

IGUALDADE OU EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA? UM DEBATE CONCEITUAL

NAIRA DA COSTA MUUYLAERT LIMA

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo propor uma discussão teórica sobre os princípios de justiça subjacentes às políticas educacionais e às práticas escolares. As reflexões propostas foram feitas a partir do entendimento da Educação como um direito público subjetivo, tendo como referência conceitual o princípio da diferença – termo estabelecido por John Rawls para a gestão das desigualdades em sistemas político-liberais e que fundamenta a formulação e implementação de políticas públicas compensatórias (ações afirmativas). O estudo defende que a justiça na educação se concretiza por políticas que articulem os conceitos de equidade e igualdade que não são independentes e muito menos excludentes, pois possuem relação intrínseca. Entende-se que ações baseadas no conceito de equidade são instrumentos meios para a concretização da plena igualdade.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade e Igualdade; Ações Afirmativas; Direito Público Subjetivo; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A palavra equidade tem se apresentado recorrentemente no debate público sobre a educação brasileira. Desde que as políticas públicas educacionais passaram a ser fundamentadas em indicadores, o termo equidade passou a ganhar mais relevância na agenda dos gestores públicos e dos pesquisadores do campo da Educação. Isso porque os dados atestam, ano após ano, enormes desigualdades de acesso, aprendizado, permanência e conclusão dos diferentes grupos de estudantes da Educação Básica, o que tornou premente ações que busquem mitigar essas desigualdades.

Governos federal, estaduais e municipais vem promovendo ações alinhadas à ideia de equidade visando enfrentar todas as formas de desigualdades educacionais, discriminações sociais e a garantia do direito à Educação. Desde os anos 2000 o governo federal tem dedicado especial atenção ao tema das desigualdades na educação, formulando diversas políticas com o objetivo de promover inclusão e combater discriminações. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a Lei nº 10.639, de 2003¹ e a Lei nº 11.645, de 2008², a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Programa Escola sem Homofobia, a Lei nº 12.711, de 2012 (seguida por alterações das Leis nº 13.409, de 2016, e Lei nº 14.723, de 2023) e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) são alguns exemplos que evidenciam o esforço do Estado em adotar ações que buscam enfrentar as desigualdades e as várias formas de discriminação no contexto educacional.

Essas políticas estão alinhadas às legislações educacionais brasileiras – particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), que estabelecem princípios, diretrizes, metas e estratégias que enfatizam a necessidade de combater desigualdades e discriminações, fomentar o respeito à diversidade e promover a inclusão de todos os grupos sociais nas escolas e nas práticas escolares.

Considerando o cenário de extrema desigualdade educacional e o esforço governamental em adotar políticas visando combater desigualdades e discriminações, cabe aqui uma pergunta que este estudo busca responder: para o efetivo combate às desigualdades e às discriminações e a garantia do direito à educação, as ações e as políticas públicas devem ser orientadas pelo princípio da equidade ou pelo princípio da igualdade? Buscando responder a essa pergunta, este estudo propõe-se a fazer um debate conceitual dos dois termos – equidade e igualdade – a fim de compreender as relações entre eles e a partir de qual deles as políticas públicas educacionais brasileiras devem ser formuladas. A base conceitual metodológica consiste na análise aprofundada dos trabalhos de John Rawls – importante cientista político que se debruçou sobre o tema da justiça, da igualdade e da equidade a partir de uma perspectiva liberal –, François Dubet – renomado sociólogo da educação francês – e Marcel Crahay – professor da Universidade de Genebra que se dedica a investigar como a escola pode ser justa e eficaz. Rawls é inspiração teórica para as discussões que Dubet e Crahay fazem sobre as desigualdades educacionais e a justiça escolar, sendo eles citados na grande maioria dos estudos da revisão de literatura realizado por Muylaert (2016), em sua tese de doutoramento e atualizada para fins deste trabalho. A escolha desses autores para fazer o debate conceitual aqui proposto justifica-se pelas contribuições valiosas que esses autores deram e dão para se pensar uma educação mais equitativa – conforme previsto na legislação brasileira.

Este texto encontra-se organizado em quatro seções, com essa introdução. A próxima seção apresenta a educação como um direito público subjetivo. A terceira define os conceitos de equidade e de igualdade e discute qual princípio é mais adequado para se pensar na justiça escolar. Por fim, na quarta seção, tece-se algumas considerações finais.

DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

O artigo 208, § 1º da Constituição Federal Brasileira de 1988 define o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (Brasil, 1988) e o § 2º determina que o não oferecimento, ou o oferecimento irregular do ensino obrigatório por parte do Poder Público, implica em responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1988). O inciso I deste mesmo artigo constitucional estabelece que a Educação Básica é obrigatória e gratuita para as crianças e jovens na faixa etária de 4 a 17 anos de idade e que sua oferta deve ser assegurada, inclusive, para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988). É de fácil entendimento de que essas disposições constitucionais determinam a Educação Básica como um direito de todos os cidadãos.

MUYLAERT, N.

Mas o que significa, precisamente, o estabelecimento do ensino obrigatório como um direito público subjetivo?

O direito público subjetivo é entendido como um instrumento jurídico de controle da atuação do Estado, pois viabiliza seu constrangimento judicial. Trata-se, segundo Duarte (2004), de um mecanismo de proteção da liberdade individual e de defesa contra os abusos do poder estatal – como a inércia e a omissão. Para evitar esses abusos, a noção de direito público subjetivo visa pressionar o Estado para a execução do seu dever, que nada mais é, do que promover políticas públicas que garantam o direito, nos termos da lei.

Quando há a observância desses abusos, todo e qualquer cidadão pode exigir do Estado a prestação do serviço educacional por meio do sistema judiciário³. Essa reivindicação visa à prestação de um serviço individual com o intuito de reforçar a proteção de sua liberdade e não de transformá-los em direitos privados (Duarte, 2004), pois os interesses individuais coincidem com os interesses públicos. Um cidadão (ou seu representante, visto que crianças e jovens acionam o sistema judiciário por meio de representantes legais), ao buscar a Justiça para reivindicar o direito à Educação faz isso em seu próprio interesse que não se choca com o bem comum e com o interesse da coletividade. Ao contrário, a proteção do direito individual à Educação interessa à sociedade e contribui para o seu bem-estar. Assim, o direito público subjetivo visa resguardar interesses individuais – no caso o acesso à Educação – quando estes coincidem com o interesse público, da sociedade.

Embora um cidadão possa constranger judicialmente o Estado para reivindicar seu direito individual ao ensino obrigatório, isso não significa que o direito público subjetivo visa à prestação individualizada do serviço. O que se pretende é a formulação e implementação de políticas públicas para o atendimento a todos os cidadãos. Caso o Estado seja inerte e omissor na realização de políticas públicas, o que implica na violação do direito à Educação, então, o cidadão lesado pode fazer a reivindicação do seu direito via sistema judiciário.

O reconhecimento expresso do direito ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo autoriza a possibilidade de, constatada a ocorrência de uma lesão, o mesmo ser exigido contra o Poder Público de imediato e individualmente. Quanto a este aspecto, parece não haver muita polêmica. Ocorre que, como estamos diante de um direito social, o seu objeto não é, simplesmente, uma prestação individualizada, mas sim a realização de políticas públicas sendo que sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis” (Duarte, 2004, p.115)

A principal razão que leva o cidadão, por meio de um advogado ou defensor público, ou o Ministério Público⁴ a reivindicar o direito à Educação pelo sistema de Justiça é a falta de vagas nas escolas e creches. No entanto, outras lesões educacionais são matéria de ações judiciais, como cobrança de taxas em escolas públicas, retenção de documentos escolares, não matrícula de estudantes em defasagem idade-série, dentre outros (Oliveira, 1999). Temas como a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e a prestação do serviço educacional com qualidade à essas pessoas também tem sido objeto de ações judiciais contra o Estado. Casos de violência na escola, como

bullying, racismo e homofobia, são cada vez mais judicializados, não se restringindo a soluções locais, no contexto escolar, junto à comunidade.

O ensino obrigatório é, portanto, um direito público subjetivo cuja pretensão é evitar a inércia e a omissão do Estado na provisão do serviço educacional, obrigando-o a formular e implementar políticas públicas para o atendimento de todos os cidadãos, inclusive para aqueles que não concluíram sua escolarização básica na idade própria.

