

**DISCURSOS SOBRE “EQUIDADE” PRODUZIDOS PELO
MOVIMENTO PELA BASE: CONDIÇÕES DE “AUTORIA”
CURRICULAR**

**SPEECHES ABOUT “EQUITY” BUILT BY THE MOVEMENT FOR
THE BASE: CONDITIONS OF CURRICULAR "AUTHORSHIP"**

**DISCURSOS SOBRE "EQUIDAD" PRODUCIDOS POR EL
MOVIMIENTO POR LA BASE: CONDICIONES DE "AUTORÍA"
CURRICULAR**

Fabiany de Cássia Tavares Silva¹
Bárbara de Carvalho Ortega²

Resumo

Este artigo analisa os discursos construídos pelo Movimento pela Base, nos documentos “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017, 2018), pautando-se em um questionamento orientador: Qual a perspectiva de justiça educativa capaz de responder ao contexto de menor possibilidade de reivindicação de direitos? Nesse contexto, essas análises se sustentam pelo cruzamento dos referenciais (pós) críticos do currículo, especificamente aqueles que discutem o projeto hegemônico da Nova Direita (Apple, 2017) e por contribuições bourdesianas (Bourdieu, 1997, 1998, 1999, 2007). Essa sustentação, de um lado, ancora-se na perspectiva de desconstruir o interesse assumido pela educação de qualidade, oriunda do discurso da culpabilização das políticas públicas educacionais e, de outro, busca descobrir de que forma se endereçam os discursos referentes às defesas da equidade, da igualdade educacional e da supressão das desigualdades. Conclui-se que, ainda que não tenhamos conseguido responder ao questionamento orientador, apreendemos discursos inseridos na “economia moral das injustiças” (Dubet, 2020), veiculadores de ideias acerca da justiça social, combinadas com apreensões duvidosas sobre a equidade, a qual se aproxima do direito singularizado de tornar-se capaz, e a igualdade, que é funcionalizada no acesso igual aos conhecimentos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Justiça Educativa; Igualdade de oportunidades.

Abstract

This article analyzes the speeches built by the Movement For The Base, in the documents “Need and construction of a Common National Base” (2015) and the Common National Curricular Basis (2017, 2018), based on a guiding question: which is the perspective of educational justice capable of responding the context of less possibility of claiming rights? In this context, these analyzes are supported by the crossing of (post) critical references of the curriculum, specifically those which discuss the hegemonic project of the

¹Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7106-690X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2155039635962400>. E-mail: fabiany@uol.com.br

²Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6724-4400>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6809020892531241>. E-mail: barbarao.ortega@gmail.com

New Right (Apple, 2017) and by bourdieusian contributions (Bourdieu, 1997, 1998, 1999, 2007). Such support, on one hand, is anchored in the perspective of deconstructing the interest assumed by quality education, from the blaming discourses for educational public policies and, on the other hand, in understanding how to address speeches for the defense of equity, educational equality and the suppression of inequalities. It is concluded that although we have not been able to answer the guiding question, we have apprehended discourses inserted in the “moral economy of injustices” (Dubet, 2020), backers of ideas about social justice, combined with dubious apprehensions about equity, approximated to the singularized right of becoming capable, and equality, functionalized in equal access to knowledge.

Keywords: Common National Curricular Basis; Educational Justice; Equality of opportunity.

Resumen

Este artículo analiza los discursos construidos por el Movimiento Por La Base, precisamente en los documentos “Necesidad y Construcción de una Base Nacional Común” (2015) y la Base Nacional Común Curricular (2017, 2018), a partir de un cuestionamiento rector: ¿cuál es la perspectiva de la justicia educativa capaz de responder al contexto de menor posibilidad de reivindicación de derechos? En este entorno, estos análisis se sustentan en el cruce de referentes (post)críticos del currículo, específicamente aquellos que discuten el proyecto hegemónico de la Nueva Derecha (Apple, 2017) y en aportes bourdesianos (Bourdieu, 1997, 1998, 1999, 2007) que, por un lado, se sostén en la perspectiva de deconstruir el interés asumido por la calidad educativa, a partir del discurso de culpabilización de las políticas públicas educacionales y, por otro lado, en descubrir cómo los discursos se dirigen a las defensas de la equidad, igualdad educativa y supresión de desigualdades. Como conclusión, aunque no contestamos a la pregunta orientadora, aprehendimos discursos insertos en la “economía moral de las injusticias” (Dubet, 2020), transmisores de ideas sobre justicia social, combinados con dudosas percepciones de equidad, aproximado del derecho singularizado de hacerse capaz y, consecuentemente, de la igualdad, asociada al acceso igualitario del saber.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; Justicia Educativa; Igualdad de oportunidades.

