

ARTIGO

O SISTEMA DE ENSINO AUSTRALIANO: UM OLHAR SOBRE AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS**DANIELLE DE SOUSA SANTOS¹**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2233-192X>**DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN²**ORCID: <https://orcid.org/000-0002-3663-2232>

RESUMO: Este artigo apresenta resultados da pesquisa realizada no âmbito de estágio pós-doutoral ocorrido em 2019, que teve como principais objetivos: 1) analisar o modelo de ensino australiano, a partir da recente reforma implementada, considerando o contexto social e político do país; 2) conhecer os mecanismos de funcionamento e as estruturas que dão suporte a esse sistema. A partir das evidências consolidadas em diferentes estudos acadêmicos e do exame dos documentos institucionais, os dados da pesquisa permitiram, dentre outros aspectos, identificar importantes marcações que servem de referência para o entendimento do sistema de ensino da Austrália. Neste texto, especificamente, busca-se identificar como se apresentam as desigualdades no interior do sistema de ensino australiano. Destaca-se, também, o modelo de financiamento que sedimentou o caminho para a lógica privatizante do sistema de ensino australiano. Com base nos dados analisados, evidencia-se que as diferenças de desempenho nas avaliações de larga escala continuam sendo um desafio a ser superado pelas políticas educacionais. Neste cenário, parece evidente que as atuais políticas educacionais australianas, incluindo a atual reforma curricular – fortemente influenciada pelo ideário político neoliberal – não estão conseguindo enfrentar e diminuir as persistentes desigualdades educacionais que marcam o sistema de ensino do país. Justifica-se o interesse pelo sistema da Austrália, dentre outros aspectos, pela forma como ele tem sido incorporado pelas organizações empresariais diretamente envolvidas na formulação e na implementação de políticas educacionais brasileiras, como modelo de sucesso a ser seguido.

Palavras-chave: sistema de ensino australiano, desigualdades educacionais, neoliberalismo.

THE AUSTRALIAN EDUCATION SYSTEM: A LOOK AT EDUCATIONAL INEQUALITIES

ABSTRACT: This article presents results of research carried out in the context of a post-doctoral internship that took place in 2019, which had as main objectives: 1) to analyze the Australian teaching

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). São Paulo, SP, Brasil. <daniellesantos@ifsp.edu.br>

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil. <dircezan@unicamp.br>

model, from the recent reform implemented, considering the social and political context of the country; 2) to know the working mechanisms and structures that support this system. From the evidence consolidated in different academic studies and the examination of institutional documents, the research data allowed, among other aspects, to identify important marks that serve as a reference for understanding the education system in Australia. This text, specifically, seeks to identify how the inequalities within the Australian education system are presented. Also noteworthy is the financing model that paved the way for the privatizing logic of the Australian education system. Based on the analyzed data, it is evident that differences in performance in large-scale assessments continue to be a challenge to be overcome by educational policies. In this scenario, it seems evident that current Australian educational policies, including the current curriculum reform – strongly influenced by neoliberal political ideas – are not managing to face and reduce the persistent educational inequalities that characterize the country's education system. The interest in the Australian system is justified, among other aspects, by how it has been incorporated by business organizations directly involved in the formulation and implementation of Brazilian educational policies, as a successful model to be followed.

Keywords: Australian education system, educational inequalities, neoliberalism.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN AUSTRALIANA: UNA MIRADA A LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS

RESUMEN: En este artículo se presentan resultados de una investigación realizada en el contexto de una pasantía posdoctoral realizada en 2019, que tuvo como principales objetivos: 1) analizar el modelo de enseñanza australiano, a partir de la reciente reforma implementada, considerando los aspectos sociales y contexto político del país; 2) conocer los mecanismos y estructuras de trabajo que sustentan este sistema. A partir de la evidencia consolidada en diferentes estudios académicos y el examen de documentos institucionales, los datos de la investigación permitieron, entre otros aspectos, identificar marcas importantes que sirven de referencia para la comprensión del sistema educativo en Australia. Este texto, específicamente, busca identificar cómo se presentan las desigualdades dentro del sistema educativo australiano. También es destacable el modelo de financiación que abrió el camino a la lógica privatizadora del sistema educativo australiano. A partir de los datos analizados, es evidente que las diferencias de desempeño en evaluaciones de gran escala continúan siendo un desafío a superar por las políticas educativas. En este escenario, parece evidente que las políticas educativas australianas actuales, incluida la actual reforma curricular, fuertemente influenciada por las ideas políticas neoliberales, no están logrando enfrentar y reducir las persistentes desigualdades educativas que caracterizan el sistema educativo del país. El interés por el sistema australiano se justifica, entre otros aspectos, por la forma en que ha sido incorporado por las organizaciones empresariales directamente involucradas en la formulación e implementación de las políticas educativas brasileñas, como modelo de éxito a seguir.

Palabras clave: sistema educativo australiano, desigualdades educativas, neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Os modelos internacionais de políticas educacionais têm sido sistematicamente incorporados às políticas recentes brasileiras, em geral, desconsiderando as grandes diferenças socioeconômicas e conjunturais entre a realidade nacional e os modelos adotados. Em especial, referimos aqui às experiências de outros países, que são tomadas como inspiração ou mesmo como padrão a ser seguido pelo Brasil, tais como: Finlândia, Alemanha, Canadá, Austrália. Essas foram as realidades educacionais que notadamente inspiraram a atual reforma do Ensino Médio aprovada no Brasil. De certo modo, esse processo atende às orientações de organizações internacionais, como UNESCO, OCDE, Banco Mundial, dentre outras, que indicam a necessidade de que “modelos, categorias e guiões” sejam assumidos pelas políticas educacionais como forma de se alcançar um mundo universalizado com um certo nível de unificação e comprometido com a consolidação e a manutenção do sistema capitalista (DALE, 2004).

Nesse sentido, a experiência da Reforma do Ensino Médio no Brasil corrobora o que já está estabelecido e amplamente divulgado pela literatura sociológica, ou seja, o processo de globalização, inerente à ideologia neoliberal, tem influenciado as políticas educacionais em diferentes países, especialmente por meio da atuação de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, entre outros

Outro elemento importante são as chamadas *advocacy coalitions* – coligações de causas (BARROSO, 2009) –, grupos que atuam no processo de produção das políticas educacionais e se constituem em função de suas ideias sobre a educação e sobre a escola. No Brasil, por exemplo, temos o Movimento Todos Pela Educação, mantido por fundações ligadas a empresas como Banco Itaú, Bradesco, Telefônica, Natura, entre outras. Além da utilização de conhecimentos, em geral baseados em modelos estrangeiros, que são selecionados conforme seus interesses, há uma efetiva participação e influência desses grupos no campo decisório das políticas educacionais. Nas palavras de BARROSO (2009, p.999-1000, grifos do autor),

os conhecimentos que são mobilizados por estas “advocacy coalitions” são seleccionados de acordo com os interesses partilhados pelo grupo e com a sua eficácia para manipular o debate e influenciar os diversos actores (no Parlamento, no Ministério da Educação, nas escolas, na imprensa, nos sindicatos, nas universidades, etc.) [...] Os conhecimentos que são mobilizados baseiam-se nas “boas práticas”, no “exemplo estrangeiro”, na “evidência científica”, na “gestão empresarial”, etc. Destinam-se a persuadir os professores, as famílias dos alunos, os membros da administração, a opinião pública em geral, da existência de “um problema” para o qual “se tem solução”.

De forma ilustrativa do quadro acima descrito, destacamos o debate em torno da elaboração da *Base nacional comum curricular* (BNCC), documento central para implementação da reforma do ensino médio. No tocante à questão da implementação desse documento, por exemplo, encontramos no *site* do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC, 2017) uma seção chamada de *benchmarks* internacionais, na qual são apresentados cinco casos de estratégia de implementação de reformas curriculares: Austrália, Chile, Califórnia, Nova York e Singapura. Destacamos, também, algumas matérias veiculadas em jornais no Brasil: “Modelo para o Brasil, formação do currículo australiano levou 20 anos” (TAKAHASHI, 2015); “Reforma aproxima ensino médio brasileiro do exterior, dizem especialistas: Canadá, Estados Unidos e Austrália são citados como exemplos próximos à proposta do MEC para a etapa” (KRUSE, 2017); “Currículo escolar australiano pode servir de base para o Brasil” (TOKARNIA; RIBEIRO, 2015).

Neste cenário, interessa-nos particularmente o modelo australiano. Essa escolha se deu em razão de a Austrália ter implementado uma importante reforma educacional a partir do ano de 2012; pela forte presença de consultores australianos nas organizações empresariais que assumiram lugar privilegiado na formulação e na implementação das políticas educacionais no Brasil; pela atuação da *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA) como um dos “leitores críticos” do documento final da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental, publicado pelo Ministério da Educação, em 2017 (BRASIL, 2017); e pela possibilidade de realização de pesquisa *in loco* – a pesquisa foi realizada ano de 2019 durante estadia na cidade de Sydney. Aqui cabe destacar que a ACARA é uma autoridade estatutária independente, criada por lei, em 2008. Entre as tarefas que foram atribuídas a essa organização destacam-se a elaboração do currículo nacional australiano, o Programa Nacional de Avaliação de Alfabetização e Matemática (NAPLAN) – uma avaliação anual para estudantes dos anos 3, 5, 7 e 9, que avalia habilidades em alfabetização e alfabetização Matemática com testes de leitura, escrita, matemática e gramática – convenções do idioma: ortografia, gramática e pontuação –, a criação do programa nacional de coleta e geração de dados, o site *My School*, e do Instituto Australiano de Ensino e Liderança Escolar (AITSL), que desenvolveu os Padrões Profissionais Australianos para Professores.

