

O CURRÍCULO E SEUS DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: em busca da justiça curricular

Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

Este artigo é resultado de duas pesquisas: a primeira, realizada entre 2011-2015, em projeto denominado “Políticas curriculares para a educação básica propostas pelo Estado brasileiro e sua ressonância na prática pedagógica”, e a segunda, em andamento desde 2016, denominada “A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo”. Ambas pautaram a Educação Básica no Brasil em diferentes regiões e redes escolares públicas. Este texto, de caráter teórico, subsidia-se dos dados empíricos resultantes da inserção nas redes. A partir do pressuposto de que os currículos escolares são territórios de disputas políticas, afirma-se a urgência na valorização da escola pública brasileira. Entende-se que o currículo escolar é fundamental na busca da justiça como superação das desigualdades e respeito às diversidades. Retoma-se, também, a importância dos sujeitos na prática curricular construída coletivamente e na própria conceituação de currículo. Por fim, este trabalho apresenta a justiça curricular como um processo contínuo, uma construção de currículo baseada em experiências históricas democráticas e significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola, e que pode vir a tornar-se mais uma ação de resistência às atuais propostas hegemônicas de currículo.

Palavras-chave: Currículo; Justiça curricular; Políticas educacionais; Escola pública brasileira.

Abstract

This article is the result of two research projects: the first carried out from 2011-2015, in a Project entitled “Curricular Policies for Basic Education Proposed by the Brazilian State and its Reverberation in Pedagogical Practice”, and the second, in progress since 2016, named “Curricular Justice in the 21st Century, the Policies and the Subjects of the Curriculum”. Both have guided Basic Education in Brazil, in different regions and public school networks. The following text, of a theoretical nature, is supported by the empirical data resulting from insertion in these networks. On the assumption that school curriculums are territories of political dispute, the article affirms the urgency of valuing Brazilian public schools. It is understood that the school curriculum is fundamental to the pursuit of justice, to reduce inequality, and respect diversity. The importance of the subjects of the collectively constructed curricular practice and the conception of the curriculum itself are also reviewed. Finally, the work presents curricular justice as a continual process, a curriculum construction based on significant and historic democratic experiences of education/curriculum, that seeks to treat all subjects of the school with dignity, and that may in turn become another action of resistance against current hegemonic curriculum proposals.

Keywords: Curriculum; Curricular justice; Educational policies; Brazilian public schools.

Introdução

Embora o acesso à escolarização tenha se ampliado no Brasil a partir do século XX, especialmente na sua segunda metade, o currículo escolar, em seus formatos hegemônicos mais recentes, não tem permitido o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social¹.

Os currículos escolares são territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade. As disputas não têm sido sempre leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade.

O currículo tornou-se, acentuadamente no século XXI, um tema nuclear na política de conhecimento do mundo capitalista, transformando-se, definitivamente, em arena de disputas entre forças desproporcionais. É considerado ingrediente significativo na luta pela supremacia econômica e política (Chizzotti; Ponce, 2012). Seus resultados são aferidos em avaliações externas aos sistemas educacionais, que respondem aos interesses econômicos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que pautam o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). As exigências em relação a um vínculo orgânico entre as atividades e os conteúdos escolares e as outras práticas sociais, entre elas as das atividades voltadas ao mercado, têm solicitado do currículo escolar resultados imediatistas alinhados aos objetivos do sistema econômico capitalista neoliberal. Esse cenário solicita, da área de currículo, reflexões urgentes.

As políticas e a gestão do conhecimento tornaram-se agenda dos Estados contemporâneos demandados por uma economia política que tem o centro de suas decisões fora das nações. Essas demandas são feitas por grupos detentores de grandes capitais. Em cada nação, os interesses desses grupos terão embates (maiores ou menores) com a cultura, a história e a organização social de cada país. Mecanismos internacionais buscam garantir que as nações encontrem os seus meios para responder às suas exigências de modo a não se desviarem dos objetivos fundantes da economia-política neoliberal vigente, que rege as ações emanadas desses poderes.

Os Estados e os governos nacionais pautam suas discussões sobre as políticas públicas de educação tensionados por essas forças, que buscam incessantemente impor “formação” voltada ao mercado e, principalmente, contenção social por meio da escola. Propõem políticas que vêm condicionadas por propostas internacionais de avaliação escolar, cujos critérios estão previamente definidos com base em habilidades e competências que ignoram as urgências impostas pelo contexto de vida da população.