Introdução

*Se, então, o injusto é iníquo, o justo é equitativo
(Aristóteles, 2000, s.p).*

Ancorado na premissa aristotélica, acima referenciada, tornada exemplo do jogo de linguagem que nos interessa aqui, este artigo incursiona por análises acerca dos discursos construídos pelo Movimento pela Base, assumidos em sua forma autoral em documentos publicados pela referida organização, a saber: “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018). Tomamos os discursos como retraduições das formas do capital, do lucro simbólico, considerando a produção social de sentido, pensada a partir dos atos de fala e não da língua. Diante disso, pensamos na instância discursiva em questão como sendo fundada em certas disposições sociais (o *habitus* de agentes) e seus sistemas muito particulares de

formação que, no caso do Movimento pela Base, diz respeito a parcerias de instituições³ e pessoas, registradas como apartidárias, que, desde 2013, dedicam-se a apoiar a construção e a implementação de uma base curricular de qualidade para as etapas da Educação Básica pública estatal.

Nesse contexto, nossas análises encontram-se sustentadas pelo/no cruzamento dos referenciais (pós) críticos do currículo, especificamente aqueles que discutem o projeto hegemônico da Nova Direita⁴ (Apple, 2017), como também por contribuições bourdesianas (Bourdieu, 1987, 1997, 1998, 1999).

Tal sustentação, de um lado, ancora-se na perspectiva de desconstruir o interesse assumido pela educação de qualidade, oriunda do discurso da culpabilização do Estado e de suas políticas no campo educacional. De outro lado, visa descobrir de que forma e por meio de que conteúdos sujeitos específicos e documentos oficiais se endereçam às defesas da democracia, da igualdade educacional e da supressão das desigualdades, em nome da equidade. Essa perspectiva, ainda, se articula com a busca pelo fortalecimento da educação em um cenário democrático, ou de uma educação democrática, que aqui corrobora uma indagação básica, a saber: Qual é a perspectiva de justiça educativa capaz de responder ao contexto de menor possibilidade de reivindicação de direitos?

Para tentar responder essa questão, projetamos os discursos em um mercado simbólico contraditório, representativo do processo de reforma curricular brasileiro, ou seja, pautado na modernização da educação, ajustada às demandas colocadas pela sociedade, por meio da legitimidade do conhecimento científico, com a qual esse mesmo Estado “pode identificar, classificar, tratar e isolar grupos “anormais” como parte de um projeto de normalização” (Carlson & Apple, 2003, p.25) e de garantia do crescimento produtivo do país e das escolas brasileiras.

³ Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação e outros grupos relacionados ao Estado, como a ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

⁴ Aliança hegemônica, que realiza uma crítica severa ao Estado de bem-estar social e que passa a constituir um novo discurso alicerçado nas ideias de que é preciso uma nova forma de administrar o Estado para que os lucros sejam revigorados e para que a lógica do mercado seja a base da política. Para tanto, constitui-se por grupos com diferentes objetivos e interesses econômicos, culturais e políticos, identificados como a nova classe média, os neoconservadores, os neoliberais e os populistas autoritários.

Para tal finalidade, mobilizam-se agentes sociais (ou gerenciais), que antecipam os lucros simbólicos da institucionalização de um modelo de currículo nacional, em trocas simbólicas que consideram as “desigualdades” e as “diversidades”. Essas articulações, caras ao debate da justiça social circunscrito ao público estatal, opera no âmbito da educação voltada à dignidade humana – logo democrática – identificado com o interesse dos menos favorecidos em relação à sua participação e escolarização comum e à produção histórica da igualdade (Connel, 1999).

A tríade composta pelo interesse dos menos favorecidos, pela participação e escolarização comum e pela produção histórica da igualdade tem originado discursos que projetam/alcançam a igualdade substancial, nominada atualmente como “equidade”. Esse termo, quando envolto nas questões curriculares, parece responder à lógica neoliberal, que propõe soluções privadas para problemas públicos.

Vale dizer que a equidade, na condição de conteúdo dos discursos produzidos pelo Movimento pela Base, figura como resultado de um sistema de disposições e interesses (Bourdieu, 1981) e, em seus documentos, opera na elaboração de estratégias para alcançar a universalização de suas ideias particulares, ou seja, trata-se de uma lógica meritocrática informada pela igualdade de oportunidades, perigosamente próxima do projeto neoliberal global de sequestro do conceito de “democracia”.