Sabemos que o movimento mundial de globalização, equidade e competitividade no mercado, que teve início nos anos 80, no contexto do ideário neoliberal, impulsionou reformas educacionais, em diferentes contextos nacionais, com objetivo de exercer maior domínio sobre a escolaridade. Conforme Savage (2016, p. 833, tradução nossa), na Austrália observaram-se, a partir deste período, tentativas sem precedentes de produzir maior controle sobre as políticas educacionais, tais como o “desenvolvimento de um currículo nacional, avaliações nacionais padronizadas em alfabetização e Matemática, padrões nacionais para professores e diretores e um modelo nacional revisado de financiamento escolar” Nessa lógica, o conceito de equidade, como diz Saviani (1998, p. 18), “vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão”. Aqui vale destacar que o caráter político e polissêmico do termo “equidade” denota grande debate e assume diferentes significados, a depender da perspectiva teórica adotada. Para Freitas (2013, p.48), por exemplo, o liberalismo não pode conviver com a noção de igualdade, uma vez que atribui um papel central ao sucesso e ao “esforço” individual, que, ao mesmo tempo, serve como fundamento das justificativas para as desigualdades sociais. Nesse cenário, conforme o autor, a ideia de equidade exige um grande esforço daqueles a quem “foram dadas oportunidades, especialmente dos mais pobres”.

Assim, de forma controversa, a busca por qualidade e equidade também é influenciada pelos organismos internacionais. Logo, é importante saber que a obtenção dessa qualidade e dessa equidade se rege pela lógica do mercado e do mundo empresarial. Todavia, o uso de comparações globais como forma de melhorar a qualidade de ensino, por meio de padronizações e focadas na ideia de “eficiência”, pode causar maiores desigualdades educacionais, posto que pode levar a um reducionismo dos currículos e, por conseguinte, excluir aqueles que mais precisam da escola para ter acesso ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. De certo modo é isso que Apple (2003, p. 85) aponta, ao analisar os impactos de reformas educacionais recentes, comprometidas com um projeto de “modernização conservadora”. Segundo o autor, essas reformas estão sintonizadas com os interesses de mercados “...mecantilizadas e tornados legítimos por uma estratégia despolitizante...” e com valores sociais conservadores. Os resultados dessas reformas têm significado maior controle sobre a escola, em especial no que se refere ao currículo e às formas de ensino, e tem acentuado desigualdades sociais e educacionais.

Além disso, com o fortalecimento dos sistemas centralizados de avaliações de larga escala, fortalece-se a ideia de que seria possível o monitoramento e o controle dos professores e das escolas e, por conseguinte, da qualidade do ensino, a partir da exposição, à sociedade, dos resultados obtidos. Nesse cenário, a ação do mercado, seja pela privatização ou pela concorrência entre as escolas, segundo os ideólogos liberais, “elevaria” a qualidade do ensino. Contudo, o que se observa é que a ênfase em processos mais gerais de avaliação, em detrimento da avaliação do aluno, “faz com que a qualidade seja objeto de medidas de desempenho como eficiência do sistema de ensino e não como igualdade de resultados dos alunos matriculados nas escolas desse sistema” (FREITAS, 2007, p. 974). Analisando a realidade brasileira, Freitas salienta que mesmo quando é realizada por escolas, a avaliação de larga escala pode se transformar em um mecanismo de ocultação das desigualdades, posto que não consegue avaliar se todos os estudantes oriundos das classes populares que hoje estão na escola, de forma aparentemente democrática, estão realmente aprendendo.

Ademais, é importante, também, destacar que as políticas neoliberais se desenvolvem de maneiras diferentes em diferentes contextos. Na Austrália, a direção tomada pelos governos demonstra que as políticas educacionais nos últimos 30 anos foram impulsionadas pela agenda neoliberal que preconiza a educação como mercadoria. Para Reid (2019, p. 60, tradução nossa), “atualmente, existe um forte elemento no discurso público e na formulação de políticas que veem as escolas públicas como uma provisão de rede de segurança para aqueles que não podem se dar ao luxo de enviar seus filhos para escolas particulares”. Os efeitos destas diretrizes são analisados pelo autor, que lista uma série de consequências: 1) resultados educacionais desiguais; 2) um sistema escolar socialmente segregado; 3) uma visão estreita da equidade; 4) residualização – termo cunhado para expressar o processo de mudança dos estudantes das escolas públicas para as privadas – e privatização da educação pública; 5) compreensão empobrecida da responsabilidade educacional; 6) divisão e desprofissionalização dos educadores; 7) empobrecimento da base de conhecimento da educação e crescimento do conhecimento pseudocientífico. Para saber mais, ver Reid (2019).

Ainda no que tange à realidade australiana, os dados do último Censo de População e Habitação do *Australian Bureau of Statistics* – ABS de 2016, organizados por Preston (2018), apontam que, em 2016, as escolas públicas concentravam a maioria dos estudantes com renda familiar mais baixa; estudantes com necessidades educacionais específicas, que não falavam bem o inglês – ou nada falavam nessa língua –, que não conseguiam acessar a Internet em casa, que tinham as piores condições de moradia; e estudantes que percorriam os maiores trajetos entre suas residências e a escola. Segundo a pesquisa, em 2016, as escolas públicas matricularam 80% dos estudantes cujas famílias estavam na faixa de renda mais baixa – renda menor que US\$ 400 por semana. As escolas católicas matricularam 12% desta mesma faixa, e as escolas independentes matricularam apenas 8%.

É importante indicar que o trabalho, realizado no âmbito do estágio pós-doutoral, teve como principais objetivos: 1) analisar o modelo de ensino australiano, a partir da recente reforma que foi implementada, isto é, o longo caminho para a introdução do currículo nacional, 20 anos; e, mais especificamente, identificar quais foram os fatores que levaram à criação e à implementação do atual currículo nacional no contexto australiano após a vitória do Partido Trabalhista, em 2007; 2) conhecer os mecanismos de funcionamento e as estruturas que dão suporte ao sistema de ensino australiano. O exercício de produção deste artigo desenvolvido a partir das evidências consolidadas em diferentes estudos acadêmicos e do exame dos documentos institucionais permitiu, dentre outros aspectos, identificar importantes marcações que servem de referência para o entendimento do sistema de ensino da Austrália. A análise nos possibilitou aprofundar as reflexões sobre processo de construção e implementação do Currículo Nacional, da organização e estrutura do sistema australiano e como se apresentam as desigualdades no interior do sistema de ensino australiano, tema que será tratado neste artigo.

AUSTRÁLIA, UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A Austrália é um país jovem, localizado entre os Oceanos Índico e Pacífico, e o sexto maior país do mundo em dimensões territoriais (7.682.300 km²). Em agosto de 2019, a população da Austrália era de aproximadamente 25,4 milhões de pessoas. Acredita-se que seus primeiros habitantes migraram de um ponto desconhecido na Ásia para a Austrália entre 50.000 e 60.000 anos atrás. De acordo com a Tonkinson e Berndt (2006), a estimativa da população de indígenas australianos – os povos aborígenes e os povos das Ilhas do Estreito de Torres –, em 1788 variavam de 300.000 a mais de 1.000.000. Atualmente, segundo dados de 2016, esses grupos representam apenas 3,3% da população da Austrália. A violenta colonização inglesa foi responsável pelo massacre e pelo genocídio dos primeiros habitantes da Austrália. Para saber mais, ver Ryan (2017). Apesar de alguns avanços na garantia de direitos, ainda hoje os povos aborígenes e os povos das Ilhas do Estreito de Torres sofrem as consequências da discriminação.

A *Commonwealth of Australia* – Comunidade da Austrália – foi formada em 1.º de janeiro de 1901, pelas seis colônias britânicas autogovernadas que se uniram para se tornar estados de uma nação. O regime político da Austrália se organiza através de uma democracia representativa e de uma monarquia constitucional parlamentar federal com seis estados: New South Wales (NSW), Queensland (QLD), Northern Territory (NT), Western Australia (WA), South Australia (SA), Victoria (VIC); e dois territórios continentais: Australian Capital Territory (ACT) e Tasmania (TAS). Canberra é a capital da Austrália, e Melbourne e Sydney são as duas maiores cidades do país.

Segundo dados do governo australiano (2019), a Austrália é um país altamente desenvolvido, sendo considerada a 13.ª maior economia do mundo. Tem uma economia de alta renda, com a 10.ª maior renda *per capita* do mundo, e possui o terceiro maior índice de desenvolvimento humano (IDH) - 0.939. Em maio de 2019 o salário médio semanal para adultos em período integral de trabalho era de \$ 1.633,80 dólares. A taxa de desemprego em agosto de 2019 era de 5.3% e a expectativa de vida de 83 anos. Mas, segundo os dados de 2016 do Conselho Australiano de Serviço Social – *Australian Council of Social Service* – aproximadamente 2,9 milhões de pessoas ou 13,3% da população viviam abaixo da linha de pobreza relativa. Estima-se que 17,5% das crianças australianas com menos de 15 anos estejam na pobreza.