Nesse quadro, as nações não têm autonomia, estão submetidas ao processo de financeirização da economia (Dowbor, 2017), embora espaços para ações de caráter mais republicano e nacional sejam possíveis. No Brasil dos primeiros anos do século XXI, experimentaram-se avanços dessa natureza² que foram bruscamente interrompidos por um

Golpe de Estado político-jurídico-midiático (Jinkings; Doria; Cleto, 2016), que tem colocado, desde então, cotidianamente em risco, todos os avanços democráticos vivenciados pelo país que foram resultantes do pacto de democratização consubstanciado na Constituição do ano de 1988. As reformas educacionais propostas pelo novo governo golpista chocam-se com os rumos que as políticas nacionais vinham tomando.

É possível afirmar que o binômio avaliações externas e políticas curriculares – presente desde antes do Golpe mencionado – continua criando, agora sem nenhum obstáculo de caráter democrático e inclusivo, uma cultura que redefine os papéis de professores e gestores escolares, em nome de uma “qualidade” da educação ditada pelos critérios do próprio binômio. As ressonâncias dessas políticas curriculares (hegemônicas no país) nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar são devastadoras em relação aos sujeitos do currículo, de modo especial em relação aos professores e aos alunos.

Há, no país, uma parcela significativa da grande imprensa comprometida com esse modelo que tem como tarefa moldar um senso comum aderente a ele por meio de narrativas próprias ao intento. Há, paralelamente, uma população de trabalhadores escolares não organizada o suficiente para fazer-se ouvir em seus anseios educativos, assim como não se fazem ouvir as famílias e os próprios estudantes. Os debates sobre os rumos da escola brasileira não têm incluído o pulso das necessidades da vida cotidiana da escola, a voz dos seus sujeitos e o debate sobre o papel da educação escolar.

Políticas educacionais: a priorização do “currículo”

No âmbito de pesquisa realizada entre 2011-2015, em projeto denominado “Políticas curriculares para a educação básica propostas pelo Estado brasileiro e sua ressonância na prática pedagógica”, buscou-se identificar propostas curriculares então vigentes; analisar as principais tendências de políticas curriculares da Educação Básica; e identificar as ressonâncias das políticas curriculares nas práticas pedagógicas escolares. Cumpridos os objetivos fenomenológicos, pôde-se constatar que as ênfases dadas pelas políticas para a Educação Básica geraram propostas curriculares que não possibilitam o acesso de alunos e educadores aos seus direitos (Ponce; Rosa, 2014). Institucionalizaram-se as práticas curriculares “à prova de professor” (Apple, 1989), e o impacto sobre os alunos foi a negação de suas possibilidades como sujeitos de direitos. O que pôde ser observado foi um processo de violência curricular.

[...] a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação

escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade. (Giovedi, 2016, p. 92-93).

Sem desconsiderar os avanços do início de século XXI no Brasil, expressos pela busca da universalização, pelas políticas afirmativas e de promoção de igualdades, pela inserção da obrigatoriedade no currículo de temas como a história e a cultura afrodescendentes e indígenas, constatou-se que as marcas da economia política adotada globalmente e incorporada pelo Estado brasileiro moldaram o modelo do currículo escolar, marcaram de modo relevante a escola e os seus resultados, impedindo que os avanços democráticos fossem efetivos. A contradição entre esses avanços e a lógica neoliberal de gestão do Estado brasileiro foi tensionada ao limite.

Nesse processo, o “currículo escolar”, tal como foi compreendido no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, por objetivos alheios aos interesses da educação escolar emancipatória, foi priorizado nas pautas das políticas educacionais brasileiras com decisões apressadas em detrimento de demandas mais urgentes, como a da melhoria das condições da educação pública para o atendimento com qualidade equitativa, e a da formação e das condições de trabalho dos professores brasileiros. A corrida à finalização apressada e não democrática para a homologação da BNCC⁴ revela que a batalha é grande. Nessa lógica de “produção e implantação de currículo”⁵, que é avessa à da “construção coletiva”, assim como é avessa à origem da demanda por uma base comum para a educação escolar brasileira, estão envolvidos dois interesses de grande porte: os comerciais de grupos de empresários que, entre seus negócios, têm o da educação escolar; e os relacionados à contenção social por meio da escola, que auxilia na perpetuação das desigualdades.