Nesse contexto, tomamos como **hipótese** que a “equidade” – apesar de apresentar possibilidades positivas para a justiça educativa na forma de discursos projetados pelo Movimento e presente na BNCC – deforma os sentidos de “igualdade”, de “direito” e de “liberdade”, colocando a educação como um bem apropriável, para o qual

[...] o conhecimento das condições sociais emergentes deveria permitir evitar dois erros opostos. O primeiro é a educação como adaptação. De acordo com certos sujeitos, a melhor resposta da escola é a simples "adaptação" às características sociais dos alunos. Isto é o que muitas vezes ocorre quando as instituições acabam se mimetizando com a origem social dos alunos ("escolas pobres para os pobres", "escolas ricas para os ricos"). Por sua vez, tampouco tem que se cair na tentação de insistir com velhas receitas homogêneas que permitem o êxito escolar para alguns poucos e o fracasso para as maiorias (Fanfani, 2008, p. 21, tradução nossa).⁵

⁵ El conocimiento de las condiciones sociales emergentes debería permitir evitar dos errores opuestos. El primero es la educación como adaptación. Según algunos, la mejor respuesta de la escuela es la simple "adaptación" a las características sociales de los alumnos. Esto es lo que muchas veces ocurre cuando las

Entre o êxito e o fracasso, assistimos aos “esforços contínuos de alianças provisórias, em que os interesses de múltiplos grupos, como parcelas das classes médias, podem ser articulados a um mais amplo ‘guarda-chuva ideológico’” (Apple, 2000, p. 43). Em nossas análises, esse guarda-chuva responde pela manutenção/reatualização dos discursos acerca da educação e seu currículo no Brasil, os quais são orientados pelo reconhecimento da universalização, mesmo que essa esteja localizada sobre extratos e grupos sociais desiguais, cujos espaços e focos de formação (de reprodução) acabam por privatizar os sentidos do "direito igual" entre desiguais na equidade.

Da Equidade como objeto “deformado” pelos discursos

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1999, p. 53).

Desta epígrafe nos aproximamos do debate sobre ignorar as desigualdades culturais dos estudantes, que entendemos passar pelo desconhecimento da verdade objetiva da (re)produção das desigualdades, processo no qual subjaz violências simbólicas e materiais. Neste processo, há a deformação da equidade, que por meio dos discursos projetados, aloca-se na ausência de criticidade “dos autores”, informada pela agilidade de pensamento e pela capacidade de fazer relações, com base em seus *habitus* de classe, mesmo forjando uma agenda transformadora, comprometida com o enfrentamento das formas de exclusão e de marginalização, de disparidades e desigualdades no acesso, bem como voltada para a participação e nos resultados de aprendizagem.

instituciones terminan mimetizándose con el origen social de los alumnos ("escuelas pobres para los pobres", "escuelas ricas para los ricos"). A su vez, tampoco hay que caer en la tentación de insistir con viejas recetas homogéneas que facilitan el éxito escolar para unos pocos y el fracaso de las mayorías (Fanfani, 2008, p. 21).

Contudo, tal embate projeta essa instância à margem do debate da “justiça social”, assim como das premissas que direcionam as lutas pela distribuição material da riqueza e melhoria das condições de vida, contra a “destruição de uma civilização caracterizada pela oferta de serviços públicos, a civilização da igualdade republicana de direitos, dos direitos à educação, à saúde, à cultura, à pesquisa, à arte e, sobretudo, ao trabalho” (Bourdieu, 1998, p. 30). Diante disso, distancia-se do “ato de ler nossa formação social de forma diferente [...] sem assumir a posição daqueles que são cultural, política ou economicamente desprivilegiados ou oprimidos” (Apple, 1989, p. 13).

Assim, igualdade e equidade tornam-se substantivos na composição de resultados ou de mudanças curriculares, por meio de compromissos registrados em discursos forjados na crença de que é possível financiar a justiça social assumida em programas e projetos que priorizem a existência de um ambiente próprio do fazer educacional. É preciso mencionar que isso ocorre ainda que esse ambiente esteja sob a égide de um currículo regulatório, pautado em um processo de legitimação do conhecimento para fazer, o qual é

[...] relacionado com o mercado de trabalho, com a empregabilidade e com a conversão do conhecimento em capital humano com o qual se compete em um mercado globalizado, essa linguagem das competências é apresentada como de enorme utilidade (Santomé, 2011, p. 184, tradução nossa)⁶.