A formação escolar é semelhante em toda a Austrália, com pequenas variações entre os estados e territórios. Está organizada, em geral, em 13 anos de educação escolar formal e é obrigatória entre os 6 e os 17 anos. Em geral, a escolaridade começa aos 5 anos de idade e é concluída aos 17 ou 18 anos. O ensino primário, incluindo um ano de Educação Infantil, dura 7 ou 8 anos e é seguido pelo ensino secundário, com duração de 5 ou 6 anos. O ensino secundário prevê estudos alternativos ou arranjos formativos voltados para o setor produtivo. No último ano da educação secundária, os alunos podem estudar para obter um certificado reconhecido como estudos adicionais pelas instituições de Educação Profissional ou Educação e Treinamento Vocacional – VET – e por todas as universidades australianas (ACARA, 2018).

Para Reid (2019, p. 55, tradução nossa), “pessoas de outros países estão impressionadas com a complexidade dos modelos híbridos de financiamento e governança do nosso sistema educacional”. Os estados e os territórios são os principais responsáveis pelo financiamento das escolas públicas, e o governo federal australiano fornece assistência suplementar. Já as escolas não governamentais e privadas – Católicas e Independentes – recebem a maior parte do financiamento do governo federal australiano, a ser complementado por estados e territórios. O sistema de ensino australiano conta com 9.477 escolas, sendo 6.646 públicas, 1.753 Católicas e 1.078 Independentes. Segundo dados de 2019, o número total de matrículas na educação primária e secundária é 3.893.834 (ACARA, 2019, online, tradução nossa).

O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL

Não obstante a proeminência das matrículas nas escolas públicas, consideramos pertinente salientar que historicamente houve um declínio significativo na porcentagem de estudantes que frequentam as escolas públicas: de 80% do total de todas as etapas em 1970, para 66% em 2018. Este declínio pode ser entendido a partir da lógica neoliberal que, incorporada às políticas educacionais na Austrália, modificou a forma do financiamento das escolas e, por conseguinte, a ideia de educação como um bem público (REID, 2019).

De forma controversa, o financiamento público de escolas não governamentais na Austrália teve início em 1964, e se constituiu em torno do debate “financiamento de acordo com a necessidade e financiamento de acordo com o direito” (REID, 2019, p. 55, tradução nossa). A ideia de financiamento, em acordo com a necessidade da instituição, parte do princípio que os estudantes de escolas públicas e privadas têm direito ao mesmo padrão de qualidade de excelência. Desse modo, o dinheiro público deveria ser destinado às escolas privadas que necessitavam melhorar seu padrão. Todavia, o modelo de financiamento aprovado em 1974 estendeu o financiamento para todas as escolas privadas, inclusive as de alto padrão. Até aquele momento, a distribuição dos recursos baseava-se na ideia de que o dinheiro deveria ser distribuído de forma diferenciada para escolas particulares de acordo com a necessidade, “avaliada em relação ao índice de padrões de recursos” (REID, 2019, p. 58, tradução nossa). Porém, a partir de 1976 o governo passou a distribuir os recursos para todas as escolas, independente da

necessidade, o que provocou a diminuição dos recursos para as escolas públicas. Tal mudança teve como justificativa o “princípio do direito à educação”, que se baseia na ideia de que, “como as pessoas que optam por enviar seus filhos para escolas particulares são pagadoras de impostos, as escolas particulares têm o direito de receber dinheiro do governo, assim como as escolas públicas” (p. 59, tradução nossa).

O Relatório Gonski – elaborado pelo empresário David Gonski –, anunciado em 2011, no governo trabalhista, prescreveu um conjunto de recomendações para os governos federal, estaduais e territoriais, que previa uma mudança no modelo do financiamento, colocando a equidade como o ponto central, o que, em princípio, resultaria em um aumento de investimento no setor público, uma vez que nele está a maior parte dos estudantes com desvantagem educacional. Todavia, essas expectativas foram enterradas com a eleição do Partido Liberal em 2013. Em síntese, ao longo de “idas e vindas”, prevaleceu a lógica do “direito” no modelo de financiamento do governo australiano. Como consequência, verificou-se um aumento do financiamento para escolas não governamentais.

Em 2015, a análise de Bonnor e Shepherd (2015) sugeria que no ano seguinte mais de 40% dos estudantes das escolas católicas teriam uma média de financiamento público igual ou superior ao que era recebido pelos estudantes das escolas públicas. O aumento do financiamento público de escolas privadas, em detrimento das escolas públicas, também foi ressaltado por Cobbold (2018a). Segundo o autor, o orçamento educacional entre 2009 e 2016 demonstra um corte no investimento em escolas públicas e um aumento para escolas católicas e independentes. Entre 2009 e 2016, o financiamento total dos governos (Commonwealth e Estado) por aluno em escolas públicas foi cortado em média por US \$ 110; por outro lado, o financiamento por aluno para escolas católicas aumentou em US \$ 1.171 e para escolas independentes, em US \$ 1.026. Para saber mais, ver Watson e Ryan (2010) e Reid (2019).

Conforme as referências analisadas neste trabalho, este modelo de financiamento tem implicações severas no aumento das desigualdades no sistema de ensino australiano, uma vez que criou enormes disparidades entre as escolas. De fato, enquanto as escolas com menos recursos recebem a maioria dos estudantes com desvantagens socioeducacionais, as escolas privadas atendem, em geral, estudantes selecionados, com alto *background*. As vantagens e desvantagens socioeducacionais são medidas pelo *The index of community socio-educational advantage* (índice de vantagem socioeducativa da comunidade - ICSEA), criado pela ACARA, que representa os níveis de vantagem socioeducacional a partir de variáveis coletadas por cada escola, como: idade, sexo, idioma dos estudantes, idiomas dos pais, nível de educação, forma e/ou não formal, e nível de ocupação dos pais.

Ademais, as políticas de financiamento da educação e, por conseguinte, as ideologias de escolha e competição são importantes chaves para entender as desigualdades educacionais na Austrália. Os estudos de Nogueira e Lacerda (2014), por exemplo, destacam os impactos dos “ranqueamentos” envolvendo as escolhas das escolas pelas famílias e a distribuição desigual de “capitais”. Apontam, ainda, para as desigualdades nas possibilidades de escolhas, posto que, em geral, são as famílias com maior capital cultural que conseguem decodificar melhor as informações sobre a qualidade dos estabelecimentos de ensino. Além disso, a procura por escolas mais bem posicionadas nos *rankings* e, por outro lado, a seleção dos estudantes pelas escolas, favorecem a criação do chamado “quase-mercado” – expressão usada para ressaltar as especificidades do mercado escolar, sobretudo no setor público. É por meio de um movimento circular de destaque e reconhecimento da qualidade, elevação da concorrência, possibilidade de seleção dos melhores estudantes, que se mantém o alto padrão ou “qualidade” da escola. Sublinhamos a matéria publicada no jornal *The Guardian*, referente às classificações das escolas, feita pela imprensa australiana, a partir dos dados do NAPLAN. O artigo revela o impacto na percepção dos pais e estudantes em relação às escolas:

As classificações anuais dos resultados do 12º ano, que são publicadas pelos principais jornais da época todos os anos, moldam poderosamente como os alunos e os pais pensam sobre as escolas. A escola de topo é frequentemente considerada a melhor do estado. [...] Mas não há como negar que é um exercício extremamente simplista - e do qual muitas vezes são tiradas conclusões erradas. Essas classificações não levam em conta os diferentes tipos de alunos que diferentes escolas podem admitir ou os tipos de disciplinas cursadas pelos alunos. (TOVEY, 2018, tradução nossa).

Na mesma direção, Dubet (2008) afirma que as desigualdades das oportunidades escolares também são resultado das competências dos pais para conhecer, ou não, o “mercado escolar”, isto porque o sistema escolar tornou-se extremamente complexo. Conhecer suas regras, seus códigos explícitos e ocultos possibilita uma utilização mais eficaz do sistema.

De fato, o discurso da escolha, em outras palavras, da mercantilização da educação, foi incorporado no enquadramento da política educacional em muitos países, incluindo a Austrália. Nesta abordagem, esperamos que a concorrência melhore a eficiência e a qualidade das escolas. Uma crítica que surge de imediato refere-se à incompatibilidade entre escolha e equidade.

Um dos problemas desta lógica é que nem todos conseguem escolher. A possibilidade de escolha, em geral, restringe-se às famílias mais favorecidas. A escolha pode ser conduzida por vários fatores: cobrança de taxas, acesso ao transporte e uso dos resultados acadêmicos dos estudantes como parte dos critérios de admissão.

Com efeito, o tipo de mercantilização que vem vigorando na Austrália nas últimas décadas resulta em severo processo de segmentação, associado a mecanismos de “seleção” ou “autossegregação”, que têm aumentado os desafios das escolas públicas australianas.

A mudança para escolas particulares significa que as escolas públicas agora enfrentam predominantemente os desafios associados a ter 82% de estudantes com baixo nível de SES. Mais do que isso, as escolas públicas carregam a grande maioria de outros grupos de estudantes que trazem consigo várias formas de desvantagens e desafios educacionais, incluindo 84% dos indígenas estudantes, 87% dos estudantes que vivem em áreas muito remotas e 76% de alunos com deficiência. (REID, 2019, p. 72, tradução nossa).