Nas pautas das políticas de educação, paralelamente à priorização da discussão sobre a BNCC pautada na falsa ideia de que seria imprescindível dar esse passo para poder desenvolver o país e colocar o Brasil lado-a-lado com outras nações, a escola pública, seus professores e alunos têm sido esquecidos e/ou tomados como objetos de constantes maledicências. Olhados como suspeitos, instalam-se dúvidas sobre eles. Expressões como “Não tem jeito!”, “Os professores brasileiros são malformados!”, “Escola pública é *assim mesmo*”, “Os alunos são agressivos, violentos”, “Os professores são agredidos e não sabem como lidar com os alunos”, são veiculadas pela grande imprensa e naturalizadas pela propagação de uma verdadeira campanha de descrédito em relação à escola pública.

Trata-se de uma construção social sustentada por um forte projeto de comunicação a serviço de grupos privatistas, em sua maioria de capital internacional, que surgem nesse contexto como “salvadores da educação pública”. Leva-se à opinião pública a supor que a escola não dá conta de si mesma, de autogovernar-se para dar a sua contribuição à sociedade. Esse desprestígio construído vem a calhar para justificar a necessidade de a escola ser gestada de fora para dentro, ser privatizada, ser tutorada e, finalmente, loteada pelos detentores dos grandes capitais (Freitas, 2011). Sem condições de sustentabilidade, a própria escola pode vir a sentir-se “socorrida” por esse processo cruel de perda de autonomia e de qualidade social.

Em relação aos professores, de figuras destacadas socialmente que foram um dia, tenta-se transformá-los em presença social desbotada, obscurecida lenta e gradualmente por políticas públicas de descaso e por construções midiáticas. Os sujeitos mais imediatos do currículo, os que deveriam ser os verdadeiros construtores dinâmicos e cotidianos de saberes - alunos e professores - ficaram à mercê de uma engrenagem que busca torná-los “funcionários”⁶ da proposta curricular.

Atuar na direção contra hegemônica desse processo devastador é tomar a vida escolar como uma experiência de construção de dignidade, que configure identidades promissoras e desenvolva capacidades e habilidades para construir significados, de fato, importantes para a vida humana.

Tomar a vida escolar nas mãos é tarefa de educadores e de todos os democratas. A história da educação brasileira, passada e presente, contém experiências preciosas que podem ser revisitadas. Muitas iniciativas nessa direção contribuem para que essa verdadeira avalanche de entulhos jogados sobre a educação escolar pública brasileira seja combatida.

Há projetos políticos de educação escolar em luta e é urgente a discussão da escola pública brasileira, a retomada de seus objetivos republicanos e o cotejamento de seus princípios democráticos de origem com os que têm regido as propostas hegemônicas de currículo, que estão muito longe de serem republicanos e democráticos.

Com a mesma urgência, há de estudar-se o que já foi produzido pela área de currículo e compreender o currículo escolar em suas possibilidades democráticas⁷ voltadas à justiça compreendida como superação das desigualdades opressoras.

Dois “modelos” de educação escolar em questão

Pode-se constatar, por meio das duas últimas pesquisas empreendidas (2011-2015 e 2016 em diante), que, no interior das redes escolares e das escolas brasileiras, convivem várias concepções de educação na cultura e nas práticas educativas. Duas, de modo especial neste início de século XXI, estão em luta. A concepção republicana tradicional, que de alguma forma está no imaginário dos educadores escolares brasileiros; e a concepção neoliberal, que vem se impondo e se enraizando na cultura escolar. Reconhecer a presença dessas concepções, identificá-las em seu ideário e prática pedagógica, é um pressuposto para compreender melhor a realidade escolar no Brasil atual.

O direito de todos à educação escolar de qualidade tem sido proclamado por diferentes organizações “partidárias e não”, “democráticas e não”, “bem-intencionadas em relação à superação das desigualdades e ao respeito à diversidade e não”.

“Direito de todos à educação de qualidade” é uma expressão que contém conceitos difusos, entre eles as palavras “todos” e “qualidade”. Ela gera práticas escolares e propostas curriculares das mais diversas (nenhuma neutra!). Ela se apresenta como um discurso amplamente aceito e, apesar das contradições, expressa uma importante conquista. Assim, compreender as intencionalidades presentes nas diferentes formas de entender a expressão é uma necessidade para aprofundar as conquistas.