Trata-se, portanto, de uma utilidade imersa em uma desordem conceitual acerca de seu objeto, isto é, diz respeito a quais informações os alunos devem ter, ou que conceitos devem assimilar, materiais e formais, no que diz respeito à utilização de seus métodos e teorias. No âmbito dessa mesma desordem, apreendemos em torno da desigualdade, da igualdade e da democracia, agrupadas em uma espécie de informações sobre a equidade. Tal agrupamento é arbitrário, no que diz respeito à posse do capitalismo financeirizado, situado entre a responsabilização dos estados e municípios no alcance da “ditadura do sucesso” (Appay, 2005) e o caráter plástico e plural do neoliberalismo.

⁶ [...] conocimiento relacionado con el mercado, con la empleabilidad y con la conversión del conocimiento en capital humano con el que competir en un mercado globalizado, este lenguaje de las competencias es presentado como de enorme utilidad. (Santomé, 2011, p. 184).

Assumimos esse trânsito como parte de uma racionalidade atualizadora dos papéis da economia, da sociedade, da educação e do próprio Estado, isto é, a lógica do capital convertida na forma das subjetividades e na norma das existências, bem como indutora do mantra de “que seu bem-estar depende, em essência, de seus próprios esforços e decisões [...] frequentemente encorajada pela educação e pela opinião dominante” (Hayek, 1985, p. 93-94).

Esse encorajamento torna o discurso da equidade – com suas sutis diferenças de entendimento – o princípio fundamental para a entificação de sociedades que se querem justas e, particularmente, de currículos justos para a escolarização dessa mesma sociedade. Depreende-se dessas sutilezas de entendimento que o sentido de equitativo, segundo Bourdieu (1997), tenta “basear-se nas teorias dos contratos [sociais], mitos de origem das religiões democráticas” (Bourdieu, 1997, p. 114).

Como mito, a equidade não se posiciona no enfrentamento da necessária crítica, de um lado, “pautada na questão do modo inevitável de funcionamento do sistema estabelecido e sua correspondente estrutura de comando, que, *a priori*, exclui quaisquer expectativas de uma verdadeira igualdade” (Mészáros, 2002, p. 289) e, de outro, associado às induções de reformas (privatizantes e liberalizantes) e às vertentes humanísticas e progressistas.

Assim, na condição de pauta de funcionamento e/ou associação, a equidade caminha para a consolidação de um modelo de justiça próprio da igualdade de oportunidades (Dubet, 2011), bem como do respeito e da valorização da diversidade. Contudo, está determinada por “competências”, “Direitos de aprendizagem”, “eficácia” e “protagonismo”, amparada por “evidências” – os “lugares comuns” identificados por Bourdieu e Wacquant (2005) – os quais atendem aos interesses gerais ao processo “individualizatório” (Beck, 2010), processo este que é fortalecido na medida em que destinos coletivos se convertem em destinos pessoais.

Quando somos todos iguais e livres, diante de um currículo também igual, nos encontramos diante da capacidade de legitimar desigualdades compreendidas como perfeitamente justas (Dubet, 2014). Dessa forma, desenvolve-se o *ethos* da autovalorização (Dardot & Laval, 2016), de modo a provocar um gerenciamento da vida,

em que o próprio indivíduo se autogerencie pela ambição, pelo cálculo de suas estratégias para maximizar seus resultados provenientes da iniciativa própria e da responsabilidade de cada um.

Para essa compreensão, impõe-se uma justiça individualizada, na qual a multiplicação de pautas identitárias edifica as responsabilidades atribuídas ao indivíduo e, no Movimento pela Base, alia-se às contingências sociais, culturais e econômicas como determinantes para aqueles que continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internalizando menos dispositivos (*habitus*) relacionados à ciência e ao saber.

Quais deformações os discursos operam nos documentos do Movimento pela Base

[...] tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (Bourdieu, 1999, p. 53).

Comprometidos com essa igualdade formal, o Movimento pela Base nos parece sancionar, para além das desigualdades, a subcultura, de um lado, promovida por meio das chamadas oportunidades educacionais de qualidade ao longo da vida para todos e; de outro, determinada a ser o suporte dos diversos contextos e etapas da educação básica.

Vale dizer, que diante disso o Movimento passa a constituir-se como gerador de insumos e observador da qualidade dos processos de construção e de implementação do documento, tornando-se participante dos momentos coletivos de construção dessa e de outras políticas correlatas, ofertando leituras críticas, audiências e consultas públicas.