Ball (2007) assevera que a crítica à “educação como monopólio público” é uma chave importante para entender a expansão do mercado educacional. A ideia central é que o setor privado atenderia melhor e com mais eficiência as expectativas das famílias, dando-lhes possibilidade de escolha e, por conseguinte, a competição entre as escolas melhoraria a qualidade da educação. Todavia, como vimos anteriormente, não existe essa possibilidade para todos, posto que tais escolhas dependem, por um lado, do capital cultural das famílias; por outro lado, das escolas, que selecionam os melhores estudantes por critérios mais ou menos claros e lícitos. Dessa forma, buscam ajustar o perfil dos estudantes ao perfil da escola.

CURRÍCULO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Partindo das análises realizadas, é possível afirmarmos que o processo de reforma curricular na Austrália foi influenciado pelos organismos internacionais, a partir do compromisso dessas instâncias com a atual fase do capitalismo, ou seja, a educação é tomada como chave para responder às transformações das relações de trabalho, às mudanças do processo produtivo (DALE, 2004). Segundo Savage (2017), na Austrália e internacionalmente, as reformas curriculares desde o final da década de 1980 tendem fortemente a enquadrar a escolaridade em termos econômicos. “Como resultado, os tipos de conhecimento e habilidades que os jovens aprendem nas escolas foram revisados (e, em alguns casos, totalmente transformados) de acordo com as formas de raciocínio econômicas e de mercado” (SAVAGE, 2017, p. 156-157, tradução nossa). Com isso, o currículo oficial é cada vez mais avaliado e reformado com base em sua ‘utilidade’, em termos de preparação de jovens para a economia global do conhecimento em evolução. O autor denomina essas tendências como “economia de currículos” e ressalta que dominaram as reformas curriculares na Austrália: a expansão dos currículos aplicados e vocacionais nas escolas; e a promoção da agenda de habilidades do século 21. A despeito dessas influências, para a maioria dos participantes do estudo realizado por Kunhi (2019) sobre a produção e a implementação da política curricular na Austrália, mais especificamente do denominado “currículo para o século 21”, o alinhamento do currículo australiano às orientações e recomendações da OCDE poderia melhorar a posição da Austrália nos *rankings* dos testes internacionais. Acreditava-se também que uma boa posição na tabela classificatória do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês,

Programme for International Student Assessment – PISA)³ poderia validar não apenas o sistema educacional, mas também a economia do país em escala global. No entanto, o que é possível perceber é que, mesmo permanecendo acima da pontuação média da OCDE, o desempenho dos estudantes australianos nas avaliações do PISA está decaindo desde o primeiro teste em 2000.

Mesmo contando com apoio dos governos dos estados e territórios e de diferentes setores da sociedade, as razões que impulsionaram a construção do currículo nacional implementado a partir de 2012 foram alvo de grandes debates. A questão das desigualdades sobressai-se entre os principais argumentos críticos, seja enquanto descrença na capacidade de sua superação apenas por meio do currículo, seja pelo temor do seu aumento em consequência da reforma.

Não obstante a existência de uma premissa comum de que o currículo australiano deva ser orientado para qualidade e para equidade, como segue:

Qualidade – o Currículo Australiano contribuirá para a provisão de uma educação de nível mundial ao estabelecer o conhecimento, a compreensão e as habilidades necessárias para a vida e o trabalho no século XXI e altos padrões comuns de desempenho por todo o país. **Equidade** – um Currículo Australiano provê um entendimento claro e compartilhado sobre o que se deve ensinar aos jovens e sobre a qualidade da aprendizagem que se espera deles, independentemente de suas circunstâncias, do tipo de escola que frequentam ou da localização de sua escola (AUSTRALIA. Declaração de Objetivos Educacionais de Melbourne para Jovens Australianos, assinada em dezembro de 2008, p. 5, tradução nossa, grifos nossos),

cabe pensar se a estrutura e o conteúdo do australiano permitem adequadamente o alcance desses objetivos. Para uma melhor visualização da questão, consideramos pertinente apresentarmos os sentidos manifestos em relação às ideias de qualidade e equidade neste contexto.

Na Austrália, e no mundo de modo geral, é a lógica do mercado que tem pautado as concepções de qualidade e equidade que orientam as reformas educacionais. O uso de comparações globais, como o PISA, fortalece-se a ideia de que seria possível o monitoramento/ e o controle das escolas e, por conseguinte, da qualidade do ensino. Do mesmo modo, a lógica do mercado alimenta noções de meritocracia, competição e escolha, que reivindicam vínculos com ideais de justiça e oportunidade, ou seja, de equidade. Nessa perspectiva, podemos afirmar, conforme Saviani (1998), que equidade é o conceito que está em sintonia com uma época marcada pela naturalização do mercado, das relações sociais de produção capitalista e da exploração do trabalho.

Neste sentido, as políticas educacionais de mercado são vistas, como aponta Savage, Sellar e Gorur (2013, p. 162, tradução nossa), “como fatores que promovem a equidade, com base no pressuposto de que todos os países são capazes de exigir e obter educação de qualidade para seus filhos, independentemente de suas origens socioeconômicas e culturais, capital social, status de migrantes, gênero ou outros fatores”.

Também é importante considerar diferentes perspectivas sobre o currículo australiano e sua adequação em termos de diversidade e inclusão. Nesse sentido, estudos como os de Drummond (2012) e de Roberts (2018), por exemplo, discutem as desvantagens dos estudantes das áreas rurais ou remotas, em especial em termos de representação e reconhecimento de sua cultura e realidade. Para Roberts (2018), o currículo australiano tem uma explícita orientação econômica, baseada nos valores do mundo “metropolitano-cosmopolita global”, que posiciona outros valores como “ultrapassados, indesejáveis e do passado”. De modo que “a ‘equidade’ é construída como acesso à economia globalizada [...] facilitada pelo acesso a um currículo singular. Esses valores são tão universais que, não fornecer acesso a eles, e o futuro que prometem, é visto como uma injustiça” (ROBERTS, 2018, p. 206, tradução nossa).

Temas semelhantes também são discutidos por Rigney (2018) com relação à educação aborígine e dos povos das Ilhas do Estreito de Torres. Considerando os limites da abordagem transversal do tema, da formação dos professores e do estreitamento do currículo em função dos testes, o autor questiona o potencial do currículo australiano para diminuir as lacunas no desempenho entre os estudantes indígenas e não indígenas e o impacto na compreensão dos conhecimentos aborígenes entre

³ Criado no âmbito da OCDE, e aplicado pela primeira vez no ano 2000.

todos os australianos. “Excluir o conteúdo aborígine do núcleo curricular deixa os conhecimentos e epistemologias aborígenes vulneráveis a nova colonização” (RIGNEY, 2018, p. 197, tradução nossa). A partir de uma crítica contundente à Acara, Lowe e Yunkaporta (2013) afirmam ser justo concluir “como fraca, muitas vezes simbólica e irresponsavelmente” a atual inclusão no currículo australiano dos temas relacionados aos povos aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres e afirmar que “documentos ineficientes foram enviados aos sistemas escolares e aos professores para desenvolver um currículo que abordasse o conteúdo” (LOWE; YUNKAPORTA, 2013, p. 12, tradução nossa).

A pesquisa de Perry e Southwell (2013) examinou as diferentes apropriações do currículo acadêmico pelas escolas secundárias na Austrália. Para os autores, o currículo acadêmico “inclui as disciplinas acadêmicas tradicionais de humanidades (por exemplo, literatura, história, línguas estrangeiras), matemática, ciências naturais (por exemplo, biologia, química e física) e ciências sociais (por exemplo, sociologia, economia, psicologia)” (PERRY; SOUTHWELL, 2013, p. 3, tradução nossa). O estudo concluiu que escolas socioeconomicamente menos favorecidas oferecem aos estudantes menos acesso aos principais temas do currículo acadêmico que são importantes para a entrada na universidade. O acesso aos currículos acadêmicos ou aos mais profissionalizantes também está relacionado ao setor escolar – não governamental ou público –, ao tamanho da escola e à composição socioeconômica dos estudantes. A análise mostrou que o acesso ao currículo acadêmico está intimamente relacionado à composição socioeconômica da escola. Os alunos que frequentam uma escola com médio ou alto *status* socioeconômico têm maiores oportunidades de acessar um currículo acadêmico com grande variedade de temas, inclusive de nível avançado. Por outro lado, aos estudantes com menor *status* socioeconômico, o acesso ao currículo acadêmico no nível avançado é precário. No que tange às diferenças por setor escolar, os principais achados do estudo apontam que as escolas governamentais oferecem, em média, menos disciplinas acadêmicas e menos disciplinas avançadas em comparação com escolas do setor independente, porém, nesse caso, o acesso ao currículo acadêmico pode variar substancialmente de acordo com a composição socioeconômica da escola. Por outro lado, as escolas católicas “oferecem uma grande variedade de currículo acadêmico de nível avançado e acesso garantido às principais disciplinas, independentemente da composição socioeconômica da escola” (PERRY; SOUTHWELL, 2013, p. 14, tradução nossa).