O não cumprimento dos deveres do Estado tem como efeito perverso a acentuação das desigualdades sociais. Para alguns, o ensino obrigatório, gratuito e de qualidade é assegurado. Para muitos outros, não. Essas desigualdades são recorrentemente atestadas pelos indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelos estudos acadêmicos do campo da Educação. Tais indicadores e estudos evidenciam que as desigualdades educacionais se articulam às diversas formas de discriminação, pois a violação do direito à Educação atinge mais frequentemente determinados grupos sociais – crianças e jovens de baixa renda, negros, meninos e moradores de territórios com alta vulnerabilidade social, como as periferias dos grandes centros urbanos e as zonas rurais.

Esse cenário tem colocado o tema das desigualdades educacionais no debate público e na agenda política, levando o Estado a promover ações de promoção da inclusão social e do combate à discriminação. O que se tem observado é que essas ações são orientadas pelo princípio da equidade, objetivando a garantia do direito à Educação a todos os cidadãos.

IGUALDADE OU EQUIDADE?

Os estudos que buscam compreender as relações entre desigualdades sociais e educacionais se ancoram nos conceitos de eficácia, justiça, igualdade e equidade. Alguns estudos (Walterberg, 2008; Valle, 2010, Crahay e Baye, 2014, Ribeiro, 2014, Muylaert, Bonamino, Micarello, 2019) valem-se das contribuições da teoria da justiça como equidade, do cientista político John Rawls e dos trabalhos de François Dubet e Marcel Crahay, para analisar o fenômeno da desigualdade no contexto educacional e escolar.

Um dos principais elementos da teoria de Rawls (2008) mobilizado pelos estudos, é o princípio da diferença – que sustenta a noção de equidade proposta na teoria. Parte-se do pressuposto de que as desigualdades são insuperáveis, pois não se pode conciliar igualdade plena e liberdades individuais – princípio irrevogável e irrenunciável, segundo a teoria rawlsiana. Uma vez que as liberdades individuais precisam estar garantidas e isso, inevitavelmente leva à uma organização social desigual, Rawls (2008) propõe um sistema de cooperação equitativo, onde certas condicionalidades são impostas para gerir e limitar as desigualdades entre as pessoas. A gestão das desigualdades é guiada pelo que Rawls (2008) denomina de *princípio da diferença*, explicado sucintamente por Muylaert (2016, p. 22):

Qualquer que seja a amplitude das desigualdades de riqueza e renda, e qualquer que seja a vontade das pessoas de trabalhar para obter uma parte mais significativa da produção, as ações políticas e

MUYLAERT, N.

sociais devem contribuir para melhorar o destino das pessoas mais desfavorecidas da sociedade (RAWLS, 2008). Portanto, o princípio da diferença considera as desigualdades aceitáveis, com a condição de que a distribuição dos bens produzidos beneficie, prioritariamente, os menos favorecidos – aqueles que têm em comum com os outros cidadãos as liberdades básicas iguais e a igualdade equitativa de oportunidades mas que possuem menos renda e riqueza que os demais.

Uma das limitações do pensamento rawlsiano refere-se justamente à definição estreita de cidadãos desfavorecidos que são caracterizados somente pelo acúmulo de riqueza e pela renda que possuem. Outras características como cor/raça, gênero, deficiência, religião, migração, dentre outras, também marcam as desigualdades na organização de uma sociedade liberal e democrática e não são consideradas por Rawls (2008). Embora sua teoria receba muitas críticas conceituais e ideológicas, ela marca a história do pensamento liberal, pois dá centralidade ao tema da desigualdade e enfatiza a importância de, pelo menos, geri-la, já que a considera insuperável. É em razão das abissais desigualdades que políticas sociais – dentre elas as educacionais – têm privilegiado desenhos compensatórios ou reparadores (denominadas de ações afirmativas), que objetivam corrigir injustiças históricas e sociais.

O conceito de equidade na perspectiva rawlsiana parte, portanto, da premissa de que a igualdade plena não é possível de ser alcançada e por isso, a noção de equidade passa a ser uma referência para a gestão e a mitigação das desigualdades entre os diferentes grupos sociais.

