclusions, we take as a guiding principle that the curriculum, the evaluation and the quality of education must be integrated, permeated, when we consider education from the perspective of Curricular Justice. Educational Justice and Curricular Justice are complementary dimensions that aim at the emancipation of subjects, bringing voice to the silenced people and strength to the resistance of those oppressed.

**Keywords:** Quality of Education. Educational Inequality. Curriculum. Curriculum Justice. Right to Education.

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| APRESENTAÇÃO .....                                                                                                                                                                                                                              | 6   |
| 1. INTRODUÇÃO .....                                                                                                                                                                                                                             | 10  |
| 2. ESTRUTURA DOS ELEMENTOS NATURALIZANTES DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO (DES)ENCONTRO DA JUSTIÇA CURRICULAR .....                                                                                                                           | 24  |
| 2.1. Mapeamento de teses que tangenciam as <i>Desigualdades Educacionais</i> entre 2018-2022.....                                                                                                                                               | 25  |
| 2.2. Mapeamento de teses que tangenciam a Justiça Curricular entre 2018-2022: convergências de pesquisas na busca de “outras qualidades” para o currículo ser espaço de promoção da justiça e enfrentamento das desigualdades educacionais..... | 36  |
| 3. CURRÍCULO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS .....                                                                                                                                                                                                 | 51  |
| 3.1. Direito à Educação e justiça curricular .....                                                                                                                                                                                              | 55  |
| 3.2. Desigualdades educacionais .....                                                                                                                                                                                                           | 59  |
| 3.3. Barreiras educacionais e Currículo.....                                                                                                                                                                                                    | 65  |
| 4. CURRÍCULO E QUALIDADE .....                                                                                                                                                                                                                  | 70  |
| 4.1. Currículo: o coração da escola.....                                                                                                                                                                                                        | 72  |
| 4.2. A diversidade na construção de uma <i>Outra</i> qualidade.....                                                                                                                                                                             | 77  |
| 4.3. Avaliação Educacional e Currículo .....                                                                                                                                                                                                    | 82  |
| 4.4. Currículo e Qualidade da Educação.....                                                                                                                                                                                                     | 85  |
| 5. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A JUSTIÇA CURRICULAR PARA JUSTIÇA SOCIAL .....                                                                                                                                                                        | 89  |
| 5.1. Por que a educação e o currículo são tão normatizados? .....                                                                                                                                                                               | 93  |
| 5.2. As insuficiências quantitativas para a construção da <i>Outra</i> qualidade.....                                                                                                                                                           | 96  |
| 5.3. A avaliação indaga o currículo no uso das métricas .....                                                                                                                                                                                   | 110 |
| 5.4. Justiça educacional e justiça curricular .....                                                                                                                                                                                             | 114 |
| ALINHAVOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                                                                                                                          | 121 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                                                                                                                                               | 128 |
| APÊNDICE A .....                                                                                                                                                                                                                                | 137 |
| APÊNDICE B .....                                                                                                                                                                                                                                | 141 |

## APRESENTAÇÃO

### PARA ONDE VAMOS?

O futuro não está pronto e acabado. A cada dia, a cada escolha, o rio do Tempo se abre em um delta de Amanhãs possíveis. O curso que a realidade irá seguir depende cada vez mais de nós, como atores do Antropoceno, na construção do porvir. Sabemos que a única certeza sobre o futuro é que haverá o inesperado, mas a Ciência nos indica as grandes tendências que muito provavelmente moldarão as próximas décadas: sairemos ainda mais numerosos com alguns vivendo por muito tempo; habitaremos um mundo mais urbano e interconectado, porém mais desigual; experimentaremos intensas modificações no clima e alterações da biodiversidade; estenderemos aceleradamente as fronteiras do conhecimento; multiplicaremos tecnologias para aplicar a nossos corpos, mentes e vidas. Como sociedade, como seres vivos, como humanos, nosso desafio comum será o de intentar rumos, rotas e caminhos para navegarmos entre o que somos hoje e o que poderemos a vir a ser. Curiosidade, espírito, imaginação é o que precisamos para nos lançar ao mar. (Museu do Amanhã, sala Antropoceno – jul./2022).

O teor dessa citação foi experimentado em uma viagem de férias ao Museu do Amanhã, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, e não haveria nada mais adequado àquele momento, imbricado à minha pesquisa, do que me deparar com essa fala. Eu, ansiosa para chegar ao fim do meu doutoramento, imersa no percurso e aflita por não ter nenhuma certeza, percebia a beleza e a grandeza do inacabado e que as opções de hoje abririam um leque de possibilidades para a construção de Amanhãs possíveis. O futuro depende de nós – é nosso desafio enquanto sociedade. Com todo o sentimento que me acometia no trajeto acadêmico naquele momento, a citação naquela parede foi o gatilho para acalmar-me em relação à pesquisa e à escolha do caminho por uma educação mais humanizada.

Quando engendrei a pesquisa emergiram questionamentos e aspirações: precisamos das nossas utopias para pensarmos com altruísmo as mudanças possíveis. Minha trajetória de vida me trouxe a este lugar. A realidade que vivi na escola pública contribuiu para eu ser quem sou, e sinto-me agraciada por poder trazer alguma devolutiva a essa instituição, a PUC Minas. Isso, no entanto, coloca-me numa posição que exige responsabilidade ao propor reflexões a essa realidade que respeito. Convivi na escola pública em um ambiente ambivalente, com a desilusão do fatalismo posto pela falta de oportunidades; e com professores que me faziam acreditar em sonhos. Foi-me ensinada naquele contexto a necessidade de

adaptação posta por um sistema complexo e seletivo, que exige um traquejo muito próprio desse “público”.

A escola pública é escola de vida e de relações sociais, ensina em sua fragilidade o valor da amizade, os códigos de conduta, o respeito ao próximo e o valor do professor que, muitas vezes, é a pessoa mais esclarecida com a qual se tem contato, fazendo-nos acreditar ser possível o impossível. Havia algo naquela realidade que me trazia alguma inquietação.

Sempre acreditei de forma altruísta na realidade da escola pública. Venho de família de professoras: tias, avós, figuras importantes para mim, as quais, todas, à sua maneira, acreditavam que a docência era, para além de uma profissão, uma filosofia de vida.

Ingressei na Universidade pelo caminho da Contabilidade, mas logo descobri que fora um descompasso; deparei-me com a necessidade de novas escolhas e, então, cheguei às licenciaturas. Na Universidade, tive boas influências que me ensinaram o gosto por estar nesse lugar. Na busca por talhar meu caminho, aprendi a apreciar o processo e, também, a respeitar os meus erros, pois estes se tornariam bagagens.

Segui minha trajetória acadêmica, fiz o mestrado profissional em Ensino, e essa vivência me trouxe proximidade com a perspectiva prática, descobri como é valorosa a autonomia na pesquisa. Naquele momento, pesquisei a formação de professores, já havia em mim, em alguma medida, uma preocupação com a concepção de conhecimento e algumas delimitações teóricas sobre a qualidade do ensino; minha pesquisa teve grande influência de Paulo Freire. Sinto-me grata por revisitar o mestrado, poder ressignificar opções metodológicas e epistemológicas e seguir com novos desafios de estudo.

Nessa mesma época, tornei-me professora da Rede Estadual – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG). Professora iniciante, segui por um tempo. Mais uma vez, a vida me fez tomar uma decisão: grávida do meu primeiro filho (Davi), meu marido foi transferido a trabalho para Santos-SP, e escolhi seguir com ele para lá. Com a proximidade de São Paulo e Davi já com um ano, participei da seleção para o doutorado na PUC-SP em Educação; foi um momento de extrema alegria a oportunidade de estudar no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, com acesso a professoras e professores por quem tenho enorme admiração. Superando diversas dificuldades pessoais para

conciliar idas e vindas de Santos a São Paulo, acontecia, em alguns poucos momentos, de eu ser a última mãe a buscar o filho na escola, ou deixá-lo lá com febre. Enfim, fui(sou) uma mãe como diversas outras mães, que fazem escolhas para ser exemplo aos filhos, pois sabemos que devemos fazer o nosso melhor em prol do que acreditamos e na busca por sermos mais do que vínhamos sendo.

Nesse percurso, tive um novo desafio, meu marido transferido novamente para Belo Horizonte-MG. Naquele momento, eu não queria voltar, mas voltei. Frustrada e sem saber o que fazer, conversei com meu Coorientador<sup>1</sup> de mestrado, e ele sugeriu-me fazer uma seleção para o doutorado da PUC Minas. Aceitei a sugestão e fui muito feliz neste caminho. Penso que os caminhos são presentes, foi o melhor caminho que eu poderia escolher, e tenho muito orgulho da minha trajetória como pesquisadora.

Posto esse sentimento e a minha relação com a tese, tenho como motivações da pesquisa caracterizar e avaliar as relações entre a Educação e as desigualdades escolares, refletir a respeito da(s) qualidade(s) necessária(s) para se ter uma escola que enfrente as diversas desigualdades, bem como debruçar-me sobre as discussões a respeito do Currículo e refletir sobre o espinhoso assunto da avaliação, na busca por uma educação pública mais justa e de qualidade para todos e todas, para alcançarmos a justiça educacional.

Iniciamos a pesquisa buscando verificar como os indicadores tratam das desigualdades socioeconômicas e suas relações com a qualidade do ensino mas, após muitas leituras e estudos, ressignificamos o trabalho. Trouxemos, atrelada ao currículo escolar, uma nova dimensão, a justiça curricular, e fomos talhando uma nova trilha de conhecimento. Empenhados nessa análise, devemos apontar as contradições e os espaços de possível ação, com o intuito de entender os contextos dos padrões de qualidade e as disputas em torno do que seja a efetividade de um direito à educação de qualidade.

Ainda sobre o contexto educacional, fizemos uma aproximação entre Apple (2006), Arroyo (2014) e Freire (2014) na delimitação do conceito de escola, embora se saiba de sua polissemia e complexidade, e que tais autores dedicam/dedicaram uma vida de estudos e trabalho ao tema. Os autores compreendem a escola como espaço de direitos e resistências a um digno e justo viver de mestres e

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Teodoro Zanardi.

educandos(as), respeitando as especificidades do plural e diverso, numa postura crítica, contextualizada e respeitosa na construção de justiça social; defendem que a educação não é uma iniciativa neutra e que, pela própria natureza da instituição, o educador está envolvido em um ato político, ciente ou não.

Destaco a fala de Arroyo (2021), em que o autor afirma não ser adequado pedirmos licença para nos contrapor um paradigma. Entendo que devemos trazer nossas reflexões/ações de resistência de maneira dialética, propondo-nos a deslocar a forma de perceber o contexto educacional com muito discernimento. Preocupo-me com o discurso da meritocracia, que carrega um potencial gigantesco de encobrimento da segregação e legitimação das desigualdades. Acredito que refletir sobre a realidade vivida nas vulnerabilidades da escola pública traz caminhos possíveis aos ideais de uma escola que ajudem a construir, bem como a compreender uma vida digna, fundada na justiça social, que possibilite aos estudantes egressos a compreensão do mundo e a intervenção nele.

Para isso, torna-se necessário desvelar quais são as referências relevantes para favorecer os currículos de uma educação de qualidade e que promova a educação humanizada. E, ainda, questionar: em qual medida a educação formal contribui para a compreensão das desigualdades e suas razões? Em que medida o planejamento curricular se engaja com a justiça social?

Retomo a epígrafe desta apresentação: o futuro não está acabado; ele é dialético, a cada escolha, o rio do Tempo se abre em um delta de Amanhãs possíveis. Há um esperar quando nos comprometemos no curso da realidade, e esta depende cada vez mais de nós, na construção do porvir. Habitaremos um mundo mais urbano e interconectado, porém mais desigual, e nos perguntamos: como mudar esse paradoxo? Nosso desafio comum será o de intentar rumos, rotas e caminhos para navegarmos entre o que somos hoje e o que poderemos vir a ser. Deposito neste trabalho minha esperança de fazer uma reflexão salutar, na busca por possíveis caminhos da escola que idealizamos.

## 1 INTRODUÇÃO

O aprender é uma expressão da condição humana à procura dos sentidos, contraditórios, vivos, até dolorosos da experiência humana. O percurso escolar pode ser uma rica oportunidade para encontrar essa pluralidade de sentido no diálogo com a riqueza de conhecimentos sociais. Um diálogo enriquecedor entre a diversidade de conhecimentos. (ARROYO, 2014, p. 155)

Esta tese aconteceu na busca por aprender, por preencher lacunas, por alinhar minhas motivações de pesquisa à valorosa oportunidade de encontrar uma pluralidade de sentido em diálogo com a riqueza de conhecimentos sociais (ARROYO, 2014, p. 155), imbuída do rigor científico na pesquisa em Educação. Vislumbramos o comprometimento teórico, postura clara e objetiva nas decisões metodológicas, indo além das descrições e realizando uma análise com postura crítica, movidos pela intenção de contribuir com as pesquisas em educação.

Charlot (2006), Roldão (2015), Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), Ramos (2018) e André (2016) convidam o leitor a uma reflexão a respeito da “responsabilidade” para com a pesquisa qualitativa na área da educação. Esses autores tratam, com muito cuidado, das delimitações, lacunas, potencialidades e condução das pesquisas qualitativas. Abalizam uma fundamentação teórica, metodológica, epistemológica, contextualizada e política, para trazer ao leitor/estudioso quão complexo é este campo do saber e provocar uma reflexão ao respeito do conceito de pesquisa qualitativa em/na Educação.

A respeito do conceito de pesquisa qualitativa, André (2016) aponta a urgência da ampliação de uma discussão fundamentada e pondera até que ponto esse conceito “amorfo” é desejável. Além disso, ao se aceitar a ambiguidade de algumas conceituações, pode-se prejudicar a discussão dos fundamentos teóricos e epistemológicos dos estudos.

Roldão (2015) aponta um processo de confusão conceitual referente às metodologias da pesquisa qualitativa em geral, o que reforça a fala de André (2016) da necessidade de clarear o próprio conceito de pesquisa qualitativa. “Se num momento foi até interessante utilizar o termo qualitativo para identificar uma perspectiva de conhecimento que se contrapunha ao positivismo, esse momento foi superado” (ANDRÉ, 2016, p. 25). Esse apontamento permite pensar além da



polarização qualitativo-quantitativo e estabelecer diferenciações internas do conceito “qualitativo” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1998). Roldão (2015) também tangencia a questão quando constata a *controvérsia educacional qualitativo-quantitativo* e aponta em suas pesquisas bibliográficas uma crescente afirmação das metodologias interpretativas em Educação.

André (2016) propõe que é preciso estudar o cotidiano da prática escolar, com base em três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural, focando no prisma das múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. Esta perspectiva de pesquisa é uma aproximação às questões levantadas por Charlot (2006) ao ressaltar que a especificidade da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. As reflexões levantadas por André (2016) e Charlot (2006) provocam o pesquisador na construção “responsável” do conhecimento e ressaltam a necessidade de se ter uma boa base teórica, metodológica, epistemológica, uma prática bem fundamentada/estruturada na teoria, para que haja condição de se estudar um fenômeno complexo como é a Educação.

André (2016) traz ao campo da pesquisa em Educação a preocupação com as questões éticas e de valor relativas aos sujeitos ou aos grupos investigados e ao “consumidor” da pesquisa. Os novos caminhos apontados por André (2016) vêm ao encontro da discussão feita por Charlot (2006), Roldão (2015), Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) e Ramos (2018) quanto aos novos rumos da *pesquisa qualitativa* e suas novas atribuições/responsabilidades na pesquisa em Educação, ressaltando a necessidade de justificativa clara e objetiva das opções e das interpretações do investigador.

Alinhavado a uma justificativa pormenorizada, recuperamos o conceito de rigor metodológico. André (2013) levanta uma dificuldade recorrente dos pesquisadores da área de educação, principalmente os iniciantes: identificar o tipo de investigação que estão realizando. A autora faz uma crítica à “imatura” convicção da obrigatoriedade de dar um nome à pesquisa e, partindo dessa reflexão e na perspectiva da pesquisa qualitativa, aponta o que legitima o rigor metodológico.

Segundo André (2013), para alcançar o rigor metodológico deve-se ter a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para atender aos objetivos,

com a justificativa de cada opção feita, demonstrando com tal postura a preocupação com o rigor científico e a ética do pesquisador, além de permitir que as atitudes e os valores deste sejam julgados pelo leitor.

Na delimitação do foco de estudo, parte-se da constatação de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno em um tempo razoavelmente limitado (ANDRÉ, 2013), assim, é papel do pesquisador bancar escolhas metodológicas para seguir na pesquisa.

Posto isso, percebemos como essencial a discussão das relações entre a educação e a desigualdade, pois para alcançarmos uma educação pública de qualidade para todos e todas não podemos deixar de confrontar o tema da desigualdade e o enfrentamento sistêmico da crise educacional. “A crise nos força a questionar se a educação tem um papel substancial a exercer no desafio a essa situação e na construção de uma sociedade que reflita valores menos egoístas, mais sociais e emancipatórios” (APPLE, 2017, p. 10).

Inundada por esse sentimento, buscaremos nesta pesquisa abordar, como objetivo geral de investigação, as relações das desigualdades moduladas no campo da educação e no campo do currículo, por meio das suas relações entre currículos<sup>2</sup> e qualidade, sob a perspectiva da justiça curricular. Ao buscar desvelar quais são os padrões de qualidade do ensino, sendo este um conceito em disputa, é necessário debater o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais, a partir da perspectiva da justiça curricular. Para Garcia e Yannoulas (2017) e Apple (2006), a educação não pode ser responsabilizada pela erradicação da pobreza, isso seria ingenuidade, mas é fundamental continuar lutando pela garantia de acesso, permanência e qualidade em prol da justiça social e curricular.

Tomaremos como objetivos específicos da pesquisa:

- mapear teses que pesquisam as estruturas e os processos que naturalizam as desigualdades educacionais e/ou tratam também da discussão da justiça curricular, para assim situar suas contribuições no campo científico;

---

<sup>2</sup> Segundo Ponce e Leite (2023), mais correto seria utilizar o substantivo currículo sempre no plural, numa concepção de justiça curricular.

- identificar as relações do currículo com a qualidade; questionar quais são estas qualidades essenciais para favorecer uma educação comprometida com a justiça social;
- investigar o discurso de qualidade, amparada em Arroyo (2014), como conceito em disputa, sob o contexto das desigualdades educacionais e sociais, bem como a perspectiva mercadológica do contexto educacional atual;
- analisar como a avaliação educacional está posta no contexto da justiça educacional, indagando se a avaliação está a serviço do Direito à Educação, ou se o Direito à Educação é que está a serviço da avaliação.

A partir do paradigma da educação que visa à justiça social, acredito que se devam buscar possibilidades que visem a uma educação de qualidade para todos e todas. Diante dessa temática, estruturei minha pesquisa em um percurso com categorias de análise que se apoiam no compromisso posto pelos materiais e métodos de minha proposta de trabalho: desigualdades educacionais, padrão de qualidades em educação, avaliação, justiça curricular e direito à educação. Justificada pelo impacto positivo que tal estudo possa trazer, priorizei a discussão das desigualdades educacionais na perspectiva educacional e social a partir de uma visão teórica normativa a respeito da qualidade.

Ressalto que existem diversas desigualdades, pois este é um conceito amplo e se modula no conceito de justiça. Para alcançar esta meta tão imponderada, busquei elencar algumas abordagens dos fatores contextuais no processo de ensino-aprendizagem fundamentais para uma trajetória escolar de qualidade e para uma justiça escolar com *justeza*.<sup>3</sup> Nesse sentido, será necessário evocar, em alguma medida, o debate de como as mudanças curriculares não dialogam com o contexto social da maioria dos estudantes da escola pública e a compreensão e a transformação deste contexto tão desigual.

---

<sup>3</sup> Inspirados em Paulo Freire, optamos por *justeza*, pois é característica do que está repleto de justiça; que se encontra em conformidade com a justiça ou com a razão (*Dicionário Aurélio*, 2022), mas não é uma justiça cega, busca oferecer o necessário ao desenvolvimento humano, percebe uma postura mais humanizada.

Trouxemos alguns dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021, os números no contexto nacional ajudam a dar dimensão ao tamanho do desafio e ver quão complexo e desigual é o cenário brasileiro. Educar quase 50 milhões de alunos é um grande desafio em um país tão desigual como o nosso, sendo que, em 2021, do somatório total de matriculados na Educação Básica, 81,4% dos alunos estavam matriculados na rede pública e 18,6% na rede privada.

O Anuário da Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022) traz dados que demonstram o peso das desigualdades, que devem ser levados em conta como um desafio para todos e todas. Segundo o documento, 96,7% dos jovens de 16 anos pertencentes aos domicílios mais ricos concluíram o Ensino Fundamental, mas apenas 78,2% dos mais pobres chegaram a esse patamar. As desigualdades de raça/cor também estão presentes: 77,5% dos jovens pretos de 16 anos concluíram a etapa, enquanto essa proporção é de 87,3% entre os jovens brancos.

Tomarei como recorte da pesquisa a contextualização das desigualdades educacionais na perspectiva da desigualdade social. As desigualdades se iniciam fora da escola, entram na escola, perpassam a Educação Básica e se refletem nos resultados dos indicadores macros e nas avaliações globais, formando um gargalo para o ingresso no Ensino Superior, principalmente o público, o que leva também à segregação nas oportunidades de empregabilidade e carreiras.

Neste momento da pesquisa, faço uma aproximação com Freitas *et al.* (2014), que discorrem a respeito do papel da avaliação educacional em suas contradições – no desenvolvimento do aluno e nos direcionamentos dos caminhos –, a não garantia de sucesso deste processo contínuo, enfim, a exigência de uma postura crítica da avaliação educacional.

Ainda a respeito do recorte de minha pesquisa, vou me debruçar sobre algumas delimitações pertinentes às qualidades, fazendo alinhavos entre qualidade e educação; usarei como referências Apple e Arroyo, para falar das disputas e como se dão nesse território, bem como suas intencionalidades. Buscarei aproximações, parafraseando o conceito de currículo de Arroyo, com o conceito de qualidade, na perspectiva da disputa. Este é um ponto muito singular desta pesquisa:

[...] o fato de a escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal que incomodam, estão vivos. Há muitas disputas dentro das salas de aula e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade. (ARROYO, 2014, p. 12).

A fala de Arroyo (2014) traz muito sentido às minhas análises, para entender o porquê de não superarmos a(s) questão(ões) da(s) qualidade(s) da educação. Vinculada à fala de Arroyo, amparo-me também nas indagações postas por Paulo Freire, que me inspiram a acreditar nesta opção de pesquisa e que é possível uma educação que visa à justiça social, com uma perspectiva crítica e transformadora.

Torna-se relevante refletir sobre como se dá a desigualdade dentro da escola e suas especificidades, buscando entender também as barreiras educacionais: reprovação, distorção e exclusão. Nesta tese, fizemos um recorte em torno da desigualdade educacional, mapeando pesquisas qualitativas do campo pesquisado, qual seja, em/na Educação, opção a qual se nomeia Estado da Questão.

Fazer escolhas e recortes é essencial para calcar caminhos que não estão desvinculados dos distintos métodos de investigação e de suas bases teóricas e filosóficas, visando perseguir o rigor metodológico. A pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa apresenta diversas formas e percursos, a escolha do “Estado da Questão” tem como finalidade registrar, a partir da pesquisa bibliográfica, como se encontra o panorama de investigação no estado atual da ciência ao alcance (NÓBREGA-TERRIEN E TERRIEN, 2004; SILVEIRA, NÓBREGA-TERRIEN, 2011).

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) apresentam um quadro comparativo, didático (Quadro 1), que sumariza três importantes maneiras de realizar pesquisas bibliográficas: Estado da Questão, Estado da Arte e Revisão de Literatura. O Estado da Questão traz um suporte de investigação para verticalizar conceitos e planificar/situar as categorias centrais de pesquisa. Promove-se uma busca mais criteriosa e crítica daquilo que é a produção científica, na qual se confere um maior direcionamento para os interesses do pesquisador. No diálogo com o material encontrado, confrontado com a proposta de investigação, ocorre uma conversa entre aquele que pesquisa e a produção científica, buscando diferenças e semelhanças em suas articulações.

O Estado da Arte, por sua vez, tem um caráter de inventariar e descrever a produção acadêmica e científica a qual se tem interesse de investigar. Escolhe-se um tema, e logo já é feito um levantamento de dados sobre a produção existente, não ocorrendo, portanto, diálogo, análise crítica e envolvimento com a pesquisa e o interesse de quem pesquisa. Por último, a Revisão de Literatura, que se contrapõe

aos outros dois procedimentos pautados por se deter na explicação de categorias, conceitos e teorias (SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 221).

Fizemos a escolha metodológica pelo Estado da Questão, pois foi um recurso importante para trazer as ênfases necessárias à produção da pesquisa. Debruçamo-nos na configuração da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento. (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2004, p. 9).

**QUADRO 1 - SINOPSE DE COMPARAÇÃO ENTRE O ESTADO DA QUESTÃO, O ESTADO DA ARTE E A REVISÃO DE LITERATURA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

| <b>Características</b> | <b>Estado da Questão</b>                                                                                                                                                                        | <b>Estado da Arte</b>                                                                                | <b>Revisão de Literatura</b>                                                                                                              |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>       | Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. | Mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento.      | Desenvolver a base teórica de sustentação/análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação.                |
| <b>Procedimentos</b>   | Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.                                                                     | Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionadas a um campo de investigação. | Levantamento bibliográfico para a compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado. |
| <b>Fontes Consulta</b> | Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.                                                                                                                                 | Predominantemente resumos e catálogos de fontes de produção científica.                              | Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.                                                                           |
| <b>Resultados</b>      | Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.                                                                                                                       | Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado.                   | Identifica o referencial de análise dos dados.                                                                                            |

Fonte: NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2004, p. 8.

Na justificativa pela escolha do método de pesquisa, o Estado da Questão vai ao encontro do planejamento do campo teórico-metodológico, sendo suporte para identificação das categorias teóricas nas discussões e análises dos dados e, por fim, de forma explícita ou implícita, em sua contribuição para a construção do conhecimento. Ao abalizar e caracterizar o objeto de investigação, atentaremos à ênfase das desigualdades educacionais e a justiça curricular, em um alinhavo na busca por desvelar como elas se expressam hoje.

A partir desse recorte, temos como consequência a identificação e a definição das categorias centrais: a desigualdade social e a justiça curricular na perspectiva do currículo. Nessa ótica, propõe-se um arranjo que configura a pesquisa: o padrão de qualidade; a avaliação e o direito à educação; e perceber, em alguma medida, como/qual discurso está na escola, no mercado, na tecnologia, nas avaliações padronizadoras, nas ameaças constantes no campo educacional.

Ainda segundo Silveira e Nóbrega-Therrien (2011), para desenvolver o Estado da Questão faz-se o levantamento de teses, dissertações e artigos científicos, em repositórios de programas de pós-graduação; ou mesmo em portais de periódicos, com caminhos pormenorizados e delimitados, organizados por ano de realização, palavras-chave, artigo pela leitura de títulos e resumos dos trabalhos, elegendo aqueles que mais se aproximam do tema do projeto de estudo.

A proposta de investigação e o caminho percorrido para o mapeamento de busca de dados, nesta pesquisa, são os termos Desigualdade educacional e Justiça Curricular, com a procura pelo conhecimento e as contribuições no campo educacional numa perspectiva do currículo. Também buscamos um olhar mais verticalizado dos caminhos que vêm sendo tomados quando problematizamos as desigualdades educacionais sob a ótica do currículo. Além disso, ao relacionar essas duas dimensões – Desigualdades Educacionais/Currículo e Justiça Curricular – pretendemos fornecer um quadro de referência que seja anúncio e testemunho de que outra educação não só é possível, mas urgente e necessária.

No primeiro bloco de teses analisadas enfatizamos Desigualdades Educacionais e, no segundo bloco, destacamos a Justiça Curricular. Em busca do diálogo com o material encontrado, confrontando com nossa proposta de investigação, alinhavamos as questões que já foram pesquisadas e percebemos as tendências pesquisadas nos últimos cinco anos de produções científicas (2018-2022), no recorte proposto. Na problematização deste Estado da Questão buscamos

desvelar como a práxis curricular pode contribuir para uma escola mais justa, na antítese das desigualdades educacionais e no discurso mercadológico.

O material pesquisado tem uma perspectiva instrucional/pedagógica e outra sociopolítica/cultural, nas suas múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. Há diversas rotas e conhecimentos produzidos das diversas origens das ciências humanas, por opção de recortes de pesquisa, de suas práticas e políticas do campo pesquisado. (ANDRE, 2013).

Após realizar o Estado da Questão seguimos com as delimitações do conceito de qualidade e as implicações dos padrões, buscando nos posicionar diante da tendência de configuração curricular que vislumbra a uniformização, numa perspectiva que busca homogeneizar-se do coletivo para o individual. Para tanto, tentamos mapear:

- i) suas implicações;
- ii) qual a função das avaliações em larga escala nesse mecanismo;
- iii) quais qualidades desejamos para uma educação humana, crítica, no combate ao ambiente egoísta das disputas individuais e numa perspectiva que favoreça uma educação de qualidade para todos;
- iv) desvelar o padrão de qualidade numa perspectiva da qualidade social.

O conceito de Qualidade da/para a Educação está em disputa, por isso, me empenhei em delimitá-lo e apontar suas insuficiências quantitativas para validar as possibilidades de pesquisa, diante dos discursos hegemônicos; e para fundamentar a discussão que visa a desvelar como as reformas empresariais da educação “influenciam” o contexto da educação pública.

Os *rankings* são vistos como processos expositivos de uma realidade entendida como de qualidade ou pela sua falta, de maneira geral, vinculados a uma cultura da avaliação excludente, e não a serviço do processo de aprendizagem. A meritocracia na escola e as diversas barreiras educacionais são mecanismos de seletividade (PONCE; LEITE, 2023).

Pensar que a escola não garante sucesso faz emergir uma reflexão: por que não mudar esta perspectiva? Por que o currículo se converteu em um território tão normativo, padronizado e padronizador? Por isso, trouxe esses



questionamentos para conduzir aproximações aos objetivos da pesquisa como guisa orientadora.

A qualidade da educação brasileira está longe do direito à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim, entender o conceito de qualidade e como esse conceito/território está em disputa pode auxiliar na construção de currículos que favoreçam o atendimento com/como equidade.

Mas qual qualidade? A mensuração mais adequada dessa qualidade, por meio da convergência entre os macroindicadores, pode indicar ações para promover a educação pública de qualidade, sem perder o foco na contribuição à educação humanista, que visa a uma sociedade fundada na justiça social. Não “perder o foco” deve significar exatamente o foco em uma educação comprometida com a justiça social.

Para seguir com o conceito de Qualidade na Educação precisamos, antes, entender a escola e qual o papel dela na promoção de uma sociedade democrática e, ainda, tentar desvelar o que difere uma escola de qualidade de outras escolas, quais qualidades são essenciais para uma formação humanista. “Não se pode responder adequadamente à pergunta se a educação pode mudar a sociedade, a não ser que se olhe para a sociedade da posição de múltiplos grupos oprimidos”. (APPLE, 2017, p. 26). Por isso, parto do pressuposto de que a escola tem de se comprometer com a justiça social. É possível mensurar o impacto da escola nas mudanças sociais que garantem um futuro, com desenvolvimento sustentável e dignidade para todos? Como verificar se a escola está promovendo um ambiente para o desenvolvimento curricular comprometido com a justiça social?

Além de discutir a escola, precisamos debater os conceitos de currículo, qualidade, avaliação educacional e justiça social. Torna-se relevante diferenciarmos o que é vantagem, privilégio e direito. O assunto é espinhoso, mas não podemos deixar de discutir esta categoria pedagógica, um paradigma ético-político-pedagógico e contra-hegemônico. Necessário discutirmos também se a avaliação, que acaba por determinar o que seja qualidade, está a serviço do direito à educação, ou se o direito à educação é que está a serviço da avaliação. E ainda: como favorecer a justiça educacional nesse contexto. O direito à educação, à luz das modificações pelas quais passou a educação brasileira em sua história recente, ressalta a necessidade de transformar o padrão de qualidade para todos, como parte do direito público e subjetivo à educação de qualidade.

Oliveira e Araújo (2005) ponderam, de maneira muito acertada, a respeito da dificuldade, mesmo entre os especialistas, de delimitar o conceito de qualidade de ensino e propuseram categorizar a noção de qualidade em três formas distintas: i) a qualidade determinada pela oferta insuficiente; ii) a qualidade percebida pela disfunção do fluxo ao longo do percurso do Ensino Fundamental; e iii) os sistemas de avaliações baseados em testes padronizados.

A partir dessa categorização, poderemos tentar identificar quais são as principais barreiras educacionais e, ainda, questionar como equacionar a desigualdade educacional na perspectiva social no paradoxo da qualidade. Mas quais são as qualidades relevantes para favorecer os currículos de uma educação pública que oportunize justiça social? Qual o limite da estatística na tarefa que nos permite conhecer os resultados da educação, em sua localidade e nas suas especificidades? A estatística é um recurso muito necessário para a objetivação, mas precisamos dar um passo a mais e contextualizar as diversas realidades.

Diante desse contorno, surge outra questão: como delimitar a qualidade da educação, em suas disputas e monitoramentos?

Não é possível falar em desigualdade educacional atualmente sem tocar no contexto da pandemia de COVID-19, que deixou exposta uma ferida da nossa sociedade e explicitou como são postas as oportunidades educacionais. Existe um abismo entre dois mundos: os que têm recursos e oportunidades educacionais e aqueles que estão à margem das oportunidades. Os danos causados pelas desigualdades sociais e educacionais na pandemia são incalculáveis e irreparáveis ao segundo grupo.

Segundo o Anuário da Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022),

apenas com o tempo conseguiremos estimar o prejuízo para as crianças e os adolescentes. Neste momento, os primeiros dados oficiais começam a surgir, fornecendo uma base de comparação essencial para se dimensionar os novos desafios.

O cenário da pandemia nos fez um chamamento à reflexão de quais oportunidades educacionais existem a fim de atender o direito à educação de qualidade para todos, uma vez que muitos estudantes, além de lidarem com as dificuldades da pandemia e com a dor da perda de parentes, vizinhos e amigos, ainda precisaram lidar com a perda de oportunidades.