É quase consensual, no âmbito discursivo, que a educação escolar é um direito a ser garantido pelo Estado a todos os cidadãos, que o currículo escolar deve ser proposto e avaliado de modo a garantir a “qualidade” do ensino oferecido, que a proposição e a supervisão do currículo, assim como a gestão da educação são da competência do Estado, e que, em condições especiais, é delegável.

Nesses pressupostos, apoiam-se as duas tradições de educação escolar: a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado e a de um sistema descentralizado, que, ainda que supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente de iniciativas privadas.

As duas tradições mencionadas correspondem dois modelos: o republicano e o liberal.

Seguindo a tendência internacional, o Brasil, de tradição mais ligada à escola francesa, tem sido permeável aos modelos de extração liberal, o que se observa por meio de suas políticas públicas de educação, gerando a superposição de duas tradições, que nem sempre se encontram em ideário e propostas curriculares. Temos hoje um modelo híbrido, que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditórias. (Chizzotti; Ponce, 2012, p. 30).

O ideário da proposta do modelo republicano⁸ supõe um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado; proclama uma escola pública, universal, gratuita e laica como fundamento da democracia política; apregoa a formação da cidadania; tem como proposta de currículo programas sequenciados, controle, avaliação escolar e certificação e, como preocupação fundamental, a formação e a consolidação dos Estados Nacionais. O Estado, nesse modelo, que é de caráter provedor, deve oferecer a educação escolar para todos. Os sistemas nascem da busca de unidades nacionais e tem como meta a formação de uma cultura comum como forma de coesão da nação. Seu ideário abriga a igualdade de oportunidades oferecida pela escola e por postos de trabalho, e direitos políticos iguais para cidadãos socialmente desiguais. A gestão escolar é burocratizada e dá-se em escala nacional. Observe-se que, no modelo republicano, a desigualdade é pressuposta e a igualdade apregoada é a de oportunidades, que toma a meritocracia como critério de qualidade.

O segundo modelo, o de tradição liberal⁹ supõe um sistema descentralizado de educação escolar, supervisionado e avaliado pelo Estado (Chizzotti; Ponce, 2012). Organiza-se a partir de iniciativas privadas: cabe a “particulares” (indivíduos ou associações) organizar e prover a educação escolar, o que se sustenta do ponto de vista argumentativo pela defesa do critério de “livre escolha” dos pais e dos estudantes. Em vez do Estado provedor, ter-se-á um Estado “comprador” de serviços oferecidos pelo mercado. Na modalidade neoliberal da tradição liberal, o Estado adquire serviços educacionais e os repassa (*vouchers*), e os modelos avaliativos com ranqueamentos favorecem a livre escolha do consumidor da educação. Estabelecem-se parcerias público-privadas em diferentes formatos. Ocorre a formação de um quase-mercado educacional brasileiro (Costa; Koslinski, 2011). Instalam-se procedimentos empresariais, tecnicizados e apoiados por tecnologias, nas redes e nas escolas, com gestão e avaliação burocratizada em escala internacional. Observe-se que, nesse segundo modelo, a problemática da desigualdade social se aprofunda.

Quadro 1 – Sistemas de Educação a partir dos modelos republicano e liberal

Modelo republicano	Modelo liberal
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado. • Ideário: escola pública, universal, gratuita e laica como fundamento da democracia política. • Formação da cidadania política. • Importância do Currículo para a formação dos Estados Nacionais (programas curriculares sequenciados, controle, avaliação escolar e certificação). • Referências históricas: França, Alemanha, Holanda. • Estado provedor: oferece a educação escolar. • Os sistemas nascem da busca de unidades nacionais: cultura comum como forma de coesão nacional. • Cidadão do Estado Nacional. • Igualdade de oportunidades (escola / postos de trabalho). • Iguais direitos políticos para cidadãos socialmente desiguais. • Gestão escolar burocratizada. • Escala Nacional. • A desigualdade é pressuposta, a igualdade apreendida é a de oportunidades, que toma a meritocracia como critério de qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema descentralizado. • Supervisionado e avaliação do sistema pelo Estado. • Ideário: composto pelo “critério de livre escolha” aos pais e aos estudantes. • Organiza-se a partir de iniciativas privadas. • Cabe a “particulares” (indivíduos ou associações) organizar e prover a educação escolar. • Referências históricas: EUA e Inglaterra. • Estado “comprador” de serviços oferecidos pelo mercado. • Estado adquire serviços educacionais e os repassa eventualmente (<i>vouchers</i>). • Modelos avaliativos com ranqueamentos para favorecer a “livre escolha” do consumidor da educação. • Formação do mercado educacional por meio de parcerias público-privadas. • Procedimentos empresariais nas redes e nas escolas. • Gestão gerencial burocratizada. • Escala Internacional. • A desigualdade é pressuposta e tende a aprofundar-se rapidamente. Toma a meritocracia como princípio e critério de qualidade.