Em matéria de educação, Dubet (2004), aponta que a equidade é uma forma de justiça social, pois garante aos desfavorecidos o mínimo de oportunidades educacionais e limita os efeitos da meritocracia. O autor deixa claro que as ações baseadas na noção de equidade não buscam combater um sistema meritocrático, mas sim corrigir um “efeito colateral” da própria meritocracia, qual seja: a desigualdade. Semelhante à proposição de Dubet (2004), Oliveira et al. (2013), mencionam que o direito à educação não é igualmente distribuído e nem o será e é daí que emerge o conceito de equidade nas ações educacionais. Segundo os autores,

Na impossibilidade de os resultados serem iguais para todos, é inaceitável que eles sejam piores para qualquer grupo específico. É, apenas, nesse sentido que cabe o conceito de equidade. Quando não se atinge a universalização de determinado benefício, essa estabelece um critério para minimizar a desigualdade. Se a Educação é um direito, pressupõe-se que seja para todos, mas se isso não é possível, sua distribuição não pode ser feita preferencialmente para qualquer grupo em particular. Assim, a ideia de equidade, nesse caso, busca uma menor desigualdade entre grupos (Oliveira et al., 2013, p. 41)

Depreende-se, portanto, que o conceito de equidade não se propõe a efetivar a igualdade entre os diferentes grupos de indivíduos. Ao contrário disso, por causa das desigualdades insuperáveis, a noção de equidade se apresenta como uma alternativa possível para a gestão e possível diminuição das desigualdades, mas não como uma

alternativa de superação das mesmas (Muylaert, 2016). Nesse sentido, o conceito de equidade parece ser insuficiente para tratar do acesso à Educação Básica que, por determinação constitucional, deve ser universalizado, visto que é definido como um direito público subjetivo (Duarte, 2004).

Nesses termos, as políticas e programas educacionais ancorados no conceito de equidade parecem ser insuficientes para a plena universalização da prestação do serviço educacional de qualidade, mas se apresentam no debate público e acadêmico como irremediavelmente necessárias, devido aos elevadíssimos níveis de desigualdades recorrentemente atestados pelos indicadores do INEP e pelas pesquisas acadêmicas.

Várias ações educacionais orientadas pelo princípio da equidade – denominadas de ações afirmativas – têm sido adotadas na Educação Básica. Segundo Feres Júnior e Campos (2016) e Feres Júnior et al (2018), existem muitas conceituações amplas e complexas do termo ações afirmativas, mas um elemento comum, presente em todas as definições, refere-se às populações alvo dessas ações, que devem ser pessoas, ou grupos de pessoas, que possuem determinadas características (cor da pele, sexo, orientação sexual, afiliação religiosa, renda/riqueza, etc.) que as coloquem em situações de desfavorecimento social, econômico, cultural ou político. Os autores definem ações afirmativas como programas “público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”. (Feres Júnior et al, 2018, p. 13). Outros autores, como Piovesan (2008) e Gomes (2001), mencionam o elemento temporal na definição do conceito de ações afirmativas, ao destacarem que um dos principais objetivos de tais ações é de reparar discriminações históricas, buscando concretizar o princípio da igualdade (Gomes, 2001) e de fomentar transformação social (Piovesan, 2008).

Os tipos de ações afirmativas variam bastante. Em matéria de Educação, pode-se citar as iniciativas adotadas por “boas” escolas para ampliar o acesso a um ensino de qualidade para grupos sociais específicos, historicamente excluídos do sistema educacional. Tem-se, por exemplo, escolas privadas, a maioria de natureza filantrópica e de reconhecida excelência acadêmica, que oferecem bolsas de estudo para estudantes com perfis sociais desfavorecidos e as escolas da rede federal de ensino – notoriamente conhecidas como instituições de qualidade – que implementam reserva de vagas no acesso ao ensino médio, conforme os termos da lei 12.711/2012 (alterada pela lei n. 14.723, de 2023). Ações afirmativas visando a permanência do estudante na escola são implementadas por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Escolas das redes públicas municipais e estaduais também adotam algumas medidas de assistência para estudantes com alta vulnerabilidade social e/ou que possuem alguma deficiência visando a garantia da permanência dos estudantes na escola. Outras ações tratam de aprendizado – como, por exemplo, iniciativas de reforço escolar para estudantes com déficit de aprendizagem e a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente.