No contexto do estado de Minas Gerais, o *Relatório de Ação Fiscalizatória: ações implementadas para assegurar o direito à educação considerando o impacto da pandemia* (TCE, 2021, p. 09), “documento decorrente da fiscalização (requisições de informações) e de natureza qualitativa, analisou as boas práticas e falhas na gestão da prestação de serviços educacionais pelos municípios”. Segundo dados desse relatório, em média, 50% dos municípios não tinham informações necessárias para implementar políticas educacionais que possibilitassem o acesso dos alunos ao ensino remoto pela internet ou por meios digitais, como videoaulas, portal educacional, *YouTube*, *WhatsApp*, entre outros meios de inclusão digital.

Enfim, o plano de desenvolvimento desta tese de doutoramento em Educação está estruturado a partir da Apresentação, em que fiz a relação do tema com minhas motivações de pesquisa; em sequência, esta Introdução, em que apresento uma visão global de como se dará o desenvolvimento do trabalho e minhas opções metodológicas, que se distribuirão em mais quatro outros capítulos. Como desfecho, trarei os últimos alinhavos e as considerações finais.

No Capítulo 1 temos um importante passo em direção ao Estado da Questão. Fizemos o levantamento bibliográfico das duas categorias centrais de análise: Desigualdades educacionais e Justiça curricular, e estas categorias se desenvolveram em outras categorias teóricas de análise como, por exemplo: as desigualdades de oportunidades no contexto educacional e as relações de gênero, raça, características socioeconômicas, aspectos institucionais e desempenho acadêmico, desigualdades na participação em cursos extraturno, na produção e reprodução das desigualdades escolares. Outro ponto também discutido foi o campo da educação integral e(m) tempo integral, com especial destaque para o Ensino Médio.

Para termos a qualidade da educação numa perspectiva social é preciso identificar as raízes das injustiças curriculares e enfrentar as desigualdades de oportunidades. Entendê-las bem, confrontá-las, compreender os discursos que caminham para conservá-las como estão, de modo a termos como alterar as rotas das desigualdades de oportunidades educacionais, caminhando na dialética/práxis da justiça curricular.

O Capítulo 2 verticaliza o tema desigualdade educacional e suas barreiras educacionais a partir do direito à educação e do currículo. Entendemos este capítulo como uma contextualização da hipótese de pesquisa. A qualidade da educação no

paradigma atual do contexto educacional é voltada para a apreensão da técnica, para uma gama de indicadores que estão sendo montados sobre esta dimensão. Estamos cientes de que tal crítica não é nova, mas demanda aprofundamento para expormos seus limites.

A construção desta tese parte do princípio de que o currículo, a avaliação e a qualidade da educação devem ser integrados, permeados ao se pensar a educação numa perspectiva da justiça curricular.

O Capítulo 3 é dedicado a pensar a qualidade da educação como um conceito em disputa. A crítica do capítulo está na reflexão sobre a qualidade na apreensão para além da técnica no devir educacional e na sua função da conscientização/emancipação de sujeitos. No contexto das desigualdades educacionais e sociais, bem como na perspectiva mercadológica do contexto educacional atual, é proposta central deste capítulo entender os parâmetros hegemônicos estabelecidos como/para qualidade, como este conceito está em disputa e nos debruçar sobre os processos de justiça curricular. No fechamento do capítulo, pretendemos nos dedicar à discussão do papel dos reformares empresariais da educação e suas consequências no ensino público.

No Capítulo 4 centramos as reflexões nas relações entre Currículo e Qualidade, quando se percebe o currículo como espaço estruturante da função da escola – o coração da escola.<sup>4</sup> As políticas curriculares se conectam à qualidade que a escola oferece e, na maioria das vezes, o que se revela como qualidade é um fragmento do currículo. Atrelados a essa centralidade de discussão, deslocamo-nos para investigar como a avaliação educacional está posta no contexto da justiça curricular, trazendo uma indagação: a avaliação está a serviço do Direito à Educação, ou é o Direito à Educação que está a serviço da avaliação?

No Capítulo 5 buscamos apresentar uma perspectiva do currículo que funda a qualidade a partir da justiça curricular como favorecedora da justiça social. Este é o ponto em que pretendemos contribuir para a discussão dos caminhos possíveis na confluência entre uma educação pública de qualidade para todos e todas, que respeite a pluralidade, os currículos necessários aos diversos contextos em sua complexidade e heterogeneidade.

---

<sup>4</sup> Termo cunhado por Candau e Moreira (2007).

Buscamos conhecer as condições e (im)possibilidades da educação de qualidade, numa crítica ao paradigma hegemônico. É sabido quão útil a estatística se firma na objetivação para verificação da qualidade. Mas qual o limite da estatística? Como os indicadores quantitativos vêm determinando o que deve ser a qualidade da educação em um contexto desigual, como é o caso brasileiro? E, ainda, como desvelar quais são as qualidades essenciais para favorecer uma educação que contemple a justiça curricular?

Por fim, fazemos os últimos alinhavos e as considerações finais, empenhados em fazer as amarrações da pesquisa, a qual nos aponta que é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas conservadoras, na busca pela restauração das identidades e a autonomia do professor. Trazer um esperançar nas (im)possibilidades de ação profissional e na (des)valorização de suas condições de trabalho e salários. Devemos pensar na educação encharcada pela Justiça Social, compreendendo as desigualdades e sendo protagonista no desvelamento da realidade opressora, tendo no currículo um elemento fundamental quando reafirmamos a Justiça Curricular. A desigualdade de oportunidades deve ser enfrentada sem ingenuidade, com uma postura crítica, reflexiva e trazendo voz aos “*outros*” sujeitos. Concluímos esta pesquisa com a convicção de mostrar as qualidades relevantes para favorecer os currículos de uma educação de qualidade e que promova a educação mais humanizada em prol da justiça curricular, e deixamos uma questão: a educação escolar possibilita o enfrentamento das desigualdades? Sabida a resposta, como mudar esse paradigma para a justiça curricular?

## 2 ESTRUTURA DOS ELEMENTOS NATURALIZANTES DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO (DES)ENCONTRO DA JUSTIÇA CURRICULAR

Na Introdução, demos os passos iniciais da pesquisa, traçamos nossas opções metodológicas, anunciamos alguns recortes importantes e nos comprometemos a realizar o Estado da Questão, que permeará toda a tese, num empenho do levantamento bibliográfico. Para vislumbrarmos uma qualidade educacional que tenha verdadeiro impacto social, precisamos identificar as raízes das injustiças curriculares e enfrentar as desigualdades de oportunidades para assim termos chance de alterar as rotas das desigualdades de oportunidades educacionais e caminhar numa práxis curricular.

Neste capítulo, propomos evidenciar como a desigualdade social conduz à desigualdade educacional e como se articula o discurso da qualidade total/social. A partir desta perspectiva, amparamos a discussão no fenômeno complexo que é a Educação, um campo eminentemente social. Ponto de tenso entrecruzamento de variadas perspectivas, atravessado pelas disputas em torno do que a sociedade é, foi e poderá ser, sob a mediação de um entendimento acerca do saber e da própria cultura que ela produz (SANTIAGO, 2018, p. 5).<sup>5</sup>

Chauí e Santiago (2018) apontam as aflições que atravessam a sociedade brasileira, para além das desigualdades e exclusões e da ausência de direitos. Primeiro: o autoritarismo social, isto é, que todas as relações sociais assumam a forma da relação entre um superior que manda e um inferior que obedece; e a “*manipulação*” de pensamento, isto é, a adesão completa ao que é veiculado e difundido pelos meios de comunicação. Estes dois elementos são subsídios importantes para entender elementos naturalizantes das desigualdades educacionais, num reforço da lógica meritocrática como mecanismo da lógica da competência/ou falta dela. Há caminho outro, podemos pensar a desigualdade educacional na chave do direito à educação, na busca de uma escola mais justa.

---

<sup>5</sup> Homero Santiago, na apresentação do livro: *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*, do qual é coautor com Marilena Chauí (2018).

## 2.1. Mapeamento de teses que tangenciam as *Desigualdades Educacionais* entre 2018-2022

Neste primeiro bloco de análise, enfatizamos a categoria central de análise das “Desigualdades Educacionais”. Percebemos que uma digressão das conduções conceituais das temáticas e uma diversidade de perspectivas abordadas evidenciam que a desigualdade social conduz para a desigualdade educacional. Há aproximação nas distintas formas pesquisadas, quanto ao impacto nas desigualdades de oportunidades. As Desigualdades Educacionais acontecem nos discursos, acarretando efeitos concretos nas vidas das pessoas, e tais efeitos causam impactos em termos de mercado e de políticas educacionais. Para que a justiça educacional aconteça, devem-se combater as desigualdades, por vezes, naturalizadas no campo educacional.

Alinhavamos no esforço desta pesquisa o mapeamento de algumas teses, realizado em 2023, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, por meio da busca do termo “Desigualdades Educacionais”. Foi estruturada e analisada uma planilha com as ideias centrais limitadas a até 50 palavras<sup>6</sup> (*vide* Apêndice A). O intervalo temporal de produções foi o período 2018-2022,<sup>7</sup> justificado por trazer trabalhos mais recentes. Foram aplicados os mesmos filtros da pesquisa feitos para a justiça curricular (Ano, Área de Conhecimento e Tipo), para alinhar a proximidade ao tema escolhido. Obtivemos como resultado 11 teses a serem analisadas.

Nosso esforço é no sentido de perceber as diferenças e as semelhanças no mapeamento das pesquisas para, assim, fazer possíveis articulações na categorização de conceitos relacionados à temática pesquisada (Desigualdades Educacionais).

Posto isso, Nierotka (2021) e Toledo (2022) abordam as Desigualdades Educacionais na ótica da desigualdade de oportunidade no contexto educacional e das relações de gênero, raça, características socioeconômicas, aspectos institucionais e desempenho acadêmico. São apontados casos de êxito da Lei de Cotas para o enfrentamento das desigualdades e também a necessidade de

---

<sup>6</sup> Como suporte de leitura e elaboração das tabelas, foi usada a inteligência artificial Clarice.ai (<https://app.clarice.ai/home>).

<sup>7</sup> Optamos por fazer o corte do ano de 2023, pois não havia pesquisas lançadas neste período no banco de Teses, na plataforma Sucupira.

políticas para melhorar a permanência e reduzir a evasão e repetência. A pesquisa de Toledo (2022) traz uma proposta de análise qualitativa dos processos sociais que resultam na desvantagem educacional entre meninos negros e pobres nas periferias da cidade de São Paulo.

Nierotka (2021) aponta que a Lei de Cotas (n. 12.711/2012) contribui de forma significativa para a redução das desigualdades sociais e raciais. Permitiu o aumento do acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas a todas as áreas de conhecimento, inclusive as mais seletivas, como saúde e engenharias. A estruturação da pesquisa é centrada nas desigualdades de oportunidades no Ensino Superior, com contribuições sociológicas da estratificação educacional. Desvelam-se os campos da persistência das desigualdades e a democratização na educação superior.

Há um levantamento e a composição de um panorama dos principais programas e principais políticas para a educação superior, além da apresentação do contexto de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), caracterização institucional, currículos, cursos de graduação e comunidade acadêmica, políticas de permanência estudantil. Tratou-se também das desigualdades estruturais de gênero, raça na ocupação dos cursos superiores no caso da UFFS. Situa-se a literatura referente à evasão no Ensino Superior, desempenho acadêmico e seus efeitos na conclusão dos cursos. (NIEROTKA, 2021).

Nierotka (2021) debruça-se a respeito das desigualdades educacionais no acesso e na conclusão de um curso superior, em que se verifica como os aspectos relacionados à origem socioeconômica, gênero e raça dos estudantes influenciam na estruturação de oportunidades em diferentes áreas de conhecimento e impactam na conclusão ou evasão. Foram analisadas também, como as características institucionais, ou seja, os aspectos relacionados aos diferentes cursos e as políticas de permanência estudantil, influenciam na conclusão ou evasão do Ensino Superior.

Toledo (2022) investigou se as noções coletivas de gênero do grupo de pares eram contrárias à demonstração de envolvimento escolar pelos meninos por meio de pesquisa etnográfica em escola pública da periferia de São Paulo. O recorte pesquisado foi o 9º ano do Ensino Fundamental. Para desenvolver a pesquisa, a autora propôs o debate das desigualdades educacionais por meio da correlação entre gênero e desempenho escolar, enfocando a masculinidade na escola. No



desenvolver da pesquisa, Toledo (2022) faz as inserções no campo pesquisado e, após as contextualizações, mostra as relações raciais na periferia. Surge a questão: como pensar o gênero para além do gênero? Há uma preocupação da autora em dimensionar os estudantes em meio à “expansão do mundo do crime”.

A pesquisa de Toledo (2022) se insere no esforço coletivo de expor a compreensão de como o gênero conforma as desigualdades educacionais brasileiras, assumindo que compreender a relação entre a formação de masculinidades e os processos de escolarização dos meninos, sobretudo pobres e negros, é também uma questão de justiça social e de garantia do direito à educação no Brasil. Esforço ainda necessário para nuançar a compreensão dos processos de produção de desigualdades educacionais no país.

Craveiro (2022) faz uma análise da desigualdade de remuneração docente entre todas as redes públicas da Educação Básica, no contexto brasileiro. Ele busca identificar os fatores que influenciam os níveis de remuneração, os resultados reforçam a necessidade de detalhar os fatores determinantes para subsidiar políticas educacionais. Podemos fazer correlação com Polena (2022) no subsídio de políticas educacionais. A autora buscou analisar a capacidade de financiamento das redes municipais de ensino, no Brasil, e verificou sua relação com as condições de oferta de ensino e os contextos educacionais.

A estruturação da pesquisa de Craveiro (2022) parte da legislação, perpassa as políticas de fundos, piso salarial profissional nacional, plano nacional de educação, conceituações e estruturantes da remuneração docente, planos de carreiras, desigualdade da remuneração docente entre as redes de ensino, capacidade de financiamento, nível socioeconômico do aluno, análises de dados (modelos estatísticos para subsidiar essas análises).

Esta pesquisa traz um dado a respeito do discurso sobre a qualidade da Educação Básica do Brasil, o qual tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas das políticas públicas educacionais e no processo legislativo da área educacional do país. Pesquisas<sup>8</sup> apontam o papel docente como elemento central na qualidade do ensino. O autor mostra que a preocupação com as desigualdades educacionais precisa ser elemento central das políticas públicas de educação. A título de exemplo, traz um dado do relatório anual *Education at a Glance 2021*: a média dos salários

---

<sup>8</sup> Pinto (2009, 2006) e Gatti e Barreto (2009).

dos professores brasileiros corresponde a apenas 55% da média salarial dos professores nos países da OCDE (CRAVEIRO, 2022).

Segundo o Censo Escolar, em 2020, havia 1,7 milhão de professores responsáveis pela educação de 38,5 milhões de alunos nas redes públicas de Educação Básica brasileira. Esses números apontam que promover a equidade remuneratória dos docentes e, com isso, garantir condições de oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos, em todas as regiões do Brasil, é uma questão de justiça social, evitando a extrema exploração do trabalho docente (CRAVEIRO, 2022).

Polena (2022) enfatiza em sua pesquisa a capacidade de financiamento das redes municipais de Educação Básica, numa análise do contexto e das condições de oferta de ensino no Paraná (PR). A pesquisadora aponta os desafios de se ampliar os recursos para atender com equidade aos diversos entes federativos, em especial os municípios. A autora aborda a conceituação do financiamento da Educação Básica e o federalismo; apresenta sinteticamente como se dá o Federalismo no Brasil e como funcionam os mecanismos de financiamento da Educação Básica, a trajetória dos fundos de manutenção; o Fundeb permanente e quais são as realidades e a expectativa; trata, ainda, do Salário Educação e de qual o papel do financiamento na garantia do direito à educação em condições de qualidade.

A pesquisa da autora (2022) busca delimitar em que medida a capacidade de financiamento<sup>9</sup> é adequada/suficiente para garantir o direito à educação em condições de qualidade, considerando as especificidades de condições de oferta de ensino e os diferentes contextos educacionais das redes municipais – neste caso da pesquisa, de Educação Básica das redes municipais do Paraná. Para isso, utilizou a abordagem quantitativa e os métodos estatísticos para analisar os dados das redes municipais do Paraná, no ano de 2019.

Brito (2021) pesquisou a gestão escolar por meio da análise de planos de gestão elaborados por diretores de escolas públicas, para compreender seus conteúdos, prioridades e contribuições para a gestão escolar. Foram criados três grupos de análise, sendo o recorte em 3 tercís divididos nas extremidades positivas e negativas das notas do SAEB e 33,33% com os resultados médios dele. Os

---

<sup>9</sup> Para a materialização do conceito de “Capacidade de Financiamento”, foi utilizada a fórmula da Receita Potencial Mínima Vinculada à Educação Básica (RPEb), encontrada no artigo “As Múltiplas Realidades Educacionais dos Municípios no Contexto do Fundeb” (ALVES; PINTO, 2020).

resultados levantados revelaram que as desigualdades educativas se reproduzem, pois não se identificaram propostas capazes de superar o impacto na aprendizagem.

A pesquisa acima (2021) aponta traços da eficácia da gestão escolar, desdobrando-se na liderança escolar, na contemporaneidade da gestão escolar eficaz, na gestão escolar no Brasil e nas diretrizes para a gestão escolar. Após esta contextualização, a autora traz o que é relevante no planejamento e nos planos escolares. A ideia de que toda escola tem que elaborar um documento que expresse o plano de intenções da instituição a partir de suas peculiaridades parece consolidada no pensamento educacional brasileiro, mas não existe um debate a respeito da pertinência desses documentos, sua qualidade e eficácia. Justifica-se, assim, investigar os planos de gestão, elaborados pelos diretores ao assumirem a gestão da unidade de ensino de 2018 a 2020, prorrogada para 2021 em função da pandemia de COVID-19.

Silva (2019) aponta que historicamente a análise das desigualdades educacionais se relaciona a três propriedades: inclusão, progressividade e segmentação. A pesquisa foi caracterizada pela análise do Ensino Médio brasileiro (a partir do ENEM), entre 1998 e 2014, e buscou compreender como essas desigualdades se manifestam e se relacionam com o perfil socioeconômico dos estudantes. Os resultados apontam que ocorreram avanços na inclusão e progressividade, mas a desigualdade permaneceu devido à segmentação do sistema educacional brasileiro, que distribuiu conhecimentos de forma desigual entre os jovens.

Silva (2019) estrutura a pesquisa com os dados do ENEM como objeto de estudo, extraindo microdados do INEP. Após o desenho metodológico, o autor parte da origem do sistema de ensino e as desigualdades escolares, a função da escola na sociedade moderna; correlaciona educação e desigualdades; delimita a noção de inclusão, progressividade e segmentação e como se dá a trajetória/desenvolvimento do sistema nacional no Brasil, sendo a educação uma questão nacional.

Seguindo na estruturação da pesquisa, Silva (2019) debruçou-se sobre o Ensino Médio brasileiro e seus desafios atuais, a expansão e a precarização da oferta, as desigualdades sociais e os impasses para a democratização dessa etapa do Ensino; tratou da reforma do Ensino Médio e seus possíveis impactos nas desigualdades escolares. As avaliações educacionais no Brasil e o papel do ENEM, as correlações entre avaliação e a gestão dos sistemas educacionais, qual a função

social do Ensino Médio e as consequências de suas mudanças no longo prazo também foram abordados. O autor aponta, ainda, a correlação entre a segmentação do Ensino Médio e a produção das desigualdades escolares.

A tese centrou-se na compreensão de como se manifestam as noções de inclusão, progressividade e segmentação no Ensino Médio brasileiro nas últimas décadas. Para alcançar essa problematização, Silva (2019) analisou o perfil socioeconômico e cultural, as tendências nas trajetórias escolares e a relação com o trabalho de estudantes/jovens que se inscreveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil nos anos de 1998, 2004, 2006, 2008 e 2014.

Silva (2019) aponta avanços em relação às variáveis que denotam maior inclusão e progressividade no Ensino Médio brasileiro nos últimos anos, permanecendo as desigualdades que se constituem em consideráveis impedimentos à universalização e democratização dessa etapa. As desigualdades nas notas do ENEM têm influência como, por exemplo, sexo, renda familiar, cor, escolaridade da família e região de moradia. Têm um peso significativo sobre as notas do exame e, portanto, sobre a distribuição social do currículo escolar entre as diferentes classes sociais e/ou grupos sociais. Outra tendência de desigualdade é a da segmentação educacional.

O autor aponta que determinados circuitos escolares ao longo do Ensino Médio brasileiro garantem posições de maior vantagem no desempenho do ENEM, mesmo em condições em que as variáveis socioeconômicas de renda e raça/cor sejam mais heterogêneas. Para o estudioso, há lacunas no campo de pesquisa educacional no que tange às desigualdades educacionais e à profunda diferenciação institucional entre as redes de Ensino Médio no Brasil. Um caminho possível é compreender a segmentação ocorrida em diferentes períodos históricos nesta etapa. (SILVA, 2019).

Numa intercessão ao respeito do debate das oportunidades educacionais, Silva (2019), Teixeira (2019) e Galvão (2022) buscaram como objetivo de análise as desigualdades na participação em cursos de idiomas, preparatórios para vestibular, entre outros, e o perfil socioeconômico e educacional e sua influência, trazendo como consequências as desigualdades de oportunidades. Teixeira (2021) e Mota (2022) apresentam análises da produção e reprodução das desigualdades escolares, das trajetórias escolares e dos projetos de futuro de estudantes em uma escola estadual. Numa perspectiva da escolarização, como meio para realização de

fim (mercado de trabalho ou Ensino Superior), a pesquisa de Teixeira (2021) demonstra que os jovens constroem projetos baseados nos limites e possibilidades e o Ensino Médio profissional é uma estratégia para o mercado de trabalho/formação profissional.

Teixeira (2019) discorre sobre as desigualdades sociais e oportunidades educacionais na contextualização da trajetória do Ensino Médio e educação profissional no Brasil. Articula o Ensino Médio à democratização das oportunidades educacionais. A autora indica na pesquisa a juventude, projetos de futuro e o mercado de trabalho. O método de pesquisa foi do tipo etnográfico, no Sertão Produtivo no Nordeste do Brasil; a autora busca como posicionar a juventude, o trabalho e a educação no contexto do Sertão Produtivo, quais são as expectativas de futuro na escola e no trabalho, as percepções do mundo do trabalho.

A autora (2019) aponta a heterogeneidade dos discursos no debate referente à articulação entre Ensino Médio e formação técnica nas suas polarizações por grupos diversificados que disputam influência na elaboração de documentos legais que regem essa etapa de formação, enquanto revelam posicionamentos políticos e econômicos da transição dos jovens da escola para o mundo do trabalho. Diante desse contexto, a autora discute a relação do Ensino Médio Técnico, especialmente aquele organizado na modalidade integrada, com a desigualdade de oportunidades educacionais.

Ela problematiza se, no Brasil, o Ensino Técnico Integrado ao Médio, organizado como terminalidade, atende às expectativas dos adolescentes e jovens que a eles recorrem, quer seja pela certificação para o ingresso no mercado de trabalho, quer seja pela garantia de formação qualificada que oferece mais possibilidades de acesso à educação superior. Essas expectativas estão presentes em seus projetos de futuro conforme pesquisas da área que interseccionam juventudes e Ensino Médio. Portanto, o debate das trajetórias e projetos de futuro deve levar em conta os contextos sociais em que os jovens estão inseridos (TEIXEIRA, 2019).

A hipótese central é que a opção dos jovens pelo Ensino Médio profissional está diretamente conectada aos projetos de futuro que têm como foco principal o mercado de trabalho. No mergulho etnográfico, Teixeira (2019) mapeou as trajetórias educacionais, expectativas e projetos de futuro de uma classe de 36 jovens matriculados no primeiro ano do curso Técnico em Farmácia. O argumento

subjacente à problematização teórica é que, além da reprodução das desigualdades sociais de origem, a escola produz desigualdades no decorrer da formação escolar dos estudantes.

A pesquisa de Galvão (2022) tem como objetivo analisar a participação de estudantes brasileiros em atividades extraescolares trazendo, como problema de pesquisa, se as atividades de ensino complementar têm atuado no sentido de conferir vantagens educacionais a estudantes já privilegiados. O recorte tem por base os dados do ENEM de 2014 e da Pesquisa de Orçamentos Familiares de 2017-2018. Nota-se, por exemplo, que o nível socioeconômico dos estudantes e os anos de estudo dos pais afetam de diferentes formas as chances de participação em diferentes tipos de cursos.

Galvão (2022) estrutura sua pesquisa a partir da temática *Shadow education*, trazendo ênfase a alguns destaques internacionais em suas dimensões e formas de contextualizações e verticalizações do ensino complementar, escola alunos, professores e seus macrofatores. Após a explanação dessa temática, o autor perpassa os estudos referentes ao ensino complementar no Brasil e a participação dos estudantes brasileiros, com base no ENEM de 2014. Após essa contextualização tem-se a preocupação em delimitar os fatores associados à participação em cursos suplementares, também com base no ENEM de 2014.

Galvão (2022) aponta que as pesquisas a respeito do tema tendem a se ater a aulas ou cursos pagos, ofertados pelo setor privado, que se somam às experiências educativas experimentadas por crianças e jovens nas escolas de ensino regular. O autor argumenta que, para determinar em que medida o ensino complementar favorece ou não a manutenção, redução ou aumento de desigualdades, seria necessária a análise do acesso a diferentes tipos de cursos, tanto no que diz respeito ao tema/conteúdo quanto à qualidade.

Galvão (2022) analisa que parece não haver um sentido único, no que diz respeito à participação de crianças e jovens brasileiros em atividades suplementares. Chamaram-nos a atenção alguns apontamentos das análises da pesquisa como, por exemplo, os resultados: em linhas gerais, foi possível observar que a participação em cursos de idiomas e pré-vestibulares, assim como os gastos com esses cursos, crescem conforme aumentam a renda familiar e a escolaridade dos pais e das mães dos indivíduos. E, vale dizer, as falas dos jovens entrevistados extrapolaram os focos de análise que a literatura relativa ao ensino complementar

costuma ter, trazendo novas questões ao respeito do tema, como, por exemplo, a possibilidade de escolha em relação à própria formação, o que parece ser algo positivo em si.

Em sua pesquisa, Galvão (2022) ainda traz questionamentos muito relevantes para o campo educacional, por exemplo: o crescimento da oferta de atividades suplementares, especialmente por parte de grandes empresas do setor educacional, constitui uma das vias de privatização da educação no Brasil e no mundo? O autor sugere em nota de rodapé a leitura do artigo de Adrião (2018), que trata das dimensões e formas de privatização da educação no Brasil. Nesse texto, a autora colabora com uma síntese das formas pelas quais tais processos vêm ocorrendo no Brasil.

Para Mota (2022) a busca pela educação em tempo integral e as desigualdades sociais e educacionais no âmbito de escolas <sup>10</sup> trazem como resultados um aumento na aprendizagem e na possibilidade de transformação social e superação das desigualdades. Fundamental para promover a igualdade. Bengio (2021) discorre a respeito de trajetórias estudantis, acesso e permanência no Ensino Médio noturno, num confronto de ideias, de percepções, interações, responsabilização e estratégias de permanências nesse percurso acadêmico.

Mota (2022) se debruça sobre o debate no campo da educação integral e(m) tempo integral, que vem se potencializando no mundo, sobretudo no que se refere aos processos de redução das desigualdades sociais e educacionais. Para alcançar esse problema de pesquisa, a autora estrutura o trabalho na busca por compreender os sentidos das desigualdades sociais e educacionais, desvelando suas imbricações. Ela constrói uma análise do enfrentamento das desigualdades, e como solução mostra os benefícios da educação em tempo integral, por exemplo: melhora do desempenho escolar, estratégia para a redução da violência, proteção social, redução/gestão da pobreza, estratégia para transformação do território e consecução de um futuro melhor. Há alguns relatos de experiências de ampliação do tempo que dialogam com a redução das desigualdades; perpassam pelos programas de educação em tempo integral. Há que estar atento, pois, como diria Antoine de Saint-Exupéry, “O essencial é invisível aos olhos”.

---

<sup>10</sup> Escolas de turno único na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

O problema de análise da pesquisa de Mota (2022) tem foco na política de tempo integral e sua relação com a possibilidade de redução das desigualdades educacionais e sociais no Brasil. E se justifica pela necessidade de se conhecer e divulgar os movimentos que envolvem as experiências voltadas para o tempo integral e como eles são elaborados e implementados em contextos em que há desigualdade educacional e social.

A opção da autora foi a escuta dos gestores que implementam uma experiência de Tempo Integral em duas escolas no município do Rio de Janeiro, na busca por trajetórias, vivências, sentidos construídos em relação ao contexto do território, às desigualdades, ao tempo integral e à educação integral. Sem perder de vista os desafios da implementação, as dificuldades surgidas na pandemia e a necessidade de avanços em relação à construção, ampliação e consolidação da política pública e da concepção de educação integral. (MOTA, 2022).

Inserida no debate antropológico a respeito da produção e reprodução de desigualdades educacionais, Bengio (2021) teve como proposta de pesquisa acompanhar uma turma de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, em Duque de Caxias, entre os anos de 2017 e 2019, numa articulação à hipótese de que a escola reproduz desigualdades, assim como as produz quando estigmatiza. Ela se atentou ao debate acerca das oportunidades educacionais, na perspectiva do Ensino Médio noturno.

A pesquisadora estuda a juventude e a cultura escolar e, para sustentar suas análises e contextualizar a escuta dos profissionais, ela discute a escola e os professores, suas motivações e expectativas em relação à eficácia e ao efeito-escola, como é a permanência como docente na escola, o perfil da turma que foi objeto de estudo. A autora estabelece uma associação com as trajetórias dos estudantes, que não são lineares, fatores de não permanência na escola, percepção e construção de projetos de futuro, as expectativas em relação à educação, seus sentidos e as estratégias discentes. (BENGIO, 2021).

Segundo Bengio (2021), no Brasil, há estudos<sup>11</sup> demonstrando que os discentes matriculados no Ensino Médio noturno estão trabalhando ou possuem a expectativa de ingressar no mercado de trabalho. O que indica que esses estudantes que procuravam o Ensino Médio noturno têm um perfil de atraso escolar,

---

<sup>11</sup> Cf. Luna (2017); Adrião, Teise e Silveira (2008); Sousa e Oliveira (2008).



com taxas altas de abandono e/ou evasão quando comparados ao Ensino Médio diurno.

Uma das conclusões apresentadas pela autora é a de que esses jovens chegavam a essa etapa de ensino com distorção série/idade de pelo menos um ano de defasagem. E o que afetava esses estudantes não era somente a reprovação, mas um conjunto de fatores internos e externos à escola. A autora apontou ainda que há carência de estudos e de necessidade de pensar políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio regular noturno que contemplem suas especificidades. (BENGIO, 2021).

Diante dessas análises, conclui-se que, para a escola florescer com justiça e qualidade social, é preciso identificar a raiz da desigualdade social, entendê-la bem, confrontá-la, entender os discursos que caminham para conservá-la como está, para que tenhamos possibilidades de alterar as rotas das desigualdades de oportunidades educacionais.

Há diversos caminhos teórico-metodológicos para tratar das Desigualdades Educacionais, são diversas leituras de diversas lentes, o que torna o campo pulsante, criativo e vivo. Há um encaminhamento das leituras das teses para a correlação das desigualdades sociais. Como muito bem disse Ferreira (2021), uma sociedade justa não admite uma escola/educação injusta, e este campo de disputa tem como importante ferramenta de defesa a garantia da luta por Justiça Social, para pensarmos numa sociedade com valores solidários e emancipatórios.

Tivemos muitas discussões, nos anos recentes, no Brasil, ao respeito do enfrentamento das diversas formas de desigualdades educacionais nas suas oportunidades educacionais, seja pela Lei de Cotas, ou quaisquer Programas/Políticas redistributivas, e as pesquisas mostram que essas ações são importantes, necessárias e urgentes. Este mapeamento demonstrou que as pesquisas cujo objeto são as desigualdades educacionais buscam soluções nos diversos contextos, trazendo a escuta das vozes das minorias – ou também de outros sujeitos –, e como consequência devemos valorizar as produções que partem das experiências locais, das especificidades, dos diversos contextos, sem soluções milagrosas ou pacotes prontos.

Percebemos, na literatura a respeito das desigualdades estruturais de gênero e raça na ocupação dos cursos superiores, ou em quaisquer níveis da Educação Básica, que acontecem exclusões sociais e educacionais em qualquer

tempo/espço educacional. Podemos perceber, também, nas pesquisas estudadas diversas denúncias de desigualdades. Alguns autores conseguiram propor soluções e exemplos positivos de como enfrentar, mitigar, ou mesmo aos poucos criar mecanismos que visem o acesso mais equânime e que se preocupem com a permanência, como as universidades federais têm feito.

Desvela-se como o lugar em que o sujeito nasceu/mora, sua cor, seu gênero quaisquer características físicas, sociais, ou que o torne diferente do/da “padrão/média” proporcionam alguma desigualdade de oportunidade. Assim, devemos nos educar e educar os diversos contextos para o respeito, a empatia o acolhimento.

Outro campo que também merece preocupação quando falamos de educação escolar e qualidade é a remuneração dos docentes, seja na rede pública, seja na privada. Há pesquisas (VERHINE; MAGALHÃES, 2006; BARBOSA, 2014; CAMARGO *et al.*, 2009; CARVALHO, 2015; PINTO, 2014; ALVES, 2012; CARA; ARAÚJO, 2011; CARREIRA; PINTO, 2007) que buscam identificar quais são os fatores que influenciam a capacidade de financiamento público das redes, em sua complexidade de fatores para oferta de vagas e especificidades de contextos. Tem-se um esforço para correlacionar fatores de qualidade da educação, o que influencia simultaneamente a qualidade, e a discussão sobre o que é qualidade. Como garantir o Direito à Educação diante da capacidade de financiamento educacional? A questão da gestão escolar e quais as influências locais, como se apresenta o discurso da eficiência escolar, quais os impactos da pandemia de COVID-19 nesses contextos, entre outros.

Silva (2019) traz um dado importante, ela aponta que a democratização das oportunidades educacionais no país depende de mudanças estruturais, e não exclusivamente do sistema de ensino. Ela faz uma crítica ao mérito individual para o sucesso escolar e que acarreta desigualdades educacionais.