Nessa direção, podem ser mencionadas algumas iniciativas empreendidas em 2013, nos Estados Unidos da América, como o seminário “Liderar Reformas Educacionais: fortalecer o Brasil para o século 21”, organizado pela Fundação Lemann (Tarlau & Moeller, 2020), quando foi criado o Movimento pela Base. Nossas análises se voltam para a adesão às fontes de pressão, que visam mercantilizar o sistema educativo, por meio de

[...] grandes fundações capitalistas filantrópicas, [...] que poderíamos agrupar pelo rótulo de “Clube dos Meninos Multimilionários” (Ravitch, 2010). Estas novas fundações, através de grandes investimentos em bolsas e em projetos educativos, procuram construir novos modelos de escolarização baseados em valores que promovem seus principais padrões. Suas vozes de autoridade são ouvidas continuamente nos grandes e mais importantes fóruns e reuniões políticas e econômicas internacionais (Santomé, 2011, p. 101, tradução nossa)⁷.

Acrescente-se a isso a perspectiva de zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos, o que toma forma no texto “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” (2015).

A par dessa função, o texto em questão caracteriza-se como “conceitual”, segundo identificação dos “autores”, sem conceituar o que parece central na produção dos discursos sobre equidade, uma vez que perpassa uma parte comum do currículo, que é a Base Nacional Comum, permitindo a “sua garantia no sistema educacional e na materialização do direito à educação” (Movimento Pela Base, 2015, p. 5) e, dessa forma, assumindo a característica de slogan.

Como extensão dessa característica, surgem as “desigualdades”, cujo emprego do termo se dá no plural, demonstrando reconhecimento das múltiplas desigualdades, consideradas consequências de falhas no sistema educacional, pois:

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

⁷ Otra de las poderosas fuentes de presión para mercantilizar el sistema educativo proviene de las grades fundaciones capitalistas filantrópicas, [...] que podríamos agrupar bajo el rótulo del “Club de los Chicos Multimillonarios” (Ravitch, 2010). Estas nuevas fundaciones, mediante grandes inversiones en becas y en proyectos educativos, tratan de construir nuevos modelos de escolarización basados en los valores que promueven sus principales patronos. Sus voces de autoridad se escuchan continuamente en los grandes y más importante foros y reuniones políticas y económicas internacionales [...] (Santomé, 2011, p. 101).

Parte dessa afirmação contempla discursos que identificam, como causa das desigualdades educacionais, a ausência de uma base comum dos currículos nas escolas brasileiras, ainda que esse modelo seja pautado em competências. Essa retomada desconsidera as críticas já apresentadas às competências nos últimos anos em virtude de suas formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos.

Essas formas se indiciam, novamente, quando se trata da “diferença” apenas perpassando discussões em torno do “respeito às diferenças” como uma habilidade não cognitiva, importante para a vida, mas cujo sentido está em caminhar em direção aos conteúdos, objetivos e áreas de conhecimento antes de debater e acordar sobre como a equidade se aproxima da diferença.

Apreendemos desses discursos, em conjunto, o respeito à orientação do artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (1988), que estabelece como objetivo da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo esse último objetivo enfatizado e apreendido no referido documento como exemplo do processo “[c]onstrutor, vetor e parceiro do capitalismo financeiro” (Dardot & Laval, 2016, p. 205), tornado uma “instituição financeira de última instância” (idem, p. 205), pelo princípio da “nacionalização dos riscos e da privatização dos lucros” (idem, p. 204).

Embora não seja possível descrever a compatibilidade dessa exemplificação com a argumentação direcionada pelo discurso “dos autores” sobre o papel das diferentes figuras de legitimidade da base comum curricular, abrimos um parêntese para apreendê-los como indicadores de uma prática de cogestão de políticas públicas, com uma autoridade posicional, investida do poder legal de deliberação e decisão pelo Estado.

Vale destacar que, na prática de cogestão, alimentada por reformas neoliberais de serviços públicos, especialmente a educação pública, cujo processo de reforma em si permanece a cargo do Estado - com suas representações políticas no interior do Movimento pela Base - a definição *do que* é representado e *quem* representa se encontra em disputa e construção.