Fonte: A autora, 2018.

Tanto no primeiro quanto no segundo modelo, a desigualdade social é pressuposta e não é passível de questionamento, e a meritocracia é critério de qualidade.

Observe-se que, historicamente, a gestação do currículo como “base comum nacional” ocorre e se desenvolve nesse processo, em que os dois modelos hibridizados convivem na escola brasileira, o que ocorre desde a pós-ditadura militar, momento em que o país se democratizava (anos 1980 em diante).

Os mecanismos legais de privatização assentaram-se desde então. Observe-se, especialmente, as datas da legislação brasileira que orienta os mecanismos que permitem e induzem a privatização da educação pública brasileira: Emenda Constitucional Nº 19/1998 (Brasil, 1988); Decreto Federal Nº 3100/1999 (Brasil, 1999a) e Lei Federal Nº 9.790/1999 (Brasil, 1999a) (Organização da Sociedade Civil em Interesse Público - OSCIP); Lei de

Responsabilidade Fiscal – Lei Complementar Nº 101/2000 (Brasil, 2000); e Lei Nº 11.079/2004 – Lei da Parceria Público Privado – PPP (Brasil, 2004).

Observe-se, também, que, no período em que se localizam as duas últimas décadas do século XX, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi um marco no caminho do processo de democratização da sociedade. Ela assegura em seu Art. 3º que: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais [...]” (Brasil, 1988, p. 3). O Art. 5º proclama que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988, p. 5). E o Art. 6º, redação dada pela Emenda Constitucional Nº 90, de 15 de setembro de 2015, afirma que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 2015, p. 1).

Os avanços democráticos nascem em berço forrado pelos dois modelos mutuamente hibridizados que permanecem em desacordo (nem sempre visível para os sujeitos da escola) no mesmo momento que os processos de privatização da escola pública encontram portas abertas pela legislação. Entre esses dois modelos, há desarmonia, confrontos e acomodação. Entre eles há, também, um acordo em relação à desigualdade social, que é pressuposta, e à meritocracia, que é tomada como um princípio e um método de avaliar legitimado e aceito. Para além da desafinação e da afinação nos dois quesitos apontados, estão a grande contradição e a luta a serem enfrentadas: a dos que propõem políticas educacionais e propostas curriculares que tomam a desigualdade como parte insolúvel das sociedades, e a dos que propõem a superação das desigualdades, o que envolverá um terceiro modelo.

No Brasil do início do século XXI, a partir do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, o modelo liberal, na sua vertente neoliberal, aprofundou suas raízes na escola brasileira ao mesmo tempo que o quadro democrático se ampliou a partir de demandas das organizações da sociedade civil organizada, o que se revelou pelas políticas de inclusão; pelas propostas curriculares de afirmação de culturas (afrodescendentes e indígenas); pelas políticas de afirmação que colocaram as diversidades como um novo e importante elemento do currículo; pela ampliação da universalização da escola; e, até, pela ampliação da obrigatoriedade para 13 anos de escolaridade (dos 4 aos 17 anos), por meio da Emenda Constitucional (EC) Nº 59, de 11 de novembro de 2009¹⁰, que entrou em vigor em 2016.

Naquele momento, a Educação Básica era contraditoriamente demandada. De um lado, era requerida a formar indivíduos com as competências determinadas pela competição globalizada, e, de outro, a formar cidadãos para o convívio coletivo e diverso, e para a coesão social. As redes de ensino estaduais e municipais eram tensionadas por propostas e demandas em lutas, que solicitavam esclarecimentos, opções e ações propositivas. Demandavam-se pesquisas e estudos que sustentassem análises iluminadoras e que contivessem as vozes dos sujeitos da escola.