Considerando o compromisso social de oferecer uma “oportunidade justa” para todos, o estudo do *Committee for Economic Development of Australia* (Comitê de Desenvolvimento Econômico da Austrália – CEDA, 2018) sobre as desigualdades na Austrália demonstra que as desigualdades curriculares na Austrália são problemáticas por várias razões. Em primeiro lugar, porque criam barreiras para os estudantes que residem nas regiões menos privilegiadas e que não podem pagar escolas privadas. Em segundo lugar, limitam o acesso dos estudantes aos conhecimentos em Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, o que, segundo o documento, seria um objetivo político essencial da agenda de inovação do governo australiano. No estado de Victoria, por exemplo, apenas 30% das escolas públicas rurais e 65% das escolas públicas metropolitanas oferecem matemática avançada. Em terceiro lugar, aumentam a segregação entre as escolas, tendo em vista que significativa parcela das famílias de classe média, em geral, escolhem as escolas, em especial as secundárias, com base na oferta acadêmica das escolas. Segundo o estudo, “famílias rurais abastadas, por exemplo, costumam enviar seus filhos para ingressar em escolas particulares nas capitais, em parte por causa de ofertas curriculares limitadas na escola local” (CEDA, 2018, p. 62, tradução nossa), promovendo um ciclo contínuo de residualização escolar e desvantagem educacional, uma vez que reduz a capacidade das escolas locais de oferecer um sólido conjunto de opções acadêmicas.

A partir das discussões levantadas pelas pesquisas acima citadas, podemos afirmar que a escolha dos conhecimentos que devem ser ensinados é um ponto central no debate relativo à implementação de um currículo comum. Neste cenário, Brennan e Zipin (2018) chamam atenção para o fato de que a política curricular “convencional” insiste em não reconhecer que o currículo não é neutro. Em suas palavras, o currículo australiano “continua a premissa implícita de que o ‘melhor conhecimento’ escolhido por especialistas, fornecido ‘igualmente’ a todos, levará a uma maior igualdade de resultados” (BRENNAN; ZIPIN, 2018, p. 179, tradução nossa). Ainda segundo os autores, essa lógica não funcionou no passado e não parece estar funcionando agora.

Ainda na esteira “do que se deve ensinar”, o alinhamento do currículo com a realização de avaliações em larga escala e que promovem a padronização do currículo é outra questão importante no debate sobre o enfrentamento das desigualdades educacionais. A necessidade de padronização como meio de melhorar os indicadores educacionais pode ser constatada na Austrália pela criação em 2008 da avaliação nacional – o NAPLAN.

Obviamente são necessárias discussões mais cuidadosas sobre os resultados dos testes, pois diferentes estudos –Apple (2003), Dubet (2008), Freitas (2011), Reid (2019) e Rizvi e Lingard (2010) – têm apontado os efeitos deletérios de testes em larga escala, como o PISA e o NAPLAN. Entre as questões levantadas pelos estudos, salientamos o estreitamento do currículo – o currículo básico – e o deslocamento dos objetivos da aprendizagem de uma perspectiva mais integral para o foco das demandas dos testes padronizados. Isto é, o foco do trabalho pedagógico torna-se ensinar para os testes. Nesta direção, Reid (2019, p. 40, tradução nossa) assevera que o NAPLAN deixou de ser “um mecanismo para verificar o pulso” de uma parte do sistema educacional, passando a ser a razão pela qual as escolas existem. Conforme o autor, à medida que mais metas baseadas no NAPLAN são definidas, o currículo fica mais restrito e os professores ensinam para o teste. Em síntese, podemos afirmar que a padronização dos currículos, em vez de mitigar a desigualdade educacional, agrava-a ainda mais. De acordo com o que se afirmou acima, em princípio, e sem desconsiderar a complexidade das questões levantadas, é possível inferir uma desconexão entre os objetivos e a materialização do currículo australiano, uma vez que as evidências baseadas nos dados dos testes de larga escala, por exemplo, apontam para uma inconsistência entre os objetivos da política e os resultados. Evidenciam diferenças na qualidade da aprendizagem dos estudantes em razão de suas origens sociais, dos tipos de escola que frequentam ou da localização de suas escolas, além de outras variáveis que destacamos a seguir.

UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

Exames como o PISA e o NAPLAN são objeto de críticas pertinentes e contundentes, como reportam Freitas (2011), Lingard (2016) e Reid (2019), entre outros. Todavia, os resultados desses exames amplamente divulgados, têm fundamentado a formulação de políticas públicas aqui no Brasil e na Austrália. Com a justificativa de monitorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de ensino, a OCDE, por meio do PISA, mobiliza os resultados para difundir “modelos de sucesso”.

Ainda que existam diferenças no uso dos dados, ou seja, que os dados disponibilizados pela OCDE sejam reinterpretados e utilizados de diferentes formas e com diferentes objetivos, a depender dos atores políticos e do contexto nacional, em geral, segundo Lingard (2016), os resultados do PISA são utilizados mais para “externalização do que para a aprendizagem política”. Nessa perspectiva, a ideia de “externalização” é utilizada para referir-se aos países que “utilizam os resultados do PISA para conduzir reformas que já estão sendo desenvolvidas, como uma narrativa legitimadora” (LINGARD, 2016, p.611). Destaca-se também a utilização dos resultados comparativos de forma desconectada e descontextualizada das políticas dos países com os melhores desempenhos. Além disso, “é importante observar que as análises da OCDE sobre o PISA tendem a exagerar na significância das políticas no desempenho sistêmico e a subestimar as desigualdades estruturais” (LINGARD, 2016, p. 617). Esta perspectiva afina-se com a advertência de Freitas (2007), segundo a qual os resultados do PISA e de outras avaliações de larga escala são utilizados para certificar uma suposta “qualidade da educação”, ou seja, a qualidade da educação tem sido assumida, nesses projetos de reforma educacional, como sinônimo de desempenho em avaliações de larga escala.

Isto posto, acreditamos que os resultados do PISA devem ser analisados como uma referência, e não como verdade absoluta, uma vez que o PISA avalia a capacidade de leitura e de resolução de problemas em Matemática e Ciências, e não o sistema de ensino como um todo. O teste pode avaliar o padrão de leitura e de resolução de problemas, mas não conseguirá explicar, por exemplo, por que crianças negras têm dificuldade de acesso, pois em alguns países essa é uma questão que não se coloca, em razão da pequena presença dos negros em sua população, enquanto, em outros, os negros representam mais da metade do total da população nacional, como ocorre na Finlândia e no Brasil, respectivamente (ALAVARSE, 2016). No caso da Austrália, por exemplo, alguns estudos apontam que,

uma vez controladas as diferenças no *background* socioeconômico dos estudantes, as escolas públicas têm o mesmo desempenho que as escolas privadas. Ver Larsen et al. (2020).

Todavia, para a finalidade deste texto, que é a de apresentar e analisar a desigualdade educacional no sistema australiano, esses dados relativos ao desempenho dos estudantes ganham importância. Através deles, é possível examinarmos algumas das especificidades desse sistema de ensino. Lembramos que um dos objetivos da chamada Revolução na Educação do Governo Rudd (2007-2010), que promoveu uma reforma curricular, era o de colocar a Austrália entre os cinco países com melhor rendimento no PISA.

Com efeito, a divulgação dos resultados do PISA de 2015 ganhou grande destaque na Austrália, em função do declínio constante nos resultados desde 2000. Na comparação do período 2000-2015, a pontuação média da Austrália foi de 581 pontos para 510, uma queda de 71 pontos. Segundo Reid (2019), a queda no *ranking* internacional foi apontada por diversos setores da mídia nacional como “crise”, “catástrofe”, “desgraça”.

Em cada edição o teste do PISA tem ênfase em um domínio. Em 2015, a ênfase foi sobre o domínio da Alfabetização científica. A média da Austrália, de 510 em ciências, está acima da média da OCDE, que é de 493 pontos; contudo, o Território do Norte e a Tasmânia tiveram resultados abaixo da média da OCDE, 489 e 483 pontos, respectivamente; e a mesma ocorrência em Leitura e em Matemática se revelou para o território da Tasmânia. As diferenças entre os estados ou territórios podem ser explicadas por diferentes fatores, entre os quais se destaca o número de estudantes que se encontram no quartil mais baixo de nível socioeconômico – no caso, o território da Tasmânia, por exemplo, concentra, segundo o relatório da OCDE, uma maior proporção de alunos desfavorecidos do que qualquer outro estado ou território. O que reflete, em certa medida, a relação entre a origem socioeconômica e o desempenho no teste.

Na avaliação do PISA os dados apontam para melhor desempenho das escolas do setor não governamental em relação às escolas públicas, no que tange ao desempenho dos estudantes indígenas. Ou seja, em alfabetização científica, os estudantes indígenas tiveram um desempenho significativamente mais baixo do que os estudantes não indígenas. Segundo o documento “PISA 2015: Relatando os resultados da Austrália (2017)” - PISA 2015: Reporting Australia’s results –, a diferença de pontuação entre os estudantes indígenas e não indígenas equivale aproximadamente a dois anos e meio de escolaridade. O teste também apontou diferença no desempenho entre estudantes de áreas metropolitanas, províncias e áreas remotas: apenas a média dos estudantes das áreas metropolitanas (517 pontos) está acima da média da OCDE.

A análise do desempenho da Austrália em alfabetização científica demonstra que os alunos do quartil socioeconômico mais alto alcançaram uma pontuação média de 559 pontos, significativamente maior do que os estudantes do quartil socioeconômico mais baixo, que alcançaram 468 pontos. Essa diferença de 89 pontos representa cerca de três anos de escolaridade.