## **2.2 Mapeamento de teses que tangenciam a Justiça Curricular entre 2018-2022: convergências de pesquisas na busca de “outras qualidades” para o currículo ser espaço de promoção da justiça e enfrentamento das desigualdades educacionais**

Fizemos um refinamento da pesquisa no Banco de Teses CAPES, Plataforma Sucupira (Quadro 2). Identificamos 15 teses que usaram a referência “Justiça Curricular” e verificamos que 13 foram produzidas pela PUC-SP, sendo 11 delas sob a orientação da Professora Branca Jurema Ponce. Os demais trabalhos estão distribuídos sob a orientação de mais três professores,<sup>12</sup> em duas universidades, PUC-SP e UFPEL. Os resumos foram analisados e estruturados em uma planilha com as ideias centrais limitadas a até 50 palavras<sup>13</sup> (*vide* Apêndice B), com o intuito de extrair a ideia central de cada pesquisa analisada, para perceber as categorias centrais de abordagem teórico-metodológica. Pudemos compreender melhor como está a literatura da questão na atualidade para, assim, situar/captar as categorias e os conceitos mais significativos e dar continuidade às verticalizações conceituais necessárias ao tema pesquisado. Seguimos nas análises dos sumários e leitura das introduções e considerações finais das pesquisas, a fim de perceber o desenho dos trabalhos, bem como articulações e aproximações.

**QUADRO 2 - MAPEAMENTO DE TESES QUE SE ARTICULAM NO TOCANTE À JUSTIÇA CURRICULAR ENTRE 2018-2022**

| Ano  | Título da Pesquisa                                                                                                                                                                    | Autor(a)                       | Orientador(a)             | Instituição |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|-------------|
| 2022 | Uma experiência democrática popular da EJA em São Bernardo do Campo (2009-2016)                                                                                                       | Nívia Dantas Ribeiro Zanardo   | Branca Jurema Ponce       | PUC-SP      |
| 2022 | Educação integral no Ensino Médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral | Antônio Torquato Da Silva      | Alípio Marcio Dias Casali | PUC-SP      |
| 2022 | Fomentos à Educação em Direitos Humanos (EDH) na gestão Haddad (2013-2016) da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SP)                                                            | Elias Bernardo de Brito Junior | Branca Jurema Ponce       | PUC-SP      |

<sup>12</sup> Professor Alípio Márcio Dias Casali/PUC-SP, pertencente ao PPG Educação: Currículo na linha de pesquisa: Currículo, Conhecimento e Cultura, foi orientador de uma tese da amostra das pesquisas sobre Justiça Curricular; o Professor Álvaro Luiz Moreira Hypolito/UFPEL pertence ao departamento de Ensino e orientou uma pesquisa dessas amostras das 16 teses que trataram de Justiça Curricular; e a Professora Maria Cecilia Lorea Leite/UFPEL, que também pertence à Faculdade de Educação no Departamento de Ensino.

<sup>13</sup> Foi utilizada como suporte para leitura e elaboração desse quadro a inteligência artificial Clarice.ai (<https://app.clarice.ai/home>).

| <b>Ano</b> | <b>Título da Pesquisa</b>                                                                                                                                                                       | <b>Autor(a)</b>                      | <b>Orientador(a)</b>         | <b>Instituição</b> |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|--------------------|
| 2022       | Alfabetização de adultos e educação popular: práticas democráticas da EJA em São Bernardo do Campo (2009-2016)                                                                                  | Estela Fidelis Rodrigues             | Branca Jurema Ponce          | PUC-SP             |
| 2021       | O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo                                                                                                                  | Alice Rosa de Sena Ferrari           | Branca Jurema Ponce          | PUC-SP             |
| 2020       | Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista - SP (2005-2012)                                                                                | Wesley Batista Araújo                | Branca Jurema Ponce          | PUC-SP             |
| 2020       | Programa Mais Educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral                                                                                                        | Jose Nildo Oliveira Soares           | Branca Jurema Ponce          | PUC-SP             |
| 2020       | O papel político do trabalho docente e a justiça social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal                                                                       | Juliana Mezomo Cantarelli            | Álvaro Luiz Moreira Hypolito | UFPEL              |
| 2019       | A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de ensino médio em tempo escolar estendido                                                                                                   | Ana Paula De Souza Ponso             | Branca Jurema Ponce          | PUC-SP             |
| 2019       | Educação integral e justiça curricular: Projeto Escola Trabalho de Confecção em São Bernardo do Campo (2011-2016)                                                                               | Terezinha Cristina Nakamatsu Siraque | Branca Jurema Ponce          | PUC-SP             |
| 2019       | Currículo e construção da identidade Karipuna na Aldeia Manga, Amapá                                                                                                                            | Mary Goncalves Fonseca               | Alípio Marcio Dias Casali    | PUC-SP             |
| 2019       | Cultura Vade Mecum ou da injustiça curricular: uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de Graduação em Direito no sul do Brasil | Ernani Santos Schmidt                | Maria Cecilia Lorea Leite    | UFPEL              |
| 2018       | Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular                                                                        | Zilda Glaucia Elias Franco De Souza  | Branca Jurema Ponce          | PUC-SP             |
| 2018       | Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo                                                                   | Juliana Fonseca De Oliveira Neri     | Branca Jurema Ponce          | PUC-SP             |

| Ano  | Título da Pesquisa                                                                                                                                              | Autor(a)            | Orientador(a)       | Instituição |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|-------------|
| 2018 | Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017) | Saray Marques       | Branca Jurema Ponce | PUC-SP      |
| 2018 | Revisando a “Bússola do Escrever”: práticas docentes e produtivismo acadêmico no Brasil (2006-2015)                                                             | Ismael Rocha Junior | Branca Jurema Ponce | PUC-SP      |

Fonte: Plataforma Sucupira, banco de teses e dissertações CAPES.

Esses dados demonstram inovação e um viés pulsante do campo pesquisado. Podemos afirmar, por essas pesquisas, que há aderência ao objeto pesquisado: as desigualdades educacionais, os discursos e os efeitos concretos nas vidas das pessoas. Fizemos uma aproximação com as pesquisas desse bloco de teses pesquisadas e, a partir das análises, percebemos convergência entre as pesquisas de Araújo (2020), Siraque (2022),<sup>14</sup> Zanardo (2022), Brito Junior (2022) e Rodrigues (2022) para uma concepção de democracia dialogando com a Justiça Curricular, seja na formação cidadã, unindo educação profissional numa perspectiva crítica emancipatória, seja para credibilizar uma experiência de gestão da educação para formação continuada, na análise das experiências de Jovens e Adultos (EJA). Por meio de incursões pela história das principais políticas públicas de EJA, a partir do contexto da Educação brasileira, vê-se ser possível construir propostas educativas. Observou-se também na investigação a presença da Educação em Direitos Humanos, usando a base teórica Direitos Humanos Democracia, Políticas Públicas e Justiça Curricular.

Araújo (2020) estrutura a pesquisa partindo da democracia como pilar na reinvenção da emancipação social, seguindo para a delimitação teórica de justiça curricular, um caminho anti-hegemônico na proposição de políticas educacionais curriculares. O autor enfatiza os princípios para uma educação de qualidade social, nas garantias de acesso e permanência à democratização. Relaciona a qualidade da educação à qualidade social da educação, para assim estabelecer um espectro da gestão democrática à democratização da gestão. A pesquisa se desenvolve na estruturação, articulação teórica e metodológica para análise dos dados estruturados

<sup>14</sup> Educação Profissional Cidadã.

e demonstra num hercúleo trabalho a respeito da experiência de gestão da educação democrática, como um legado imaterial enriquecido para as dimensões da Justiça Curricular.

Zanardo (2022) aponta a necessidade de abordar a educação de Jovens e Adultos (EJA) em diálogo com a Justiça Curricular e com as Políticas Curriculares estruturantes. A autora resgata a concepção de Estado (o Estado não pode ser mínimo, pois pressupõe um Estado provedor e que garanta os direitos sociais). A análise dos dados se faz a partir da Dimensão da Justiça Curricular, na perspectiva da Educação Popular, Educação Integral, Educação Humanizadora, bem como na acolhida da diversidade dos sujeitos, no cuidado na isonomia no financiamento, na formação dos professores, na infraestrutura adequada e na convivência democrática.

Das inquietações e indagações relativas a uma política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) efetivada no município de São Bernardo do Campo, no período de 2009 a 2016, a tese se apoia no conceito de Justiça Curricular<sup>15</sup> e na garantia do direito à educação. As dimensões e as categorias construídas da EJA estiveram presentes na abordagem da modalidade na perspectiva dos movimentos sociais, resgatando seus principais conceitos e estabelecendo aproximações com a Justiça Curricular (ZANARDO, 2022). O *corpus* da pesquisa é constituído de documentos produzidos pela administração pública, ao longo de duas gestões (2009-2012 e 2013-2016), e pela transcrição das entrevistas realizadas com os profissionais que participaram desses dois períodos.

Brito Junior (2022) estrutura seu trabalho na “escrivência”<sup>16</sup> da pesquisa, ou seja, utiliza um recurso metodológico da literatura poética, partindo da experiência. Essa narrativa foi usada para descrever a origem da pesquisa. O autor demonstra a urgência dos Direitos Humanos e seus desdobramentos históricos no campo da educação, quais sejam: dos Direitos Humanos à Educação em Direitos Humanos. O autor traz as aproximações dos Direitos Humanos com a Justiça Curricular, e surge uma série de indagações/problematização da pesquisa. Por que educar em Direitos Humanos? Por que é um direito? Por que é emancipatório? Por que é condição na

---

<sup>15</sup> Apple (2008), Arroyo (2007; 2011; 2013), Chauí (2014), Chizzotti e Ponce (2012), Costa e Machado (2017), Freire (2001; 2011; 2015), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), Giovedi (2012), Ponce (2016; 2018), Ponce e Araújo (2019), Ponce e Neri (2015) e Torres Santomé (2011, 2013).

<sup>16</sup> Termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo.

busca pela Justiça Curricular? Essa fundamentação foi ancorada na análise dos dados: fomento da educação em Direitos humanos na rede municipal de São Paulo, na busca pela percepção dos sujeitos do currículo.

A pesquisa de Siraque (2022) se desenvolve a partir do histórico e dos fundamentos da educação profissional, o trabalho no sentido ontológico, a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, para assim delimitar qual a concepção de Educação Profissional. Em momento outro da pesquisa, há delimitações e/ou aproximações entre educação integral, justiça curricular e epistemologias do Sul.

Há concepções comuns em estudos a respeito de como a Educação Integral pode promover a Justiça Curricular com Soares (2020), Marques (2018), Siraque (2022), Silva (2022) e Ponso (2018), os quais convergiram numa análise das experiências educativas que redimensionam tempos e espaços escolares, com uma preocupação/esperança de uma educação com qualidade social para os sujeitos da educação. Na busca por demonstrar que o tempo escolar estendido concede oportunidades, percebe-se a necessidade de preparação de espaços, recursos e participação da comunidade para executar o Programa de Ensino Integral (PEI). A Educação Integral pode ser um caminho possível no enfrentamento da crise do Ensino Médio na mitigação das consequências de altos índices de evasão, reprovação, falta de oportunidades e injustiça. Educação cidadã, numa experiência profissionalizante, como alternativa para a promoção da Justiça Curricular.

Soares (2020) tomou como objeto de pesquisa o Programa Mais Educação (PME) (2007-2016) e se estruturou na Educação Integral em tempo integral, realizando um levantamento dos antecedentes históricos da educação. O autor contextualiza a Educação Integral no Brasil, discute os tempos escolares – tempo integral – e faz uma análise do Programa Mais Educação e sua experiência no município de Santana do Parnaíba, como uma política progressista de educação integral, em tempo integral, observando também como se dá a aproximação desse programa com a Justiça Curricular.

A pesquisa de Marques (2018) se debruça nas análises da realidade do tempo escolar estendido no Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), à luz dos documentos oficiais e dos teóricos que dedicaram a esta temática. O objetivo geral de pesquisa foi a análise da estrutura curricular e o funcionamento do PEI. O estudo partiu do recorte do Ensino Médio, seguindo com os antecedentes históricos da Escola em Tempo Integral no

Brasil e suas contextualizações, o modelo pedagógico de ensino integral, a dimensão interdimensional, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser), que vêm ao encontro da Pedagogia da Presença, e o protagonismo juvenil e apontamentos referentes aos Recursos Humanos no contexto do Programa de Ensino Integral.

Silva (2022) trata da Educação Integral no Ensino Médio e da Justiça Curricular, na perspectiva da crise do Ensino Médio e seus sintomas de altos índices de evasão e reprovação. A estruturação da pesquisa parte dos fundamentos, da legislação da historicidade do Ensino Médio e do conceito de Educação Integral. Busca desvelar os conceitos e políticas públicas educacionais que se referem à Educação Integral humanizadora.

Depois de estruturada a contextualização do campo da temática, o autor partiu para as delimitações de Justiça curricular e suas correlações com a Educação Integral no Ensino Médio, como ferramenta de políticas públicas educacionais da Justiça Curricular. Essa construção teórica foi seguida de uma análise dos dados na ótica do protagonismo juvenil, tendo como objetivo analisar criticamente a efetividade do Ensino Médio na formação de adolescentes e jovens autônomos, reflexivos, críticos, conscientes e praticantes de seus direitos e deveres. (SILVA, 2022).

Pesquisas como a de Ponso (2019) apontam a importância de mais investigações a respeito da convivência escolar (dimensão da Justiça Curricular) para a formação dos sujeitos e suas contribuições para a Justiça Curricular. A autora busca correlacionar a convivência escolar com Justiça Social, delimita o entendimento do conceito de convivência escolar e traz uma abordagem do currículo como convivência escolar. A pesquisa concretizou-se com a escuta das vozes dos sujeitos de uma escola de Ensino Médio da Rede Pública estadual em tempo estendido localizada na periferia da cidade de São Paulo. Foram categorizados quatro coletivos de sujeitos (os gestores, os funcionários, os professores e os alunos) e buscou-se perceber quais são os impactos (no currículo), a contribuição na formação dos sujeitos pelas vozes dos sujeitos, perceber os encantos e desencantos do tempo estendido na convivência escolar.

Fonseca (2019) trata de currículo e cultura indígena, bem como a influência da escola na identidade indígena (*Karipuna*); aborda também a educação emancipatória, aponta o currículo como espaço de resistência e luta por Justiça



Social, com intuito de estimular práticas pedagógicas mais justas. Outra pesquisa que trata da prática curricular atrelada à cultura de comunidades (Educação do Campo) é a tese de Souza (2018). Ele afirma que a construção da Justiça Curricular é processual e passa pela afirmação da Educação do Campo, numa contribuição com a educação do povo humaitaense (Sul do Amazonas), valorizando seus saberes e seu valor cultural.

Fonseca (2019) tem como base o método etnográfico de estudo, na aldeia escola, para a descrição do contexto em que se realiza o currículo escolar, e apoia seu trabalho nas teorias críticas do currículo. A autora apresenta os *Karipuna* enquanto agrupamento indígena específico, com seus processos históricos e de elaboração cultural, e traz a contextualização da Escola dos *Karipuna*. Trata também do processo histórico de construção da educação escolar, que revela práticas pedagógicas interculturais e intencionalidades na realização do currículo, perpassando pela formação de professores, culturas, identidades, diferenças e implicações curriculares. Propõe reflexões sobre questões de currículo, currículo e culturas de fronteiras.

Fonseca (2019) faz uma articulação conceitual<sup>17</sup> entre currículo Escolar Indígena e Justiça Curricular com base nas teorias críticas, sendo o currículo local o documento pelo qual se produzem e se criam significados sociais; espaço para se vislumbrarem horizontes para a justiça curricular, orientada por princípios comprometidos com o ser mais, o empoderamento e a justiça redistributiva e reconhecedora da humanidade dos sujeitos históricos e culturais. A autora buscou em Freire (2009, p. 20) seu entendimento de leitura de mundo: “precede a leitura da palavra, em movimento de escrevê-lo e reescrevê-lo, decodificando suas significações e ressignificando, de modo a transformá-lo através da prática consciente, da percepção crítica, [...] numa ação contra-hegemônica.”

Ferrari (2021) estabelece a relação do currículo escolar com a superação do racismo, partindo dos preceitos da Justiça Curricular (dimensões constitutivas: conhecimento, cuidado e convivência.). A autora busca identificar práticas curriculares para a superação e o enfrentamento do racismo. Ela constrói conhecimentos sobre o currículo escolar, de modo a identificar ênfases e desafios

---

<sup>17</sup> Sacristán (2000; 2013), Silva (2017), Apple (2008; 2011; 2015), Candau (2012) e Torres Santomé (2013).

em relação ao reconhecimento, ao enfrentamento e à superação do racismo como preconceito e discriminação racial.

A estruturação da pesquisa acontece no debate racial, suas origens e perspectivas, delimitação do conceito de racismo, seus desdobramentos para a população negra no Brasil. Por meio de estudos da História Social, destacam-se quatro vertentes relativas à população negra: a negação da autoria da população negra no processo de abolição, a denúncia de insuficiências de políticas de inclusão social no pós-abolição, o mito da democracia racial, termo muito potente para trazer a denúncia como o racismo estrutural se correlaciona com as desigualdades sofridas pela população negra (FERRARI, 2021).

A pesquisa correlaciona a justiça curricular e a educação para as relações étnico-raciais por meio do currículo, sendo ele um território de disputas.<sup>18</sup> A autora trata da temática na perspectiva das políticas públicas, e mais quatro princípios: da Educação para as relações étnico-raciais, da consciência política e história da diversidade; do fortalecimento da identidade e de direitos; das ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

A justiça curricular<sup>19</sup> (conhecimento, cuidado e convivência) corroboram para o reconhecimento dos currículos como espaços de construção de práticas emancipatórias preocupadas com a integralidade dos sujeitos, opondo-se às propostas referendadas pela esfera econômica. (FERRARI, 2021).

Ferrari (2021) se ampara em Sacristán (2002) e Gomes (2019) para argumentar que uma sociedade justa não admite uma educação injusta; na justiça social, a luta é para que os direitos humanos de cada sujeito sejam assegurados, de modo que cada um tenha oportunidade de desenvolvimento. E o currículo escolar, em suas tensões e disputas, é espaço para a promoção de justiça.

Amparados nessa interpretação de Ferrari (2021), fazemos uma aproximação com Zanardo (2016) e Rodrigues (2022), que contribuíram em suas pesquisas para a efetivação de políticas públicas visando ao Direito à Educação, vinculadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e voltadas para a alfabetização de adultos.

<sup>18</sup> Michael Apple (2000; 2006; 2017) e Michael Apple e James Beane (2001).

<sup>19</sup> Jurjo Torres Santomé (1995; 1997; 2011; 2013), Branca Jurema Ponce (2006; 2016; 2018), Branca Jurema Ponce e Wesley Araújo (2019), Branca Jurema Ponce e Juliana Fonseca de Oliveira Neri (2015; 2017) e Juliana Fonseca de Oliveira Neri (2018).

Rodrigues (2022) investigou a presença da Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos. A contribuição de Neri (2018) foi na sistematização de conhecimentos acerca da Violência Sexual Intrafamiliar (VSI) na escola e suas implicações no currículo escolar; a perspectiva abordada foi a da Justiça Curricular.

Rodrigues (2022) aponta a urgência da alfabetização de adultos e se inspira em Freire (1967; 2003; 2005) para apontar sua justificativa de pesquisa: a alfabetização está para além do aprender a língua escrita, é aprender a refletir e ter consciência de que a linguagem é cultura humana. Para Paulo Freire, a alfabetização permite superar “o estado de coisificação bem como a opressão desumanizadora, os sujeitos não podem temer a liberdade”. (FREIRE, 2005, p. 38 *apud* FERREIRA, 2022). Após essa contextualização, a autora se orienta em Boaventura de Souza Santos para credibilizar os diferentes saberes presentes na implementação da política pública de EJA.

A estruturação da pesquisa de Rodrigues (2022) acontece a partir do Direito à Educação da pessoa jovem e adulta, vinculado às conquistas dos movimentos populares e dos trabalhadores pela reparação de uma dívida histórica. A autora se debruça na função, nos princípios, do Plano Nacional de Educação, com ênfase na alfabetização de adultos (EJA). Após essa contextualização, Rodrigues (2022) correlaciona a alfabetização de adultos à Justiça Curricular, em um diálogo com um Direito Humano, numa perspectiva de emancipação. A alfabetização nas dimensões da justiça curricular, como instrumento de resistência democrática, pela superação do analfabetismo e no encontro do currículo como garantia do Direito à Educação.

Neri (2018) pesquisa e expõe as políticas públicas de currículos escolares e o enfrentamento à violência sexual intrafamiliar (VSI) contra a criança e o adolescente no município de São Paulo, num movimento de denúncia e anúncio. Referenciada na teoria crítica da educação, a inspiração metodológica é a pesquisa-ação crítico-colaborativa, realizada em duas etapas, na Rede Municipal de Educação de São Paulo. A autora traz uma crítica do contexto analisado, marcado por políticas públicas curriculares de caráter neoliberal que dificultam uma educação emancipatória que visa à qualidade social. Nesta pesquisa, a justiça curricular se presta ao enfrentamento à violência sexual intrafamiliar (VSI). O pressuposto de justiça curricular abordado pela autora é o de Ponce (2018), de que a produção de aprendizagem de conhecimentos que preservem e tornem a vida mais digna, num

desafio imposto para que ela se construa, está na forma de lidar com a violência sexual intrafamiliar (VSI), trazendo impactos no currículo e na sua função social.

Neri (2018) inicia sua introdução falando do ensinamento de Paulo Freire sobre a dor da impotência, tomando como lição vivenciar a freiriana esperança sem espera. Nessa fala tão potente, a autora expressa seu sentimento de querer um mundo melhor e mais justo, consciente de que é um mundo difícil, violento e desigual, mas que devemos, com muita resistência, esperar que seja um mundo melhor. Ela aborda a construção do sujeito histórico que luta contra a opressão, que teve sua dignidade suprimida. Há uma preocupação em debater o problema da invisibilidade da violência sexual no currículo e do desconhecido na formação dos trabalhadores da educação e suas formas de agir.

A justiça curricular busca um currículo escolar voltado à humanização, à justiça e à democracia que inclui o enfrentamento da violência sexual intrafamiliar (VSI). Se o currículo se articula a políticas públicas baseadas nos Direitos Humanos, pode contribuir para a produção gradativa da mudança cultural que considere a criança e o adolescente sujeitos de direitos (NERI, 2018).

A escola tem uma função social e uma qualidade social na busca pela justiça curricular. A autora mostra suas perspectivas e concepções, justiça, justiça social, justiça e educação, conceitua violência/violência doméstica contra a Criança e o Adolescente (VDCA), violência sexual intrafamiliar e a origem do problema da pesquisa. Também discorre sobre sexualidade, tabu e violência sexual. Para essa delimitação teórica, ela trata de marcos históricos e marcas da coisificação do outro, da religião e do poder, antecedentes históricos da sexualidade e da intimidade para compreensão da cultura que desencadeia a violência sexual (NERI, 2018).

Na pesquisa analisada há a preocupação em conceituar contexto, dinâmica da violência sexual intrafamiliar (VSI), fato, ofensor, pornografia, invisibilidade das vítimas (meninas, meninos, deficientes), como/quais os impactos/comprometimento do processo de escolarização e as consequências no desenvolvimento. Neri (2018) discorre sobre os avanços das leis, convenções, tratados e recomendações de enfrentamento e permanente fragilidade das escolas públicas (prevenção, atuação e ações em rede) e segurança *on-line*, *cyberbullying* e *sexting*.

Em suas análises/resultados, Neri (2018) aponta a violência estrutural e sistêmica expressa na falta de condições dignas de vida que expõem o sujeito à violação de direitos fundamentais previstos pelo Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) e pela Declaração dos Direitos Humanos (alimentação e educação). Na medida em que o currículo escolar se ocupa em garantir que o educando tenha condições dignas e disposição física e emocional para aprender, o compromisso com o pleno desenvolvimento do educando materializa-se, aproxima-se da justiça curricular.

Seguindo as análises das pesquisas referentes à justiça curricular, analisamos mais duas teses, numa perspectiva que aproxima o ensino jurídico às teorias de currículo e à práxis curricular, de Schmidt (2019). A autora trata do ensino jurídico no Brasil, analisando as relações dos(as) estudantes com o currículo. Seu argumento articula-se com a Filosofia Política e a Sociologia da Educação, com ênfase nas teorias de currículos na Justiça Curricular. Cantarelli (2020) defende a tese de que os Institutos Federais (IF) são fundamentais para a Justiça Social e que os professores devem se conscientizar desse papel político de seu trabalho em tempos de educação neoliberal. A autora dá destaque ao curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Para Schmidt (2019), nenhuma imagem é mais recorrente nos Cursos de Graduação em Direito no Brasil do que um *vade mecum*. O autor propõe uma reflexão sobre essa imagem, sendo possível supor que envolve elementos mais sutis, relacionados ao conhecimento jurídico e às tensões políticas e epistemológicas a ele inerentes, ao currículo e aos diversos modos de concebê-lo teoricamente, aos(as) estudantes e ao necessário estranhamento diante das generalizações com que muitas vezes são naturalizadas suas condutas, seus objetivos, seus perfis.

O autor estrutura a pesquisa apresentando a organização do tema “ensino jurídico no Brasil” e evidencia uma história intelectual ainda carente de olhares através do currículo. A problemática implica abordagens da Filosofia Política e da Sociologia da Educação, em especial as teorias do currículo. O pesquisador pensa ser possível compor um panorama geral da atualidade das preocupações com a pedagogia jurídica na graduação em Direito.

Segundo Schmidt (2019), a imagem da justiça curricular possibilita um ponto de partida conceitual para a assunção das salas de aula de graduação como lugares sociais e de intersubjetividade com características e tensões próprias, relativas às seleções no conhecimento jurídico e às exigências que recaem sobre estudantes

enquanto é definido aquilo que será avaliado como válido em suas formações jurídicas.

Há um esforço em saber como os estudantes operam o silêncio, como fronteiras naturalizadas, como mensagem insensível do poder para compreender modos reais em que o Ensino Jurídico no Brasil é tornado um só, segundo uma lógica intensamente individualista e tecnicista, na recorrência de um *vade mecum* que é um convite à mudez (SCHMIDT, 2019).

Cantarelli (2020) fez seu percurso de doutoramento com Estágio Doutoral Sanduíche na Universidade de Coruña – Galícia/Espanha – e defende em sua tese que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, segundo seus documentos, como política pública visando a contribuir para a justiça social e que a justiça curricular deve nortear o trabalho docente. A pesquisadora utiliza o conceito de Justiça Social de Nancy Fraser (a partir do livro *Escalas de Justicia*, 2012) na correlação do Curso Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio com a Justiça Social por meio de análises de livro didático.

A autora aponta, ainda, a educação em tempos de neoliberalismo e as abordagens mercadológicas do capital humano. Há uma delimitação da influência do capital humano no conceito de qualidade da educação (a educação como mercadoria). Uma estratégia usada na pesquisa foi a correlação entre trabalho docente, educação e justiça curricular, desdobrando-se para justiça curricular e o livro didático (CANTARELLI, 2020).

Para Cantarelli (2020), o papel da justiça curricular é em prol de uma educação de qualidade e que vise a contribuir para a justiça social. Entendida como a decorrência das ações do contexto educacional, visa, além da redistribuição, também ao reconhecimento, pois tudo que é realizado leva em consideração todos os grupos sociais e a construção de um mundo mais justo, democrático e humano, contribuindo (in)diretamente para a justiça social.

São diversos caminhos para o enfrentamento das desigualdades educacionais pela justiça curricular. Devemos perceber as especificidades, o espaço escolar deve ser discutido ativamente e reflexivamente, sendo ele um espaço de disputa. Devemos, ainda, encarar o campo educativo com postura ética, respeitosa, buscar tolerância, confiança, responsabilidade. Não temos caminhos ou receitas acabadas, a justiça curricular ocorre na práxis curricular, no processo, no inacabado.

Podemos aproximar dessas análises o argumento de Ponce e Araújo (2019), que apresentam o currículo como um território de disputa política entre forças de campos diferentes e opostos. Em linhas gerais, temos um campo que se alinha em torno da busca de uma racionalidade preocupada com a eficiência relacionada ao desenvolvimento do sistema econômico vigente; e outro que entende que o currículo escolar pode e deve ser desenhado coletivamente a partir de objetivos voltados à construção de uma sociedade mais justa, de iguais sociais respeitados em suas diversidades.

Atrelados ao segundo campo, a justiça curricular, também denominada práxis curricular, podemos contribuir para uma escola mais justa, para a superação de problemas que são estruturais e se expressam na forma das desigualdades educacionais e no discurso mercadológico. Tal contribuição pode se dar por diversos meios mas, essencialmente: permitindo que o diverso entre no campo educacional, que os outros sujeitos façam parte e sejam reconhecidos. Devemos nos comprometer com uma análise crítica em relação às desigualdades impostas por nosso modelo de sociedade na busca por expor seus efeitos concretos nas vidas das pessoas, para buscar caminhos possíveis para a justiça curricular.

Percebemos, nas análises das teses, que há uma conformidade da concepção de democracia com a Justiça Curricular, visando a uma escola justa e que tenha como guias orientadoras a igualdade, a liberdade e o respeito aos direitos humanos, a diversidade e a inclusão. Foram diversos exemplos positivos elencados nas teses pesquisadas que buscam reparar injustiças curriculares, que percebem as especificidades locais com sensibilidade e um robusto embasamento teórico. Tem-se a preocupação de uma amarração teórica entre a qualidade da educação e a qualidade social na garantia do acesso e da permanência, propondo formas de se fazer e exemplos de gestão democrática.

Outras concepções percebidas nas análises foram a necessidade de promover o diálogo entre justiça curricular e a educação de jovens e adultos (EJA) numa garantia do Direito à Educação; e a importância da resistência na perspectiva dos movimentos sociais. Percebemos, também, a educação integral em tempo integral tratada sob uma perspectiva humanizadora e como possibilidade de enfrentamento das desigualdades educacionais. Expuseram-se importantes contextos de encantos e desencantos de permanência do jovem na escola em tempo estendido.

Nas teses pesquisadas houve também a preocupação com os “outros” sujeitos, a exemplo da pesquisa de Fonseca (2019), que articulou currículo escolar indígena com justiça curricular, demonstrando a influência da escola na identidade indígena (Karipuna), com a preocupação de escuta dessas culturas para integrá-las ao currículo e torná-las espaços de resistência. Outra categoria estabelecida foi o debate racial, correlacionado à justiça curricular e à educação para as relações étnico-raciais, por meio do currículo.

Conclui-se que o currículo é espaço de promoção da justiça e de enfrentamento de violências, sendo papel da justiça curricular buscar uma educação de qualidade e que vise contribuir para a justiça social.

Como forma de conclusão dessas análises, para alcançarmos a elaboração do “Estado da Questão”, optamos pelo procedimento/instrumento de pesquisa mapeamento das teses, para a elaboração do “estado do conhecimento”, proporcionando uma sistematização que viabilizou definir as ênfases para o estudo, e, em alguma medida, perceber como estão se direcionando os trabalhos que tangenciam as desigualdades educacionais e a justiça curricular. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Para Romanowski e Ens (2006, p. 46), a pesquisa “estado do conhecimento” tem como desafio mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas. O que difere do “estado da arte” é a sua abrangência.



### 3 CURRÍCULO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Tanto a pobreza quanto os problemas curriculares, como os baixos desempenhos, são produtos integrais da vida econômica, cultural e social. Terei mais a dizer sobre ver tantos problemas curriculares, tais como o do desempenho, como sendo “produzidos naturalmente” por nossas instituições, quando considerarmos o *corpus* formal do conhecimento escolar (APPLE, 2006, p. 218).

A epígrafe deste capítulo vai ao encontro do pensamento de Adorno (1995), quando o autor tenta delimitar o sentido da emancipação, pois é a tentativa de ruptura de um paradigma hegemônico em um contexto global de uniformização e padronização, sem perceber as especificidades do sujeito atreladas às desigualdades sociais, acarretando diversas formas de injustiças educacionais.

Para Streck e Zitkoski (2015, p. 186),<sup>20</sup> na obra de Paulo Freire a delimitação de emancipação humana é uma conquista política a ser efetivada pela práxis a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Somente faz sentido se a libertação acontece na tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.

Essa libertação de todos, numa perspectiva freiriana, é um “parto”, do qual nascem homens e mulheres “novos”, em relações de liberdade, igualdade e emancipação. O direito de ser diferente numa sociedade dita democrática deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação. (STRECK; ZITKOSKI, 2015, p. 186).

Com essa crítica em mente, associando-a com o que tecemos no capítulo anterior - o mapeamento de teses que abordam as desigualdades educacionais e a justiça curricular - caminharemos no desenvolvimento da nossa pesquisa. Na busca pela contextualização da hipótese de pesquisa, a qualidade da educação sob o paradigma atual, estamos cientes de que esta crítica não é nova, mas demanda aprofundamento para expormos seus limites. A tese parte do pressuposto de que o currículo, a avaliação e a qualidade da educação precisam estar interseccionados ao pensar a educação numa perspectiva da justiça curricular.

---

<sup>20</sup> Carlos Eduardo Moreira realizou a delimitação do conceito de *emancipação*, no dicionário de Paulo Freire, organizado por Streck e Zitkoski (2015).

Nesse sentido, é importante indicar que as reformas curriculares sempre argumentam que buscam como resultado a redução das desigualdades. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, é um exemplo. Segundo o documento curricular, teríamos um instrumento “tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (MEC, 2017, p. 05).

No entanto, estas reformas não investem em uma ruptura necessária para contribuir na compreensão das desigualdades, ou seja, suas raízes, e, portanto, não oferecem ferramentas para a transformação.

Apple (2006) discorre sobre um instrumental crítico, teórico e de análises culturais e políticas que nos permite entender o real funcionamento do currículo, do ensino e da avaliação.

Neste capítulo, buscamos, portanto, realizar um aprofundamento do tema desigualdade educacional, tendo como ponto de partida o direito à educação e a questão curricular. Entendemos este capítulo como uma contextualização da hipótese de pesquisa.