Essas políticas públicas veem logrando sucesso e perenidade, indicativo da pertinência desses tipos de ação afirmativa. A lei de cotas, por exemplo, é uma política implementada desde 2012 e vários estudos, principalmente os que focalizam o ensino

MUYLAERT, N.

superior, apontam a relevância dessa ação para a heterogeneidade sociodemográfica do corpo discente nas instituições federais. O PNAES, por sua vez, está em vigência desde 2010 e é essencial para a permanência, nas instituições federais, de estudantes com maior risco de vulnerabilidade social. A política curricular referente ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é implementada desde 2003, e ainda constitui um desafio a ser enfrentado pelos currículos escolares que, em que pese o avanço importante e significativo da política, ainda são muito eurocentrados.

Essas ações afirmativas, além de outras, oferecem tratamento diferenciado a grupos sociais específicos e historicamente excluídos do sistema educacional de qualidade, objetivando dirimir desigualdades. São ações ancoradas na noção de equidade, e que ganham relevância pois se apresentam como um meio necessário para promover maior equidade no acesso, permanência e aprendizado na escolarização básica obrigatória. Nesses termos, essas políticas educacionais não têm (ou não devem ter) uma finalidade em si mesmas, mas devem ser entendidas como instrumentos (meios) necessários para a busca da plena igualdade de oportunidades educacionais. São ações que devem contribuir para a garantia do direito à educação a todos os cidadãos e, portanto, a pretensão da igualdade é algo irrevogável. Em matéria de educação não se pode renunciar ao princípio da igualdade. A noção de equidade é admitida desde que seja entendida como um meio para se buscar a igualdade.

Sobre este aspecto, uma importante provocação já feita pelo ganhador do prêmio Nobel de economia Amartya Sen (2001) se faz necessária e é pertinente para o debate aqui proposto: de que igualdade estamos falando? Em sociedades liberais, quais são as desigualdades “toleráveis”, visto que a plena igualdade, segundo Rawls (2008) é irrealizável? Para Reis (2000), os limites “toleráveis” da desigualdade são sempre flexíveis e variam entre as sociedades, pois cada uma possui definições sobre o quão aceitável é a desigualdade na distribuição de bens, recursos e serviços. Esses limites estão diretamente ligados aos princípios de justiça e equidade que nela predominam.

Se o ensino obrigatório é direito público subjetivo (Duarte, 2004), logo não se deve tolerar níveis de desigualdades em seu acesso. Por outro lado, é tolerável pensar em níveis de desigualdade de aprendizagem? Sem dúvidas, é utópico e até mesmo indesejável, a busca por uma plena igualdade de aprendizado, já que os indivíduos são diferentes e possuem ritmos de aprendizagem, interesses e talentos diferenciados. Segundo Crahay (2002), nenhum dispositivo didático pedagógico é capaz de garantir a igualdade total de aprendizado entre os indivíduos. Seguramente, práticas escolares e ações educacionais podem garantir aprendizagens substanciais para a maioria dos estudantes, mas ainda assim, elas jamais serão iguais para todos. Isso significa que a igualdade precisa levar em conta a diversidade existente entre os indivíduos. Por mais justo que o sistema educacional seja, diferenças de aprendizado sempre vão existir, mas isso não pode implicar numa desigualdade de aprendizagem. As diferenças nos resultados de aprendizagem, para não incorrerem em desigualdades, precisam ser aleatórias e justificadas em função das aptidões e talentos dos indivíduos, não se aceitando que as diferenças se deem por marcadores sociais de cor/raça, sexo, renda/riqueza, local moradia, entre outros, pois aí sim, corre-se o grave risco de transformar diferenças em desigualdades. Nesse ponto, a busca por um sistema educacional justo se complexifica pois evidencia sua bidimensionalidade, na medida em que precisa enfrentar o desafio de conciliar igualdade e diferença. Tão importante

quanto essa conciliação é o entendimento de que a plena igualdade de aprendizado é irrealizável justamente porque a busca por igualdade deve sempre considerar a diversidade humana. A igualdade plena entre os indivíduos pressupõe o respeito e a valorização dessa diversidade.