Quanto à análise da equidade nas oportunidades e nos resultados de aprendizagem, que considera a relação entre *status* socioeconômico e desempenho, o documento de 2017, citado anteriormente, aponta que, na Austrália, o efeito da origem socioeconômica sobre o desempenho na alfabetização científica foi superior à média em toda a OCDE. A diferença entre estudantes favorecidos e desfavorecidos foi de 88 pontos em média na OCDE, e 92 na Austrália. Isso equivale a cerca de três anos de escolaridade ou um nível completo de proficiência.

Os resultados do NAPLAN também corroboram os resultados do teste do PISA. Conforme os dados do resultados do NAPLAN (2018), em todos os domínios – leitura, ortografia, escrita, gramática e matemática –, os estudantes não indígenas têm pontuação maior do que os estudantes indígenas. No 9.º ano, último ano do ensino primário, por exemplo, as diferenças podem representar mais de dois anos de escolarização. Nacionalmente, em todos os domínios, os alunos das escolas localizadas nas regiões geográficas mais centrais e importantes têm a maior pontuação média, e os alunos das escolas em localizações geográficas muito remotas têm a menor pontuação média. Seguindo a mesma tendência, as pontuações médias na escala são mais altas para os alunos cujos pais têm níveis mais altos de educação. Tendência também observada na variável ocupação dos pais, as pontuações médias são mais altas para os estudantes cujos pais têm níveis mais altos de ocupação. Observando a série histórica,

no que tange a variável, estudantes indígenas e não-indígenas, observou-se que em 2008, primeiro ano de aplicação do NAPLAN, 78,6% dos estudantes indígenas tinham pontuação abaixo da média nacional, entre os estudantes não-indígenas a taxa era de 96%. Em 2018, cinco anos após a primeira avaliação a taxa de estudantes indígenas com pontuação acima da média nacional em Matemática, no nono ano, passou para 82,1% e a taxa dos estudantes não-indígenas ficou em 96,4%, verifica-se, portanto, que não houve mudanças significativas entre 2008 e 2018. De modo geral, em 2008, 70,2% dos estudantes do nono ano tiveram pontuação acima da média nacional, 582,2. Em 2018, esse número foi de 66,3%, sendo a média nacional 595,7. Os dados completos estão disponíveis no documento *Achievement in reading, writing, language conventions and numeracy national report for 2018*.

Riddle e Lingard (2016) chamam a atenção para o fato de que, desde que os testes do PISA começaram, em 2000, e, por conseguinte, foi observado o declínio nos resultados da Austrália, as ações do governo federal para a educação incluíram um aumento significativo do financiamento federal para escolas particulares, a implantação do NAPLAN, *MySchool*, do Instituto Australiano de Ensino e Liderança Escolar (AITSL).

Segundo a OCDE (2019), nos países em que as escolas eram menos diversificadas socialmente observaram-se sistemas educacionais menos equitativos. Esses dados levam Cobbold (2019) a afirmar que “a Austrália é um desses países. Possui altos níveis de escolha, alta competição entre escolas, alta segregação social entre escolas e alta desigualdade na educação” (COBBOLD, 2019, tradução nossa).

Similarmente, o relatório da OCDE “Equidade na educação: quebrando barreiras à mobilidade social” – *Equity in Education: breaking down barriers to social mobility* (2018) –, baseado nos dados do PISA 2015, aponta que 51% dos estudantes desfavorecidos, ou seja, os estudantes mais pobres da Austrália estão nas escolas socioeconomicamente desfavorecidas. Por outro lado, as escolas socioeconomicamente mais favorecidas concentram apenas 4,6% dos estudantes com desvantagens socioeconômicas.

Consideramos importante, antes de continuarmos, explicar como o *status* e o perfil socioeconômico são definidos no relatório. No PISA, o *status* socioeconômico de um estudante é normalmente medido pelo índice de *status* econômico, social e cultural (ESCS). Trata-se de uma pontuação construída a partir das seguintes variáveis: histórico familiar dos estudantes, nível de educação dos pais, *status* ocupacional dos pais, número de livros e outros recursos educacionais disponíveis no domicílio e bens domésticos. Segundo o relatório, a análise dos bens domésticos visa substituir a análise de renda. O documento considera as seguintes definições:

Estudantes socioeconômicos desfavorecidos como aqueles cujo valor no índice PISA de status econômico, social e cultural (ESCS) está entre os 25% inferiores dos estudantes em seu país ou economia. - Estudantes com vantagem socioeconômica como aqueles cujos ESCS estão entre os 25% melhores dos estudantes em seu país ou economia. A mesma lógica é empregada para o perfil socioeconômico das escolas: As escolas socioeconômicas desfavorecidas são as escolas dos 25% inferiores da distribuição nacional do índice ESCS no nível da escola, que é calculado como o índice ESCS médio entre os alunos de uma escola. As escolas socioeconômicas são as que figuram entre os 25% mais importantes da distribuição nacional do índice ESCS no nível da escola. (OCDE, 2018, p. 19, tradução nossa).

Ainda conforme o relatório, a Austrália possui o quarto sistema escolar com maior concentração de estudantes desfavorecidos, em escolas com piores condições, entre os países membros da OCDE, ficando apenas à frente do México, da Hungria e do Chile. Cobbold (2018b), analisando o relatório supracitado, chama atenção para o “duplo risco” para estudantes de famílias com baixo nível socioeconômico, posto que “a segregação social nas escolas agrava o efeito do contexto socioeconômico individual sobre o desempenho e agrava as lacunas entre ricos e pobres” (COBBOLD, 2018b, tradução nossa). Em outros termos, os estudantes oriundos de famílias com baixo nível socioeconômico são prejudicados tanto pela sua condição socioeconômica de origem como pelo baixo nível socioeconômico da escola. O autor destaca também que os poucos recursos com que trabalham algumas escolas contribuem para os resultados insatisfatórios dos estudantes desfavorecidos.

Os dados demonstram que as escolas de baixo nível socioeconômico têm mais escassez de professores, mais absenteísmo de professores, professores menos qualificados, menos professores totalmente certificados, menos professores altamente qualificados, mais professores inexperientes, maior rotatividade de professores e mais professores com contratos de curto prazo do que as escolas favorecidas ou de alto nível socioeconômico. Segundo os dados do relatório, 21,1% dos estudantes estão em escolas em que a aprendizagem é prejudicada pelo absenteísmo dos professores, e 25% dos professores que atuam fora da área de formação, no caso Ciências, estão nas escolas desfavorecidas. Essas escolas também concentram os maiores percentuais de professores com menos tempo de experiência. Aproximadamente 28,5% dos estudantes estão em escolas desfavorecidas, “onde os professores de ciências disseram que a capacidade da escola de fornecer aprendizagem de qualidade é prejudicada por docentes com formação fora da área ou pouco qualificados” (COBBOLD, 2018a, p. 8-9, tradução nossa). Outro levantamento feito por Cobbold (2017), com base nos dados do PISA de 2015, indica que aproximadamente 95% das escolas menos favorecidas da Austrália são escolas públicas.

Não obstante, o índice de absenteísmo dos professores na Austrália, tanto entre as escolas favorecidas como entre as desfavorecidas é um dos menores entre os países da OCDE. Também é relevante identificar que o percentual de professores de Ciências com diploma universitário e com especialização é de 90,7% nas escolas desfavorecidas e de 96,1% nas escolas favorecidas, um dos melhores índices, entre os países membros da OCDE.

Em 2019, a OCDE divulgou o resultado do PISA 2018 e, mais uma vez, os resultados confirmaram o declínio do desempenho dos estudantes australianos, e de forma mais alarmante para o país. Pela primeira vez o desempenho dos estudantes australianos no domínio de matemática caiu para a média da OCDE, obtendo o pior resultado desde o início dos testes no ano 2000. Na matéria publicada no jornal *The Guardian* (KARP, 2019, tradução nossa), Tanya Plibersek, do Partido Trabalhista, declara: “Se nossos filhos não sabem ler, escrever e fazer matemática e ciências, então falhamos”, e afirma que os resultados são um alerta para o atual governo Liberal do Primeiro Ministro Scott Morrison. Já o Ministro Federal da Educação, Dan Tehan, descreveu os resultados como “muito decepcionantes e alarmantes”, mas, segundo o jornal, “empurrou a responsabilidade para os estados, em vez de revisar a questão do financiamento federal para melhorar os resultados”. O tema do financiamento foi alvo de críticas entre os entrevistados pelo jornal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Obviamente, a desigualdade educacional pode assumir muitas formas em diferentes contextos. No Brasil as grandes diferenças, sociais, econômicas, culturais, raciais e regionais marcam profundamente os sistemas de ensino e, conseqüentemente as escolas, as condições de trabalho dos professores, a qualidade do ensino ofertado e a trajetória escolar dos estudantes, especialmente em termos do sucesso ou fracasso escolar. Tais diferenças expressam-se, por exemplo, na taxa de analfabetismo entre a população com 15 ou mais anos, que na região Norte chega a 13,9%, enquanto nas regiões Sul e Sudeste a taxa é de 3,3%. A diferença também se revela entre negros e brancos: entre as pessoas brancas a taxa de analfabetismo é de 3,9%; entre as que se identificaram como pretos ou pardos, o percentual se eleva para 9,1% (IBGE, 2019). Portanto, variações nos sistemas e nos setores de educação, e a forma como a política é ressignificada e incorporada pelas escolas e pelos professores exigem um escopo de pesquisa muito maior do que o proposto neste trabalho. Contudo, considerando a premissa de que a Austrália é um país rico e desenvolvido e possui um sistema de ensino com alto grau de qualidade, as desigualdades educacionais existentes, evidenciadas nos documentos e nos relatórios de pesquisa analisados, são motivos de grandes preocupações e debates para a sociedade australiana.