Para os “autores” empresários, a preocupação está em eliminar o caráter ambíguo da representação do Estado, portanto sua fluidez e indeterminação transforma a equidade

em algo vazio e sem nitidez, notadamente onde ela pretende se posicionar, via justiça cognitiva. Tal justiça não extrapola o inventário da realidade social, mas é imposta por certa visão dessa realidade, pressuposta no equilíbrio entre a equanimização cognitiva (acesso aos conhecimentos selecionados/propostos) e a constituição do sujeito digital (anterior à elaboração dos critérios de distribuição de bens), em sua capacidade de solucionar as questões da vida que viabilizam a igualdade social.

Estamos, então, nos referindo à seleção e a critérios que não respondem ao currículo como se conhece hoje, o qual se encontra expresso na conexão entre teorizações e suas representações/interpretações de “saídas” para as crises de acumulação do capital, desde a suposição de que não é uma realidade abstrata, situada à margem do sistema socioeconômico, da cultura e do sistema educativo.

Nesse contexto, ao situarmos os discursos dos “autores” da BNCC, considerando que, além de forjarem uma resposta ao esgotamento de determinado processo de acumulação de capital – que torna urgente a proposição de outro modelo de organização do trabalho, solicitado por mudanças na tecnologia –, preocupamo-nos com as repercussões para o contexto social, político e cultural.

A par disso, na condição de constituição de um currículo uno, a BNCC (2017 e 2018) alinha-se à economia de mercado, ancorada no discurso reformulado das competências, circunscrito ao neopragmatismo, cuja preocupação está na compreensão do que faz o currículo. Junto a essa preocupação, posicionam-se a garantia da igualdade de oportunidades educacionais para todos, pautadas na “equidade”, motor da superação das desigualdades.

Essas desigualdades já foram destacadas desde os anos 1960, por denúncias relacionadas ao modo de funcionamento da sociedade capitalista e ao papel das instituições nessa sociedade, particularmente no que diz respeito ao currículo, que passa a ser instrumento ao mesmo tempo em que se torna instrumental para o Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1987). Esse fato se justifica devido à sua condição de reproduzidor da estrutura social escolarizada (Bourdieu & Passeron, 2014), alcançando seu modo dual e orientado pelos interesses de classe (Baudelot & Establet, 1987), até alcançar

as noções de conflito, resistência e luta contra a hegemonia (Giroux, 1997; Apple, 1989, 2000, 2008, 2017; Freire, 2005).

Vale dizer que essas noções sequer são objeto dos discursos produzidos, dando lugar à “equidade”, como a base de uma justiça significativa, legalmente decretada para criar um efeito de igualdade legítima, a partir da capacidade de racionalizar a gestão do currículo e de adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais desta época, na proposição do acesso ao conhecimento em uma espécie de “perpetuação da injustiça fundamental” (Mészáros, 2002, p. 305).

Exemplifica-se essa capacidade – sua ausência de conceito ou origem explícita – com o compromisso de vincular-se à supressão das discriminações das minorias sociais, além de “reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017; Brasil, 2018, p. 15). Esse reconhecimento permite a superação das desigualdades e o alcance da “igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (idem, p. 15).

Os discursos mencionados anteriormente nos informam o vínculo, por um lado, entre equidade e supressão das desigualdades e, de outro, entre equidade e respeito à diversidade. A primeira, traduzida na oferta de um currículo igual para todos; a segunda, na proposta da diferenciação pedagógica e curricular, responsabilidade atribuída aos estados e municípios.

Em relação às “desigualdades”, reivindica-se atenção às relações de espoliação de riquezas de muitos por parte de alguns, percebendo as relações de poder e as discriminações orientadas pela afirmação de que “por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início” (idem, p. 5), ou seja, trata-se da educação colocada como uma ferramenta de transformação, mas mantida na condição de reprodutora social.

Na etapa do Ensino Médio (EM), resgatando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM de 2005, sem problematizar a ênfase excessiva na flexibilização, na autonomia e na descentralização do currículo, também se fortalece a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho, reconhecendo que, por si só, não se consegue resolver as desigualdades sociais, mas torna-se possível ampliar as condições de inclusão social

por meio da “diversidade”, preocupação central na proposta de equidade pensada pela/na BNCC (2017 e 2018) explicitada em 3 das 10 competências gerais para a Educação Básica.

Cabe observar que, na ausência dos conceitos “desigualdade” “diversidade” e, conseqüentemente “equidade”, registra-se uma “lógica da diversidade” (Brasil, 2018) na prática de analisar, comparar e compreender “[...] as razões” (idem, p. 563). Essa mesma lógica sustenta os discursos acerca da “diferença”, reconhecida apenas como riqueza do país ou como fonte de desigualdade social e cultural.