Nessa perspectiva, os currículos devem estar comprometidos com a justiça social, que podemos denominar como justiça curricular. Com Santomé (2013, p. 9), compreendemos justiça curricular como o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado, levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeite e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda-lhes a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo, destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Intento, portanto, uma reflexão no que tange a outras percepções da(s) qualidade(s), alinhadas ao pensar curricular, que objetivam superar as insuficiências na compreensão das desigualdades educacionais demonstradas nos indicadores sociais, confrontando estudos que permeiam a qualidade da Educação Básica, suas delimitações e alcance, particularmente no debate acerca dos indicadores estatísticos. Posto isso, amparamos este estudo em uma perspectiva do Direito à Educação como direito fundamental, na intenção de desvelar de que forma as

teorias curriculares se colocam dentro de projetos educacionais como percurso para a melhoria da qualidade da educação e as intenções das políticas educacionais.

É sabido que há uma busca por homogeneização educacional no campo curricular, por isso, o currículo se constitui em um campo de disputa. Discutir o currículo é discutir qual conhecimento importa, a serviço de quem. O currículo se compromete nas diversas disputas de qual conhecimento importa, seleção de cultura, e perpassa o processo de escolarização.

O livro *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (2006), é considerado uma das obras mais importantes da história da educação ocidental e centra grande esforço na maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade. Segundo o autor, as escolas criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.

Esse livro colabora, nesta pesquisa, para as análises a respeito das desigualdades educacionais alinhavadas ao currículo, pois propõe uma análise da hegemonia, problematiza o papel da cultura e o controle econômico/social. Traz questões importantes sobre o papel da escola a favor da hegemonia. Esta pesquisa se alinha a essa obra para discorrer a respeito das análises da desigualdade educacional amparada nas discussões do currículo para possíveis reflexões em direção a romper paradigmas e buscar caminhos outros.

Apple (2017) e Santomé (2013) apontam que pensar a educação é um esforço coletivo e não imediato, aconselha-se desviar de pacotes de soluções prontas e rápidas, não há soluções milagrosas para uma educação emancipadora. Para subsidiar a reflexão sobre a desigualdade educacional, torna-se necessário pensarmos o conceito de justiça e a responsabilidade pessoal em um mundo desigual. Para modular as desigualdades educacionais, torna-se também necessário refletir sobre o direito à educação escolar, Cury (2002) revela que é um desses espaços que não perderam, nem perderão sua atualidade.

Cury (2002) defende a importância do contorno normativo dos direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação no cotidiano das pessoas. O autor se debruça sobre a importância da educação escolar numa perspectiva de valores da cidadania garantidores de um futuro melhor.

Há o reconhecimento das lutas educacionais no ajustamento das regras legais; ele discorre sobre alguns antecedentes históricos do direito à educação, suas repercussões em diversos momentos históricos e como isso reverbera em tempos contemporâneos. Traz contradições da ocupação de espaços de direitos e indica a necessidade de trazer foco ao direito à diferença (CURY, 2002).

Percebe-se esse contorno normativo como não linear ou mecânico, sua relevância nasce do seu caráter contraditório, para ir ao encontro da democratização da educação no devir de uma sociedade menos desigual. Entretanto, é inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações (CURY, 2002).

Em outro momento de sua análise, Cury (2002) sumariza como é abalizado o direito escolar e suas correlações políticas, epistemológicas ou sociológicas nas suas diversas funções sociais:

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil (CURY, 2002, p. 249).

Pautamos nossa justificativa deste capítulo na modulação do direito educacional, “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 261). Entendemos como possibilidade resultante de todas as lutas e contradições dar a devida atenção ao direito à educação como um dos caminhos para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Retomo a epígrafe deste capítulo para uma salutar amarração teórica. Quando entendemos que o currículo e o direito à educação estão integrados, modulados em si mesmos para a práxis educacional, ou mesmo, como Adorno (1995) aponta, em seu devir educacional, realizamos uma opção, entre diversos caminhos possíveis, para a melhoria da qualidade num viés social e, por consequência, da justiça curricular.

### 3.1 Direito à Educação e justiça curricular

O dicionário Paulo Freire de Streck e Zitkoski (2015, p. 340), no verbete de *Pedagogia da autonomia* (1996), última obra de Freire, aponta que a mudança é mais que assumir discurso: é um direito, um reconhecimento ao diferente como “resultado de aprendizagem”, a mudança implica dialetização. “Mudar é difícil, mas necessário e possível”. Para Freire (1996), a autonomia é compromisso ético que estabelece exigências para educando e educador: dedicação e zelo pela vida acadêmica, a disposição de sempre buscar amadurecer e qualificar seus conhecimentos.

Na leitura de Streck e Zitkoski (2015, p. 376), a educação ajuda o sujeito a perder a ilusão da onipotência, ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo, sendo pressuposto da autonomia uma concepção emancipatória de educação. Na busca por caminhos para combater as desigualdades educacionais, precisamos adentrar na perspectiva do direito à educação, tendo como guia a justiça curricular, um caminho possível para um mundo em que seja menos difícil amar, como diria Freire.

A educação escolarizada deveria ser um poderoso instrumento para a superação das desigualdades e espaço de construção de uma sociedade livre de discriminação com apoio às diferenças (ZANARDI; RIBEIRO, 2021). O direito à educação é direito de todos, por meio de duras conquistas, das lutas sociais, e tem em sua estruturação teórica/dialética uma proposta de sociedade mais igualitária, com respeito à diversidade e à legislação contidas nos Direitos Humanos, como caminhos possíveis ao combate às desigualdades no devir educacional.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) delimita um conjunto de princípios a serem realizados na educação escolar, entre eles a garantia da qualidade. Ximenes (2014) levanta uma problemática: o caráter semântico aberto dos princípios constitucionais, como a própria qualidade, com o caráter simbólico e utópico, quando essa questão traz uma simplificação de um problema tão preponderante na realidade brasileira. A afirmação da educação como direito social, como um direito subjetivo público é importante instrumento na luta contra as desigualdades, sendo a igualdade no acesso e nas condições o pressuposto para a realização desse direito e sua inerência à cidadania (CURY, 2008).

Encontra-se previsto no art. 6º que a Educação é o primeiro dos direitos sociais e, no art. 205, uma concepção potente, que diz: “A educação, direito de

todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já o art. 206 prevê que o ensino seja ministrado com base nos princípios da igualdade de condições, para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

As normas constitucionais, que estão na base da garantia dos direitos humanos, valorizam a redução das desigualdades como uma forma de concretizar o direito à diferença em razão do princípio da não discriminação (BRASIL, 1988). Isto é necessário, pois o contexto brasileiro se encontra profundamente afetado pelas desigualdades e marcado pela discriminação de minorias. O reconhecimento da igualdade como princípio constitucional possibilita uma legitimidade das lutas pelo reconhecimento de gênero, racial e econômica, em vista do histórico de desigualdades, que tem suas raízes no processo de invasão, colonização e escravidão (ZANARDI; RIBEIRO, 2021).

Já Ribeiro e Zanardi (2021) explicam que as normas legais estruturam o direito à educação e traçam a problemática do direito à igualdade ancorada no direito à diferença; igualdade e diferença são concepções complementares, e não excludentes. Em uma sociedade desigual, a indiferença tem-se caracterizado pela frieza em relação aos destinos dos sujeitos e por viver, sobreviver e conviver com a miséria e com a exclusão de muitos, e com os direitos assegurados como privilégios de uma pequena parcela da população.

Os direitos humanos garantem e alargam possibilidades na busca por igualdade e na redução das desigualdades; um conceito que traz conquistas sociais é a educação básica. Cury (2008) traz percepções etimológicas, epistemológicas, conceituais e diretivas do avanço desse constructo legal da “educação básica”. Ele pondera que é inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. O autor explica o conceito que aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Básica:

[...] também é um direito e uma nova forma de organização da educação nacional. Enquanto conceito, ele auxilia na compreensão da realidade que o contém e que se apresenta sob novas bases. Como tal também significa alicerce e caminho. Como direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania educacional. Finalmente, como nova organização, ela abrange três etapas: educação infantil, ensino fundamental obrigatório e ensino médio, progressivamente obrigatório. Tais etapas são

constituídas de uma realidade única, diversa e progressiva (CURY, 2008, p. 293).

Para Cury (2008), a Educação Básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, a Constituição Federal de 1988, como direito do cidadão – dever do Estado. Essa declaração tem uma demarcação relevante.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ *apud* CURY, 2008, p. 295).

Proclamar esse direito é importante em nosso contexto de sociedade liberal, embora não seja suficiente para a transformação social e faça parte das conquistas e resistências sociais, mas não significa que tais conquistas foram efetivadas, o direito é dialético na sua subjetividade pública. Numa aproximação de Cury (2008) e Apple (2006), a educação escolar está relacionada também à transformação social, é erigida em bem público, de caráter próprio. Por implicar a cidadania no seu exercício consciente, qualificar para o mundo do trabalho, ser gratuita e obrigatória no Ensino Fundamental, ser gratuita e progressivamente obrigatória no Ensino Médio e ser também a Educação Infantil um direito, a Educação Básica é dever do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) traduziu esse comando e regulamentou a “educação básica”, conceito expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio da gestão democrática. (CURY, 2008).

A Educação Básica, serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos, é dever do Estado e direito fundamental com papel importante na construção dos direitos humanos e obrigação de proporcionar uma interferência no campo das desigualdades sociais, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado *a priori* (CURY, 2008).

Boto (2005) defende que o direito à educação se distribui em três momentos, ou em três dimensões de Direitos Humanos:<sup>21</sup> a educação escolarizada torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; no segundo momento, a educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados à busca de qualidade no ensino oferecido e ao reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; seguindo um processo dialético e, finalmente, o direito à educação será consagrado quando a escola adquirir propostas curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

Boto (2005) aponta as resistências e lutas sociais, afirmando que ambas confluem para o que hoje qualificamos como direitos sociais, os quais permitem que – tomando por ênfase a premissa da matricial igualdade humana – os sujeitos possam ter oportunidades equânimes na vida pública. Percebemos esse processo dialético acontecendo tardiamente no contexto brasileiro em relação à Europa e outros países da América. No caso brasileiro, como espaço heterogêneo e desigual, há regiões que estão ainda preocupadas em levar acesso à educação escolarizada, e há regiões que estão preocupadas com a qualidade da educação. Assegurar a inversão de prioridades para contemplar a justiça curricular/distributiva (terceiro momento) para garantir aos grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade participar desse direito subjetivo universal é objetivo de educação como direito humano.

Avançamos na educação escolarizada no que se refere ao direito à educação, na garantia dos direitos de todos, no respeito à diversidade, na busca pelo ideal utópico e dialético da qualidade da educação, numa proposta mais igualitária. A Constituição Federal de 1988, com as emendas que tivemos, com financiamentos que melhoraram o FUNDEB,<sup>22</sup> está tentando promover o direito à educação. Mas,

---

<sup>21</sup> Parece-nos plausível que aqui nos apropriemos da tese de Norberto Bobbio acerca das três dimensões de Direitos Humanos, para o território da educação. (BOTO, 2005, p. 785).

<sup>22</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende a toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio. Tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação e



em alguma medida, em um eixo de três degraus, não lineares ou mecânicos: acesso, qualidade e, por último, justiça curricular, em suas especificidades e garantias individuais e coletivas.

Ocorre que a construção de etapas se opõe a uma perspectiva da indivisibilidade da justiça social que a educação escolar deve promover, pois a qualidade depende da justiça curricular, como veremos; e, quando falamos de acesso, este se refere a quê? Somente ao prédio escolar ou à educação de qualidade? Certamente, estamos falando da segunda opção ao reafirmar o direito à educação estabelecido constitucionalmente.

É inegável, diante da desigualdade social, nas suas discrepâncias, a necessidade de instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações e desigualdades educacionais e sociais (CURY, 2008). A manutenção das desigualdades ocorre na manutenção dos privilégios aos que têm mais recursos. Essa temática se alinha à (i)mobilidade social no Brasil, pois esta faz a manutenção das desigualdades.

Na perspectiva do Direito à Educação, a justiça curricular deve contribuir com conhecimentos e competências capazes de possibilitar aos sujeitos a compreensão e o enfrentamento das desigualdades não como uma situação a se adaptar, mas como uma realidade a se transformar.

### 3.2 Desigualdades educacionais

Não podemos aceitar uma sociedade na qual uma em cada quatro pessoas é pobre,<sup>23</sup> condição catalisada no contexto da pandemia.<sup>24</sup> No ano de 2022, o contingente de pessoas com renda domiciliar *per capita* até 497 reais mensais atingiu 62,9 milhões de brasileiros, 29,6% da população total do país. (FGV – Mapa da Pobreza, 2022).

---

financia todas as etapas da Educação Básica, reservando recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. (MEC, 2023).

<sup>23</sup> A FGV considerou nessa pesquisa a renda domiciliar, segundo o conceito de renda *per capita* efetiva, todas as fontes usando linha de R\$ 497 mensais. (FGV, 2022 – Mapa da Pobreza). A ONU estabelece como valor Limiar Internacional da Pobreza menos de 1,90 dólar por dia (Câmbio dia 17/12/22: R\$ 301,53). (ONU).

<sup>24</sup> Este número, em 2021, corresponde a 9,6 milhões a mais de novos pobres (em relação a 2019), surgidos ao longo da pandemia. (FGV, 2022 – Mapa da Pobreza).

Não podemos aceitar como legítima uma definição de educação que está moldada para aumentar a desigualdade econômica extrema, na qual se torna tarefa preparar os alunos para “funcionarem” facilmente nos “negócios” de tal sociedade. Apple (2006) e Young (2007)<sup>25</sup> alertam que a escola não é parte dessa empresa, sua função não é buscar produzir incessantemente o “capital humano” necessário para “administrá-la”. É algo que diminui o papel dos professores, também apontado por Arroyo (2014), e cria um processo educacional que permanece desconectado das vidas de muitas crianças.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p. 11) traz, já nos primeiros textos, um posicionamento sobre o contexto da pandemia de Covid-19. “É urgente dimensionar a evasão e o abandono provocados pela doença, pelo fechamento das escolas e pelos efeitos econômicos”. Percebemos um olhar otimista, no decorrer do texto, aos avanços já conquistados, por meio de lutas e resistências: “Precisamos lembrar que a Educação pública não é um fracasso e reconhecer que há o que ser feito para aprimorá-la. Educar quase 50 milhões de alunos e formar 2,2 milhões de professores são tarefas gigantescas para qualquer país.” Mas não podemos perder o posicionamento crítico da realidade e a percepção da sua incompletude (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p. 11).

O cenário imposto pela pandemia, no tocante aos movimentos de lutas sociais do contexto educacional brasileiro, acaba por aprofundar os movimentos de luta por uma educação pública de qualidade para todos e todas, entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática e republicana.

Entretanto, “o acesso igualitário a serviços educacionais é um princípio desrespeitado no Brasil, o que gera diversos efeitos perversos, principalmente para a população que é excluída do direito à educação de qualidade”. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2016, p. 512).

Para Sampaio e Oliveira (2016), a desigualdade educacional, em específico as desigualdades da qualidade educacional, pode ser percebida por diversas dimensões e é uma consequência da trajetória histórica da educação. Dessa forma, é importante situar seu contexto e seu tempo e buscar articular como se dá o currículo nessa problemática.

---

<sup>25</sup> As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. (YOUNG, 2007, p. 5).

A escola parece contribuir para a desigualdade por ser organizada a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento, por meio do currículo. De acordo com uma compreensão mais vertical que começamos a desenvolver, as escolas também desempenham grande parte da distribuição dos tipos de elementos normativos e das propensões exigidas para fazer dessa desigualdade algo natural. Há uma manutenção do currículo oculto desde a entrada da criança na escola, o qual é consolidado durante todo o percurso acadêmico formal. (APPLE, 2006, p. 81).

Problematizar a repercussão das desigualdades atreladas ao currículo escolar e à chegada dos desiguais à escola, tendo como pressuposto que a escola é uma instituição marcada pela homogeneidade, pelo padrão, é enfrentar um problema real do qual a qualidade da educação e a justiça curricular tem passado distantes. Precisamos caminhar no sentido de construção de uma realidade outra, o acesso de todos à escola, garantido em lei, e repensar o currículo escolar como articulação da educação, da pobreza e da desigualdade social. (MELO-DE LIMA SANTOS, 2017, p. 240).

Pesquisa recente realizada pelo Grupo de Avaliação de Políticas Públicas e Econômicas (GAPPE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), traz uma metodologia que trata da mobilidade social com bastante detalhe e rigor. Na pesquisa, os autores apresentam dados robustos e conciliam diversas fontes, como Censo demográfico, PNAD, Receita Federal, entre outras, inclusive, fez-se uma estimativa da renda da informalidade, por meio de modelagem (*machine learning* – ML). O público da amostra é de 1,3 milhão de pessoas com idades entre 25 e 31 anos. (BRITTO *et al.*, 2022).

Nesse estudo, é investigado o desafio da mobilidade social, na perspectiva da Mobilidade Intergeracional (IGM<sup>26</sup>). Com dados como, por exemplo, crianças nascidas em famílias no grupo dos 20% mais pobres têm em média 2,5% de possibilidade de mobilidade social para os 20% dos mais ricos, no Brasil, o trabalho aponta que somos uma sociedade bastante desigual em termos de oportunidade. O esforço não significa sucesso. O estudo ainda não possibilita aferir as causas da baixa mobilidade social. (BRITTO *et al.*, 2022).

Essa pesquisa é pioneira em mensurar a mobilidade de renda em um grande país caracterizado por alta desigualdade e pobreza generalizada, alavancando

---

<sup>26</sup> *Intergenerational mobility* (IGM).

informações detalhadas e dados de toda a população. Foi demonstrado ainda no estudo que as características individuais, principalmente gênero, raça e áreas geográficas afetam a mobilidade social. (BRITTO *et al.*, 2022).

Os dados mostram que o Brasil tem por marca a desigualdade de oportunidades e há dependência do *status* socioeconômico dos pais; o pertencimento à área geográfica também é determinante. Se correlacionarmos tais desigualdades com fatores de qualidade educacional, fomentaremos o debate inclusive a respeito do desperdício de talentos, pela falta de oportunidade; e promoveremos reflexões sobre quais caminhos são possíveis. Abre-se uma gama de possibilidades para novas pesquisas no que diz respeito às análises de políticas públicas que favoreçam a redistribuição de rendas e oportunidades: bolsa família, política de quotas, investimentos na educação pública. (BRITTO *et al.*, 2022).

Visando contribuir com reflexões para a construção de currículos que garantam o direito dos alunos pobres é que Arroyo (2014) usa a expressão “outros sujeitos”. Já para Apple (2006) seriam “grupos minoritários<sup>27</sup>”. Para esses grupos minoritários e/ou outros sujeitos entenderem as razões de sua condição de pobreza e possibilidades de transformação social não é tarefa simples, uma vez que os conhecimentos dos

---

<sup>27</sup> Segundo Silveira e Freitas (2017), embora pareça simples delimitar as minorias, trata-se de temática complexa. As autoras buscam um ponto de equilíbrio para a definição do conceito. Elas partem da definição tradicional de Francesco Capotorti, dos critérios objetivos essencialmente numéricos para se conceituar minorias. As autoras apontam que esse conceito excluía certas minorias da proteção do artigo 27 do Pacto dos Direitos Civis e Políticos. Mas, se o conceito ficar numa perspectiva muito qualitativa, tem-se abertura de margem à prática de abusos, excessos e fraudes, razão pela qual se impõe o estabelecimento de critérios mínimos para a formulação dessa definição.

Para Silveira e Freitas (2017), as minorias nem sempre são numericamente inferiores ao resto da população do Estado. Outra crítica importante que as autoras fazem a essa conceituação é que limitar o termo “minorias” somente a cidadãos acaba por excluir outros grupos também carentes da proteção destinada a grupos minoritários, como os refugiados, os trabalhadores migrantes ou os indígenas. Elas referem-se à Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 5º, para ressaltar a garantia tanto aos brasileiros nacionais ou naturalizados como aos estrangeiros domiciliados e não domiciliados no Brasil da inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, incluindo-se, neste ponto, igual proteção aos direitos referentes aos grupos minoritários. Logo, as autoras sumarizam o conceito de minorias, passa-se a pensar minorias como “todo grupo humano excluído de algum direito pelo simples fato de constituir um grupo diferente do que foi estabelecido como padrão” ou como “[...] movimentos sociais, estruturados em torno de um sistema de valores comuns, de um estilo de vida homogêneo, de um sentimento de identidade ou pertença coletivos, ou mesmo de uma experiência de marginalização”. Um ponto que chama a atenção no conceito de minorias que vai ao encontro de Arroyo e Apple que nesta delimitação do conceito, a autoras estão atentas à dificuldade enfrentada por estes grupos para ocupar posições de poder ou tomar decisões que possam influenciar nos rumos da sociedade, propondo, ao final, compreender minorias como movimentos sociais de reconhecimento da identidade e da diferença em prol de uma democracia plural e participativa, e o conceito de minoria é aberto a novas realidades e a mudanças com o decorrer do tempo.

currículos continuam cultuando um conhecimento abstrato e conceitual que ignora, sobretudo, os sujeitos sociais e suas experiências (MELO-DE LIMA SANTOS, 2017, p. 248). Como consequência, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores se sintam desgastados e apáticos. (YOUNG, 2007, p. 5).

Apple (2006) afirma que a escola, enquanto agente de controle social e de reprodução de cultura e economia, em certo sentido precisa operar como organização eficiente, e a rotulação é um importante artefato. Na análise das desigualdades educacionais, Arroyo (2014; 2019) articula o silenciamento dos professores com a desvalorização da carreira docente e a desprofissionalização dessa carreira. Esses dois autores, Apple (2006) e Arroyo (2014), convergem na denúncia dos rótulos e como o sistema educacional atual é desigual.

Para ilustrar a relevância da escola na perspectiva da desigualdade, discorro sobre mais alguns dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). A Educação Infantil detém 73,6% das matrículas na rede pública municipal. O percentual de acesso de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches entre 2012 (22,8%) e 2019 (36,8%) seguiu com crescimento positivo. Se comparado aos resultados de sua macrorregião Sudeste e aos resultados nacionais, o avanço de Minas Gerais está aquém de tais resultados. Segundo o Anuário da Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022), o acesso seguiu avançando com números positivos em todas as faixas etárias, mas o crescimento das matrículas não se traduziu em redução das desigualdades, pois ainda há grande diferença entre o quartil mais rico da população - que tem acesso à escola para crianças de 0 a 3 anos - em relação ao quartil mais pobre. Ainda, na Educação Infantil, em relação aos resultados das crianças de 4 e 5 anos, temos o valor referência 94,1% no ano de 2019 no quadro geral do Brasil. Minas Gerais apresentou resultados percentuais de acesso em 2012 (88,1%) e 2019 (96,1%). A proporção de crianças matriculadas em creches vem aumentando em ritmo mais acelerado do que nas pré-escolas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Ao longo da última década, o acesso à escola por crianças e jovens de 6 a 14 anos foi praticamente universalizado, mas o número de crianças excluídas da escola em 2020 é 158.888 no cenário nacional, e devemos tratá-lo com uma postura crítica,

pois em valores absolutos é um contingente de pessoas extremamente elevado. Em Minas Gerais, desde 2012, a porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental vem crescendo. Em 2020, 88,7% concluíram esta etapa de ensino. Ainda assim, o ritmo de crescimento observado não é o suficiente para o cumprimento da meta do PNE. Analisar as desigualdades ajuda a compreender esse quadro. Há disparidades significativas nas dimensões de raça/cor, renda e localidade. A maior distância é entre os 25% mais pobres (quartil dos mais pobres) e os 25% mais ricos (quartil dos mais ricos) da população (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Em Minas Gerais, a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio – ou seja, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos inscritos nessa etapa – apresentou avanço em 2020, segundo os dados do Anuário da Educação, passou de 78,2%, em 2019, para 79,6%, em 2020, acima da média nacional, que é 75,4%. As desigualdades são significativas nas três dimensões analisadas: raça/cor, renda e localidade. O acesso ao Ensino Médio é realidade para apenas 70,5% dos jovens dos domicílios mais pobres no cenário nacional e, em 2020, 41,2% dos jovens de 19 anos pertencentes a famílias com faixa de renda mais baixa não concluíram o Ensino Médio. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Contudo, o debate sobre a universalização da educação deve estar acompanhado de uma reflexão do papel que o sistema educacional assume em fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de justiça curricular (APPLE, 2017, p. 13).

Para Melo-de Lima Santos (2017, p. 251) e Arroyo (2019), a pobreza é um dos fatores significativos que leva os indivíduos a se afastarem da escola. É necessário que a sociedade compreenda que os corpos precarizados pela pobreza vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas, entre tantos outros. A educação pode possibilitar que esses alunos reescrevam suas histórias de vida; e o currículo, quando relacionado à práxis, mas num contexto e postura crítica, pode ser um caminho possível.

Relacionar currículo às desigualdades educacionais na perspectiva de acesso e qualidade exigirá aproximar os conhecimentos daquele com as experiências sociais da pobreza, com os sujeitos individuais e coletivos que a vivenciam;

demandará colocar em diálogo suas indagações sobre a pobreza, suas causas, sua produção histórica com as indagações históricas que os conhecimentos dos currículos condensam. (MELO-DE LIMA SANTOS, 2017, p. 248).

Arroyo (2019) promove um deslocamento de pensamento para as vidas ameaçadas; ele traz ponderações, questionamentos que favorecem a reflexão muito consciente das políticas educacionais: a desigualdade na educação predefine as desigualdades sociais, econômicas, políticas, de classe, raça, gênero, renda. Seu livro enfatiza os processos históricos de produção-imposição dos marcos de reconhecimento, de quais grupos merecem ou não ser reconhecidos como humanos-cidadãos de direitos.

Precisamos combater a visão das escolas públicas como espaços não sérios de trabalho, dedicação, de competências, de esforço (ARROYO, 2019). Combater também o desprezo aos pobres, o desprezo às escolas públicas e a seus profissionais. No Brasil, há muitas desigualdades, os dados as demonstram; as notas e os resultados das escolas públicas são desiguais, o acesso dos alunos das escolas públicas às universidades é desigual. Há muitas pesquisas focadas nessa temática, precisamos repensar os paradigmas da educação, numa mudança cultural, para cunhar um caminho possível. O Direito à Educação é um instrumental que visa a superar o que desumaniza.

### **3.3. Barreiras educacionais e Currículo**

O direito à educação está proclamado assim como seu visível contexto desigual que acaba por resultar em exclusão, pois é desigual o acesso à escola e ao conhecimento em razão da persistência das barreiras educacionais que impedem o acesso à educação, a permanência nas escolas e uma qualidade mais igualitária da educação para todas e todos. Mas deve se advertir que a qualidade igualitária em momento algum pode se confundir com a padronização curricular preconizada por políticas com a Base Nacional Comum Curricular.

Neste tópico, irei centrar-me na relação da desigualdade social com o currículo e em como essa visão de uniformidade, categorização, hierarquização do ensino, junto a direitos e deveres de aprendizagem não garantidos, tornam-se obstáculo educacional.

Arroyo (2007) levanta indagações relativas ao currículo, propondo intersecções entre os direitos dos educadores e educandos no currículo. Ele pontua que o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica, e que as escolas são espaços abertos para esse debate –os profissionais da educação infantil, fundamental, média, de EJA, da educação especial vêm se constituindo “outros” como profissionais e precisamos trazer para a centralidade do debate estas vozes, para alcançarmos um contexto educacional público de qualidade, por meio de um currículo que alcance e vislumbre a possibilidade de romper as barreiras educacionais.

É possível fazer uma aproximação do que dizem Arroyo (2007; 2019; 2014) e Apple (2006), que mais uma vez convergem quando concordam em trazer vozes aos “outros” sujeitos, neste caso os professores e, parafraseando Apple (2006), principalmente os professores de escolas públicas, como minorias, pois estes vêm tendo suas carreiras esvaziadas, desvalorizadas, sendo mal remunerados e, o que julgamos mais grave, têm sido vítimas de violência, preconceito e diversas formas de negligência. Repensar esses paradigmas torna-se necessário, como possível caminho para a tomada de consciência referenciada por Paulo Freire (2018), sendo uma luta social, não neutra, alinhada a essa discussão sobre barreiras educacionais que abalizam as consequências das desigualdades de oportunidades aos profissionais da educação e seus alunos.

Na convergência entre Arroyo (2007) e Freire (2018) – o primeiro refere-se às sensibilidades para com o currículo das escolas –, percebo que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos; a fala de Arroyo (2007) se articula com o pensamento de Freire (2018), quando afirma que refletir sobre a conscientização é não ficar apenas na discussão dos meios para alcançar a qualidade da educação, é também discutir os fins da educação. Para Freire (2018, p. 56), a realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso, em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação. Percebemos, portanto, que os dois autores trazem aos sujeitos de ação a possibilidade de romper paradigmas, por meio de suas práticas/práxis.



Ainda na sinergia de Freire (2018) e Arroyo (2007) para romper a cultura do silêncio,<sup>28</sup> os dois autores denunciam a marginalização e a falta de possibilidade de escolha. A marginalização é uma não “escolha”, com todas as suas implicações: fome, enfermidade, subnutrição, dor, deficiência, morte, criminalidade, promiscuidade, desespero, impossibilidade de ser. Na realidade, é difícil aceitar que nas diversas barreiras educacionais nas suas desigualdades de oportunidades da realidade brasileira sejam feitas a “escolha” trágica de sua própria marginalização enquanto população vulnerável e, como Arroyo (2019) delimita, como vidas ameaçadas. Portanto, se a marginalização não é uma escolha, o homem marginalizado foi rejeitado e é mantido fora do sistema social, tornando-se objeto de violência.

Atrair as barreiras educacionais ao direito à educação, como um direito irrenunciável, nos faz repensar conceitos e paradigmas; um exemplo possível dessa crítica seria repensar a evasão escolar. Evasão dá ideia de vontade, logo, na realidade da vulnerabilidade social, esse aluno será excluído. Paulo Freire faz a opção política/metodológica do termo exclusão.

Nessa forma de se pensar a educação, não falamos de “dar” voz, mas sim ouvir as vozes dos excluídos ou, também defendido por Santomé (2013), realizar a escuta das vozes dos “ausentes”, significa construir resistência ao erguimento e manutenção de barreiras que reduzem a participação no poder por meio de um currículo que aliena, que invisibiliza os excluídos. Esses autores traçam a crítica desses sujeitos na relação com a precariedade do direito à educação em razão de condições na escola/sociedade, bem como das questões curriculares que afastam os sujeitos de suas realidades, de suas lutas por transformação em prol da adaptação das barreiras erguidas.

Arroyo (2007) aponta que, no nosso sistema educacional, a estrutura das escolas é rígida, o trabalho docente reproduz, de certa forma, essas estruturas, hierarquias, níveis e prestígios, reproduz carreiras e até salários, hierarquizados. Por isso, ele nos propõe refletir sobre o que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, sequência, lógica e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência, realizamo-nos como profissionais; ou limitam-nos e escravizam-nos

---

<sup>28</sup> Esse modo de cultura é uma expressão superestrutural que condiciona uma forma especial de consciência. A cultura do silêncio “sobredetermina” a infraestrutura da qual saiu. (FREIRE, 2018).

a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Nessa perspectiva, Apple (2006) também traz indagações sobre a hegemonia do conhecimento estruturado na escola, o papel do professor nesta lógica por meio do currículo prescrito e pelo currículo oculto.

Arroyo (2007) complementa essa crítica, ponderando a respeito das reorientações curriculares para os educandos desde a Educação Infantil e, sobretudo, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. Os professores passam a ser vistos como treinadores e preparadores de mão de obra habilitada nas exigências do mercado, imagens reducionistas do papel do docente como intelectual da educação e dos estudantes como seres humanos dotados de dignidade.

Arroyo (2007) é assertivo quando aponta que os educandos nos obrigam a rever os currículos. É central a preocupação com o repensar os conteúdos de nossa docência e, sobretudo, o repensar das lógicas em que são estruturados. Segundo Arroyo (2007, p. 25), os dados do IBGE e as análises de centros de pesquisa não encontram relação positiva entre empregabilidade e escolaridade, estudos repetem: “apesar do aumento da escolarização, a inserção dos mais pobres no mercado de trabalho está praticamente desaparecendo”; “para os jovens das camadas médias cada vez está mais distante a certeza de que uma escola de qualidade lhes garantirá um emprego de qualidade em um mercado tão inseguro”.

A renovação curricular se enriquece, se for dada a devida centralidade ao direito humano, ao trabalho e aos saberes e significados acumulados sobre nossa condição de trabalhadores, produtores. Arroyo (2007) conclui que há uma espécie de incongruência na lógica escolar: partir da certeza de que os alunos são desiguais em capacidades de aprender, mas organizar um currículo único, igual, tendo como parâmetros os alunos vistos como mais capazes. Considerando como capazes aqueles poucos que passarão nos vestibulares, que aprenderão com sucesso as competências exigidas para a entrada na universidade e nas empresas, instituições regidas por critérios de mérito e sucesso.

Concluimos este capítulo retomando sua epígrafe, na qual Apple (2006) traz a crítica ao instrumental crítico, teórico e de análises culturais e políticas que nos ajudam a entender o real funcionamento do currículo, do ensino e da avaliação, e

como estes são permeados e modulados entre si. As barreiras educacionais, no caso brasileiro, confluem para o pensamento de Adorno (1995), quando ele busca delimitar o sentido da emancipação, como uma tentativa de ruptura de um paradigma hegemônico para cunhar novos sentidos de qualidade para uma educação que vislumbre a justiça curricular numa perspectiva que humanize o currículo.

Essa compreensão provoca as seguintes reflexões: o que é uma educação de qualidade e como superar as barreiras educacionais e alcançar a justiça curricular? Estas questões se alinhavam aos objetivos desta pesquisa e tornam-se guias orientadores. A qualidade é um conceito que está em disputa. Repensar os currículos superando as supostas desigualdades será rebaixar a qualidade da docência e da escola?

## 4 CURRÍCULO E QUALIDADE

Para ele [Paulo Freire], e para mim [Michael Apple], a educação exigia o melhor de nossos recursos intelectuais e emocionais. Cuidado, amor, solidariedade e conceitos similares não eram vistos como questões sem importância, mas como elementos centrais de uma educação digna de seu nome (APPLE, 2017, p. 65).

A epígrafe deste capítulo é muito valiosa para mim, pois demonstra a conexão e a nobreza de dois grandes educadores, bem como o comprometimento com o rigor metodológico na pesquisa, a importância de se posicionar criticamente. Apple (2017) ressalta a importância do respeito ao posicionamento das formas distintas de pensar, e percebo nessa epígrafe o grau de empenho nas questões educacionais e às discussões centradas no currículo. Apple (2017) argumenta que criar uma educação que incorpore essas normas “afetivas” é desafiar as estruturas de (des)igualdade de uma sociedade.