Como sugerido pelos estudos citados neste artigo, as atuais políticas educacionais implementadas na Austrália, incluindo a reforma curricular, foram forjadas a partir da agenda neoliberal, em nome da qualidade e da equidade. A lógica do mercado educacional, pautado no direito à escolha, substitui a ideia da educação como bem público. Ademais, a Austrália introduziu outros elementos da abordagem neoliberal, como, por exemplo: o controle e a responsabilização dos professores e das escolas por meio de avaliações de larga escala, neste caso o NAPLAN. Atualmente, a identificação dos resultados

por meio de medidas de desempenho constituiu-se como o principal mecanismo de informação da qualidade da educação para a sociedade. Contudo, o uso dos dados promoveu, na Austrália, um alto grau de competição entre as escolas, e, por conseguinte, de segregação e desigualdades. Parece-nos lícito admitir que o mercado educacional contribuiu para o aprofundamento das desigualdades educacionais, cujos efeitos são objeto de preocupação também na Austrália. Cobbold (2019), por exemplo, assevera que a Austrália é um excelente exemplo do impacto do mercado educacional na segregação social: “A escolha da escola está no centro da política educacional nos últimos 20 anos ou mais”. Outrossim, a “Austrália agora possui um dos sistemas escolares mais social e academicamente segregados entre os países da OCDE e apresenta resultados educacionais altamente desiguais” (COBBOLD, 2019, tradução nossa). Segundo os dados do relatório da OCDE, a Austrália, junto com a Suécia, apresentou a terceira maior diferença nas pontuações em alfabetização científica entre os alunos com maior e menor desempenho: 336 de diferença. A média entre os países da OCDE foi de 309 pontos, e a menor diferença foi de 234, do México.

Além disso, é possível antever que essas desigualdades são parcialmente motivadas pelas diferenças socioeconômicas, como exemplifica o fato de que 50% dos alunos cujos pais não concluíram o ano 12 – equivalente ao nosso Ensino Médio – não atingiram a referência internacional das habilidades educacionais, em comparação com os 13% dos estudantes cujos pais concluíram o ano 12. Os estudantes que frequentam escolas em comunidades provinciais e remotas têm pontuações substancialmente mais baixas do que seus pares das regiões metropolitanas, e os estudantes indígenas têm notas significativamente mais baixas do que seus pares não indígenas. Em síntese, são os estudantes de nível socioeconômico mais baixo, estudantes indígenas e estudantes que residem em áreas rurais ou remotas aqueles que experimentam os mais altos níveis de desigualdade educacional. As desigualdades socioeconômicas são amplificadas na escola, porque, em geral, os estudantes socialmente desfavorecidos frequentam escolas desfavorecidas, com recursos de ensino inferiores, em comparação com as escolas favorecidas. Como mostram os dados OCDE, as escolas desfavorecidas na Austrália têm mais alunos por professor, mais falta de professores, mais absenteísmo, mais professores mal qualificados, mais professores ensinando fora de sua área de formação, mais professores inexperientes, maior rotatividade de professores do que ocorre nas escolas mais favorecidas. O acesso aos currículos acadêmicos no ensino médio também é substancialmente diferente, incluindo, por exemplo, o acesso a disciplinas como literatura e matemática avançada, que não são ofertadas em todas as escolas. As escolas rurais ou remotas, em média, oferecem metade do número de disciplinas acadêmicas que as escolas secundárias maiores nas áreas metropolitanas.

Sob a lógica da ideologia neoliberal, o modelo de financiamento australiano abriu caminho para a expansão das escolas privadas, incentivando os pais – em especial as famílias mais favorecidas ou de alto *status* socioeconômico –, a deixar a educação pública, contribuindo para uma dinâmica privatizante da educação. Por outro lado, as famílias menos favorecidas, de grupos com *status* socioeconômico mais baixo, permaneceram nas escolas públicas. Nesse contexto, o debate sobre o financiamento ocupa um lugar central, uma vez que o modelo adotado, baseado no “direito de escolha”, sedimentou o caminho para a privatização do sistema de ensino.

Sem desconsiderar os avanços e benefícios relativos à implementação do currículo nacional, como, por exemplo, os debates que envolveram diferentes setores da sociedade no processo de desenvolvimento do currículo e do reconhecimento da importância da inclusão das temáticas relativas à história e à cultura dos primeiros habitantes — os aborígenes e os povos das Ilhas do Estreito de Torres —, e sua relação com os países asiáticos, ou mesmo a equidade como um dos objetivos prescritos, é importante considerar as críticas que apontam para as limitações do atual currículo. Os estudos analisados mostram, entre outros aspectos, o caráter superficial ou marginal que as temáticas relativas à história e à cultura dos primeiros habitantes ocupam no currículo, bem como o pouco apoio à distribuição equânime de recursos pedagógicos direcionados às escolas e aos professores.

A partir da compreensão dessa realidade, entendemos que a forma específica com que o neoliberalismo se desenvolveu na Austrália é uma chave importante para compreender seu impacto no sistema de ensino daquele país. Constatamos que os propósitos econômicos, mais especificamente, o discurso do “capital humano” e sua suposta importância para o desenvolvimento econômico e para

competitividade no mercado mundial, ganharam centralidade no campo educacional. Em nome da eficiência, o modelo privado de gestão passou a ser aplicado à educação. Como aconteceu em outros contextos, a lógica neoliberal modificou a maneira como a natureza e os propósitos da educação pública são compreendidos pela sociedade. A compreensão do que é público e do que é privado, em toda a complexidade dessa questão, é ponto central para o debate sobre a educação australiana.

Diante do quadro descrito neste texto, fica claro que a desigualdade no sistema de ensino australiano está fortemente ligada, ainda que não exclusivamente ou de forma direta, ao modelo de financiamento, às diferentes composições socioeconômicas das escolas australianas – incluindo formação, absenteísmo e escassez de professores – e ao *status* socioeconômico dos estudantes. Podemos inferir, também, que as políticas educacionais implementadas na Austrália no bojo do neoliberalismo não estão contribuindo para diminuir as desigualdades educacionais existentes no país.

REFERÊNCIAS

- ACARA. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. *National report on schooling in Australia data portal 2018*, publicado em 2019. Disponível em: <<https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/national-report-on-schooling-in-australia-data-portal/student-numbers>> Acesso em: 29 out. 2019.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. PISA, um viés ideológico. *Carta Capital*, 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/pisa-um-vies-ideologico/>>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- APPLE, Michael. A produção das desigualdades: a modernização conservadora em termos políticos e práticos. In: APPLE, Michael. *Educando à Direita: mercados, padrões, deus e desigualdade*. SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- AUSTRALIA. Australian Government. *About Australia*. [2019]. Disponível em: <<https://info.australia.gov.au/about.html>>. Acesso em: 12 set. 2019.
- AUSTRALIA. Australian Government. *Review of Funding for Schooling: Final Report 2011 (Gonski report)*. Disponível em: < <file:///C:/Users/danie/Downloads/review-of-funding-for-schooling-final-report-dec-2011.pdf> >. Acesso em: 29 out. 2019.
- AUSTRALIA. Australian Council of Social Service. *Poverty in Australia 2016*. Disponível em: <<https://www.acoss.org.au/wp-content/uploads/2016/10/Poverty-in-Australia-2016.pdf>> Acesso em 05 dez. 2019
- AUSTRALIA. Australian Bureau of Statistics (ABS). *Schools, Australia*. 2018. Disponível em: <<https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Latestproducts/4221.0Main%20Features202018?opendocument&tabname=Summary&prodno=4221.0&issue=2018&num=&view=>>>. Acesso em: 16 set 2019.
- AUSTRALIA. Australian Council for Educational Research, 2017. *PISA 2015: Reporting Australia's results*. Disponível em: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=ozpisa>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- AUSTRALIA. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs 2008. *Melbourne declaration on educational goals for young australians*. Disponível em: <http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BALL, Stephen. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 196-227.

BARROSO, João. Utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 987-1007, set./dez. 2009.

BONNOR, Chris; SHEPHERD, Bernie. Private school, public cost: How school funding is closing the wrong gaps. *Policy Online* – Swinburne University of Technology, Melbourne, 2015. Disponível em: <<https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2015/07/apo-nid56111-1187286.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, 2017. *Base Nacional Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: nov. 2018.

BRENNAN, Marie; ZIPIN, Lew. Curriculum for all? Exploring potentials for (in)justice in the Australian Curriculum. In: REID, Alan; PRICE, Deborah. *The Australian curriculum: promises, problems and possibilities*, 2018. Canberra: Australian Curriculum Studies Association (ACSA), p. 179-187.