A situação apenas de localização de palavras nos discursos nos impele a retomar a defesa de Fraser (2006), ao apontar para um contexto de hipervalorização do reconhecimento de identidades, que acaba tornando-as dominantes e subordinadas aos movimentos sociais e às lutas socioeconômicas, instrumentalizadas e incorporadas pelo neoliberalismo. Essa mesma instrumentalização e incorporação, que toma como prerrogativa a necessidade de se entender em profundidade as ideias e os princípios defendidos, se dá na prática, com aproximações inconsequentes das ideias de “meritocracia”, de “mérito”, de “diversidade” e de “igualdade” presentes nas análises críticas da história da educação brasileira.

Ambos os documentos não mencionaram a meritocracia, o que aponta para uma (pseudo) falta de crítica por parte dos “autores” a respeito das conseqüências de um currículo comum como garantia de igualdade de oportunidades educacionais. Em síntese, percebe-se que o discurso da equidade foca nas injustiças definidas como socioeconômicas, como exploração e marginalização econômica, subsumindo a necessária mobilização sob as “bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade” (Fraser, 2001, p. 245), situando-se como parte da diversificação necessária a outro currículo (os subnacionais) a ser discutido pelos sistemas de ensino.

Suspeitamos que essa necessidade não encontra audiência nos currículos subnacionais, em função das assimétricas relações de poder que, nos marcos territoriais, “os autores” além de disputarem os fundos públicos, ainda podem reproduzir os discursos já sistematizados e em outras dimensões, tais como na política, na gestão, nas avaliações

educacionais, nas remodelações de currículos, na formação de professores, na oferta material didático e no financiamento da educação.

Considerações finais

[...] é preciso compreender a hegemonia pensando não apenas naquilo que é falso na ideologia dominante, mas também naquilo que é verdadeiro (Apple, 2008, p. 37).

Finalizamos este artigo, de um lado, cientes que as formas e conteúdos dos exercícios discursivos de poder, operado pelo Movimento pela Base, altera as relações educativas e, especificamente, as curriculares, sustentando uma posição entendida como hegemônica, em uma espécie de prestação de contas para o público. De outro, iniciamos algumas outras análises, inspiradas pelas transformações dos discursos em articulações que passam a ser reconhecidas como fonte de “verdades”, isto é, o alcance de uma escola menos injusta, mais democrática, equitativa, e que suprima as desigualdades.

Assumimos, diante dessas articulações, a perspectiva de suturar as tentativas de respostas buscadas neste texto, mantendo-nos sob a égide de uma indagação permanente sobre qual a perspectiva de justiça educativa seria capaz de responder ao contexto de menor possibilidade de reivindicação de direitos. Para tal finalidade, estabelecemos algumas outras argumentações em torno das formas e dos conteúdos adotados pelos/nos discursos analisados e alimentadas pela “modernização conservadora” (Apple, 2008), particularizada no currículo, que parece não se esforçar para reinventar constantemente sua articulação com uma cultura estruturalmente desigual, diversa, diferente e contraditória, como a brasileira.

Os recursos teóricos ausentes acerca das desigualdades, das diversidades e das diferenças se tornam ferramentas potentes para pensar como as práticas curriculares, tornadas relativamente críticas pelos “autores” do Movimento pela Base, relacionam-se à equidade, sem deixar de ser ativamente reconstruídas em articulação com a distinção. Essa articulação não está apenas no “fracasso” do currículo (pressuposto), mas também no que ele experimenta como “normal”, ou no que traduz como seu “sucesso”.

Trata-se de uma tradução registrada na/pela equidade, cuja racionalidade se encontra liderada pelo neoliberalismo e pelo neoconservadorismo (Apple, 2008), formatada em transformações que não transformam ou em expressões de reformas não-reformistas. Nem currículo, nem a equidade assegurada por ele mudam a sociedade, mas nos aproximam da necessidade do debate acerca das questões de redistribuição e de representação (Fraser, 2007), as quais são cruciais para o desafio da lógica distintiva que vem sendo reforçada sob a hegemonia do grupo já nominado como Nova Direita.

O reforço em questão sintetiza-se no “pessimismo no intelecto” e no “otimismo na vontade”, uma vez que o pessimismo ajuda a declarar como miserável a obediência às racionalidades hegemônicas e a renegar a normalidade da injustiça (Santos, 2017). Já o otimismo simboliza a alegria da invenção e o entusiasmo do sonho compartilhado, sem os quais não há revolta (Santos, 2006), mas passividade, repetição e tristeza.