O modelo republicano, ao longo de sua história secular, foi se aprimorando por meio de pressões democratizantes da sociedade civil. Entretanto, neste final da segunda década do século XXI, vem sendo sufocado pelo modelo neoliberal que visa reduzir o espaço do Estado e de tudo o que é público para ampliar o setor privado na educação brasileira, o que se soma à degradação do valor do trabalho para facilitar os ganhos do capital financeiro internacional e nacional-internacionalizado, com uma confiança cega nos princípios do mercado, tornando aviltantes as condições de todos os trabalhadores – incluindo os da educação. Esse modelo, ao desprestigiar os educadores, as escolas públicas, ao negar condições de trabalho dignas a todos os trabalhadores da educação, comete, no mínimo, o equívoco desinteligente de acreditar que a educação escolar seja descolada do desenvolvimento de uma nação.

Diante de dois modelos diversos, diante de um Golpe em 2016, que tirou do poder uma gestão mais democrática e popular, ainda que com suas mazelas, e diante da convicção de que uma educação emancipatória é possível e desejável; a opção é buscar superar os dois modelos na direção de uma outra proposta de educação que, não desprezando iniciativas bem-sucedidas, vá em frente e responda a demandas socializantes, igualitárias, cooperativas, democráticas, atualizadas na leitura de mundo, que busquem a superação das desigualdades e lutem pela consideração das diversidades. É nessa direção que se propõe a busca da justiça curricular como um processo constante e cotidiano de exercício coletivo de construção do currículo de modo democrático, cooperativo e apoiado nos conhecimentos científicos atualizados da área Educação e de todas as áreas afins.

Currículo e sujeitos do currículo

Corriqueiramente, currículo tem sido usado como sinônimo de grade curricular de determinado nível de escolarização, escola ou proposta pedagógica. “O currículo da escola azul contém x disciplinas”. “O currículo do *Ensino Médio* deve contemplar a , b e c , entretanto contempla d , g e h ”. Esse uso comum do termo que ocorre em diálogos não especializados, em propagandas que buscam clientes-pais, clientes-alunos, merecem reparação.

Há acúmulo suficiente de conhecimentos sistematizados da área para superar esse uso equivocados. Neste, retira-se do currículo o seu nobre caráter de inacabamento, que lhe concede espaço de liberdade e de possibilidades, além de reduzi-lo em significados.

O currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos¹¹. Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades.

Como ordenamento sistêmico formal, implica pelo menos três elementos demarcadores, igualmente indissociáveis: o repertório de conhecimentos sistematizados e validados histórica e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza. Como vivência subjetiva e social, mostra-se como uma

ação semanticamente mais próxima do significado implícito no vocábulo latino¹² do qual é originário: currículo é um *percurso* de formação.

Em ambas as instâncias de manifestação do currículo, expressa-se a preocupação com a construção humana subjetiva-social-política-cultural. Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura. São perguntas que pautam propostas de currículos: que sociedade se deseja ter em futuro próximo e longínquo? Que pessoas são desejáveis na sociedade? Como formá-las? Com que valores éticos? Que conhecimentos são necessários para viver (dignamente) nesse mundo e para a construção de outro mundo possível?

Diferentes projetos de sociedade demandam diferentes formações. Formar para a democracia, para o respeito ao outro, é totalmente diverso de formar para a meritocracia, para a competitividade. Formar para o mercado de trabalho não é o mesmo que formar para o trabalho. O currículo é uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões, que nunca são neutras, possuem intencionalidades explícitas ou não.

É nesse contexto que se coloca a discussão/proposição de pensá-lo (currículo) como corresponsável pela construção da justiça social compreendida como a busca da superação das desigualdades e da consideração das diversidades e das individualidades.

Do seu caráter utilitarista e eficientista, a área de currículo evoluiu para um pensamento crítico, que o desvendou nessas intencionalidades e o compreendeu em suas possibilidades de busca da igualdade (social, política e humana) e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural. A ampliação do debate teórico da área e a prática curricular têm revelado o quanto a sociedade do século XXI revela e oculta pressupostos e intencionalidades da educação, o que torna ainda mais urgente o avanço na reflexão sobre a teoria e a prática curriculares. (Chizzotti; Ponce, 2012, p. 34).