Em que pese essa complexidade e a relação quase nunca harmoniosa entre igualdade e diferença, o que se advoga aqui é que a busca pela plena igualdade de oportunidades à escolarização básica obrigatória é irrenunciável e não se deve tolerar níveis de desigualdades entre os indivíduos. Dado o contexto de abissais desigualdades do sistema educacional brasileiro, políticas compensatórias ancoradas no conceito de equidade, são meios necessários para se buscar a plena igualdade de acesso à escola e ao aprendizado de conhecimentos entendidos como essenciais para a formação do cidadão (Crahay, 2002). Resultados diferenciados são aceitos num sistema educacional justo, pois a diversidade de interesses, aptidões e talentos dos indivíduos são valorizadas e devem ser respeitadas. Soma-se a isso, os conhecimentos locais, de cada contexto específico que devem ter espaço nos currículos escolares. É somente nesta perspectiva que resultados de aprendizados diferenciados devem ser aceitos. Isso, obviamente, não implica em desigualdades de aprendizados, mas sim em diversidade de aprendizado – o que sem dúvida é elemento essencial para a riqueza social, cultural, política e econômica de um país.

Nesse sentido, entende-se que o acesso e a permanência dos estudantes na escola é um direito que deve ser universalizado e por isso políticas compensatórias devem ser adotadas com o objetivo de alcançar a plena igualdade – ou seja, todos os cidadãos, de todos os grupos sociais devem ter o seu acesso e permanência ao ensino obrigatório garantido, inclusive aqueles que não o cursaram na idade própria. Não se pode, portanto, tolerar níveis de desigualdades no acesso e permanência. De igual modo, não se pode tolerar níveis de desigualdades das aprendizagens consideradas essenciais (Crahay, 2002) para a formação dos estudantes, embora entenda-se que as variações nos resultados são aceitas, com a condição de que essas variações se justifiquem pela valorização e respeito às diferenças e não pelas desigualdades no direito de aprender. Medidas compensatórias são compreendidas como instrumentos meios que objetivam a garantia da igualdade do direito de aprender – ainda que esses aprendizados sejam diferentes entre os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a fazer uma reflexão sobre os conceitos de equidade e igualdade que orientam as políticas públicas educacionais. Tem-se, desde a década de 2000, uma série de leis e programas do governo federal que, ancorados no conceito de equidade, buscam promover maior inclusão social e combater desigualdades e discriminações no sistema educacional brasileiro. Embora essas ações sejam de extrema importância para a busca de uma educação mais justa, elas parecem ser insuficientes para a plena igualdade de oportunidades de acesso, permanência, aprendizado e conclusão da escolaridade obrigatória. Se há o questionamento de quais níveis de desigualdades são toleráveis numa sociedade, em matéria de Educação, não se deve

MUYLAERT, N.

aceitar, por princípios constitucionais e ético-morais de sociedade liberais democráticas, qualquer nível de desigualdade, em nenhuma dimensão do direito ao ensino obrigatório. Entretanto, as diferenças de aprendizado são aceitáveis e desejáveis desde que não incorram em desigualdades – ou seja, diferenças não podem ser transformadas em desigualdades. Para isso, não se pode hierarquizar conhecimentos e aprendizagens.

Ações compensatórias (ações afirmativas) ancoradas no conceito de equidade são instrumentos poderosos e necessários que contribuem para a busca da plena igualdade – que deve ser o objetivo a ser alcançado na prestação do serviço educacional, visto que se trata de um direito público subjetivo (Duarte, 2004) que deve ser universalizado e, também, de uma questão ético-moral que as sociedades liberais e democráticas têm que se comprometer.

Nesse sentido, os conceitos de equidade e igualdade são intrinsecamente relacionados e, em certa medida, interdependentes, pois ações equitativas são instrumentos meios que, se implementados eficazmente, contribuem para a construção de um sistema educacional mais justo e plenamente igualitário.

Artigo recebido em: 27/09/2024

Aprovado para publicação em: 04/12/2024

EQUALITY OR EQUITY IN BASIC EDUCATION? A CONCEPTUAL DEBATE

ABSTRACT: The aim of this paper is to propose a theoretical discussion on the principles of justice underlying educational policies and school practices. The reflections proposed were based on the understanding of education as a subjective public right, with the principle of difference as a conceptual reference - a term established by John Rawls for the management of inequalities in liberal political systems and which underpins the formulation and implementation of compensatory public policies (affirmative action). The study argues that justice in education is achieved through policies that articulate the concepts of equity and equality, which are not independent and mutually exclusive, as they have an intrinsic relationship. It is understood that actions based on the concept of equity are the means to achieve full equality.