CEDA - Committee for Economic Development of Australia. *How unequal? Insights on inequality*. 2018. Disponível em: https://www.ceda.com.au/CEDA/media/General/Publication/PDFs/CEDA-How-unequal-Insights-on-inequality-April-2018-FINAL_WEB.pdf. Acesso em: 08 jun. 2019

COBBOLD, Trevor. Resource gaps between advantaged & disadvantaged schools among the largest in the world. *SOS Australia Fighting for Equity in Education*, 12 fev. 2017. Disponível em: <http://saveourschools.com.au/equity-in-education/resource-gaps-between-advantaged-disadvantaged-schools-among-the-largest-in-the-world/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

COBBOLD, Trevor. Disadvantaged Schools Miss Out in Access to Teachers. *SOS Australia Fighting for Equity in Education*, 23 de outubro de 2018. Disponível em: <https://saveourschools.com.au/equity-in-education/disadvantaged-schools-miss-out-in-access-to-teachers/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

COBBOLD, Trevor. New figures show states have cut funding to public schools. *SOS Australia Fighting for Equity in Education*, 29 maio 2018a. Disponível em: <https://saveourschools.com.au/funding/new-figures-show-states-have-cut-funding-to-public-schools/#more-17>. Acesso em: 18 ago. 2019

COBBOLD, Trevor. Australia has one of the most socially segregated schools systems in the world. *SOS Australia Fighting for Equity in Education*, 8 nov. 2018b. Disponível em: <<http://saveourschools.com.au/equity-in-education/australia-has-one-of-the-most-socially-segregated-schools-systems-in-the-world/#more-2233>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

COBBOLD, Trevor. School Choice Increases Social Segregation and Inequity in Education. *SOS Australia Fighting for Equity in Education*, 27 maio 2019. Disponível em: <<http://saveourschools.com.au/choice-and-competition/school-choice-increases-social-segregation-and-inequity-in-education/>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação?’ *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DRUMMOND, Aaron. The Australian curriculum: Excellence or equity: a rural perspective [online]. *Australian and International Journal of Rural Education*, Perth, v. 22, n. 3, p. 73-85, nov. 2012. Disponível em: <<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=084540346613329;res=IELIND>>. Acesso em: 14 nov. 19.

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

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Orgs.). *Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília: INEP, v. 1., 2013, pp. 47-84. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28PNE%29+-+Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblem%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.1>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Lei de responsabilidade educacional?. *ComCiência*, Campinas, n. 132, p. 0-0, 2011. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000800009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 maio 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 02 fev. 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua* 2019. Rio de Janeiro. Disponível em:https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 12 mai. 2021

KARP, Paul. Australian students' maths performance falls to OECD average in worst result since 2000. *The Guardian*, Sydney, 13 dez. 2019.

KRUSE, Tulio. Reforma aproxima ensino médio brasileiro do exterior, dizem especialistas. *O Estado de S. Paulo*, 27 jun. 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-aproxima-ensino-medio-brasileiro-do-exterior-dizem-especialistas,70001866283>>. Acesso em: 24 dez. 2019.

KUNHI, Zahira P A Abdulla. *An analysis of 'c21 curriculum policy' within australian contexts*. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education The University of Western Australia, 2019.

LARSEN, Sally A. et al. The public-private debate: School sector differences in academic achievement from grade 3 through grade 9?." *PsyArXiv*, Ithaca, 4 Dec. 2020. Disponível em: <https://psyarxiv.com/rmuqs>. Acesso em: 13 maio 2021.

LINGARD, Bob. PISA: Fundamentações para participar e acolhimento político. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 136, p.609-627, jul.-set., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00609.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LOWE, Kevin.; YUNKAPORTA, Tyson. The inclusion of aboriginal and Torres Strait Islander content in the Australian NATIONAL CURRICULUM: A cultural, cognitive and socio-political evaluation. *Curriculum Perspectives*, Melbourne, v. 33, n. 1, p. 1-14, 2013. Disponível em: <[https://www.acsa.edu.au/pages/images/KLowe_article%20\(2\).pdf](https://www.acsa.edu.au/pages/images/KLowe_article%20(2).pdf)>. Acesso em: 12 out. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MPBNC). *Benchmarking nacional e Internacional de implementação de currículos e bases nacionais*. 2017. Disponível em: <<http://>

- https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/02/OnePages_V20_tratada.pdf />. Acesso em: 24 nov. 2018.
- NOGUEIRA, Maria Alice; LACERDA, Wania Guimarães. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.
- OECD. *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. 2018. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264073234-en.pdf?expires=1576305038&id=id&accname=guest&checksum=46A32974395935AC9946FADC5B3CA45A>>. Acesso em: 22 out. 2019.
- PERRY, Laura.; SOUTHWELL, Leonie. Access to academic curriculum in Australian secondary schools: A case study of a highly marketised education system. *Journal of Education Policy*, v. 29, n. 4, p. 467-485, 2013.
- PRESTON, Barbara. *The social make-up of schools: Family income, Indigenous status, family type, religion, languages spoken, disability, home internet access, housing tenure, and geographic mobility of students in public, Catholic and independent schools*. 2018. Disponível em: <http://www.barbaraprestonresearch.com.au/wp-content/uploads/2018-BPreston-Social-make-up-of-schools-Report-.pdf>. Acesso em: 06 de jan. 2019
- REID, Alan. *Changing Australian education: How policy is taking us backwards and what can be done about it*. Sydney: Allen&Unwin, 2019. Ebook.
- RIDDLE, Stewart; LINGARD, Bob. PISA results don't look good, but before we panic let's look at what we can learn from the latest test. *The Conversation*, Waltham, 6 dez. 2016. Disponível em: <<https://theconversation.com/pisa-results-dont-look-good-but-before-we-panic-lets-look-at-what-we-can-learn-from-the-latest-test-69470>>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- RIGNEY, Lester-Irabinna. Will the national curriculum improve Aboriginal education? Enacted curriculum and its conundrums. In: REID, Alan; PRICE, Deborah. *The Australian curriculum: promises, problems and possibilities*. Canberra: Australian curriculum Studies Association (ACSA), p. 189-200 2018.
- Rizvi, Fazal. & Lingard, Bob. *Globalizing education policy*. London: Routledge, 2010.
- ROBERTS, Philip. Looking for the rural: epistemic absences and cultural silence. In: REID, Alan; PRICE, Deborah. *The Australian curriculum: promises, problems and possibilities*. Canberra: Australian curriculum Studies Association (ACSA), p. 201-210. 2018.
- RYAN, Lyndall. *Massacres de fronteira colonial na Austrália, 1788-1930*. Mapa on-line, 2017. Disponível em: <https://c21ch.newcastle.edu.au/colonialmassacres/>. Acesso em: 18 set. 2019.
- SAVAGE, Glenn C. Who's steering the ship? National curriculum reform and the re-shaping of Australian federalism. *Journal of Education Policy*, v. 31, n. 6, p. 833-850, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2016.1202452>>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- SAVAGE, G. Neoliberalism, education and curriculum. In: GOBBY, B.; WALKER, R. (Eds.). *Powers of curriculum: Sociological perspectives on education*. Melbourne: Oxford University Press Australia and New Zealand, 2017. p. 143–165. Disponível em: file:///D:/Google%20Drive/textos%20p%C3%B3s-doc/Savage_reforma%20curricular%20e%20federalismo%20na%20Australia/Neoliberalism_education_and_curriculum.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

SAVAGE, Glenn; SELLAR, Sam; GORUR, Radhika. Equity and marketisation: emerging policies and practices in Australian education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v.34, n.2, p.161-169, 2013.

Disponível

em:

https://www.researchgate.net/publication/263407322_Equity_and_marketisation_emerging_policies_and_practices_in_Australian_education Acesso em: 06 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? *Revista PUC Viva*. Publicação acadêmica e informativa dos professores da PUC-SP, São Paulo, n. 2, p. 17-19, setembro 1998.

Disponível

em:

https://www.apropucsp.org.br/_files/ugd/2a264a_8d076fbada384289ba83f34c5ad9a8ce.pdf. Acesso em 20 mai 2019. São Paulo: PUC, 1998. Conferir esta referência. Se é revista, tem n.? Volume?

TAKAHASHI, Fábio. Modelo para o Brasil, formação do currículo australiano levou 20 anos. *Folha de S. Paulo*. Educação. São Paulo, 05 set. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1677870-curriculo-australiano-demorou-20-anos-para-ficar-pronto-conta-professor.shtml>>. Acesso em: 24 dez. 2019.

TOKARNIA, Mariana; RIBEIRO, Stênio. Currículo escolar australiano pode servir de base para o Brasil. *EBC*, 10 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/06/curriculo-escolar-australiano-pode-servir-de-base-para-o-brasil>>. Acesso em: 24 dez. 2019.

TONKINSON, Robert; BERNDT, Ronald M. Povos aborígenes australianos. In: *Encyclopædia Britannica*. Publicado em 2006, atualizado pela última vez em 24 jan. 2019. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Australian-Aboriginal>. Acesso em: 12 set. 2019.

TOVEY, Josephine. HSC rankings don't show how effective schools are. We shouldn't obsess about them. *The Guardian*, Sydney, 14 dez. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/australia-news/2018/dec/14/hsc-rankings-dont-show-how-effective-schools-are-we-shouldnt-obsess-about-them>. Acesso em: 01 nov. 2019.

Watson, Louise, Ryan, Chris. Choosers and losers: The impact of government subsidies on Australian secondary schools. *Australian Journal of Education*, Vol. 54, No. 1, p. 86–107 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000494411005400107>. Acesso em: 05 dez. 2019 completar esta referência.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Coleta e análise dos dados, escrita do texto e revisão final.

Autora 2 – Supervisora do projeto, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesses de ordem financeira, comercial, política, acadêmica, pessoal ou de qualquer outra ordem.

Submetido: 04/09/2020

Aprovado: 02/06/2021