Nos dois aspectos indissociáveis que manifestam o currículo - o ordenamento sistêmico formal e a vivência subjetiva e social -, há de considerar-se a importância dos sujeitos no engenho. A participação deles nos dois aspectos deve ser a mais ampla possível. Nesse sentido, serão muitos os sujeitos do currículo, amplamente considerado em suas duas manifestações.

Destaque-se, mas não exclusivamente, os sujeitos imediatos da prática curricular pela sua relevância no processo: os professores e os alunos e, concomitantemente, os gestores das escolas. O currículo escolar em ação merece realce. Todo o processo de cuidados com esses sujeitos é fundamental no desenvolvimento curricular. Desde as condições de trabalho dos professores e gestores, sua formação, até a qualidade de vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

Para ensinar/aprender e aprender/ensinar, para reproduzir/produzir conhecimento/ensinagem/aprendizagem, para criar currículo, há de ter boas condições pessoais e boas escolas e, logicamente, vida digna. Na medida em que não existam essas condições, o primeiro passo é dar possibilidades no próprio currículo escolar de que os seus sujeitos imediatos se tornem

conscientes de que essas condições são direitos¹³ inalienáveis de todos e de cada um, portanto deles próprios.

A construção e o desenvolvimento de um currículo requerem respostas às seguintes questões: Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?

Currículo e justiça social: a justiça curricular

O currículo escolar pode assumir papel central na discussão sobre a busca da justiça social por meio da educação. A justiça pode e deve ser buscada cotidianamente por todos os meios possíveis, e um deles, com bastante potencial, pode ser a escola.

Estudos sobre currículo são necessários. Os que o relacionam com a justiça social são oportunos e urgentes. A justiça distributiva (Rawls, 2000), conceito sobre o qual se apoiou a ideia da universalização do acesso à escolarização, mostrou-se insuficiente. Não basta a chamada “igualdade de oportunidades” compreendida, como foi em muitos momentos, como acesso à vaga escolar (Dubet, 2008).

Um dos fundamentos importantes da justiça distributiva é o da necessária distribuição dos bens sociais para todos. No caso da educação escolar, o bem social expressa-se, nesse raciocínio, por serviços escolares amplamente distribuídos. Nessa concepção de distribuição, não se coloca a questão da qualidade da educação distribuída, do currículo “adotado”.

Segundo Connell (1995, p. 28), “[...] precisamos ir além do conceito de justiça distributiva, em direção a um conceito de justiça efetivado na seleção e organização do conhecimento no currículo”, ao que se acrescenta o necessário cuidado com os sujeitos, e uma organização e proposta escolar que contemple uma convivência construtora de identidades igualmente democráticas.

São três as dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do **conhecimento**, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (Severino, 2001, p. 40); a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da **convivência** escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação.

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada, etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo. (Ponce; Neri, 2017, p. 1223).

Utiliza-se a expressão *justiça curricular* e não *currículo justo* porque se trata de uma construção cotidiana de justiça por meio do currículo escolar. A justiça pode e deve ser buscada em todos os momentos da existência, em gestos e palavras, nos vários espaços da vida social. Um dos espaços é o do currículo escolar, que tem potencial para construir processos e produtos justos ou injustos com suas proposições e ações. Um currículo pode e deve fazer a sua opção. É possível e desejável que se junte a tantos outros meios sociais, culturais, políticos e até econômicos, para empreender na direção mais dignificante.

A justiça curricular é uma construção coletiva do currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola. A consideração das três dimensões é condição para promover uma vivência produtiva do currículo que emancipe seus sujeitos, amplie horizontes e promova alegria.

A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade de agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia. A tristeza é o caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos. (Chauí, 2002, p. 56).

O estado democrático de direito, por meio das políticas públicas, assim como cada escola e cada sujeito, desempenhará o seu papel nesse trabalho coletivo de formação de seres humanos mais preparados para o mundo e para a construção de uma vida coletiva mais humanizada.