A epígrafe vem com o intuito de fazer uma associação ao que propusemos no capítulo anterior, em que foram discutidas as desigualdades educacionais e suas barreiras educacionais a partir do direito à educação e do currículo. Sendo essa a contextualização da hipótese de pesquisa, estruturamos este capítulo na delimitação da qualidade da educação como um conceito em disputa. Amparados em Arroyo (2014) como uma leitura estruturante deste trabalho, a partir dela construímos uma crítica à reflexão sobre a qualidade na apreensão para além da técnica no devir educacional e na sua função da conscientização/emancipação de sujeitos, para que possamos trazer a justiça curricular como possibilidade de um compromisso ético que vem para desestruturar tais desigualdades.

Assim, este capítulo se centra nas reflexões sobre Currículo e Qualidade, tendo como ponto de partida o Currículo como coração da escola. Debruçamo-nos sobre quais políticas curriculares se conectam à qualidade que a escola oferece e, na maioria das vezes, o que se revela como qualidade é um fragmento do currículo. Arelados a essa centralidade de discussão, investigaremos como a avaliação educacional está posta no contexto da justiça curricular, indagando se a avaliação está a serviço do Direito à Educação, ou se o Direito à Educação é que está a serviço da avaliação. Assim, retomamos os objetivos específicos desta pesquisa.

Candau e Moreira (2007) delimitam o currículo como múltiplo e com diversos posicionamentos políticos, epistemológicos, e distintos compromissos e pontos de vista teóricos. Percebo que estes autores conseguem sumarizar as definições com maestria, o currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais que contribuem para a construção das identidades de nossos(as) estudantes, às atividades organizadas por instituições escolares. Tenho apreço por essa definição e acredito que ela consiga se tornar uma definição ampla, mas não genérica. Concordamos com os autores quando eles se posicionam numa definição amparada por diversas correntes de pensamento:

O currículo é, em outras palavras, **o coração da escola**, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 29, grifos nossos).

Arroyo (2014) corrobora Candau e Moreira (2007) quando percebe o currículo como núcleo, espaço central mais estruturante da função da escola. Arroyo (2013) indica o espaço mais normatizado e mais politizado, inovado e ressignificado. O autor traz como indicador de centralidade política do currículo a ênfase nas políticas de avaliação do que ensinamos. Vivemos um momento de extremo cuidado com a forma como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Ele alerta para a tendência de uma configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliando em parâmetros únicos.

São várias as óticas disponíveis para o trabalho em educação; nesta pesquisa, fizemos a opção de trazer o currículo ao centro das discussões, o que se alinha às leituras de Candau e Moreira (2007) e Candau (2017), que trazem a discussão de questões que consideramos significativas para o desenvolvimento do currículo em nossas escolas, na promoção de uma educação de qualidade para todos e todas, democrática, relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar e da diversidade escolar. Precisamos pensar numa qualidade social, respeitando as especificidades, e superar as homogeneizações, padronizações da educação escolar.

#### 4.1 Currículo: o coração da escola

Candau (2017) afirma que não há receitas prontas, não existe um modelo, porque temos muitos contextos, mas podemos apontar alguns caminhos, e isso implica mudar a ótica, alterando a percepção das diferenças. Devemos ver as diferenças como oportunidades pedagógicas ou, como defende Emília Ferreiro, “vantagem pedagógica” para o contexto educacional, ou seja, transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica (CANDAU, 2011). Para isso, devemos combater todas as desigualdades que ocorrem no contexto educacional, combater as discriminações, que dificultam uma abordagem intercultural.

Young (2013) defende que não há questão educacional mais crucial que o currículo, e nesse ponto está de acordo com Candau e Moreira (2007). Eles apontam o currículo como o coração da escola, demonstrando preocupação com questões referentes ao currículo que têm se constituído em frequente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade. Os autores questionam: quais as razões dessa preocupação tão nítida e tão persistente?

O questionamento se amarra às outras questões já abordadas nesta pesquisa, como Apple (2007) e Arroyo (2014) trazem, na perspectiva de negligência com os *Outros* sujeitos, de controle e, por consequência, de manutenção das desigualdades.

A manutenção das desigualdades, na perspectiva de controle dos processos avaliativos desvirtuados no processo pedagógico, e a definição de qualidade são reduzidas apenas a métricas ditadas pelos padrões do capital. Estes são problemas que perpassam o currículo escolar.

Diante disso, torna-se relevante um aprofundamento nas delimitações sobre o currículo escolar para fazermos essas amarrações e alcançarmos uma possível discussão sobre a qualidade.

Candau e Moreira (2007) delimitam que a palavra currículo se associa a distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos,

políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido como:

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

Candau e Moreira (2007) e Young (2014) ressaltam que suas conceituações não têm a pretensão de considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões a respeito dos conhecimentos escolares, ou, como denominado por Young (2014 p. 192), “a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional”. E ainda: os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as mudanças que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que aspiramos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Young (2007) argumenta que não há contradição entre ideias de democracia e justiça social e a ideia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento.

Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Para Candau e Moreira (2017), é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta de forma impetuosa. Essa pluralidade frequentemente ocasiona confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, a mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Os autores explicam o que entendem por conhecimento escolar, reiteram que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos(as) os(as) estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo, crítico e efetivo, com um professor comprometido, que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos.

Diante dessa delimitação, extrai-se a importância de os conhecimentos escolares serem relevantes e significativos para a realidade daquele contexto. Essa é uma dificuldade enfrentada pelo professor e por todos os profissionais envolvidos na esfera educacional do ensino público. Os conhecimentos escolares que compõem o currículo não visam à formação para a vida, na perspectiva de justiça social/curricular; os livros didáticos escolhidos são pouco contextualizados; há dificuldades pela redução da autonomia do professor, pela desvalorização da carreira docente, de forma sistêmica. Estes e muitos outros entraves à qualidade perpassam o currículo escolar.

Mas, para que os pontos de vista de Candau e Moreira (2007) sejam bem compreendidos, é preciso esclarecer o que eles consideram como qualidade e relevância na educação e no currículo.

Uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Esses curriculistas discorrem sobre a relevância do potencial que o currículo possui de tornar os sujeitos autônomos, críticos e criativos, capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral. O especialista/estudioso do currículo toma como responsabilidade ter um papel crítico do currículo e a compreensão do papel normativo deste.<sup>29</sup> Young

---

<sup>29</sup> Há dois significados quando se diz que a teoria do currículo tem um papel normativo. Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro se refere ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma “boa sociedade” – em outras palavras, para que estamos educando? (YOUNG, 2014, p. 194).



(2014) faz uma importante contextualização dessa conceituação, o autor tem uma maior preocupação com o normativo, no intuito de um currículo “melhor”, mas pondera sobre o risco do tecnicismo da teoria quando se abandona a perspectiva crítica.

Pensar uma educação de qualidade, como a que defendem Candau e Moreira (2007), requer a seleção de conhecimentos relevantes que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica.

Na visão de Young (2014), se o currículo for definido por resultados, competências, ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. O autor define conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações.

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

Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”. Que são esses âmbitos de referência? Podemos respondê-los como correspondendo:

- (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
- (b) ao mundo do trabalho;
- (c) aos desenvolvimentos tecnológicos;
- (d) às atividades desportivas e corporais;
- (e) à produção artística;
- (f) ao campo da saúde;
- (g) às formas diversas de exercício da cidadania;
- (h) aos movimentos sociais (TERIGI *apud* CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 22).

Segundo Candau e Moreira (2007), para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização, o modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo. Para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores, a atividade escolar, portanto, supõe certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência. Na ótica de

conhecimento escolar por nós adotada, bem como o reconhecimento de que devemos trabalhar com conhecimentos significativos e relevantes, terão certamente efeitos no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Sumarizando a ideia de Young (2007; 2014) para educação escolar que se preocupa prioritariamente em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade, sugere-se que o papel da teoria do currículo deva ser a análise desse conhecimento. Voltemos, então, ao currículo como conceito educacional. Young (2014) propõe uma análise sobre o conhecimento nos currículos e como os currículos estão pautados na seletividade de oportunidades.

Não sabemos muito sobre o conhecimento nos currículos, exceto no nível de generalizações excessivamente abrangentes. Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos (YOUNG, 2014, p. 201).

Young(2007, p. 1.287) faz um importante questionamento: “Para que servem as escolas?” Essa pergunta é atemporal e o disparador da reflexão sobre a função da escola e como se estrutura(m) o(s) currículo(s) e suas teorias. As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. E alerta para a transformação da educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos.

É sabido que não se tem um modelo pronto, são contextos diversos, e é urgente priorizar um mundo que vise à justiça social e uma escola que vise à justiça curricular; combater as desigualdades e todo tipo de discriminação; valorizar as diferenças nas suas oportunidades pedagógicas. Um dos diversos caminhos possíveis é trazer a centralidade do currículo e seus desdobramentos, por exemplo, repensar a cultura de controle pedagógico, e ter em mente que a qualidade é para além das métricas. É papel da escola perceber as individualidades, as diferenças, para tratar de uma qualidade mais abrangente.

Ao respeitar uma proposta metodológica de pesquisa em educação, trazendo a responsabilidade da importância e do impacto desse campo de estudo, devemos perceber a plasticidade das teorias de currículo com uma postura crítica. Torna-se

necessário indagar qual(is) qualidade(s) alcançamos, qual(is) qualidade(s) é(são) possível(is) para uma sociedade mais equânime, pois educação de qualidade é direito de todos.

#### **4.2 A diversidade na construção de uma *Outra* qualidade**

Para Candau e Moreira (2007), o currículo é uma seleção da cultura, e podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados. Nesse sentido, o currículo é o espaço de lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais.

Na complexidade do currículo evidenciam-se esforços tanto para consolidar as situações de opressão e discriminação quanto para questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Podemos ilustrar tal contexto pelos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. (CANDAU; MOREIRA, 2007).

Vale perguntar: como temos, nas salas de aula, reagido a esse “confuso” panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? Como temos buscado neutralizar influências “indesejáveis”? Como temos, na escola, dialogado com os “currículos” desses outros espaços? (CANDAU; MOREIRA, 2007). Alinhavando essas indagações, encaminhamos a discussão para outros questionamentos, que vêm ao encontro do tema: como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? Há presença ou não dessas indagações na nossa prática docente, nos projetos pedagógicos e nas propostas educacionais?

Para Gomes (2007), a diversidade pode ser percebida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também

construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Em resumo, Candau e Moreira (2007) apontam o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos e que se reflete no vivido em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas acontece. Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter da diversidade cultural de nossa sociedade? Como articular o currículo e a diversidade cultural? Quais estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas? Como nossos projetos político-pedagógicos têm incorporado tais preocupações? Como temos atendido ao que determina a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira? De que modo os professores têm se inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos?

Candau e Moreira (2007) propõem direções para a construção de currículos para a diversidade cultural, nos quais é possível reescrever os conhecimentos escolares numa perspectiva em que se evidencie sua ancoragem social, bem como transformem a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Elaborar currículos para a pluralidade demanda uma nova postura por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais, aproveitando a riqueza que marca esse panorama, tomando-a como vantagem pedagógica.

Em resumo, a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural<sup>30</sup> da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola. Após a adoção de uma nova postura frente à pluralidade, outros princípios e propósitos podem mostrar-se úteis na formulação dos currículos. (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 32).

---

<sup>30</sup> Termo inspirado em Boaventura de Sousa Santos (2004 *apud* GOMES, 2007).

Essa ruptura vem para superar os processos de homogeneização, padronizações massificantes, dando possibilidade ao currículo de reescrever o conhecimento escolar. Candau e Moreira (2007) sugerem que se procure, no currículo, ressignificar o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. O que estamos defendendo é que os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos.

É imprescindível que o aluno perceba os processos hegemônicos dos conhecimentos. Tais inclusões preenchem algumas das lacunas mais encontradas nas propostas curriculares oficiais, trazendo à cena vozes e culturas negadas e silenciadas. Segundo Santomé (1995; 2013) e Arroyo (2014), as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, os “*Outros*” que não dispõem de estruturas de poder, costumam ser excluídas das salas de aula, chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos.

A compreensão dos diferentes pontos de vista envolvidos na contenda permite que o(a) aluno(a) desconstrua o olhar filtrado pelo poder hegemônico do capital e infira que outros olhares descortinem outros ângulos, outras razões, outros interesses. É importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de *cruzamento de culturas*. A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações. (CANDAU; MOREIRA, 2007).

Para Candau e Moreira (2007), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença; tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços à diversidade, à diferença e ao cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais.

Os currículos e práticas escolares que incorporam a visão de educação, a partir da diversidade, tendem a ficarem mais próximos do trato positivo e crítico da diversidade humana, cultural e social. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo (GOMES, 2007).

Uma demanda da escola, que Candau e Moreira (2007) e Arroyo (2014) consideram de especial relevância, diz respeito à tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país. É preciso superar nossa visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e nos abrir para essa reflexão, para repensar nossos preconceitos e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais, articulando as dimensões pessoal e coletiva desses processos.

A concepção de currículo de qualidade se constrói percebendo, respeitando a diversidade; o currículo é espaço de questionamento de nossas representações. Junto ao reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos “*Outros*”, daqueles que consideramos diferentes. As relações entre nós e os outros estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade, lidar com respeito e dialogicidade é caminho para superar tais ambiguidades; torna-se necessário ampliar o debate em todas as instâncias, ampliar a consciência e o respeito. (CANDAU; MOREIRA, 2007).

Segundo Candau e Moreira (2007) e Gomes (2007), a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria nós? Quem são os outros? Quais as implicações dessas questões para o currículo? Como nossas representações dos outros se refletem nos currículos? São indagações que trazem direcionamento para repensar uma “*Outra*” qualidade do currículo.

A reflexão perpassa pela escola e se mostra presente quando:

(a) atribuímos o fracasso escolar dos(as) alunos(as) às suas características sociais ou étnicas; (b) diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem social dos(as) estudantes, considerando que alguns têm maior potencial que outros e, para desenvolvermos uma educação de qualidade, não podemos misturar estudantes de diferentes potenciais; (c) nos situamos, como professores(as), diante dos(as) alunos(as), com base em estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; (d) valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos afetivos presentes nos processos educacionais; (e) privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística etc. (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 40).

O *outro* é diferente de nós e se apresenta na distinção do que nos caracteriza. O que desejamos destacar é que o modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos *outros*. Portanto, é importante promovermos processos educacionais nos quais identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos *outros* (TAYLOR *apud* CANDAU; MOREIRA, 2007).

Para Gomes (2007), se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Dessa forma, conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas.

Trazendo em alguma medida a contextualização do “*Outro*”, encadeamos uma crítica do currículo como espaço de crítica cultural, dos caminhos, abrindo as portas e as janelas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, para que novos sujeitos entrem e novas culturas sejam trazidas. Assim, levando-se em conta a importância de ampliar os horizontes culturais dos estudantes, bem como de promover interações entre diferentes culturas, outras manifestações, mais associadas aos grupos dominantes, precisam ser incluídas no currículo. (CANDAU; MOREIRA, 2007).

Candau e Moreira (2007) resumem o currículo escolar como espaço de desenvolvimento de pesquisas, em cada escola, um espaço de pesquisa. Como professores/intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no

mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo. Nesse processo, poderemos despertar nos alunos e nas alunas o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas.

### 4.3. Avaliação Educacional e Currículo

Segundo Gomes (2007), a diversidade coloca em xeque os processos tradicionais de avaliação escolar, complementar a essa ideia. Freitas *et al.* (2014) apontam que a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica, permeada por contradições. Esta categoria vem ocupando o centro das atividades pedagógicas, e devemos perceber que há mais que a técnica por trás do fenômeno avaliativo.

Uma avaliação contínua e não classificatória já não é suficiente, diante do que conhecemos dos mecanismos de avaliação vigentes na escola. A avaliação contínua tem papel formativo; para Freitas *et al.* (2014), a informalidade no processo avaliativo é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois impacta na formação da sua autoimagem, autoestima e influencia a forma como alunos e professores interagem.

O processo de avaliação não pode ser reduzido à questão da classificação ou não do desempenho do aluno, pois há também, ligados a esses processos, os mecanismos de avaliação do comportamento do estudante e sua disposição para estudar. E, embora a avaliação de aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível de avaliação. (FREITAS *et al.*, 2014).

Segundo Freitas *et al.* (2014), há três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino, avaliação institucional da escola e avaliação da aprendizagem em sala de aula, cada vez mais implicados. Os autores dedicam-se a examinar cada um dos três eixos da avaliação, frisando que a avaliação do ensino-aprendizado em sala de aula tem como seu contraponto dialético a avaliação global da escola, a avaliação institucional.

Saul (1988) compreende a teoria da avaliação educacional em três tópicos: a avaliação da aprendizagem, a avaliação do currículo e as abordagens “quantitativa” e “qualitativa”, a partir de uma leitura crítica no par avaliação da aprendizagem e de currículo. A pesquisa de Saul trata da avaliação emancipatória no lócus da Pós-Graduação em Educação, apresenta uma “obra aberta” e propõe um “novo



*paradigma*” para a *Avaliação educacional*. Façamos um convite à reflexão: por que não desdobrarmos a afirmação de Saul (1988 p. 63), “a avaliação: um caminho para transformar a pós-graduação” em “a avaliação, um caminho para transformarmos a qualidade da educação com uma justiça educacional que concretize a justiça social e impulse uma justiça curricular”?

Na sua obra, Saul (1988) já apontava uma crítica às avaliações externas, de maneira centralizadora, e a seus aspectos burocratizantes. Freitas (2014) traz como dado que as avaliações de maneira censitária ocorreram no contexto brasileiro a partir da década de 1990. Atrelado a esse contexto, André (2013) refere-se à pesquisa mas, por opção metodológica, ampliamos esse conceito para a avaliação. A pesquisa exige comprometimento teórico, postura clara e objetiva nas decisões metodológicas, torna-se necessária uma análise com postura crítica, movida pela intenção de contribuir nas pesquisas em educação e na formação/emancipação do sujeito, além de permitir que as atitudes e os valores deste sejam julgados. Essa articulação dos três autores nos permite concluir e validar a fala de Saul (1988a) respeito da necessidade da compreensão da dimensão subjetiva na avaliação, refletindo as diferenças de qualidade não captadas pelos números.

No processo pedagógico, a avaliação não figura ao final do processo do ato educativo, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. Os objetivos e a avaliação orientam o processo que segue, sendo a avaliação um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno. Para tomar esse conceito, precisamos pensar a avaliação na sua complexidade, tendo como finalidade orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos. (FREITAS *et al.*, 2014).

Alinhadas à perspectiva da avaliação apontada por Freitas *et al.* (2014), é possível alinharmos algumas indagações de Ponce e Leite (2023) que vão ao encontro do objetivo específico <sup>31</sup> desta pesquisa: em tempos de avaliações escolares em larga escala, internacionalizadas, propostas a partir de critérios demandados pelo sistema financeiro internacional, surgem então, as questões: *como têm se comportado as propostas de currículos nacionais/locais? Como têm essas avaliações, inseridas em uma agenda de qualidade definida a partir de*

---

<sup>31</sup> Investigar como a avaliação educacional está posta no contexto da justiça educacional, indagando se a avaliação está a serviço do Direito à Educação, ou se o Direito à Educação é que está a serviço da avaliação.

*critérios muitas vezes alheios à vida escolar, contribuído para construir justiça social entendida como superação de desigualdades e como respeito e consideração às diversidades?* Essas questões trazem um direcionamento para refletirmos, um caminho outro, no campo educacional, na avaliação e no currículo: qual o papel da avaliação? Como repensar os processos de exclusão, de uma meritocracia desvirtuada?

Freitas *et al.* (2014) apontam a relevância de se discutir a exclusão na escola, e que a escola encarna funções sociais adquiridas do contorno da sociedade na qual se insere. Pode-se pensar, a partir disso, no currículo oculto (APPLE, 2006) quando pensamos em exclusão, submissão, avaliação no sentido de controle. Outro aspecto levantado pelos autores é que a homogeneização forneceria igualdade no acesso ao conhecimento, mas não necessariamente igualdade de aprendizagem e, muito menos, o acesso à compreensão da realidade. A avaliação tem sido usada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracassos dos estudantes sob o argumento da democracia que legitima e naturaliza as desigualdades.

Refletir a respeito da mudança de paradigma da avaliação, comprometida com o desenvolvimento do aluno, perpassa pelos objetivos da escola, pelo currículo; as hierarquias existentes nas escolas refletem as hierarquias da sociedade. A ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação institucional, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas (FREITAS *et al.*, 2014).

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal. (FREITAS *et al.*, 2014).

Ainda no tripé da avaliação institucional, o que se esperaria, segundo Freitas *et al.* (2014), é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas, permitindo que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem; contribuir para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a

partir das demandas do projeto político-pedagógico e também permitir o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto as da educação.

Freitas *et al.* (2014) propõem que as escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade. Essa avaliação caminha na direção dos pactos de qualidade que são firmados internamente e deve produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle social.

Neste sentido, a avaliação institucional, mesmo reconhecendo a titularidade dos atores das escolas, não desconsidera a riqueza do olhar externo que acrescenta ao processo de autoconhecimento institucional novos ingredientes e novos sabores. A avaliação deve estar a serviço de uma qualidade que aponte para um outro futuro mais fraterno, mas, exatamente por isso, esta avaliação deve cuidar do presente. (FREITAS *et al.*, 2014).

Ao considerar essa perspectiva de avaliação de Freitas *et al.* (2014) podemos trazer à discussão a ideia de currículo de Arroyo (2006) e Candau e Moreira (2007), que convergem para a concepção de que este é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por consequência, o espaço com significados que fundamentam o direito à educação escolar. A centralidade política do currículo está na ênfase nas políticas de avaliação do que ensinamos.

A avaliação vem ocupando um protagonismo no currículo escolar, nas suas intenções de controle, hierarquização e seleção; tudo isso está em xeque, pois vivemos um desafio posto, tratar da diversidade nos processos avaliativos, em suas especificidades, individualidades. Já não cabem nestes processos de avaliações tradicionais as vozes silenciadas. E estas vêm ganhando envergadura e se fortalecendo em seus coletivos, os quais trazem voz aos sujeitos dos diversos contextos. Esse assunto tão áspero, está em voga, e precisamos, na dialética do processo, buscar rearticular a mola da mudança, sem soluções milagrosas ou românticas mas, numa postura crítica, abrir o diálogo para novas formas avaliativas não destoantes do processo pedagógico, numa perspectiva emancipatória e formativa.

#### **4.4. Currículo e Qualidade da Educação**

Para Freitas *et al.* (2014), deve-se atentar para a “responsabilização” dos resultados da escola como contraponto à desresponsabilização do Estado pela

escola; porém, na percepção de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização chamamos “qualidade negociada”.

Definir qualidade implica explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador (FREITAS *et al.*, 2014; DOURADOS, 2009). Parafraseando Arroyo (2006), tratar a qualidade como campo de disputa, ou seja, negociável. A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de alguma forma e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é, e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI *apud* FREITAS *et al.*, 2014).

Destacar seu caráter negociável não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade. Significa apenas a escolha de um aspecto em que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que visa a legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado. (FREITAS *et al.*, 2014).

A partir da ideia de qualidade, podemos pensar em uma questão norteadora no campo da educação; justaposta à questão da qualidade tem-se a questão “Conhecimento de quem é o mais valioso?” (APPLE, 1996, 2000, 2004). Essa pergunta levou a um imenso progresso em nossa concepção de política cultural e das relações entre políticas educacionais, currículos, ensino, avaliação e poder diferencial. (APPLE, 2006). A partir da perspectiva da qualidade propõe-se pensar a qualidade a partir da diversidade, precisamos do outro para sermos quem somos. Nessa emergência, alcançamos a possibilidade de um ambiente fértil para as oportunidades pedagógicas, para uma educação pensada nos princípios emancipatórios.

Ferreiro (2002) aponta que a angústia gerada em não saber lidar com a diversidade prejudica os “*Outros*” grupos sociais presentes na escola. Essas angústias fazem parte de um projeto de desigualdade que culmina em rótulos como deficiência escolar, justificada pela condição social e cultural dos sujeitos, com a “culpa” do revés depositada na pobreza, na desestruturação da família, na falta de estímulo do meio cultural em que esses alunos vivem. O autor aponta que o insucesso acaba tendo rosto: crianças e jovens que fracassam na escola no modelo hegemônico, em sua maioria são pobres, negros, índios, camponeses, moradores de regiões menos favorecidas.

Assim, abre-se um parêntese para discutir as avaliações em grande escala, difundidas e valorizadas nos tempos atuais e que se tornam exemplos dessa homogeneização. Ao ser desconsiderada a diversidade de realidades dos sujeitos, é aplicada uma única “avaliação”, em um mesmo formato, para todos os estudantes, e depois divulgado o resultado, ranqueiam-se sujeitos, escolas, regiões. Não é difícil imaginar, portanto, quem são os que se saem pior nesses testes, crianças e jovens dos coletivos feitos desiguais. Estes têm de suportar o estigma de serem os mais fracos, os com “déficit de aprendizagem”, os carentes intelectuais (SANTOS, 2017, p. 245).

Apple (2006) aponta que a nossa atual configuração de sociedade escolhe uma mercantilização e privatização da educação tida como de qualidade, promove a competição, hierarquização. Os mercados nos levarão à terra prometida de escolas eficientes e eficazes, e tais escolas terão um papel fundamental na transformação do público em privado. Esse processo nos levará a uma economia de sonho enquanto reestruturamos *nosso ímpeto competitivo no mercado global*.

De fato, como Apple (2006) constatou, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, os mercados podem não só reproduzir desigualdades existentes, mas também podem frequentemente criar mais desigualdades além das já existentes. E, quando combinadas e ancoradas nas avaliações em larga escala, fazem pressões para padronizar e impor uma cultura supostamente comum e estabelecer medidas de responsabilização redutivas, as quais podem ser danosas à maioria das pessoas oprimidas.

Na busca por demonstrar como o currículo é central na modulação da qualidade, sendo ele, currículo, o coração da escola, tomamos como essencial o pensamento debatido ativamente e reflexivamente embasado com princípios éticos.

Percebemos a escola como espaço potencial da justiça curricular, como caminho para a justiça social. O enfrentamento das desigualdades e de todo tipo de discriminação na construção de uma “*Outra*” qualidade que valoriza as diferenças nas suas oportunidades pedagógicas.

A diversidade se impõe a esta tese, a práxis curricular contribui para o enfrentamento das desigualdades educacionais em seus discursos excludentes. Os valores da justiça curricular não eram/são vistos como questões sem importância, mas como elementos centrais de uma educação crítica e emancipatória. A estruturação do próximo capítulo busca contribuir para a discussão do currículo na reflexão da qualidade na/para a justiça curricular.

## 5 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: JUSTIÇA CURRICULAR PARA JUSTIÇA SOCIAL

Uma instituição escolar comprometida com a justiça curricular obriga, além disso, que o exercício profissional dos professores seja debatido ativamente e reflexivamente com princípios éticos como: integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade. (TORRES, 2009, p. 74).

Uma sociedade justa não pode resultar em uma educação injusta. (GOMES, 2019, p. 1026).

Tomo de empréstimo a fala de Gomes (2019), epígrafe deste capítulo, para reafirmar: uma sociedade justa não pode permitir/resultar numa educação injusta. Essa citação sumariza uma ideia central da justiça curricular, que deve ser uma ação/reflexão que se inunda da justiça. Neste capítulo, usaremos como recorte a discussão teórica na perspectiva do currículo e como se constrói a qualidade na/para a justiça curricular, e suas relações com a justiça cognitiva e a justiça social, visando apontar a confluência entre uma educação de qualidade para todos e todas, que respeite a pluralidade.

Diante disso, busco refletir sobre quais são os currículos necessários aos diversos contextos em sua complexidade e heterogeneidade. Partimos da perspectiva de que a avaliação não deve ser o ponto de partida e o fim do processo educativo.

No capítulo anterior, fixamo-nos no currículo e na qualidade, sendo o currículo o coração da escola, partindo dele toda uma estruturação; e, ainda, em como a escola acontece e quais são seus fundamentos norteadores. Nessa perspectiva, continuamos numa amarração teórica com as epígrafes deste capítulo. Buscamos pensar na ampliação da escuta das minorias, de suas percepções e em como podemos articular as diversas/plurais demandas para se construir a qualidade mais justa e para todos, uma escola para todos. A avaliação qualitativa e amparada na justiça curricular, busca diferenciar o avaliar do medir a aprendizagem.

Necessário refletirmos, a partir de um pensamento anti-hegemônico ou, ao menos, que não seja exclusivamente hegemônico, e que tenha a qualidade num viés da justiça curricular, sendo um dos diversos caminhos para pensar a justiça social. Para Santomé (2013) e Ponce e Leite (2023), educar para a paz, igualdade,

alteridade, autonomia, democracia e liberdade exige a educação de novos projetos de convivência humana, tornando os sujeitos conscientes de que precisam de uma ampla bagagem cultural que lhes facilite entender como é o mundo atual e, claro, que lhes ajude a se convencer de que devem ter respeito à autonomia e liberdade de pensamento a que cada ser humano tem direito. (SANTOMÉ, 2013).

Contextualizado o recorte teórico, percebemos que o currículo escolar oportuniza a diversidade, então, podemos articular na dialética desse problema. Tendo como *tese* que a quantificação, em sua perspectiva padronizadora da qualidade, não consegue contemplar a diversidade, podemos pensar a diversidade como a *antítese*, ou seja, a qualidade da educação se quantifica e essa qualidade tem uma relação com o currículo no seu aspecto central e vínculo com o conhecimento escolar. Quando temos uma concepção de currículo que trabalha com a diversidade, como se quantifica a diversidade para expressar a qualidade? Como o currículo se realiza como espaço de questionamento de crítica cultural? Chegaremos, assim, como *síntese*, que pensar a qualidade da educação a partir de uma perspectiva de justiça curricular é trazer menos relevância para esses mecanismos quantificadores, para se pensar também nas individualidades e na justiça curricular a partir da diversidade.

Podemos pensar na educação escolar em uma perspectiva mais ampla e conciliar a razão e a imaginação para ingressar em um mundo capaz de acolher distintas culturas, grupos e ideias que se empobrecem pessoal e politicamente, apesar do sucesso que sua preparação profissional possa ter. (NUSSBAUM *apud* SANTOMÉ, 2013). Santomé (2013) convida à reflexão: o que significa educar hoje? Ele afirma que precisamos ir além dos discursos generalistas, descontextualizados e muitas vezes sensacionalistas. O debate para elaborar propostas relativas ao sentido e às metas dos sistemas educativos, a esta altura da história, é algo que deveria ser uma tarefa obrigatória de uma sociedade que se autodefinia como verdadeiramente democrática. Essa tarefa, da mesma forma, deveria ocupar com maior periodicidade os distintos grupos sociais, as organizações e os fóruns e, logicamente, os meios de comunicação.

Santomé (2013) sintetiza sua indagação numa perspectiva de educação a serviço de uma sociedade mais justa.

Educar é preparar as crianças e os adolescentes para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões e elaborar julgamentos arrazoados e razoáveis, tanto sobre sua conduta como sobre a conduta dos demais;



torná-los capazes de dialogar e cooperar na resolução de problemas e nas propostas de solução encaminhadas para a construção de uma sociedade mais justa. Para esse objetivo, toda pessoa educada precisa dispor de conteúdos culturais relevantes, que lhe permitam compreender o mundo e, ao mesmo tempo, desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais com as quais poderão tirar o melhor partido para seus direitos e deveres como cidadãos. Consequentemente, o estudo das distintas áreas do conhecimento e disciplinas que constam no currículo escolar (idiomas, matemática, história, geografia, ciências experimentais, novas tecnologias, filosofia, artes, etc.) é a estratégia que permitirá que as novas gerações aprendam a conhecer o mundo e se capacitem para se integrar ao seu tecido profissional, cultural, político e social. (SANTOMÉ, 2013, p. 216).

Para buscar o sentido de educar precisamos, justaposto a essa discussão, considerar a finalidade dos conteúdos escolares, para aliar qualidade à justiça curricular, pois são conceituações complementares. Santomé (2013) aponta os ganhos dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos, como consequência, a educação alcançou ganhos significativos nas lutas e conquistas sociais. Mas ainda não atingimos e asseguramos uma real igualdade de direitos, e cabe ressaltar a importância desses tipos de conquistas ao longo dos séculos XX e XXI, muito especialmente, a necessidade de não perder a memória; não esquecer os tipos de lutas sociais esses direitos e essas conquistas foram alcançados e consolidados.

Para Santomé (2013), e para nós, a principal meta de nossa sociedade, agora, é construir também no sistema educativo, e com base nele, um mundo no qual as diferenças sejam plenamente compatíveis com seu reconhecimento, com a existência de uma justiça verdadeiramente redistributiva e com a igualdade de direitos e oportunidades. Abordar o tema da justiça e da igualdade de oportunidades no sistema educativo é uma empreitada áspera, que exige análise e avaliação do grau de respeito que o currículo escolar e os modelos de organização da vida nas escolas têm com as distintas idiossincrasias<sup>32</sup> dos grupos e das pessoas que precisam conviver nessas instituições. Isso exige estarmos atentos à maneira pela qual os modos de funcionamento que regem o interior do sistema educativo assumem um modelo de cidadão responsável, que tem direitos e deveres. (SANTOMÉ, 2013, p. 225).

Para se falar em justiça curricular, qualidade e equidade, é relevante trazer algumas reflexões e delimitações teóricas que contribuem para se pensar sobre

---

<sup>32</sup> Santomé (2013) usa o termo “idiossincrasias” por ser um conceito polissêmico e usado em diversas áreas. Usei-o no sentido de caracterizar o comportamento e/ou particularidade(s) peculiar(es) de um grupo.

justiça social e justiça cognitiva. Sússekind e Oliveira (2016) apresentam um mosaico de temas e problemas a respeito do contexto educacional brasileiro. As autoras tangenciam a temática de formação docente a partir do enquadramento epistemológico das discussões em torno da construção da justiça social. Elas se apoiam em Boaventura Souza Santos para abordar a busca da justiça cognitiva.