Os discursos encontram audiência na passividade, na repetição e na tristeza, porque alçam a condição de conterem princípios sem qualquer fundamentação plausível (filosófica, sociológica, psicológica, entre outras) na formatação do “currículo justo”. Apesar disso, indicamos interpretações acerca da oferta de igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e, principalmente, da diferenciação pedagógica, no que diz respeito à responsabilização dos estados e municípios na garantia da justiça educativa prometida.

Trata-se de indícios importantes porque os discursos *per se* consolidam uma ordem neoliberal à brasileira, para a qual os conceitos, antes caros à democracia, agora são reconfigurados dentro da lógica concorrencial, com “[...] interpretações fracas e liberais de liberdade e igualdade” (Fraser & Jaeggi, 2020, p. 31). São fracas e liberais porque são operadas em paralelo aos discursos de respeito à diversidade e da necessidade de supressão das desigualdades, que não “busca uma igualdade social (tratar de forma desigual os desiguais, dando mais a quem tem menos), mas, sim, privilegia-se igualdade de oportunidades (tratar de forma igual os desiguais)” (Vasques, 2021, p. 106).

Por fim, ainda que não tenhamos conseguido responder ao questionamento orientador, apreendemos discursos inseridos na “economia moral das injustiças” (Dubet, 2020), ao mesmo tempo em que os compreendemos como portadores de ideias acerca da

justiça social, combinadas com apreensões duvidosas sobre a equidade, cujo conceito se aproxima do direito à compensação e à singularização no ato de tornar-se capaz e, conseqüentemente, da igualdade, cujo sentido se refere à funcionalidade no acesso igualitário aos conhecimentos.

Referências

- Althusser, L. (1987). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Appay, B. (2005). *La dictature du succès – le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*. Paris, FR: L' Harmattan.
- Apple, M. W. (2017). *A Educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Apple, M. W. (2008). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Apple, M. W. (2000). *Política cultural e Educação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2005) *Escuelas democráticas*. Madrid, ES: Ediciones Morata.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1987). *La escuela capitalista*. Cidade do México, MX: Siglo XXI.
- Beck, U. (2010). *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Bourdieu, P. (2007). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1999). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A. & Catani, A. M. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux*. Paris, FR: Liber/Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P. (1997) *Méditations pascaliennes*. Paris, FR: Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, Jean-Claude. (2014). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). A astúcia da razão imperialista. In Wacquant, L. (Org.), *O Mistério do Ministério* (p. 209-230). Rio de Janeiro, RJ: Revan.
- Brasil. (2017; 2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Senado Federal.
- Carlson, D. & Apple, M. W. (2003) Teoria educacional crítica em tempos incertos. In Hypolito, A. M. & Gandin, L. A. (Org.), *Educação em tempos de incertezas* (p. 11-58). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid, ES: Ediciones Morata.

- Dardot, P., & Laval, C. (2015). Propriedade, apropriação social e instituição do comum. *Tempo Social: revista de Sociologia da USP*, 27(1), 261-273. doi: <https://doi.org/10.1590/0103-207020150114>
- Dubet, F. (2020). *O tempo das paixões tristes: as desigualdades agora se diversificam e se individualizam, e explicam as cóleras, os ressentimentos e as indignações de nossos dias*. São Paulo, SP: Vestígio.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, AR: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2014). *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis, SC: Editora UFSC.
- Fanfani, E. T. (2008). Introducción: Mirar la escuela desde afuera. In Fanfani, E. T. (Org.), *Nuevos temas em la agenda de política educativa*. (p. 11-26) Buenos Aires, AR: Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era “Pós-socialista”. *Cadernos de campo*, São Paulo, 15 (14-15), 231-239. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>
- Fraser, N. & Jaeggi, R. (2020). *Capitalismo em debate: uma conversa na Teoria Crítica*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Hayek, F. V. (1985). *Direito, legislação e liberdade: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política. A miragem da justiça social*. São Paulo, SP: Visão.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, SP: Boitempo.
- Movimento Pela Base. (2015). *Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum*. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.
- Santomé, J. T. (2011). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Santos, B. S. (2006). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Tarlau, R. & Moeller, K. (2020). O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, 20(2), 553-603. doi: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>

Vasques, R. F. (2021). *A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica* (Tese de Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Recebido: 17/11/2022

Aceito: 31/12/2022

Publicado: 30/06/2024

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.