KEYWORDS: Equity and Equality; Affirmative Action; Subjective Public Right; Basic Education.

¿IGUALDAD O EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA? UN DEBATE CONCEPTUAL

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es proponer una discusión teórica sobre los principios de justicia que subyacen a las políticas educativas y a las prácticas escolares. Las reflexiones propuestas parten de la comprensión de la educación como un derecho público subjetivo, teniendo como referencia conceptual el principio de la diferencia, término establecido por John Rawls para la gestión de las desigualdades en los sistemas políticos liberales y que fundamenta la formulación e implementación de políticas públicas compensatorias (acciones afirmativas). El estudio sostiene que la justicia en la educación se realiza a través de políticas que articulan los conceptos de equidad e igualdad, que no son independientes y mucho menos excluyentes, ya

que tienen una relación intrínseca. Se entiende que las acciones basadas en el concepto de equidad son el medio para realizar la plena igualdad.

PALABRAS CLAVE: Equidad e Igualdad; Acción Afirmativa; Derecho Público Subjetivo; Educación Básica.

NOTAS

- 1- Lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.
- 2- Altera a lei n.10.639 para incluir nos currículos escolares o ensino da história e cultura indígena.
- 3- As ações judiciais que constroem o Estado para a reivindicação do direito à educação são: ação civil pública, mandado de injunção, mandado de segurança coletivo e ação popular (Duarte, 2004; Oliveira, 1999)
- 4- Segundo Bertuol e Silva (2018), o Ministério Público atua fora da estrutura do poder judiciário, sendo considerado um quarto poder, uma espécie de fiscalizador do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BERTUOL, P.; SILVA, M. Profissionais do direito na Educação: considerações sobre o direito público subjetivo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 13, n. 4, pp. 1683-1696, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10815>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdade de conhecimentos**. Tradução Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n.150, pp. 858-883, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2684>. Acesso em: 15 set. 2024.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, pp. 539-555, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>. Acesso em: 20 set. 2024.

MUYLAERT, N.

DUARTE, C. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v.18, n. 2, pp.113-118, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>. Acesso em: 23 set. 2024

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V.; VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Eduerj. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, n.99, pp. 257-293, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Renovar. Rio de Janeiro, 2001.

MUYLAERT, N. **Educação e Desigualdades sociais: suas relações no estado do Espírito Santo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=27650@1>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MUYLAERT, N. BONAMINO, A. MICARELLO, H. Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento. São Paulo. **Ed. Pesqui.**, v.45, pp. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/H5WqncqSqrfpckKG7qvzMmc/?lang=pt>

OLIVEIRA, R. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, pp. 61-74, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2024.

OLIVEIRA, R. P. *et al.* Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, no. 14, pp 30-54, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.nupe.ufpr.br/Documentos/relatoriodesigualdades.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n.16, v.3, pp. 887-896, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>. Acesso: 15 ago. 2024.

RAWLS, J. **La justice comme équité: une réformulation de Théorie de la justice**. La Découverte/Poche, Paris, 2008.

RIBEIRO, V. Que princípio de justiça para a Educação Básica? **Cad. Pesqui.** São Paulo, v.44, n.154, pp. 1094-1109, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/MpBXtXhbJ9gxMrZpyQFVGzy/abstract/?lang=pt>

SEN. A. **Desigualdade reexaminada.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

VALLE, Ione. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos!. In: VALLE, I.R., SILVA, V.L.G e DAROS, M.D (Org.). **Educação escolar e justiça social.** Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação/ UFSC, 2010, p.19-48.

WALTENBERG, Fábio. Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation. In: DUPRIEZ, V. ORIANNE, J.F., VERHOEVEN, M. (Org.). **De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question.** Peter Lang/INRP, Bern, 2008, p. 25-52.

NAIRA DA COSTA MUylaert LIMA: Doutora em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É vice-líder do grupo de pesquisa Laboratório de Avaliação da Educação (LAEEd/PUC-Rio).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5161-0501>

E-mail: naira@puc-rio.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).