Sússekind e Oliveira (2016) defendem a justiça cognitiva e do trabalho com imagens e narrativas na formação e cotidianos escolares levando em consideração as potencialidades emancipatórias. Faço uma aproximação do termo “*professores invisíveis*”, usado por elas, quando se referem à ousadia de trabalhar os sentidos, de interrogar nossa história pessoal. O argumento se alinha com as concepções de de Arroyo (2014), quando ele trata das identidades profissionais, dos sujeitos sociais e suas experiências que se afirmam no território do conhecimento, dos coletivos sociais que pressionam por reconhecimento.

Nesse âmbito, as autoras defendem que a justiça social e a justiça cognitiva são conceitos indissociáveis, e discorrem sobre a necessidade de ampliar, amplificar, multiplicar as relações de justiça cognitiva; ou seja, a troca igualitária entre os diferentes, na qual todos os sujeitos envolvidos se enriquecem por meio do reconhecimento mútuo e de aprendizagens, a partir do acesso a conhecimentos diferentes e comuns. (SÜSSEKIND; OLIVEIRA, 2016).

As disputas no território da escola trazem um incômodo, e é indicativo que o currículo aponta para a mudança em prol da qualidade, mas qual qualidade? Ora, só é possível pensar na melhoria da qualidade quando ampliamos a consciência dos atores sociais que compõem esse território na busca por equidade.

A diversidade dos alunos não se encaixa nada bem nas instituições escolares, tampouco cabe no currículo escolar ditado pelo padrão quantitativo de qualidade, pensado para a uniformização e a imposição de um cânone cultural que poucas pessoas costumam questionar.

Construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares que combatam a discriminação e todo tipo de injustiça, implica, entre outras medidas, apontar um “*Outro*” sentido ou ampliar o conceito de qualidade para/na educação, como um importante instrumental, entre tantos caminhos possíveis (SANTOMÉ, 2013, p. 226-227).

Segundo Ferrari (2019), a construção de projetos contra-hegemônicos com vistas à garantia da justiça social é uma ação urgente; e para enfrentar as

desigualdades e dar acesso aos métodos e aos descobrimentos científicos a todos os estudantes, devemos seguir na contramão das propostas curriculares hegemônicas que privilegiam as competências do mercado. A justiça social é o horizonte a que os currículos escolares precisam aderir. Conforme estudo de Ponce e Araújo (2019, p. 1049) a disputa por construir subjetividades democráticas é legítima e possível, nessa esperança alicerçada em experiências históricas exitosas e significativas para a autonomia da escola e para a construção de uma sociedade democrática, cuja essência utópica é a busca por justiça social.

### **5.1 Por que a educação e o currículo são tão normatizados?**

Com todas as quantificações e padrões normativos, indagamos: por que a educação e, especialmente, o currículo se converteram num território tão normatizado e avaliado?

Para Arroyo (2013), torna-se necessário pensar, a partir do conceito de campo de disputa, por que se pretende, com tanta ênfase, normatizar a educação e, por consequência, o currículo escolar.

Os vínculos estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados, seja pelas políticas, diretrizes ou normas, seja pelos próprios profissionais do conhecimento. Quanto mais vem crescendo a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e a autoria docente, maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no campo de trabalho (ARROYO, 2014).

Nesse apontamento, o autor percebe uma pluralidade de ações e iniciativas profissionais como tentativas de outros currículos na prática. (ARROYO, 2014, p. 18). Pensando nessa disputa, na escola e nos processos de controle pedagógico, precisamos refletir sobre essa temática e as intencionalidades dessas disputas, conforme denominadas por Arroyo (2013). É possível fazer uma aproximação de Freitas (2014) e Apple (2017) e uma vasta literatura sobre os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle dos processos que envolvem a escola.

Como delimitado por Candau e Moreira (2007), o currículo escolar é o espaço central mais estruturante da função da escola, logo, é natural a disputa pelo seu

controle. Surge uma questão: qual o interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende em todos os países? No outro lado da tensão, em um projeto emancipatório, Gomes (2019, p. 1.021) traz uma possibilidade baseada em um perfil epistemológico que abriga o conflito. Sendo esse movimento de resistência uma possibilidade de desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e na sua dialética alçar mudanças.

Segundo Cury (2002), não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. É o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966.

Mais recentemente, temos o documento de Jomtien,<sup>33</sup> que abrange os países mais populosos do mundo. São inegáveis os esforços levados adiante pela Unesco no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países. Mas, como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional (CURY, 2002, p. 2).

Quando falamos de universalização da educação, Azanha (*apud* BOTO, 2005) descreve a práxis desse direito em três dimensões, não lineares ou mecânicas. A primeira situa-se no postulado de um *ensino universal*, para todos: o direito de todas as crianças e todos os jovens irem para a mesma escola. Essa seria, por assim dizer, a primeira exigência quando se pensa a educação como direito público. Seria absolutamente ilegítimo formular o roteiro dos direitos à educação sem considerar democrático tal intento primeiro e primário de expansão das oportunidades escolares.

Expandir a escola é imperativo político, sendo, portanto, indeclinável dever do Estado. No que diz respeito à qualidade do ensino quando a rede de escolas incorpora uma população mais ampla, o erro é óbvio: não se podem aferir padrões de qualidade sem indagar a quem se atribuem os mesmos padrões. Diante de uma

---

<sup>33</sup> Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

população que não tem escola, qualquer alargamento da possibilidade de frequentar a escola é, em si mesmo, um avanço. Superar a ideia de qualidade da educação para poucos, em seus privilégios, não apresentará legitimidade. Para aqueles que, anteriormente, eram dela excluídos, frequentar a escola é um ganho, portanto, é direito democrático de primeira dimensão (BOTO, 2005).

Para Apple (2017) e Arroyo (2014) são esperadas reações de resistência conservadora às ações que buscam desestabilizar os pensamentos dos processos hegemônicos. A mensagem é: confiem em nós; nós somos os reformadores; nós lhes daremos o que ainda não sabem que querem; nós transformaremos as escolas para que as crianças (por enquanto algumas, selecionadas) recebam uma melhor educação.

Freitas (2014) discorre sobre os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola, pelo controle de dois núcleos conceituais constitutivos da organização do trabalho pedagógico (objetivos/avaliação e conteúdos/métodos). O autor examina e evidencia as conexões entre as avaliações de larga escala, os processos internos de avaliação (formal e informal) nas escolas, bem como a proposta de redefinição da base nacional comum curricular em curso. Em seu texto, ele sumariza, com esmero, a questão das intencionalidades, os antecedentes históricos dos reformadores empresariais, na lógica de controle e como estes vêm se organizando.

Freitas (2014) explica, ainda, como o avanço da normatização da educação na avaliação pode favorecer o controle, num movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial.

É uma pedra angular destas proposições a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais. Paulatinamente, com ajuda pesada da mídia, a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como referência do que consideramos hoje uma boa educação. [...] Procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional. (FREITAS, 2014, p. 1088).

Essa lógica está tão naturalizada nos ambientes escolares que é difícil discutir a qualidade no contexto educacional em uma perspectiva diferente dos resultados das avaliações no desempenho escolar, em um sentido padronizador e de controle.

Segundo Freitas (2009), a escola foi pressionada a inventar um processo de controle interno na própria instituição que acolhia o processo pedagógico, de modo que a avaliação foi então chamada a cumprir preponderantemente esse papel controlador.

Para Freitas (2014), os reformadores empresariais da educação, na disputa pelo território escolar, focaram na avaliação externa e, por consequência, na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas também sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola.

Em resumo, a escola se orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas, em especial Português e Matemática, outras áreas não estão presentes. O aluno/estudante é um consumidor que acumula habilidades e competências. Os processos avaliativos no interior da escola são diversos e se dão de maneira formal e informal, abrangendo diferentes dimensões. A avaliação de aprendizagem não cobre toda a gama de processos avaliativos da sala de aula, como, por exemplo, comportamento, valores e atitudes. (FREITAS, 2014).

Podemos concluir que a qualidade da educação é um conceito em disputa (ARROYO, 2014), e esse conceito se modula pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2014; 2009). Ir além da apreensão da técnica no devir educacional e na sua função da conscientização/emancipação de sujeitos, proposto por Adorno (2000), sob o contexto das desigualdades educacionais e sociais, bem como da perspectiva mercadológica do contexto educacional atual, é a proposta central deste capítulo. E mais: discutir como as avaliações vêm determinando o que seja a qualidade da educação em um contexto desigual como é o brasileiro. Motivados a analisar os processos de justiça curricular, acreditamos que, para chegar a essa geração do direito à educação, precisamos nos debruçar sobre a questão-chave: por que a educação se converteu num território tão normatizado e avaliado?

## **5.2 As insuficiências quantitativas para a construção da Outra qualidade**

É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (ADORNO, 1995, p. 27).

A provocação de Adorno nos propõe uma reflexão: para se ter qualidade comprometida com a justiça social devemos ir além da técnica. Adorno (2000) faz um alerta aos educadores em relação ao deslumbramento geral com a técnica e o acúmulo de conhecimentos que desprezam o conteúdo ético do processo formativo. Adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se conscientiza como apropriação de conhecimentos técnicos (ADORNO, 2000, p. 11). Essas reflexões estimulam o pensar na qualidade, numa escala multidimensional e social: não se deve pensar somente na melhora técnica da qualidade, deve-se ter um compromisso com o devir da educação, pautado na emancipação de todos.

Amparados em Adorno (2000), pois ele traz contribuições fundantes para se pensar na qualidade a que almejamos, compreendemos que a técnica não é necessariamente um fator de emancipação. Por isso, devemos pensar a educação para além dos exames avaliativos que se ocupam de um conteudismo e de competências voltadas ao mercado. A educação precisa se preocupar em ser ferramenta de combate ao que Adorno denomina barbárie.

A educação sempre deve ser contextualizada a partir de compromissos éticos por meio de uma postura crítica. Em outro momento, Adorno (2000) afirma que é preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir diante dela, mas refletir acerca dessa fatalidade e suas consequências para o próprio trabalho.

Com Adorno (2000), temos a abertura de um horizonte de possibilidades que fomenta discussões sobre a qualidade da educação, suas contradições, tendo como guisa orientadora o compromisso com a cidadania, com a não discriminação e com o desenvolvimento integral. Articulando a questão adorniana com a concepção de currículo como território de disputa, de Arroyo (2014), temos que a educação precisa de uma nova moldura para a compreensão de suas qualidades sob o contexto das diferenças e das desigualdades educacionais e sociais. Esta moldura não pode perder de vista a hegemonia da perspectiva mercadológica no contexto educacional atual.

Há contradições no campo da educação escolarizada, mas ressaltamos a busca pelo compromisso com a cidadania, com a não discriminação e com o

desenvolvimento integral, que são questões basilares para a qualidade da educação.

A qualidade da educação brasileira estaria longe do que deveria ser, mas qual qualidade entendemos como a mais adequada, ou quais qualidades? Qual qualidade se pretende para a educação no contexto brasileiro? E para quem?

Essas indagações vão ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Entender os parâmetros do Ministério da Educação (MEC), que acaba por traduzir a perspectiva hegemônica do que seja a qualidade, possibilita ver como este conceito está situado e, em contrapartida, indagar sobre os processos de justiça curricular. E ainda: participar do debate da mensuração desta qualidade por meio da convergência entre os indicadores macros que podem indicar ações para promover a educação pública de gestão pública de qualidade, sem perder o foco na contribuição para a educação que vise a uma sociedade com justiça social.

Ao se engajar nessa análise, as delimitações de qualidade, como campo de disputa, tornam-se importantes para situarmos os compromissos com uma análise crítica. Por isso, é salutar apontar as contradições e os espaços de possível ação. Fundamentamos também a justificativa da relevância deste momento da pesquisa em Apple (2006), pois objetivamos examinar as realidades atuais com uma estrutura conceitual/política que enfatize os espaços em que ações mais progressistas e anti-hegemônicas possam continuar. Esse é um passo de absoluta importância pois, caso contrário, nossa pesquisa pode simplesmente levar à incredulidade ou ao desespero (APPLE, 2017).

Buscamos nesta pesquisa desvelar o que difere uma escola de qualidade de outras escolas. Brooke e Soares (2008), de um lado, e Apple (2006; 2017), de outro, apontam uma questão importante: como mensurar o impacto da escola nas mudanças sociais/controlar social.

Após essas contextualizações, entender o conceito ou delimitar o papel da educação torna-se relevante a esta pesquisa, educação é uma área *de* saber, ou será que a educação é uma área de práticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento? A questão levantada por Charlot (2006) é uma discussão epistemológica. Exige-se a delimitação de seu alcance e se possível estabelecer uma disciplina específica denominada “educação” ou “ciências da educação”.



No que tange à especificidade da educação como campo de conhecimento e de pesquisa, surgem os pontos de vista dos professores universitários e pesquisadores que não estão de acordo com a disciplina específica delimitada ciências da educação ou educação, para eles há três circunstâncias possíveis (CHARLOT, 2006).

O primeiro ponto é o aspecto multidisciplinar dos departamentos de educação, que propõem um viés prático às questões ligadas do saber em/sobre educação. Dessa forma, as ciências da educação possuem uma realidade institucional, administrativa, organizacional, mas não têm existência epistemológica específica (CHARLOT, 2006).

O segundo ponto, o pesquisador em/sobre educação sofre a condicionante da área de pesquisa a que está vinculado na universidade, pois terá o enfoque e será direcionado às prioridades desse departamento. Nas ciências da educação, constrói-se pouco a pouco uma cultura comum, fortemente inter ou transdisciplinar; esta característica traz a especificidade ao campo de pesquisa em educação, conforme a condição trazida pelo autor, pela troca de experiências e na promoção do debate em projetos comuns. (CHARLOT, 2006).

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006, p. 9).

Embora essa definição remeta a uma fraqueza epistemológica, com fronteiras tênues e conceitos fluidos, o contraponto desta limitação lhe dá a permeabilidade de alcançar as contradições da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo como a educação não pode ter um discurso unidimensional (CHARLOT, 2006).

O campo da educação está saturado de discursos já instalados, já prontos, e, quando um campo está tão saturado de respostas, é difícil levantar questões de maneira nova; portanto, é difícil fazer pesquisa. Acredito que essa discussão queira alcançar as diferentes perspectivas e escalas da educação, pois ora esta tem uma perspectiva interdisciplinar, ora uma perspectiva pluridisciplinar, e nada a impede de ser disciplinar, depende do foco a ser pesquisado (CHARLOT, 2006, p. 14).

Para Charlot (2006) e Adorno (2000), a racionalização desmedida dos processos impossibilita a percepção das peculiaridades demandadas pelos estudiosos em educação. Torna-se necessária uma postura mais reflexiva. Toda ciência recorta seu objeto na complexidade do real.

Apple (2006), influenciado por Raymond Williams, diz que a educação não é um produto como pão ou cartões, mas deve ser vista como uma seleção e organização de todo o conhecimento social disponível em determinada época.

Essa dupla aproximação de Apple (2006) e Charlot (2006) nos permite trazer Adorno (2000) para a argumentação, quando ele foi questionado sobre o planejamento educacional ter uma tendência,, sobretudo quantitativa,<sup>34</sup> e justamente os estatísticos, na medida em que refletem sobre seu próprio ofício, apontam que quaisquer considerações quantitativas possuem afinal um objetivo qualitativo de conhecimento. E acrescenta uma indagação: *Para onde a educação deve conduzir?* Na reflexão sobre educação, Adorno (2000, p. 141) traz uma concepção inicial sobre educação e uma crítica à modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não há mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisas mortas já foi mais que destacada, há a produção de uma consciência verdadeira, em direção à pessoa emancipada.

Alinhavo a fala de Adorno (2000) para me amparar na apreciação que Arroyo (2014) propõe. Para Arroyo (2014 p. 38), toda disputa por conhecimento está em jogo, em disputas por projetos de novas sociedades. Os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados devem ser questionados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Tendo essa crítica, torna-se possível repensar o paradigma sugerido por Adorno (1995), precisamos romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência. Posto isso, conseguiremos pensar em outras qualidades que defendemos, e penso que a qualidade também está em disputa.

Arroyo, na obra *Currículo, território em disputa* (2014) aponta em direção à reação ao caráter controlador, padronizador que as políticas de avaliação impõem

---

<sup>34</sup> Adorno falava especificamente da Alemanha, e é importante contextualizar que ele era um homem do seu tempo, mas, por opção metodológica e por concordar com sua fala, faço uma aproximação à tendência global e ao caso brasileiro, e por ser um clássico da leitura em Educação, torna se uma relevante sua leitura, num prisma do desenvolvimento humano.

sobre os docentes e educandos, sobre o que ensinar-aprender. Devemos pensar novas formas de as avaliações estarem a serviço do Direito à educação, e não o contrário.

O autor acima (2014) enfatiza a sala de aula, espaço central do trabalho docente, na tensa relação entre mestres e alunos, sobre o que ensinar-aprender, sobre o currículo, redefinindo práticas em tantas ações e tantos projetos que nossa criatividade coletiva inventa. A partir desta perspectiva de leitura, o livro é dividido em cinco partes, sendo as duas primeiras, pelos professores: o autor discorre a respeito da identidade profissional, as tensas disputas pela autonomia profissional, por outras políticas de currículo(s) e avaliações. Ele indaga que conhecimento incluir no currículo e em que projeto de sociedade, o caráter impositivo dos processos avaliativos. Traz diversos tópicos importantes para se pensar as disputas no território dos currículos escolares. Propõe a reflexão dos tempos e, na flutuação das nossas fronteiras, estas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios. Há também disputas por reconhecimento nosso e dos estudantes. A escola é um espaço de esperança e de direitos a um digno e justo viver de mestres e educandos(as).

O livro é daqueles que nos deslocam, é inspirador. Ancorado a esse sentimento controverso, pois ele desvela a realidade, traz a indignação, desperta sensibilidade e inspira uma ação transformadora. Na terceira parte do livro, o foco é o silenciamento dos sujeitos sociais, destaca-se o direito de conhecer e reconhecer suas experiências nos coletivos sociais, nas disputas do território do conhecimento. No avançar da leitura, a quarta parte, tenta-se responder a indagação sobre quais são as infâncias que se têm na escola, suas tensões e a busca por reconhecimento. Na última parte do livro, o autor centra-se no direito à cultura e às memórias e traz a pluralidade das identidades e como as lutas sociais vão calcando espaço de mudanças de paradigmas numa perspectiva de que somos iguais nas nossas diferenças.

No âmbito da qualidade, tem-se a discussão da disputa. Arroyo (2014) utiliza o termo “*disputa*”, Apple (2006) utiliza “*conflito*”, mas há uma consonância nos termos, são conceitos limítrofes, usados para delimitar as relações de hegemonia, poder, cultura e suas repercussões. No capítulo 5 do livro *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (2006), “O currículo oculto e a natureza do conflito”, podemos amparar a fala deste autor que contribui à discussão de disputa e aponta algumas

delimitações importantes e suas funções no que diz respeito à hegemonia da alienação na manutenção da tradição. Arroyo (2014) se ampara nas disputas do território no campo do currículo nas vozes de “*Outros*” sujeitos, esta é uma articulação muito valorosa.

Para Apple (2006),<sup>35</sup> é difícil manter e expandir uma visão verdadeiramente democrática da educação – especialmente se considerarmos as transformações atuais na educação, os ataques sobre a autonomia do professor, suas condições de trabalho e salários e as ideologias atuais da sociedade. Para o autor (2006, p. 124), trata-se de uma conexão entre a hegemonia e o currículo oculto, numa naturalização dos processos de dominação por meio do *corpus* formal do conhecimento escolar, uma sociedade baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual de capital econômico, pois precisa parecer ser o único mundo possível.

Numa leitura de Apple (2006, p. 127) percebemos que ignora o verdadeiro funcionamento do poder na vida cultural e social, na qual o conhecimento está segregado dos reais atores humanos que o criaram. E, para ele, a chave para desvelar tal situação, acredito, é o tratamento do conflito no currículo.

Apple (2006) e Arroyo (2014) se aproximam dos “*Outros*” sujeitos, posicionam-se de maneira não neutra e trazem para a discussão: o conflito se propõe a repensar paradigmas. Esses autores se apresentam à práxis com rigor metodológico ético. Ainda no delineamento de Apple (2006) e Arroyo (2014), em diversos momentos eles alertam para o risco do uso da linguagem neutra a favor do discurso mercantil. Apple (2006) traz o termo “*tratamento médio*”, propondo-nos uma

---

<sup>35</sup> É importante fazer uma contextualização do livro *Ideologia e Currículo*. Fiz a leitura do livro na edição de 1982, mas com a opção de facilidades tecnológicas, fiz o fichamento para esta pesquisa na edição de 2006. Posta essa informação, ressalto alguns pontos: Apple faz algumas contextualizações, e nessa edição o autor traz dois novos capítulos que considero muito relevantes. Esses dois capítulos trazem uma linguagem mais empoderada, com destaque ao contraditório, assume com certo orgulho suas opções e traz uma devolutiva ao que estava certo ou não, muito nobre. Em algum momento do livro, ele diz: qual autor não estaria feliz em estar certo? Mas situa sua tristeza em estar certo, pois percebe que, quando diz isso, ele queria estar envolto por outras realidades. Apple considera esses dois capítulos uma atualização de sua obra na perspectiva do triste episódio de 11 de setembro. Percebe-se a mudança na forma de escrever de 1982 para 2006, parece óbvio, mas gostaria de registrar, ele traz uma linguagem mais leve, menos endurecida pelas regras da academia; ousa dizer que ele é mais livre hoje, em uma narrativa emocionada, num esforço em desembaralhar as conexões e intenções desveladas em seu texto, as aplicações das ações apresentadas nos oito primeiros capítulos do livro. Atento-me ao reconhecimento das contradições e que devemos avançar na superação de posições muito polarizadas e fazer um exercício de empatia nas conexões entre realidades juntamente com os currículos ocultos e buscar soluções possíveis num movimento de resistência.

reflexão quanto às posturas, se a instituição educacional pode estar com uma postura inadequada.

É sabido que a educação é um ponto de tensão relativo ao tipo de conhecimento que deve ser ensinado e de como o ensino e a aprendizagem devem ser avaliados. Para subsidiar essa discussão, Apple (2006) delimita o conceito de hegemonia, que é necessário trazer como forma de deixar clara a nossa concepção:

[Hegemonia] é todo um conjunto de práticas e expectativas; nossa energia empregada em diferentes tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela assim constitui um sentido de realidade para a maior parte das pessoas na sociedade, um sentido de ser absoluta porque experimentada [como uma] realidade a que a maior parte dos membros de uma sociedade dificilmente conseguirá ir além. Mas não se trata, exceto quando se dá um momento de análise abstrata, de um sistema estático. Pelo contrário, só podemos entender uma cultura dominante e de fato existente se entendermos o real processo social do qual ela depende: o processo de incorporação. Os modos de incorporação são de grande significação e, além disso, têm significação econômica considerável em nosso tipo de sociedade. As instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente. São, na verdade, as duas coisas ao mesmo tempo. Além disso, em nível filosófico, no verdadeiro nível da teoria e no nível histórico de várias práticas, há um processo que chamo de tradição seletiva: aquele que, nos termos de uma cultura efetivamente dominante, é sempre passado como “a tradição”, o passado significativo. Entretanto a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados e excluídos. Mais crucialmente ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob formas que sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante. (APPLE, 2006, p. 39).

O processo educacional está intimamente associado ao conceito de hegemonia. Os processos de educação social são mais amplos em instituições como a família, as definições práticas e a organização do trabalho, a tradição seletiva em nível intelectual e teórico – todas essas forças estão envolvidas em um processo contínuo de constituição e reconstituição, de modelagem de uma cultura efetivamente dominante, e delas, de acordo com o modo como as experimentamos e como se inserem em nossas vidas, depende a realidade.

Se o que aprendemos fosse meramente uma ideologia imposta, ou apenas significados e práticas isoláveis da classe governante, ou de parte dela, que se impusessem a outros significados e práticas, ocupando lugar superior em nossas mentes, seria – e ficaríamos felizes com isso – uma coisa muito mais fácil de se derrotar. (APPLE, 2006, p. 39).

Apple (2006) afirma que a escola, enquanto agente de controle social e da reprodução de cultura e economia, precisa operar com organização eficiente, e a rotulação nos proporciona compreender o que a escola é e o que ela não deveria ser. A crítica do curriculista estadunidense vai ao encontro das desigualdades educacionais, discutidas em alguma medida no capítulo sobre desigualdades educacionais desta pesquisa. Como quando Arroyo (2014) se refere ao silenciamento dos professores, à desvalorização da carreira docente, à desprofissionalização da carreira docente. Esses dois autores convergem na denúncia dos rótulos e como o sistema educacional atual é desigual.

Posta essa contextualização entre hegemonia e o processo de educação, faz-se uma crítica ao ressurgimento (ou manutenção) das posições conservadoras como uma tentativa de reconquistar (ou manter) o poder hegemônico, ameaçado por mulheres, população negra e outros grupos minoritários. Fica evidente que, se as minorias buscam seu empoderamento, há um movimento contrário na tentativa de manutenção do domínio desses “*Outros*” sujeitos.

Para Santomé (2013), os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. Essa diversidade de lutas postas pela sociedade em tantas fronteiras e territórios por direitos, por ações afirmativas, afeta e reconfigura a cultura e as identidades docentes. Novos e diversos perfis na docência enriquecem e diversificam os currículos de formação, o que encadeia as disputas pelo direito à diversidade e a todos os currículos de formação e de educação básica.

Numa aproximação entre Candau e Moreira (2007) e Moreira e Silva (1994) é possível apontar as tensas e ricas reconfigurações da cultura e das identidades profissionais trazidas pela diversidade de movimentos e ações coletivas que terminam por reconfigurar o território do currículo de formação da Educação Básica. Em uma sociedade plural, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta.

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. Território em que se travam ferozes competições em torno dos significados, o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo se

refere, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994).

Já Zanardi e Ribeiro (2021, p. 265) explicam que o currículo se “constitui como um produto sócio-histórico envolvido por interpretações do mundo vivido e do mundo a se viver, articulando as experiências dos sujeitos da práxis com conhecimentos hegemonzados ou não”.

Segundo Apple (2017), de fato, essas normas podem agir para contradizer diretamente as demandas por culturas de auditoria e pela constante produção de evidência de ser fonte de produção de lucro e de estar agindo de maneira empresarial, tão dominantes em nossa época neoliberal. (APPLE, 2006; OLSEN, 1996). A imensa pressão para julgar o ensino apenas por meio de “avaliação de *performance*” é nada senão uma indicação, porém poderosa, dessas tendências.

Apple (2006) contextualiza a necessidade de aceitar as ambiguidades e incertezas, um artefato humano em constante mudança. Na busca por caminhos possíveis em direção à escola que idealizamos é necessário trazer as relações das desigualdades moduladas no campo da educação e no campo do currículo, por meio das suas relações entre currículo e qualidade, apontar quais são os padrões de qualidade do ensino, sendo um conceito em disputa. Será necessário avocar, em alguma medida, o debate sobre como as mudanças curriculares não dialogam com o contexto social da maioria dos estudantes da escola pública.

Nesse âmbito, Sampaio e Oliveira (2015, p. 512) discorrem a respeito de alguns antecedentes históricos da educação brasileira e constataam que sempre foram permeados por fortes desigualdades, no não oferecimento ao sistema escolar, nas exclusões dentro do próprio sistema escolar e em padrões diferentes de qualidade educacional. Essa herança gera efeitos perversos, principalmente à população excluída do direito à educação de qualidade.

Na perspectiva dos antecedentes históricos da qualidade da educação no caso brasileiro, até a década de 1980, a qualidade era percebida como acesso ao sistema educacional. Avançando nessa perspectiva, o novo foco deslocou-se para a progressão dentro do sistema de ensino, as políticas de melhoria da qualidade educacional visavam à redução das taxas de repetência e evasão. A partir de 2000, há um novo deslocamento, cada vez mais a progressão deixa de ser o principal problema, e a qualidade passa a ser percebida como a proficiência dos estudantes. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 512).

O deslocamento, ou essa nova percepção do conceito de qualidade, é decorrente de uma história de lutas educacionais e do direito à educação. Mas a qualidade percebida como a proficiência dos estudantes desumaniza a ação educacional, reduz o potencial da escola. E inverte o papel das avaliações. Atualmente, trabalhamos em função das avaliações e métricas, e não estas em função da ação pedagógica e metodológica do processo de ensino e aprendizagem. Para Apple (2006) e Adorno (2000), a educação está sendo, de fato, relacionada ao crescimento técnico, mas de uma maneira mais complexa e, principalmente, menos justa e equânime do que imagina o senso comum. Essa própria conexão entre o conhecimento técnico e o ensino ajuda a gerar, e não a reduzir, a desigualdade.

Quando tangenciamos o temário educacional é indiscutível o direito à educação como caminho de disputa para uma educação de qualidade para todos e todas por meio da justiça curricular. Há uma separação conceitual metodológica nesse conceito em gerações, pois Apple (2006) e Arroyo (2014) afirmam que essas conquistas são lentas, corroborando uma separação temporal do conceito, indo ao encontro de, pois são disputas por meio das lutas sociais.

As lutas sociais são disputas tensionadas num movimento de resistências; tais disputas no território da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticadas é sinal de que esses currículos incomodam, estão vivos. A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Quando os controles gestores se voltam contra profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar.

Estão criando seus currículos (ARROYO, 2014, p. 13). Essa fala de Arroyo (2014) se sintoniza à questão sobre qual qualidade temos em nosso contexto e qual educação idealizamos.

Partindo de que a qualidade é um conceito amorfo e polissêmico, comprometemo-nos com rigor teórico-metodológico a identificar fatores que tornam uma escola pública de qualidade (BROOKE SOARES, 2006). Deveríamos pautar no chão da realidade o que é entendido por/como qualidade, quais são os conjuntos de dimensões e indicadores para que escolas sejam definidas como de qualidade, o que se torna relevante para o escopo desta pesquisa.

Em nossa busca por desvelar o padrão de qualidade da educação – sendo este um conceito em disputa na educação para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais –, percebemos, numa perspectiva crítica, que somente os



dados estatísticos não são suficientes para demonstrar o complexo contexto da qualidade da educação no caso brasileiro. Entender o contexto estático da realidade é necessário, mas não suficiente.

Nesse âmbito, cabe nos aproximarmos da Sociologia da Educação e da Pedagogia de Soares (2006) para pesquisar quais são os passos para ir além, para melhorar as deficiências e superar as desigualdades. Um dos diversos caminhos possíveis, calcado para se chegar à qualidade numa perspectiva da justiça curricular, se bifurca em: qualidade sem adjetivações e qualidades adjetivadas.

Tem-se a noção, no senso comum, sobre a má qualidade do ensino público no Brasil. Será que não alcançamos melhorias nesse contexto? Será que a escola mais adequada para o contexto urbano é a mesma escola para uma população rural, ou ribeirinha? Temos tantas realidades. Vivemos em um país tão heterogêneo, tão diverso, que precisamos ver a escola numa perspectiva múltipla, e não isolada. Quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais? Deveria ser a própria comunidade escolar, não?

Para Soares e Andrade (2006), dentre os fatores que impactam o desempenho cognitivo dos alunos da Educação Básica, destacam-se a família, as estruturas da sociedade e a escola em que estudam; eles demonstram, por exemplo, o contexto de Belo Horizonte/MG, que é marcado por alta iniquidade, o sistema de Educação Básica da capital mineira só consegue produzir qualidade na presença de alta iniquidade. Empenhados na demonstração dos resultados da pesquisa, realizada com minucioso rigor metodológico, os autores discorrem sobre a metodologia de cálculos dos indicadores, problematizam com muita lucidez os entraves à qualidade da Educação Básica em Belo Horizonte/MG.

Na delimitação das funções da escola, Soares (2004) e Soares e Andrade (2006) apontam que o atual ordenamento legal da sociedade brasileira atribui à escola a função de preparar as novas gerações para a participação ativa e crítica na vida social do país por meio de conhecimentos e atitudes. Além da socialização de seus alunos, a escola deve ensinar os conteúdos cognitivos e propiciar experiências que viabilizem aos estudantes adquirir as competências necessárias para o acesso a níveis escolares mais altos e também a sua preparação para o trabalho.

Para os autores, muitos esforços são feitos no sentido de se compreender quais fatores escolares podem aumentar o desempenho cognitivo dos estudantes, e

segundo eles, há três categorias determinantes desse desempenho cognitivo: os associados à cultura escolar, os associados à família e aqueles relacionados ao próprio aluno. Eles convergem com as pesquisas apresentadas nesta tese (BRITTO *et al.*, 2022) que alinhavam a mobilidade social a sua origem geracional e influência socioeconômica/cultural. Na percepção deles, o desempenho cognitivo sofre influência de fatores extraescolares, que explicam mais as desigualdades observadas no desempenho dos alunos do que fatores intraescolares (SOARES; ANDRADE, 2006; SOARES, 2004).

Dentro da complexidade da temática estudada, os autores fazem uma delimitação que tange às influências epistemológicas, do efeito da escola, sendo uma abordagem mais próxima da Sociologia da Educação e da Pedagogia. Realizadas essas contextualizações e demarcadas as barreiras das estatísticas para alcançar a realidade, eles afirmam, que no Brasil, por exemplo, não se deve estudar a realidade educacional sem considerar o nível socioeconômico (NSE)<sup>36</sup> dos estudantes, nem como os diferentes estabelecimentos tratam as diferenças entre grupos de alunos.

Soares e Andrade (2006 p. 110) analisam “a equidade da escola, definida como sua capacidade de acirrar ou amortecer o efeito do NSE no desempenho dos alunos”. E, idealmente, não é suficiente que a escola seja boa; ela tem como princípio ser boa para todos os seus alunos, independentemente do nível econômico, cor da pele e gênero. Posto isso, não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade.

