

## **EQUIDADE EM DISPUTA NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRE JUSTIÇA SOCIAL E RACIONALIDADE GERENCIAL**

**ISABELLA ARAUJO MARKS**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
isabellaaraujo@ufpr.br

### **INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

Nas últimas décadas, a equidade consolidou-se como categoria central no debate educacional, figurando em legislações, relatórios internacionais e documentos normativos. Longe de constituir conceito unívoco, sua historicidade revela disputas intelectuais e políticas que atravessam diferentes projetos de sociedade. No campo educacional, a massificação escolar deslocou o debate da igualdade de acesso para discussões sobre mérito, igualdade de oportunidades e igualdade de base (Dubet, 2008), abrindo espaço para que a equidade designasse políticas de enfrentamento das desigualdades estruturais. Contudo, como alerta Azevedo (2013, p. 133), o termo foi progressivamente apropriado por agendas internacionais e racionalidades gerenciais, sofrendo deslocamentos semânticos que o aproximaram de uma lógica instrumental.

Este estudo, parte de pesquisa de doutorado em desenvolvimento, analisa como a categoria “equidade” é inscrita e mobilizada nos principais marcos do planejamento educacional brasileiro. Pergunta-se: que sentidos de equidade são produzidos nos textos normativos e como articulam, ou tensionam, justiça social e racionalidade gerencial?

Metodologicamente, trata-se de análise documental qualitativa, orientada pela compreensão da política como texto e discurso (Ball, 1993; 1994) e pela perspectiva de que documentos são produtores de sentidos políticos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Foram examinados dispositivos constitucionais, Planos Nacionais de Educação (PNE) e alterações recentes no financiamento educacional, observando-se tanto a ocorrência explícita do termo quanto os contextos de sua inscrição.

### **DESENVOLVIMENTO**



A emergência contemporânea da equidade deve ser compreendida no contexto de um movimento transnacional de circulação de discursos educacionais. Desde a Conferência de Jomtien (1990), passando por Dakar (2000) e pela Declaração de Incheon (2015), a equidade consolidou-se como princípio orientador das agendas globais e foi incorporada à Agenda Educação 2030. Conforme analisa Oliveira (2020), as recomendações internacionais para a educação expressam um dualismo entre a afirmação de uma perspectiva humanista, comprometida com inclusão e democracia, e a defesa de uma educação orientada aos interesses econômicos imediatos. A equidade emerge nesse entrecruzamento, preservando um horizonte redistributivo, ao mesmo tempo em que se associa progressivamente a metas de desempenho e produtividade.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 não emprega a palavra equidade (até 2009), mas consagra a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206, I). A LDB (1996) também não utiliza o termo diretamente, embora incorpore princípios correlatos, como igualdade de condições e padrão de qualidade. Nesse período, a centralidade estava na universalização do acesso e na redução de disparidades regionais, especialmente por meio de mecanismos redistributivos como o Fundef (1996) e o Fundeb (2007).

O PNE 2001–2010 igualmente não menciona a palavra equidade, ainda que suas metas dialoguem com preocupações redistributivas. Já no PNE 2014–2024, o termo aparece cinco vezes, associado tanto à universalização e à diversidade quanto à redução de diferenças nos indicadores de desempenho. Essa dupla inscrição revela ambivalência, de um lado, a equidade é mobilizada em chave de justiça social, vinculada à diversidade, à universalização e à superação das desigualdades históricas; de outro, aparece associada ao desempenho escolar e à redução de disparidades em indicadores de avaliação, em uma perspectiva próxima à lógica da eficácia e da responsabilização. Por ser construído por meios democráticos, no caso do PNE (2014-2024) isto não significa que este não seja arraigado de contradições advindas das disputas políticas em torno de concepções e direcionamentos sobre qual papel o Estado deve assumir com a educação. Tal ambiguidade também se expressa nas Conferências Nacionais de Educação (2018 e 2022), que adotam a equidade como eixo estruturante em contexto marcado por retração participativa e austeridade fiscal (Avritzer, 2018).