Esses apontamentos demonstram limitações ao se falar sobre qualidade, tornando-se necessário trazer a percepção de qualidade para além da estatística, ela, a qualidade, é um indicador latente. Diante dessa fala controversa, gostaria de esclarecer que consideramos as métricas, as demonstrações numéricas essenciais, e não podemos nos furtar a esses recursos para termos uma visão global de uma realidade. Somente eles permitem vislumbrar cenários e contextos com tamanhos diversos de amostras, e com possibilidade de análise de amostras distintas e categorização de diversas realidades. Mas devemos ter o ponto de vista crítico de

---

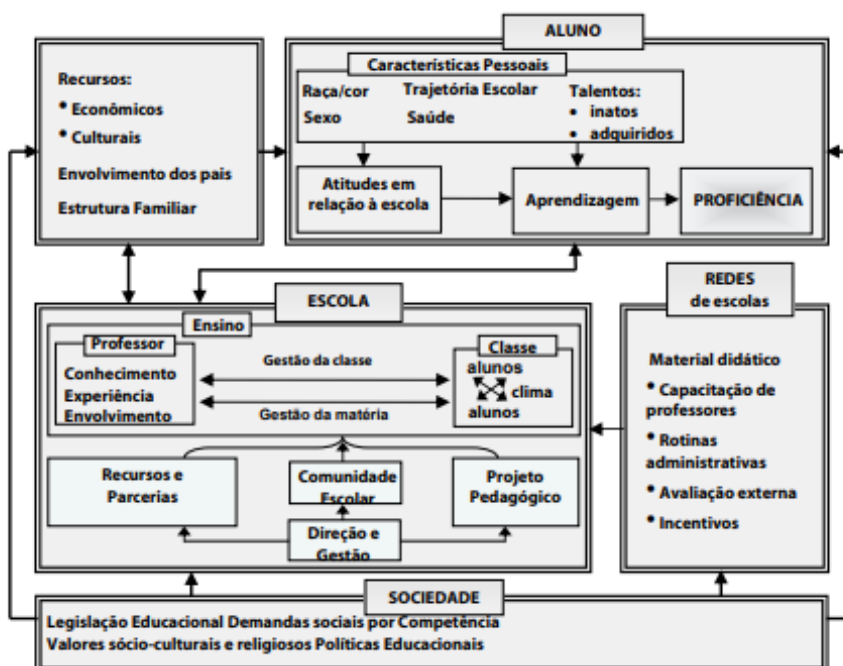
<sup>36</sup> Traço latente, ou seja, uma característica que não pode ser medida diretamente (SOARES; ANDRADE, 2006).

que os números não são neutros, suas análises representam interesses, e ter esse julgamento é essencial para a sua leitura.

Assim, Adorno (2000) alerta aos educadores que é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação do instrumental técnico e receituário para eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com outro não idêntico, o diferenciado num alinhavo à ideia de justiça curricular.

Soares (2004) traz um modelo conceitual explicativo da proficiência/efeito escola, fatores intraescolares e extraescolares estão associados ao desempenho cognitivo dos alunos (*vide* Figura 1). Esse modelo sintetiza a estrutura existente na Educação Básica. Conclui-se, a partir do modelo conceitual, que há tantas fontes e fatores escolares associados ao desempenho do aluno, que nenhum deles isoladamente é capaz de garantir bons resultados. Empenhado em explicar o modelo conceitual, o autor discorre sobre cada fator de influência. Percebemos a complexidade do assunto tratado e que esse modelo, como diversos pontos de tensão na educação, concordando com Arroyo (2013), permite pensar na disputa da qualidade no contexto das disputas trazidas por este autor no campo curricular/ensino. Esses apontamentos encadeiam o pensamento para pensarmos na justiça cognitiva e na equidade.

Figura 1 - Modelo conceitual explicativo da proficiência



Fonte: SOARES, 2004.

O modelo conceitual acima nos leva a pensar como é difícil reduzir e sintetizar a qualidade da educação a um número que revelaria o que chamamos de proficiência. Percebe-se que não se discute o que se aprende, nem as consequências do aprendizado na realidade, mas tão somente o que se verifica por exames dentro da mais pura perspectiva “*neutra*” e tradicional do currículo.

### 5.3 A avaliação indaga o currículo no uso das métricas

Outra ênfase que buscamos neste capítulo é como os parâmetros de avaliação determinam o currículo em dado movimento, provocando algum tipo de desigualdade. As condições e (im)possibilidades, numa crítica ao paradigma hegemônico; o panorama das realidades educacionais, numa perspectiva de perceber como são postas as disputas no discurso das desigualdades. É sabido o quão útil a estatística se firma, na objetivação para verificação da qualidade. Mas qual o limite da estatística? Como os indicadores quantitativos vêm determinando o que seja a qualidade da educação em um contexto desigual, como é o caso

brasileiro? E, ainda, questionar quais são estas qualidades essenciais para favorecer uma educação mais humanizadora, que vise à justiça social.

No empenho de cumprir os objetivos específicos desta pesquisa, reconhecemos a necessidade das quantificações, para auxiliar a delimitar a qualidade da educação e fornecer uma visão geral da educação, as quantificações e métricas permitem ações coordenadas e objetivas. Gil (2021) indaga: se é possível efetivamente quantificar a qualidade, qual o limite das estatísticas na tarefa de nos permitir conhecer os resultados da educação de um país? E, afinal, o que é qualidade? Estas indagações corroboram o problema desta pesquisa. A autora pondera sobre a dificuldade de se produzirem análises estatísticas na educação. No entanto, tais números são formulados e apresentados de modo a fazer acreditar que é sim possível quantificar a qualidade.

Nossa crítica é na perspectiva de agregar nessas discussões os limites desses instrumentais, e indagar: por que estes limites não são discutidos? As métricas são necessárias para a gestão e coordenação, mas a qualidade não se reduz apenas a resultados estatísticos; precisamos pensar em processos humanizantes, que tenham como centralidade as pessoas, em suas especificidades e diversidade.

Trabalhar a concepção de currículo e relacioná-la com a diversidade faz parte da minha defesa de currículo e concepção de qualidade. A quantificação da qualidade não consegue contemplar e pensar as diversidades que não caibam numa perspectiva padronizadora, o que é um paradoxo. Pensar a diversidade como a antítese da tese padrão demanda a superação de uma contradição que se resolve somente com uma concepção de justiça social, sendo o papel do currículo, como o coração da escola, central, pelos vínculos com os padrões desejados e seus compromissos com a diversidade e a compreensão das realidades. Quando temos uma concepção de currículo que considera as diversidades, como se quantificam as diversidades para expressar a qualidade?

Por isso, devemos pensar a qualidade da educação a partir de uma perspectiva de justiça curricular. E conceder menos relevância aos mecanismos quantificadores, para se pensar também nas individualidades/especificidades e na justiça curricular.

A quantificação da educação está vinculada principalmente a uma abordagem tecnicista (SAVIANI, 1983); num propósito empresarial, na lógica do capital, em que

tudo se quantifica. A educação é mais um aspecto das nossas vidas, é quantificada, consumida, é pensada num conjunto de indicadores atrelado a uma deturpada percepção de meritocracia a serviço das desigualdades. Temos como propósito apontar as limitações/incapacidade de mensurar que tal maneira adotada não alcança, a justiça curricular por meio da educação (MÉSZAROS, 2008).

A educação não é negócio, é direito. A educação não deve só qualificar para o trabalho mas, especialmente, para a valorização da vida e a dignidade. Quando refletimos sobre a crítica de Mészáros (2008), segundo a qual educação está para além do capital e seus interesses individualistas, compreendemos a centralidade da busca que a educação deve empreender na superação da desumanização. Ele propõe uma reflexão de que educar é resgatar o sentido estruturante da educação e sua relação com o trabalho, suas possibilidades criativas e emancipatórias. Ler esse autor é inspirador, pois acreditamos que, para modular uma postura crítica, necessitamos visitar fontes que trazem uma defesa radical para pensar a qualidade da educação de forma dialética e para a busca de um devir educacional, um outro mundo possível (MÉSZAROS, 2008).

Para Mészáros (2008) a qualidade da educação se tornou estigma, uma peça na acumulação do capital, acúmulo de conhecimento que se quantifica, em uma sequência sistemática. Nessa chave de leitura de mundo, as estatísticas não são simples descrição da realidade, são resultados de processos de objetivação definidos por categorias usadas, pela escolha do que se deve mensurar, pelos modos de observar, há um esforço de subjetivação, embora Mészáros (2008) perceba esses recursos como instrumental dos interesses hegemônicos do capital.

Para discutir a quantificação da qualidade da educação, precisamos debater o conceito da qualidade da educação brasileira, embora seja um assunto espinhoso, mas ciente da impossibilidade de se esgotar esse tema, é relevante, para este trabalho, discutir tal conceito. A qualidade, reiteramos, é um conceito polissêmico e histórico, pois se altera ao longo do tempo e articula-se aos valores, saberes e expectativas compartilhadas socialmente em diferentes períodos. (GIL, 2021).

Quando pensamos em qualidade da educação, a delimitação realizada por Boto (2005) defende a tese de que o direito à educação é uma luta social. Gil (2021) argumenta que a análise dos processos históricos, no que diz respeito à qualidade, nos conduz não à compreensão de uma sequência de sentidos de qualidade que

substituiria seus precedentes, mas sim à percepção da coexistência de sentidos formulados em diversas temporalidades.

Ainda na busca da compreensão da qualidade em disputa articulada com as suas quantificações, percebemos que, na história brasileira, como em outros países, a exclusão aparece fortemente associada aos totais de matrículas e aos resultados desiguais em exames. Gil (2021) alerta que estender a escolarização não é, por si só, uma garantia de justiça escolar. Na verdade, tudo depende da maneira como a escola se organiza e do que se faz nela.

Defender que todos tenham acesso a uma escola de qualidade parece intenção nobre e indiscutível em sociedades democráticas. Contudo, nesse caso, trata-se de qualidade para quem? Em que perspectiva? Coadunando-se com qual projeto de sociedade? (GIL, 2021). Vivemos uma disputa da qualidade: de um lado, a escola associada à construção de uma sociedade democrática, para a formação humana e para a humanização; e, de outro, a escola para o desenvolvimento econômico no interesse do capital.

Ora, se falta um alinhamento, ou concordância sobre o que seja qualidade da educação, como quantificá-la?

Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável (AFONSO *apud* GIL, 2021), quando falamos de diferentes paradigmas educacionais pois, se os fundamentos e razões são diversos, teremos critérios de qualidades distintos e diferentes percepções do que seja uma educação de qualidade.

Conhecer as possibilidades e (im)possibilidades, numa perspectiva crítica do alcance das estatísticas, para o que é importante para a educação, é um recurso de objetivação dos contextos educacionais que não deve ser percebido como síntese de qualidade educacional (SOARES, 2011). Soares e Xavier (2013) apontam que o uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, poderia levar a um sistema educacional disfuncional. Para combater as desigualdades educacionais, é necessário discutir o padrão de qualidade do ensino, nas suas (im)possibilidades, sabendo ser ele um conceito em disputa na educação, no esforço de buscar a justiça curricular.

Entre os diversos caminhos possíveis para se pensar o complexo caminho da qualidade do ensino/educação, a discussão do currículo e qualidade é valorosa, pois

devemos pensar no combate à desigualdade de maneira sistêmica e conjuntural, tendo como possível a perspectiva das diversidades, como caminho outro, para modular a qualidade, uma qualidade que inclui, respeita, que é reflexiva numa ação humanizadora, sendo um caminho para a construção da qualidade educacional numa perspectiva da justiça curricular.

#### **5.4. Justiça educacional e justiça curricular**

Ampliando o conceito de justiça curricular, chegaremos à justiça educacional, ou vice-versa, pois são conceitos encarrilhados; para ter justiça educacional, precisamos da justiça curricular. Percebo um como desdobramento conceitual do outro, no qual a qualidade está justaposta nesta perspectiva de análise. Aproximar-se da qualidade, tradicionalmente, articula-se com o sucesso educacional baseado no fato de que os alunos precisam abandonar suas identidades culturais e suas lutas pela compreensão das realidades em que estão inseridos para aprender, para uma modelagem formativa que produz sujeitos captáveis pelo mercado de trabalho por meio de competências e sucesso em exames.

O ponto de partida, nesse contexto, é o currículo determinado pelos interesses hegemônicos à revelia da realidade vivida, e o ponto de chegada é o sucesso nos exames.

Ora, ao pensar na justiça educacional, entendemos que a educação serve para nos ajudar a compreender o mundo para sua transformação. Por isso, a justiça curricular está atrelada ao mundo vivido, e não ao mundo determinado. Sem este ponto de partida, a educação não se faz pelo império da justiça, mas em prol da alienação.

As percepções de Santomé (2013) a respeito do sucesso educacional corroboram o pensamento de Apple (2006) quando este afirma que uma sociedade verdadeiramente justa deve maximizar os direitos dos menos privilegiados. Ponce e Leite (2023) argumentam pela justiça curricular e apontam a urgência da valorização das experiências de respeito à dignidade. Para as autoras,

[...] a justiça curricular, adota uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático. (PONCE; LEITE, 2023).



Existem entraves quando buscamos justiça curricular, Santomé (2013) elenca intervenções curriculares inadequadas ao defender uma educação comprometida com os Direitos Humanos e com a justiça social. O autor espanhol faz um convite à comunidade escolar a revisar com os alunos os modelos estruturados, como de masculinidade dominante no ambiente, as expectativas e os estereótipos que condicionam suas opções de conduta para dialogicamente pensar a superação das posturas que oprimem, geram as violências, sejam elas curriculares, ou mesmo as que se passam dentro da escola, se é que seria possível separá-las, mas faço essa digressão numa opção de convidar à reflexão dessa questão tão urgente. Qualquer tipo de desigualdade e injustiça que permeia a escola vai à contramão da justiça curricular/educacional.

Quando mencionamos dos entraves para a realização da justiça curricular faz sentido a explicação de Ponce (2018), que aponta a relevância do currículo escolar na busca da justiça como superação das desigualdades e respeito às diversidades. Para ela, a justiça curricular é um processo contínuo, uma construção de currículo baseada em experiências históricas, democráticas e significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola, e que pode vir a tornar-se mais uma ação de resistência às atuais propostas hegemônicas.

Pensar em justiça curricular é pensar o resultado da análise do currículo que é elaborado de maneira reflexiva, colocado em ação, avaliado e investigado. O autor ressalta que se deve levar em consideração de que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula deve ter o respeito às especificidades e individualidades para atender às necessidades e urgências de todos os grupos sociais (SANTOMÉ, 2013). Permeados pelos valores de análise será possível compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo, destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Segundo Torres (2009), uma instituição escolar comprometida com a justiça curricular tem como compromisso ético o exercício profissional dos professores debatido ativa e reflexivamente com princípios éticos como: integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade, e a avaliação enquanto

processo formativo faz parte desse compromisso, não pode ser um processo excludente, descontextualizado e injusto.

Pensamos que a qualidade se ancora na curiosidade como disparador do pensar, portanto, é preciso lutar contra a indiferença perante o “*Outro*”, e os processos de invisibilização, silenciamento e todo processo de violência curricular. Algo que também exige a reivindicação de um espaço no qual possam estar juntos, no qual se possa tornar realidade o direito à diferença, mas nunca a diferença de direitos.

Young (2007) argumenta que não há contradição entre ideias de democracia e justiça social e a ideia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento. Ora, evidentemente as ideias de democracia e justiça social são indissociáveis. O que Young traz é a necessidade de promoção do conhecimento como uma dimensão fundamental na perspectiva da justiça social e, portanto, da justiça educacional e curricular.

O problema é que Young deposita em especialistas (2007) a tarefa para a justiça curricular, ignorando a diversidade e as diferenças. Seu conhecimento poderoso<sup>37</sup> não serve à justiça curricular que aqui defendemos.

---

<sup>37</sup> Young (2007) faz distinção entre duas ideias que envolvem a delimitação de “conhecimento”, sendo, o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento (poder). E tem acesso a **certos tipos de conhecimento**, é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”, sendo ele, um conhecimento de alto *status*, **refere-se ao que o conhecimento pode fazer**, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. No desenvolver do conceito, o autor propõe que o “conhecimento poderoso” é do tipo de conhecimento que é desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade, uma base para se fazerem julgamentos, e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. Young baseia-se na análise de Bernstein para sugerir que é possível negar condições para adquirir “conhecimento poderoso” para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais (perspectiva hierarquizante). O conhecimento poderoso de Young é incompatível com a Justiça Curricular, pois ele parte de teoria descontextualizada como constitutiva do currículo. Quando a justiça curricular está ancorada na realidade, no contexto, no cotidiano, para ele, são os especialistas que fazem o currículo. Para complementar a delimitação de “conhecimento poderoso”, Zanardi (2013) propõe, num ensaio, uma crítica/problematização a partir do incômodo provocado pelas leituras dos artigos de Young (2007; 2011), onde ele discorre sobre concepção de currículo que ignora o contexto dos educandos. Os argumentos para contestar a descontextualização do currículo se fixam nas bases freireanas (contextualização do conhecimento como forma de empoderamento dos educandos). No desenvolver do artigo, Zanardi discorre sobre conceitos e teorias de currículo para sustentar seu contra-argumento. Para Young, as escolas servem para a transmissão de um conhecimento especializado no qual “conceito” e “experiência” não se apresentam como um conhecimento realmente útil aos alunos, devendo o campo do currículo se preocupar exclusivamente com o “conceito”. Para Zanardi, o currículo vincula-se ao conhecimento contextualizado que dialogue com a experiência não só de educadores e educandos, mas da comunidade.

Já Apple (2017) compreende a justiça curricular articulada com as disputas nesse campo. Ao indagar se “educação pode mudar a sociedade?”<sup>38</sup>, ele acredita que sim, podemos mudar a sociedade, desde que a escola entenda que é fundamental para se lidar com os modos pelos quais as sociedades operam as questões da diversidade.

Quando pensamos no nosso modelo social/político atual, atrelando a ele a avaliação, fazemos uma aproximação com Ponce (2018), ela sustenta que o binômio avaliações externas e políticas curriculares sofre grandes impactos no caráter democrático e inclusivo, numa cultura que redefine os papéis de professores e gestores escolares, em nome de uma “qualidade” da educação ditada pelos critérios do próprio binômio. A crítica dessas políticas curriculares (hegemônicas no país) tem consequências nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar em relação aos sujeitos do currículo, de modo especial em relação aos professores e aos alunos.

Justiça educacional compromete-se com uma educação crítica e libertadora que tem como compromisso ético a investigação de em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. Exige questionar e repensar, enquanto cidadãos e enquanto profissionais da educação, as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas. (SANTOMÉ, 2013).

Candau e Moreira (2007) fazem uma crítica às hierarquias que se encontram nos currículos, numa disputa de conhecimentos valorizados e priorizados, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos, estigmatizando os saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e

---

<sup>38</sup> Apple (2017) traz na pergunta-título do livro *A educação pode mudar a sociedade?* o quão provocativo esta obra é, uma leitura excelente. É possível perceber no livro sua grandeza, profundamente comprometido com a educação. Apple nos força a questionar se a educação tem um papel substancial a exercer no desafio a essa situação e na construção de uma sociedade que reflita valores menos egoístas, mais sociais e emancipatórios. Durante todo o livro, ele propõe seus próprios esforços para responder à questão, e para ele não há como responder tal questão, a não ser que se olhe para a sociedade da posição de múltiplos grupos oprimidos. E a resposta dele para a questão, é sim, se e somente se, ela desafiar abertamente classe e capitalismo. Durante o livro ele traz algumas outras perguntas, como: “Da perspectiva de quem estamos fazendo esta pergunta?”, temos de perguntar: “Quem são os professores que irão agir sobre as respostas a essas questões? Enfim, esse livro é uma obra aberta, que nos desloca a perceber “os esforços pela transformação da educação que não tem como um de seus objetivos a proteção e o cuidado afetivo dessas normas e valores ameaçam o que faz a educação diferente de um simples treinamento” (p. 31).

classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. Separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Quando estamos pensando em “*Outra*” qualidade, torna-se fundamental rever essas modulações e perceber que podemos ir além de uma visão hierarquizada.

Reavaliar e ressignificar as estratégias e as funções de avaliação são indicativos para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alertas perante as dificuldades de cada estudante, mas em especial nos deixar cientes das dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situação de risco ou a minorias que sofrem todo tipo de discriminação. Da mesma maneira, é preciso julgar em que grau as teorias educativas que embasam as propostas curriculares com as quais se trabalham são o resultado de levar em conta as vozes dos “*outros*”, suas necessidades, perspectivas e esperanças. Santomé (2013) nos provoca a ressignificar o sentido da qualidade da educação e seus vínculos com a humanização do processo, mas isso não significa negligenciar o processo avaliativo, pois exige uma postura ética com o rigor metodológico e compromisso a formação integral da função da escola.

Vinculado à ressignificação dos processos de qualidade da educação, devemos avaliar o currículo escolar com uma perspectiva de justiça curricular, que tornará possível avaliar os processos de segregação, exclusão (culturas silenciadas), desconexão, distorção, psicologização, paternalismo-pseudotolerância, infantilização, realidades alheias ou estranhas, presentismo, elencados por Santomé (2013).

Candau e Moreira (2007) ponderam que certo grau de descontextualização se faz necessário, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. Todavia, precisamos estar atentos para o risco de perda de sentido dos conhecimentos, possível de acontecer se trabalharmos com uma forte descontextualização. Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem,

necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais.

A partir desses entraves e dificultadores para praticar a justiça curricular, podemos nos aprofundar nas questões de justiça social e justiça curricular como eixo principal de uma educação de qualidade. Ou seja, a Justiça Curricular é uma forma de praticar a justiça social no currículo escolar, atendendo cada sujeito em sua totalidade, garantindo o acesso pleno de todos e todas ao conhecimento. Implica formar sujeitos capazes de apropriarem-se subjetivamente de seus direitos, por meio de um currículo crítico e libertador (PONCE, 2018).

Ponce e Araújo (2019) resumizam que a justiça curricular tem três dimensões e só será conceituada, compreendida e praticada a partir da consideração delas, quais sejam: a dimensão do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da convivência escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do cuidado com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, incluindo desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares.

Nessa concepção caberá à escola o cultivo de uma cultura de participação e de formação, uma ação educativa, carregada de possibilidades humanizadoras, num esforço coletivo, colaborativo e plural, pois fortalece os laços coletivos e os sujeitos humanizados são capazes de sonhar juntos e, no coletivo, constatar, desvelar, comparar, avaliar, decidir, romper e transformar o mundo em comunhão.

Podemos fazer uma analogia a partir dessa concepção. A disputa tensionada no campo do currículo na direção da justiça curricular é como a piracema, um nado contra a correnteza, num movimento pelas garantias de existir, sendo um ambiente fértil, mas sensível, o que não significa frágil. Na busca pelo resistir, o cardume (coletivo) nada por longas distâncias vencendo obstáculos. E, quanto mais fértil e abundante esse ambiente, mais exitosos serão seus resultados.

Esta tese defende uma concepção de currículo atrelada à defesa de qualidade que tem a diversidade como caminho outro, para a justiça curricular. O

percurso passa pelos compromissos humanistas, que devem ou deveriam influenciar nas causas últimas das propostas curriculares, para situá-las no contexto da justiça social que se contrapõe ao currículo “insípido”, “inodoro” e “incolor” de conhecimento poderoso calcado em Young. Acreditamos que devemos pautar o conhecimento, o currículo, no chão da realidade, que possibilitará maior possibilidade de transformação social, orientados pelo rigor metodológico e pelo posicionamento crítico de uma educação que incorpore normas “afetivas” no enfrentamento das (des)igualdade de uma sociedade.

A justiça educacional e a justiça curricular são dimensões complementares que visam à emancipação dos sujeitos, trazendo voz aos silenciados e força para a resistência dos oprimidos. Na ação e reflexão do mundo vivido no seu entorno (o mundo imediato), com o pensar esperançoso, concluímos este capítulo com otimismo de Freire, almejando que dialeticamente possamos responder como a educação pode influenciar no seu “quefazer” na mudança da sociedade.

## ALINHAVOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 2005, p. 126).

Começo estas considerações com uma convicção, os estudos tiveram uma ação transformadora na minha vida. Embora pareça óbvio, percebo essa fala como imprescindível, lembro-me de minha mãe falando: “Filha, caso você queira ser diferente dessa realidade, você precisa estudar”. E, como um mantra, ela dizia isso todos os dias. Tenho uma memória afetiva, eu na mesa, próxima à cozinha, fazendo as lições de casa e ela sempre por perto, inundada pelo sentimento de não auxiliar nas tarefas, pois ela achava que tinha pouco conhecimento. Ela não estudou o tanto que desejou, teve, na sua trajetória, muitos sonhos desmantelados, mas demonstrou uma sabedoria única, que respeito valorosamente. Meus pais sempre foram afetuosos e são inspiração.

Considero-me uma pessoa agraciada pela família que tenho, perfeitamente imperfeita, na sua incompletude e contradições. Minha irmã, minhas tias, sogra, amigas(os), e outras tantas pessoas, nesse lugar de fala da escola, que ponderaram nessa trajetória, sempre me provocando a deixar meus pés no chão da escola, e que a pesquisa tem que estar a favor de reflexões do mundo vivido, com responsabilidade crítica e metodológica para a pesquisa em educação. Contextualizado o sentimento, acredito que podemos caminhar na direção da educação que vise à justiça curricular, e que devemos nos preocupar com uma educação para a dignidade humana, para a vida.

Devemos perceber as minorias, os excluídos, nas nossas utopias, criar caminhos outros que talvez ainda não existam e, com resiliência, repensar as quais qualidades da educação pública para todos e todas. Uma pergunta esteve ao meu lado durante o processo de pesquisa: qual a dor social que meu trabalho alcança? Qual meu sonho de uma realidade que quero esperar, o que move meu trabalho? Esse desafio da pesquisa traz/trouxe uma proximidade ao contexto

trabalhado, vinculado às minhas motivações pessoais e vivências. Acredito trazer relevância ao que é pesquisado e estou convicta de que podemos repensar, refletir, debater na dialética do contexto educacional as diversas formas de tratar o currículo, permeado na avaliação, os processos de aprendizagem e os direitos educacionais.

Nesses últimos alinhavos da pesquisa, resgatamos os objetivos gerais para serem o fio que conduziu as amarrações finais deste trabalho: refletir as relações das desigualdades moduladas no campo da educação e no campo do currículo, por meio das suas relações entre currículos e qualidade sob a perspectiva da justiça curricular; buscando desvelar quais são os padrões de qualidade do ensino, sendo este um conceito em disputa, para debater o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais.

Nesta pesquisa, esforçamo-nos por construir um estado da questão, e esse percurso metodológico colaborou para a compreensão da modulação das desigualdades educacionais e da justiça curricular que se estruturou em cinco objetivos específicos, por meio dos quais busquei delimitar, contextualizar este estudo.

Chegamos ao final deste percurso e constato que a primeira dor social que este trabalho alcançou foi a minha. Esta pesquisa significa muito na minha trajetória pessoal e acadêmica; vi-me sendo modulada pelas leituras. Cada livro que lia, cada artigo, cada disciplina aguçava minha vontade de transformação, remodelando minha visão de mundo, desfazendo amarras e me fazendo chegar mais próxima da possibilidade de emancipação.

São tantos textos mais que queria ter lido, tantos livros sobre os quais queria ter me debruçado, tantas outras construções que queria ter realizado! Mas, para este momento da trajetória, para este contexto, foi o melhor que consegui fazer na busca utópica pelo “ser mais”.

Acredito, sim, como Apple (2006, p. 13), que é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social.

A teoria freireana vai além da neutralidade exatamente para expor o caráter teleológico que a educação carrega e, por conseguinte, o currículo escolar. Ao problematizar o que se ensina, Freire faz uma defesa intransigente da vida humana



e de uma vida digna. Rejeitando a neutralidade, assume o compromisso com a libertação dos oprimidos de forma intransigente.

Nosso primeiro objetivo específico buscou mapear teses que pesquisam as estruturas e os processos que naturalizam as desigualdades educacionais e/ou tratam também da discussão da justiça curricular, para assim situar suas contribuições no campo científico. Dividimos os mapeamentos das teses em dois blocos de análises, o primeiro trata das Desigualdades Educacionais entre 2018-2022, tendo sido analisadas 11 teses. Buscamos, num esforço de análise, perceber as diferenças, as semelhanças e as possíveis articulações, na categorização de conceitos referidos às Desigualdades Educacionais na ótica da desigualdade de oportunidade no contexto educacional e as relações de gênero, raça, características socioeconômicas, aspectos institucionais e desempenho acadêmico; desigualdade de remuneração docente e os fatores que influenciam a capacidade de financiamento das redes municipais de ensino; desigualdades de oportunidades de carreiras.

Mapear as teses no “estado do conhecimento” possibilitou ampliar o horizonte da pesquisa. Tivemos contato com diversas percepções teórico-metodológicas e constatamos nas leituras que a origem socioeconômica, o gênero e a raça dos estudantes influenciam na estruturação de oportunidades de carreira e de empregos, isso não é meritocrático, isso é exclusão. Somos provocados a estabelecer a conexão entre o currículo oculto e a hegemonia e perceber que há um processo de naturalização das desigualdades; a escola tem função no controle social, e o currículo não é mero veículo de transporte, que transporta algo, ele é campo de criação, pulsante, vivo e potente.

Para que a escola alcance a justiça e a qualidade social é preciso identificar as raízes da desigualdade social, entendê-las bem, confrontá-las, entender os discursos que caminham em conservá-las como estão, para que tenhamos possibilidades de enfrentamentos das desigualdades nas rotas das desigualdades educacionais. A partir dessas análises, seguimos com a pesquisa no mapeamento de teses que discutem a Justiça Curricular entre 2018-2022, a convergência de pesquisas na busca de “outras qualidades” para o currículo ser espaço de promoção da justiça e enfrentamento das desigualdades educacionais.

Nesse segundo bloco de teses analisadas, delimitamos para o mapeamento 15 teses que nos auxiliaram a ressignificar as ênfases desta pesquisa e seguimos

com as verticalizações do tema pesquisado. Observamos categorias de análises como: concepção de democracia dialogando com a Justiça Curricular; Educação Integral pode promover a Justiça Curricular; convivência escolar para a formação dos sujeitos e suas contribuições para a Justiça Curricular; currículo e cultura indígena sobre a influência da escola na identidade; Justiça curricular e racismo; Violência Sexual Intrafamiliar (VSI) e justiça curricular; Direito à Educação vinculado à Educação de Jovens e Adultos (EJA); Sociologia da Educação com ênfase nas teorias de currículos na Justiça Curricular; Institutos Federais são fundamentais para a Justiça Social.

São diversos caminhos para se discutir justiça curricular, ela se faz no processo incompleto e inacabado, não há receitas milagrosas, devemos perceber as especificidades do espaço escolar, e este deve ser discutido ativamente e reflexivamente, tendo a crítica de que é um espaço de disputa e seguindo o processo com ética, respeitosa, buscando tolerância, confiança, responsabilidade.

No segundo objetivo específico, nos atemos às relações do currículo com a qualidade, questionar quais são estas qualidades essenciais para favorecer uma educação comprometida com a justiça social. Para responder esse objetivo de pesquisa, perpassamos pela discussão do currículo e as desigualdades, como o direito à Educação deve ser proclamado e alcançadas garantias aos direitos de todos, no respeito à diversidade, na busca pelo ideal utópico e dialético da qualidade da educação, numa proposta mais igualitária. Deparamo-nos com uma questão: o que é uma educação de qualidade para todos e como superar as barreiras educacionais e alcançar a justiça curricular? Discutimos as barreiras educacionais na tentativa de ruptura de um paradigma hegemônico para cunhar novos sentidos de qualidade para uma educação que vislumbre a justiça curricular numa perspectiva que humanize o currículo.

Comprometemo-nos a delimitar a qualidade enquanto conceito de disputa, e esse alinhamento trouxe uma crítica que teve centralidade e foi o disparador para perceber a justiça curricular no enfrentamento das desigualdades educacionais. Surgiu assim uma reflexão: a avaliação está a serviço do Direito à Educação de qualidade, ou o Direito à Educação de qualidade está a serviço da avaliação?

Por mais polissêmico que seja o currículo, é impensável, pelo menos de forma crítica, não conceber qual é a função por ele exercida na formação de estudantes que cotidianamente vão às escolas. Sua conceituação é útil para

pensarmos as tendências e especulações teóricas, mas precisamos buscar cada vez mais compreender a que bases teológicas se prestam as suas abstrações.

Como artefato, o currículo sempre busca promover a construção de algo a partir da formação de alguém. Ele não é um princípio explicativo que se basta, ou seja, não basta dizer que as crianças vão para a escola para aprender aquilo que elas não sabem. Pode-se afirmar que seria para termos uma educação de qualidade, mas essa seria dependente de um currículo de qualidade. Daí, continuaríamos num processo infinito de explicações que não vão além da superfície da questão. Parecem-nos ingênuas e infantis as respostas que pretendem autojustificar a existência do currículo sem indagar sobre suas causas e consequências.

No terceiro objetivo específico, o discurso de qualidade, amparado em Arroyo (2014), como conceito em disputa, sob o contexto das desigualdades educacionais e sociais, bem como a perspectiva mercadológica do contexto educacional atual. O percurso para responder esse problema de pesquisa foi discutir o papel central do currículo, a diversidade na construção de uma “outra qualidade” e mudança na perspectiva da avaliação, buscando uma avaliação formativa, que faz uma leitura além dos números, e percebendo que a leitura quantitativa não é neutra.

Não saber para que serve o currículo é ignorar a própria função da escola. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais têm investido prioritariamente em reformas curriculares em nome da busca de uma educação de qualidade, sendo que essa qualidade tem sido reduzida à melhoria em indicadores quantitativos. Questão outra que deve ser pensada no campo educativo são as barreiras educacionais, no caso brasileiro, um contexto de significativas desigualdades, injustiças educacionais. Precisamos buscar o sentido da emancipação. Repensar os currículos superando essas supostas desigualdades não é rebaixar a qualidade educacional, pelo contrário, é elevar a qualidade, mas uma outra qualidade.

Precisamos restaurar as identidades e a autonomia do professor, e perceber que as (im)possibilidades de ação profissional e a (des)valorização de suas condições de trabalho e salários estão envoltos num projeto conservador. Devemos pensar na educação para os Direitos Humanos, que combata a violência contra a escola, como os casos de assassinatos de estudantes e professores que presenciamos nos últimos anos. É urgente e necessário repensar a postura tão conteudista e alienadora; a escola, há muito tempo, vem se tornando uma ilha

desconectada do mundo vivido, e o currículo tem um papel nisso que não pode ser subestimado. Não pode se perder de vista que a escola é espaço de socialização e que ela deve qualificar para a vida.