O Projeto de Lei do PNE 2024–2034 amplia essa presença, com onze ocorrências do termo equidade distribuídas entre diretrizes, metas e estratégias, inclusive no campo do financiamento. A equidade passa a figurar associada à aprendizagem, inclusão digital, diversidade populacional e capacidade de financiamento, consolidando-se como eixo do planejamento educacional contemporâneo. O crescimento quantitativo do termo indica sua consolidação normativa, mas também evidencia deslocamento semântico, pois, a equidade é progressivamente vinculada a metas, indicadores e desempenho.

Além do movimento nos Planos Nacionais de Educação, o próprio texto constitucional passou a incorporar o princípio da equidade. Apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009 o termo passou a constar expressamente na Constituição, ao alterar o art. 212, § 3º, estabelecendo que a distribuição de recursos deve assegurar a universalização, o padrão de qualidade e a equidade. O dispositivo representou avanço simbólico e normativo ao vincular planejamento e financiamento educacional ao enfrentamento das desigualdades estruturais do sistema de ensino. Contudo, “equidade” e “padrão de qualidade” são conceitos polissêmicos, apropriados por distintos projetos políticos. Como discutem Oliveira e Araújo (2005), a qualidade tornou-se dimensão central da luta pelo direito à educação, mas passou a oscilar entre uma perspectiva democratizante, ligada ao acesso, permanência e aprendizagem e uma abordagem técnico-instrumental, associada a resultados mensuráveis

Com a Emenda Constitucional nº 108/2020, que instituiu o novo Fundeb, a equidade é reafirmada e reconfigurada. O texto constitucional passa a vinculá-la tanto à redistribuição de recursos com base em indicadores socioeconômicos (VAAT) quanto à complementação condicionada a desempenho e gestão (VAAR). Essa arquitetura produz uma tensão, pois, se, por um lado, fortalece a equidade como princípio do federalismo educacional, por outro, atrela parte da redistribuição a indicadores de resultado, o que pode desfavorecer redes em contextos mais vulneráveis. Como apontam Gutierrez e Farenzena (2023), o modelo combina lógica redistributiva clássica e lógica performativa, tensionando o próprio sentido da equidade ao associá-la à melhoria de desempenho.



Nesse cenário, observa-se a incorporação de racionalidades gerenciais ao financiamento e planejamento educacional. Para Ball (2012), a cultura da performatividade transforma resultados em medidas de valor e qualidade, produzindo mecanismos de comparação e responsabilização que reconfiguram o sentido das políticas educacionais. A equidade deixa, então, de operar apenas como princípio redistributivo e passa a ser formulada também a partir de métricas e indicadores, integrando a lógica da gestão por resultados.

A análise dos marcos normativos evidencia, assim, que a equidade não se estabiliza como conceito consensual. Ao contrário, constitui-se como categoria polissêmica e disputada no interior do planejamento educacional brasileiro, articulando e tensionando projetos de justiça social e racionalidades técnico-gerenciais.

## CONCLUSÕES

A trajetória do termo equidade no planejamento educacional brasileiro revela movimento complexo. Inicialmente vinculada à ampliação do acesso e à redução das desigualdades regionais, a categoria passa a ocupar posição central nos dispositivos normativos recentes, articulando-se crescentemente a metas de aprendizagem e critérios de desempenho.

Não se trata de afirmar substituição pura e simples da justiça social por racionalidade gerencial, mas de reconhecer que ambas passam a coexistir e a disputar sentidos no interior do Estado. A equidade converte-se, assim, em categoria estratégica, capaz de sustentar projetos redistributivos e, simultaneamente, legitimar dispositivos de regulação performativa.

Compreender essa ambivalência é fundamental para analisar os rumos do planejamento educacional brasileiro e para problematizar os sentidos contemporâneos atribuídos à justiça na educação pública

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Igualdade e Equidade: qual é a medida da justiça social?. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1574>. Acesso em: 4 set. 2025.



BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. J. **Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary**. New York: Routledge, 2012, p. 37.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; FARENZENA, Nalú. O Novo Fundeb e a Sistemática de Redistribuição dos Recursos. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 14, 2023. DOI: 10.22491/2236-5907128908. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/128908>. Acesso em: 20 jan. 2026.

OLIVEIRA, Dalila, Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2020.

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

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005.