Chego a esse momento da pesquisa com a conclusão de que não é possível finalizar esta etapa sem um deslocamento do meu lugar no mundo, e como me sinto sensibilizada no verdadeiro papel para/com a educação. Não há soluções rápidas ou milagrosas para a educação. Só chegaremos às mudanças que alcançarão a justiça curricular numa perspectiva de justiça social, com resistência, persistência e na dialética do devir educacional.

Para este momento, percebemos que a avaliação individual, institucional e em larga escala deve ser reavaliada, nas suas intencionalidades de controle quando se desvirtua no processo pedagógico. Para que um currículo tão conteudista, se não para criar gargalos e processos de seletividade? Não é meritocrático a origem geracional, ou a cor, o gênero, ser, de maneira velada, uma condição a mais na competição sobre o sucesso de melhores oportunidades.

A desigualdade de oportunidades deve ser combatida com uma postura crítica, com resistência, e devemos levantar a bandeira para as identidades profissionais, para a formação de professores, combatendo com rigor, cotidianamente, as injustiças, no chão da escola.

Buscamos, com uma pesquisa qualitativa na área da educação e de natureza bibliográfica, estudar com base em três dimensões, a institucional ou organizacional e pedagógica e a sociopolítica/cultural. Cientes de que o recorte metodológico desta pesquisa é incompatível com o alcance do escopo dessas três dimensões, sempre buscamos a percepção delas. Buscamos também tratar o currículo no prisma das múltiplas inter-relações, mas como o coração da escola e diante dos territórios de disputas.

No quarto objetivo específico, como a avaliação educacional está posta no contexto da justiça educacional, indagando se a avaliação está a serviço do Direito à Educação, ou se o Direito à Educação é que está a serviço da avaliação. Para responder este objetivo de pesquisa, discutimos a educação. O currículo e a avaliação são bastante normatizados, e as avaliações vêm determinando o que seja a qualidade da educação em um contexto desigual como é o brasileiro, um artefato insuficiente para perceber o que é subjetivo, pois é difícil reduzir e sintetizar a qualidade da educação a um número que revelaria o que chamamos de proficiência.

Justificamos nosso foco de estudo a partir da constatação de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno em um tempo razoavelmente limitado, assim, foi papel da pesquisadora bancar as escolhas metodológicas para seguir nesta pesquisa. Esta tese tem/teve como intuito pensar numa perspectiva de contrapor o paradigma da avaliação como central no currículo escolar, numa perspectiva de controle, que vai contra uma perspectiva de justiça curricular.

E chegamos ao fim deste trabalho imbuídos da necessidade de desvelar quais as qualidades relevantes para favorecer os currículos de uma educação de qualidade e que promova a educação emancipatória. E ainda: em qual medida a educação formal pode trazer resistência para combater a desigualdade de oportunidades? Estamos diante de um futuro inacabado e dialético, *a cada escolha, o rio do Tempo se abre em um delta de Amanhãs possíveis.*

Nosso desafio comum, como pesquisadores da educação, é o de intentar rumos, rotas e caminhos para navegarmos entre o que somos hoje e o que poderemos a vir a ser. Debruço meu empenho e minha esperança em propor possíveis reflexões na busca por possíveis caminhos sobre a escola que idealizamos. Pensar em justiça social é pensar na justiça curricular que empodera os sujeitos que bebem na fonte do diálogo problematizador uma educação com “gosto” de gente, com cor e cheiro de seres em comunhão, na busca pela transformação social.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes padronizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.

ALVES, Thiago. **Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade**: uma aplicação a municípios de Goiás. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Ida Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Sociais - Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. Cap. 6-7: p.129-159.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 5. reimpr., 18. ed. Campinas: Papirus, 2016. Cap. 1, 3 e 8.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 07 jul. abr. 2022.

Todos pela Educação. **Anuário brasileiro de educação**. Editora Moderna: São Paulo, 2022.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Grupo A, E-book. 9788536315584. 2006. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536315584/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ARAUJO, Wesley Batista. **Possibilidades democráticas em educação**: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista - SP (2005-2012). 10 dez. 2020 313 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel Gónzales. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, v. 172, 2007.

ARROYO, Miguel. **Aula Aberta**. Curso de Pedagogia, UEMG, Ibirité [2021] Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_XEPxshsKw&t=3609s](https://www.youtube.com/watch?v=r_XEPxshsKw&t=3609s) Acesso em: 01 set. 2022.

BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, 2014.

BENGIO, Marlies Da Costa. **Trajetórias estudantis na rede estadual do Rio de Janeiro**: acesso e permanência no ensino médio noturno". 24/02/2021 236 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 26(92), p. 777–798, out. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF), 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRITO JUNIOR, Elias Bernardo de. **Fomentos à Educação em Direitos Humanos (EDH) na gestão Haddad (2013-2016) da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SP)**. 18/03/2022. 229 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRITO, MARCIA DE SOUSA TERRA. **Como os diretores de escola planejam a vida escolar?** Uma análise das perspectivas educacionais de direções Escolares na Rede Municipal do Rio De Janeiro. 04 nov. 2021. 178 F. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CAMARGO, Rubens Barbosa de de *et al.* Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 341-363, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANTARELLI, Juliana Mezomo. **O papel político do trabalho docente e a justiça social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal**. 27 fev. 2020. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

CARA, Daniel; ARAÚJO, Luiz. O financiamento da educação no PNE II. *In*: MANHAS, Cleomar (org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011. p. 67-84.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 201-203, maio 2016.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Repercussões do FUNDEF/FUNDEB na remuneração inicial dos professores da rede estadual de ensino do Pará. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, 2015.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CHAUÍ, Marilena; SANTIAGO, Homero. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CRAVEIRO, Rogerio Lopes. **Remuneração Docente**: Análise da Desigualdade entre as Redes Públicas de Educação Básica. 30 set. 2022 220 F. Doutorado em Educação. Universidade Federal Do Paraná, Curitiba.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, p. 293-303, maio de 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes**. Bases da Educação Nacional. 1996.

DUARTE, Mateus Henrique Fonseca; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Escolarizada: Igualdade e Direito à Diferença. **Paidéia**, v. 14, n. 22, p. 31-54, 2019.



FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 44, 2007.

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **O Currículo Escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo**. 29 out. 2021. 255 F. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FONSECA, Mary Goncalves. **Currículo e construção da identidade Karipuna na Aldeia Manga, Amapá**. 27 agosto 2019. 176 F. Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GALVAO, Fernando Vizotto. **Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro**. 17 mar. 2022. 254 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, Adir; YANNOULAS, Silvia. Educação, pobreza e desigualdade social. **Em Aberto**, v. 30, n. 99, 2017.

GC BRITTO, Diogo *et al.* **Intergenerational Mobility in the Land of Inequality**. 2022.

GIL, Natália de Lacerda. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, v. 23, p. 184-209, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

GOMES, Nilma Lino *et al.* **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 17, 2007.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)**. 23 fev. 2018 168 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) Acesso em: 03 mar. 2023.

MELO-DE LIMA SANTOS, Zélia Maria. Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar. **Rev. Int. Investig. Ciênc. Sociedade**, Assunção, v. 13, n. 2, pág. 239-252, dezembro de 2017. Disponível em: [http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2226-40002017000200239&lng=en&nrm=iso](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002017000200239&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 dez. 2022.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

MINAS GERAIS, Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Portaria DCEM n.003, de 19/04/2021**. Relatório de Ação Fiscalizatória. Ações implementadas para assegurar o direito à educação considerando o impacto da pandemia.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

MOTA, Patrícia Flávia. **"Educação em Tempo Integral e Desigualdades Educacionais: a produção de sentidos na implementação do Turno Único"** 20 jun. 2022. 295 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

MUSEU DO AMANHÃ. **Sala do Antropoceno**. Rio de Janeiro, RJ.

NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. **Currículo Escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo**. 24 ago. 2018 314 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NERI, Marcelo. **Mapa da nova pobreza**. FGV Social. Rio de Janeiro, junho 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. **Desigualdade de oportunidades no ensino superior: um estudo de caso sobre acesso e conclusão na UFFS**. 16/12/2021 293 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NÓBREGA, Silvia Maria Therrien; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 05-16, dez. 2004. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312004000100001&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312004000100001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 jun. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Formação docente e justiça cognitiva**: pesquisas, práticas e possibilidades. Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 19, p. 1-17, 2014.

POLENA, Andrea. **Capacidade de financiamento das redes municipais de educação básica**: uma análise do contexto e das condições de oferta de ensino no Paraná. 30 set. 2022. 132 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, jul. 2019. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762019000300794&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000300794&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 21 mar. 2023. Epub 28-Out-2019.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

PONSO, Ana Paula de Souza. **A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de ensino médio em tempo escolar estendido**. 12 fev. 2019. 233 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RAMOS, José Raúl Gallego. Cómo se construye el marco teórico de la investigación. **Cadernos de Pesquisa**, n. 169, v. 48, set. 2018, p. 830-854.

ROCHA JUNIOR, Ismael. **Revisando a “Bússola do Escrever”**: práticas docentes e produtivismo acadêmico no Brasil (2006-2015). 13/03/2018 187 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, Estela Fidelis. **Alfabetização de adultos e educação popular**: práticas democráticas da EJA em São Bernardo do Campo (2009-2016)' 31 mar. 2022. 238 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RODRIGUES, Wallace. O currículo escolar aumentando desigualdades sociais: o caso da educação pública brasileira. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 84-91, 2019.

ROLDÃO, M. Produção e uso do conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional. In: SOUZA, F. N. de; SOUZA, D. N. de; COSTA, A. (Org.).

**Investigação Qualitativa: inovação dilemas e desafios.** Ebook. Aveiro: Ludomedia, 2015. v. 2, p. 15-40. Disponível em:

[https://www.ludomedia.pt/prod\\_details.php?id=134](https://www.ludomedia.pt/prod_details.php?id=134). Acesso em: 8 fev. 2022

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 511–530, 2016. DOI: 10.21573/vol31n32015.60121. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação: Grupo A**, 2013. 9788565848169. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848169/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SANTOS, Clovis Piau. **Relações entre a licenciatura em Ciências Biológicas e o desenvolvimento profissional na perspectiva de professores egressos da UNEB/Campus VI.** 14 out. 2021. 348 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 2. ed. Cortez. 1988. 151p.

SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira.** 1983.

SCHMIDT, Ernani Santos. **Cultura Vade Mecum ou da injustiça curricular: uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de Graduação em Direito no sul do Brasil.** 30 set. 2019. 191 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, Antonio Torquato da. **Educação integral no Ensino Médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral.** 13 abr. 2022. 180 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Cassio José de Oliveira. **A distopia do mérito**: desigualdades escolares no Ensino Médio brasileiro analisadas a partir do ENEM. 18 jun. 2019. 223 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, v. 41, n. 27, p. 219-243, 2011.

SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha da; FREITAS, Raquel Coelho de. Definindo minorias: desafios, tentativas e escolhas para se estabelecer critérios mínimos rumo à conceituação de grupos minoritários. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**. Maranhão, v. 3, n. 2, p. 95-116, 2017.

SIRAQUE, Terezinha Cristina Nakamatsu. **Educação integral e justiça curricular**: Projeto Escola Trabalho de Confeção em São Bernardo do Campo (2011-2016). 09 nov. 2022 185 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 107-125, 2006.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 903-923, 2013.

SOARES, José Nildo Oliveira. **Programa Mais Educação**: uma política progressista de educação integral em tempo integral. 05 jun. 2020. 235 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Zilda Glaucia Elias Franco de. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: em busca da justiça curricular. 2018. 204 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

TCE-MG. Coordenadoria de Auditoria dos Municípios. **Relatório de Ação Fiscalizatória**. Ações Implementadas para Assegurar o Direito à Educação Considerando o Impacto da Pandemia 2021. Disponível em: <https://www.tce.mg.gov.br/img/PrestaContas/RELATORIOS/2022/RELAT%C3%93RIO%20DE%20A%C3%87%C3%95ES%20IMPLEMENTADAS%20PARA%20ASSEGURAR%20O%20DIREITO%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 2023.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **Juventude, Educação Profissional e Projetos de Futuro**: trajetórias de mediação entre escola e trabalho. 25/08/2021 311 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TOLEDO, Cinthia Torres. **Da “frente” ao “fundão” da sala de aula: masculinidades e envolvimento escolar na periferia de São Paulo**. 21 mar. 2022 184 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo.

VERHINE, Robert E.; MAGALHÃES, Ana Lúcia F. Quanto custa a educação básica de qualidade? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 229-252, 2006.

XIMENES, Salomão Barros. **Padrão de qualidade do ensino**: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 190-202, 2014.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa; RIBEIRO, Márcen de Pádua. Direito à educação e direitos de aprendizagens no contexto da pandemia: afinidades eletivas a escola remota. *In*: MARINHO, Simão Pedro P.; CURY, Carlos Roberto Jamil; ALVES, Vânia de Fátima Noronha (Org.). **A escola remota**: presente e futuro da educação. MARINHO, Simão Pedro P.; CURY, Carlos Roberto Jamil; ALVES, Vânia de Fátima Noronha (Org.). Belo Horizonte: Ed. PUC Minas. *E-book*. 2021. 282 p. (Recurso eletrônico).

ZANARDO, Nivia Dantas Ribeiro. **Uma experiência democrática popular da EJA em São Bernardo do Campo (2009-2016)**. 08 abr. 2022. 300 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## APÊNDICE A

| Quadro para análise do Estado da Questão: “Justiça Curricular” |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                | Título da Pesquisa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | IDEIA CENTRAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 1                                                              | <p>ARAUJO, Wesley Batista. <b>Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista - SP (2005-2012)</b> 10/12/2020 313 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                | <p>Esta pesquisa teve como objetivo credibilizar uma experiência de gestão da educação ocorrida na cidade de Várzea Paulista, São Paulo, entre 2005 e 2012. O Programa de Formação Continuada, a Construção Coletiva do Referencial Curricular e do Plano Municipal de Educação foram políticas educacionais balizares. A hipótese deste trabalho é de que houve aproximação de uma concepção de democracia de alta intensidade, dialogando com a justiça curricular. A análise seguiu a epistemologia de Santos, com entrevistas aos gestores e profissionais da educação, além da análise de documentos. A gestão contribuiu para democratizar os saberes, transformar relações e estabelecer experiências de democracia, forjando rebeldias necessárias para a sociedade.</p> |
| 2                                                              | <p>SOARES, José Nildo Oliveira. <b>Programa Mais Educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral</b> 05/06/2020 235 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                                   | <p>Esta pesquisa estudou o Programa Mais Educação (PME) da rede pública da cidade de Santana de Parnaíba e foi liderada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curricular. A pesquisa incluiu levantamento de produções acadêmicas, entrevistas com gestores, coordenadores, oficinairos, alunos e responsáveis e estudos sobre Educação Integral. Os resultados mostram que o PME foi uma política progressista que ampliou as experiências educativas e redimensionou os tempos e espaços escolares. Conclui-se que ele deixou legados de esperança na construção de uma educação de qualidade social para os sujeitos da educação.</p>                                                                                                                                   |
| 3                                                              | <p>PONSO, Ana Paula de Souza. <b>A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de ensino médio em tempo escolar estendido</b> 12/02/2019 233 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                                | <p>Esta pesquisa busca compreender o que os sujeitos escolares entendem por convivência escolar, considerada como um dos modos de construção das interrelações sociais. Com o referencial teórico de Jares, Marías e Morin, a pesquisa qualitativa foi realizada por meio de entrevista individual, grupos focais e questionário. Os resultados revelam a importância da convivência escolar para a formação dos sujeitos e a necessidade de mais investigações para reforçar as contribuições da convivência escolar à justiça curricular.</p>                                                                                                                                                                                                                                  |
| 4                                                              | <p>SIRAQUE, Terezinha Cristina Nakamatsu. <b>Educação integral e justiça curricular: Projeto Escola Trabalho de Confeção em São Bernardo do Campo (2011-2016)</b> 09/11/2022 185 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p> | <p>Esta pesquisa verificou a possibilidade de realização de uma Educação Profissional cidadã e, para isso, se baseou na experiência de Educação Profissional em São Bernardo do Campo (2011-2016). Ela buscou unir formação técnica para o trabalho com princípios de Educação Integral e Justiça Curricular, contando com teorias de Freire (1987, 2011), Arroyo (2012a), Cunha (2005a, 2005b) e outros. A pesquisa foi qualitativa e usou entrevistas, questionários, relatos e análise de conteúdo. Seu objetivo é contribuir com a reflexão acerca da Educação Profissional crítica e emancipatória.</p>                                                                                                                                                                     |
| 5                                                              | <p>FONSECA, Mary Goncalves. <b>Currículo e construção da identidade Karipuna na Aldeia Manga, Amapá</b> 27/08/2019 176 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                                                           | <p>Esta tese trata sobre o currículo da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Terra Indígena Uacá, Oiapoque-AP, fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. É um estudo sobre a influência da escola na identidade dos Karipuna, um povo de índios misturados. São apontadas fragilidades e contradições nos processos históricos que representam riscos para a educação escolar emancipatória. O currículo pode ser um lugar de resistência e luta por justiça social. O método etnográfico foi utilizado, fundamentado nas formulações teórico-críticas de Dussel e Freire, com o objetivo de estimular práticas pedagógicas justas.</p>                                                                                                                                    |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6  | <p>SOUZA, Zilda Gláucia Elias Franco de. <b>Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular'</b> 03/08/2018 204 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                  | <p>Esta tese buscou compreender a prática curricular nas escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas), à luz do conceito de justiça curricular. Para isso, foi realizada uma pesquisa participativa, que incluiu entrevistas, documentos, reflexão-ação e visitas às comunidades. O estudo identificou que o modelo de educação praticado é rural, desconhecendo as características e as necessidades das comunidades. Assim, a construção da justiça curricular é processual e passa pela afirmação da Educação do Campo. O conhecimento produzido pretende contribuir com a educação do povo humaitaense, valorizando seus saberes e seu valor cultural.</p>                                                                                                       |
| 7  | <p>FERRARI, Alice Rosa de Sena. <b>O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo'</b> 29/10/2021 255 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                                                                     | <p>Esta Tese aborda a relação do currículo escolar com a superação do racismo, partindo dos preceitos da Justiça Curricular (conhecimento, cuidado e convivência). Define-se que a Educação para as relações étnico-raciais é capaz de reconhecer, enfrentar e superar o racismo. Busca-se identificar práticas curriculares para essa superação, por meio de observações, entrevistas, análise de documentos e Revisão Sistemática de Literatura. Os resultados contribuem para compreender a educação para as relações étnico-raciais como forma de reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo por meio do currículo escolar.</p>                                                                                                                                                  |
| 8  | <p>ZANARDO, Nivia Dantas Ribeiro. <b>Uma experiência democrática popular da EJA em São Bernardo do Campo (2009-2016)'</b> 08/04/2022 300 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                                                                  | <p>Este estudo buscou analisar a experiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de São Bernardo do Campo, ocorrida entre 2009 e 2016. Buscou-se aproximá-la do conceito de 'Justiça Curricular', que preveem o uso da história da Educação para construir propostas educativas democráticas. Os dados produzidos foram analisados com base em autores como Apple, Arroyo, Freire, entre outros. A pesquisa teve como objetivo oferecer contribuições para os comprometidos com o direito à Educação, especialmente à EJA.</p>                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 9  | <p>NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. <b>Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo'</b> 24/08/2018 314 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                | <p>Esta pesquisa tem como objetivo construir conhecimentos acerca da presença da Violência Sexual Intrafamiliar (VSI) na escola e suas implicações para o currículo escolar, por meio da abordagem multicausal e interdisciplinar. Realizou-se por meio de duas etapas: formação na Rede Municipal de Educação de São Paulo, que alcançou cerca de 1.970 participantes, e um curso em duas regionais, com 188 participantes. Os dados foram agrupados com base na análise de conteúdo. A busca pela justiça curricular foi apontada como auxílio para o enfrentamento da VSI. Resultado: maior sensibilidade para detectar a violência, ampliação da visibilidade e compreensão da complexidade, assim como possibilidades de construção de ações de enfrentamento pelo currículo escolar.</p> |
| 10 | <p>MARQUES, Saray. <b>Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)'</b> 23/02/2018 168 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP</p> | <p>Esta pesquisa avalia o Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação-SP, implementado na gestão do Governador Geraldo Alckmin (2011-2017), para verificar se promove a formação integral do estudante. Teóricos como Teixeira, Cavaliere, Chizzotti e Ponce, Dubet, Delors, Gadotti, Gimeno Sacristán, Guará, Libâneo, Paro, Ponce, Ponce e Rosa, Torres Santomé foram referenciados. A pesquisa qualitativa foi feita com entrevistas e questionário a estudantes do Ensino Médio. Os resultados mostram que o tempo escolar estendido possibilita oportunidades, mas há necessidade de preparação de espaços, recursos e participação da comunidade para executar o PEI como proposto.</p>                                                                            |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>11</b> JUNIOR, Ismael Rocha. <b>Revisando a “Bússola do Escrever”: práticas docentes e produtivismo acadêmico no Brasil (2006-2015)</b>' 13/03/2018 187 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                                                                                         | <p>Esta Tese aborda o Produtivismo Acadêmico a partir do docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Uma abordagem mista foi utilizada para investigar a dinâmica existente, a qual foi verificada através de levantamentos quantitativos e qualitativos. O tema não se mostrou relevante, entretanto, foi possível compreender a relação entre produzir e ensinar. É o docente quem sofre as pressões, exigências e desafios, sendo o protagonista desta cena. Esta Tese traz uma contribuição relevante para compreender o Produtivismo Acadêmico no Brasil.</p>                                                                                                                                                                                                                |
| <p><b>12</b> SILVA, Antonio Torquato da. <b>Educação integral no Ensino Médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral</b>' 13/04/2022 180 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p> | <p>Esta pesquisa investiga a crise do Ensino Médio como consequência de altos índices de evasão, reprovação, falta de oportunidades e injustiças. O objetivo é analisar como o Ensino Médio contribui para a formação de adolescentes e jovens autônomos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres. A hipótese é que a Educação Integral pode promover a Justiça Curricular. Metodologicamente, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, além de entrevistas em uma escola pública de São Paulo. A análise dos dados indicou que a legislação sobre o Ensino Médio não é conhecida, a universalização ainda não foi alcançada, a participação dos educandos é limitada. Por isso, é necessário ouvir os educandos e expandir programas de Educação Integral.</p> |
| <p><b>13</b> BRITO JUNIOR, Elias Bernardo de. <b>Fomentos à Educação em Direitos Humanos (EDH) na gestão Haddad (2013-2016) da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SP)</b>' 18/03/2022 229 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                                                       | <p>A pesquisa investiga a presença da Educação em Direitos Humanos na Rede Municipal de Educação de São Paulo de 2013 a 2016, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos. O objetivo foi demonstrar a importância dessas ações, como Prêmio Municipal, Formação de Professores e Cadernos. Teve como base teórica referenciais sobre Direitos Humanos e Democracia, Políticas Públicas e Justiça Curricular. Espera-se que essa pesquisa incentive novas iniciativas e promova um currículo escolar justo.</p>                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>14</b> RODRIGUES, Estela Fidelis. <b>Alfabetização de adultos e educação popular: práticas democráticas da EJA em São Bernardo do Campo (2009-2016)</b>' 31/03/2022 238 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP</p>                                                                         | <p>Esta pesquisa busca analisar a contribuição de políticas públicas para a efetivação do direito à educação, por meio de um estudo crítico das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltadas à alfabetização de adultos no Município de São Bernardo do Campo entre 2009 e 2016. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas e documentos nacionais e municipais para a análise, fundamentada por autores como Freire, Haddad, Gimeno Sacristán, entre outros. A hipótese é que a EJA contribua para a assunção do compromisso com o direito à educação, contribuindo para a superação do analfabetismo na cidade.</p>                                                                                                                                                           |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15 | <p>SCHMIDT, Ernani Santos. <b>CULTURA VADE MECUM OU DA INJUSTIÇA CURRICULAR: uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de Graduação em Direito no sul do Brasil'</b> 30/09/2019<br/>191 f. Doutorado em EDUCAÇÃO<br/>Instituição de Ensino:<br/>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca<br/>Depositária: Setorial</p> | <p>Este trabalho aborda o ensino jurídico no Brasil, analisando as relações dos/as estudantes com o currículo. A problemática se relaciona à Filosofia Política e à Sociologia da Educação, com ênfase nas teorias do currículo e na justiça curricular. Uma pesquisa qualitativa foi realizada para coleta de dados, com os estudantes produzindo imagens da justiça. A metodologia fundamenta-se no método documentário de interpretação, com base em Bohnsack e Mannheim. Os/as estudantes assumem uma postura ativa, denunciando a unificação arbitrária e a imposição de normas tácitas de conduta.</p>                                         |
| 16 | <p>CANTARELLI, Juliana Mezomo. <b>O papel político do trabalho docente e a justiça social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal'</b> 27/02/2020<br/>undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:<br/>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca<br/>Depositária: undefined</p>                                                                | <p>O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar foi criado para contribuir para a justiça social, oferecendo uma variedade de cursos, com destaque para o curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Esta pesquisa tem por objetivo analisar o papel político do trabalho docente e sua relação com a justiça social, buscando entender os significados construídos pelos professores, as práticas discursivas e os livros didáticos. A tese defende que os Institutos Federais são fundamentais para a justiça social e que os professores devem ter consciência do papel político de seu trabalho.</p> |

Fonte: Plataforma Sucupira, banco de teses e dissertações CAPES.

## APÊNDICE B

### Quadro para análise do Estado da Questão: “Desigualdades Educacionais”

|   | Título da Pesquisa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IDEIA CENTRAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <p>TOLEDO, Cinthia Torres. Da “frente” ao “fundão” da sala de aula: masculinidades e envolvimento escolar na periferia de São Paulo' 21/03/2022 184 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP</p>                                                                                      | <p>Esta pesquisa investigou se o grupo de pares tinha noções coletivas de gênero que eram contrárias ao envolvimento escolar dos meninos. Uma pesquisa qualitativa foi realizada em uma escola pública da periferia de São Paulo para entender os processos sociais que resultam na desvantagem educacional entre meninos negros e pobres. Foram observadas as interações dos alunos, entrevistados estudantes, professoras e a gestora da escola. A proposta foi de articular gênero e outras relações sociais, considerando a influência do contexto social. A divisão nativa entre os alunos da “frente” e do “fundão” mostrou que eram valorizadas práticas de masculinidades transgressoras baseadas no crime. A valorização dessas masculinidades desafiava a escolarização dos meninos.</p>                                                                                                                                                                                                                                |
| 2 | <p>BRITO, Marcia de Sousa Terra. Como os diretores de escola planejam a vida escolar? Uma análise das perspectivas educacionais de direções escolares na rede municipal do Rio de Janeiro' 04/11/2021 178 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH</p> | <p>Este estudo investigou 120 planos de gestão elaborados por diretores em escolas da rede pública do Rio de Janeiro para compreender seu conteúdo, prioridades e contribuição para o desenvolvimento escolar. Foram selecionadas 40 escolas com as melhores notas no SAEB, 40 com as piores notas e 40 com notas médias. Os resultados revelaram que as desigualdades educativas se reproduziram pois não foram identificadas propostas capazes de superar o impacto na aprendizagem. Houve falta de orientações e a influência de princípios políticos genéricos, desconectados da atividade educacional.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3 | <p>NIEROTKA, Rosileia Lucia. DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ENSINO SUPERIOR: um estudo de caso sobre acesso e conclusão na UFFS' 16/12/2021 293 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Puc-Rio</p>                                                        | <p>Esta pesquisa examina a desigualdade de oportunidades no ensino superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para investigar a relação entre gênero, raça, características socioeconômicas, aspectos institucionais e desempenho acadêmico. A UFFS tem características significativas, com perfil discente de 90% de egressos da escola pública, alto percentual de estudantes de origem rural, trabalhadores e de baixa escolarização e renda. A Lei de Cotas aumentou o acesso de estudantes de minorias, resultando em menos desigualdades. Os resultados indicam que aspectos institucionais como curso integral, assistência estudantil e atividades extracurriculares têm maior influência na evasão e conclusão do curso. Alunos das áreas rurais têm melhor desempenho dos que dos urbanos. Homens e negros têm dificuldades na conclusão. A reprovação afeta a maioria dos ingressantes e há necessidade de implementação de iniciativas para melhorar a permanência e reduzir a evasão e repetência.</p> |

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | SILVA, Cassio José de Oliveira. A DISTOPIA DO MÉRITO: desigualdades escolares no Ensino Médio brasileiro analisadas a partir do ENEM' 18/06/2019 223 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp     | Historicamente, a análise de desigualdades educacionais se relaciona a três propriedades: inclusão, progressividade e segmentação. O trabalho visa estudar o Ensino Médio brasileiro entre 1998 e 2014, buscando compreender como essas desigualdades se manifestam e se relacionam com o perfil socioeconômico dos estudantes. Os resultados mostraram que houve avanços na inclusão e progressividade, mas a desigualdade permaneceu devido à segmentação do sistema educacional brasileiro, que distribui conhecimentos de forma desigual entre os jovens.                                                                                             |
| 5 | CRAVEIRO, Rogério Lopes. REMUNERAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA DESIGUALDADE ENTRE AS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA' 30/09/2022 220 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Campus Rebouças                                          | Este estudo visa analisar a desigualdade de remuneração docente entre redes públicas brasileiras e identificar os fatores que influenciam os níveis de remuneração. Os dados foram coletados da RAIS de 2019 e outras fontes, e as análises consideraram todas as redes públicas. Utilizando abordagem quantitativa e variáveis explicativas, os resultados mostraram que o conjunto de variáveis explicou entre 24-66% da desigualdade de remuneração para os vínculos estatutários e 10-53% para os não estatutários. Estes resultados reforçam a necessidade de uma análise detalhada dos fatores determinantes para subsidiar políticas educacionais. |
| 6 | GALVAO, Fernando Vizotto. Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro' 17/03/2022 254 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP                                                                         | Número crescente de pesquisas tem relatado o aumento da participação de crianças e jovens em atividades de ensino fora do ambiente escolar. Esta tese tem como objetivo analisar a participação de estudantes brasileiros em atividades suplementares. Dados indicam desigualdades na participação em cursos de idiomas, preparatórios para vestibular e mais. A posse de recursos financeiros e educacionais influencia na participação. Entrevistas revelam restrições de gênero e experiências positivas, em que as atividades são vistas como uma via de realização e autoconhecimento.                                                               |
| 7 | MOTA, Patricia Flavia. "EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO TURNO ÚNICO" 20/06/2022 295 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined | Esta pesquisa investiga o sentido das relações entre educação em tempo integral e desigualdades sociais e educacionais no âmbito de escolas de Turno Único no Rio de Janeiro. Entrevistas, análise documental e revisão de literatura foram realizadas para perceber se há uma redução das desigualdades por meio da educação em tempo integral. Os resultados mostraram que há um aumento na aprendizagem e na possibilidade de transformação social e superação das desigualdades. Portanto, a educação em tempo integral é fundamental para promover a igualdade.                                                                                      |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8  | <p>TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. JUVENTUDE, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE FUTURO: trajetórias de mediação entre escola e trabalho' 25/08/2021 311 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch</p>                                  | <p>Esta tese se centra na produção e reprodução de desigualdades escolares. Foi realizada uma análise das trajetórias escolares e dos projetos de futuro de estudantes de uma escola estadual em Guanambi-BA. A hipótese foi que escolarização é vista como meio para realização de fim (mercado de trabalho ou ensino superior). O trabalho mapeou as motivações e expectativas de futuro na transição e mostrou que os jovens constroem projetos baseados nos limites de possibilidades. Escolher o ensino médio profissional é uma estratégia para realização de projetos voltados para o mercado de trabalho ou formação profissional. Durante o ensino médio, essas expectativas são atualizadas e redefinidas nas interações com colegas, professores e gestores.</p>                                                |
| 9  | <p>POLENA, Andrea. CAPACIDADE DE FINANCIAMENTO DAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO E DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DE ENSINO NO PARANÁ' 30/09/2022 132 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Campus Rebouças</p>                            | <p>Esta tese busca analisar a capacidade de financiamento das redes municipais de ensino no Brasil e verificar sua relação com as condições de oferta de ensino e contextos educacionais. Para isso, foram utilizados dados de receitas vinculadas à educação das redes municipais do Paraná, além de variáveis educacionais e dos municípios. Os resultados mostraram que a mediana de RPeB aluno-mês das redes municipais brasileiras é de R\$ 567 e que 20% das matrículas estariam adequadas em termos de financiamento e condições de oferta. Contudo, 34 redes municipais não possuem valores adequados.</p>                                                                                                                                                                                                         |
| 10 | <p>BENGIO, Marlies da Costa. Trajetórias estudantis na rede estadual do Rio de Janeiro: acesso e permanência no ensino médio noturno'. 24/02/2021 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH</p>                                   | <p>Esta tese investiga as trajetórias de estudantes do ensino médio noturno de uma escola estadual no Rio de Janeiro. A pesquisa teve como base uma abordagem interpretativo-compreensiva e técnicas como análise documental, observações etnográficas, questionários e entrevistas. Foi mapeado um conjunto de “profecias autorrealizadoras”, com professores isentando a escola de responsabilidade e alunos desenvolvendo estratégias de permanência. Enquanto professores e gestores os percebiam como desistentes e/ou “fracassados”, os alunos se reconheciam como estudantes do ensino médio.</p>                                                                                                                                                                                                                   |
| 11 | <p>SANTOS, Clovis Piau. Relações entre a licenciatura em Ciências Biológicas e o desenvolvimento profissional na perspectiva de professores egressos da UNEB/Campus VI.' 14/10/2021 348 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH</p> | <p>Esta tese se baseia no Programa Interinstitucional de Doutorado - DINTER, entre a PPGE-UFRJ e a UNEB, para investigar as relações entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de egressos do curso de Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI. Teorias, como a de Mikhail Bakhtin, Marcelo Garcia, Diniz-Pereira, António Nóvoa e Maurice Tardif, foram utilizadas em entrevistas coletivas. Os resultados mostraram que há distância entre a universidade e a Educação Básica, que reflete no trabalho dos professores. Embora distante, é a universidade que muitos procuram para se aperfeiçoar, e é justamente a formação obtida que os coloca em cargos de maior prestígio. É necessário valorizar o trabalho dos professores da Educação Básica para que possam desenvolver-se profissionalmente.</p> |

Fonte: Plataforma Sucupira, banco de teses e dissertações CAPES.