Referindo-se a resultados de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, sobre as diferentes formas que a violência pode assumir no cotidiano da escola, dos pequenos conflitos aos casos extremos, Cubas (2007, p. 37) afirma que esses resultados “[...] mostram que a escola não estaria proporcionando aos alunos ideias de alteridade, de espaço democrático e de diálogo” ao adotar os currículos mais costumeiros. No mesmo documento, Cardia (2007, p. 13) afirma: “A escola se transformou (nos últimos 50 anos) em um dos mais importantes agentes do processo de socialização de crianças e adolescentes”. Ela é, portanto, um locus fundamental de exercício de convivência democrática, que não deve ser pensado à parte do currículo escolar. Ensinar/aprender a conviver democraticamente é uma necessidade e uma tarefa (também) da escola, articulada à construção de conhecimentos necessários e significativos para a vida.

Neste início de século XXI, a justiça curricular, como proposta de pensar, de construir, de criar coletivamente o currículo, confiando nos sujeitos escolares e levando em conta as experiências históricas democráticas e emancipatórias, além de formadora da comunidade escolar, é também uma ação de resistência aos movimentos de “elaboração” de currículos fora da escola com posterior “implantação” destes, tal como vem sendo feito pela proposta

da BNCC. Dessa maneira, o estudo das experiências exitosas da educação escolar democrática e a confiança nos sujeitos da educação, tão abalada nesses últimos tempos, são as bases para a conquista desse intento possível.

Enfrentar as forças de *thanatos*¹⁴, que vem ameaçando a vida escolar e o currículo em sua vitalidade, e abrir espaço para o reino de *eros* nas redes escolares, permitindo a pulsão de uma vida escolar vigorosa, promissora, digna de crianças, adolescentes, jovens e adultos íntegros, são tarefas cotidianas de todos os que prezam a vida humana em seu significado mais pleno.

Notas

1. “A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição de prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional.” (CONED, 1997, p. 1-2).
2. Entre 2003 e 2015, o Brasil viveu uma surpreendente experiência de inclusão social. Foram milhões de empregos gerados, política de valorização do salário mínimo, programas sociais inclusivos – entre eles o premiado Bolsa Família. Ao produzir a inclusão de milhões de pessoas, o país saiu do mapa da fome e foi considerado, por organismos internacionais, um exemplo de políticas bem-sucedidas no combate à desigualdade e nos programas de inclusão social e geração de empregos e renda (Rego; Pinzani, 2014).
3. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 17 jul. 2018.
4. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 17 jul. 2018.
5. O próprio texto da BNCC proclama essa lógica ao pressupor que nela (BNCC) *se estabelece o que o aluno deve aprender em cada etapa da Educação Básica*. Assim, ela é divulgada para a implantação.
6. Há uma inversão de valores: ao invés de o currículo ser pensado e praticado em *função* dos seus sujeitos, preconiza-se que estes estejam em *função* de uma proposta, tornem-se “*funcionários*” de um modelo pré-definido. O objetivo do currículo deixa de ser a formação do ser humano. Este passa a ser apenas o meio. “O problema é que gente não funciona. O verbo funcionar e o substantivo função se aplicam muito mal ao ser humano [...], tudo isso representa uma abdicação da dimensão propriamente humana, em favor de uma reificação, uma coisificação, se preferirem, dos homens e mulheres” (Ribeiro, 2014, p. 14-15). **Os seres humanos são e o processo educativo radical é um exercício de ser na sua extensão maior e melhor.**
7. Decorrentes de uma democracia de “alta intensidade”, que mantém uma tensão constante com o capitalismo, que se contrapõe, inclusive, à democracia representativa (de “baixa intensidade”), que se tornou hegemônica no século XX e deve ser superada (Santos, 2016).
8. Sugere-se acompanhar a leitura com o Quadro 1. Observe-se que ele contém duas colunas e pode ser lido na vertical e na horizontal.
9. Idem.
10. Conforme redação dada pela EC Nº 59/2009, a Constituição Federal, no Art. 208, inciso I, passa a vigorar da seguinte forma: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]” (Brasil, 2009, p. 8). E a Constituição Federal de 1988, no Art. 208, § 1º, afirma: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988, p. 139).

11. Documento coletivamente construído pelo corpo docente do Programa de *Educação: Currículo* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), denominado *Subsídios para a reformulação curricular do Programa Educação: Currículo*, de 2007 (não publicado).
12. “[...] o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 16).
13. Daí a importância da *Educação em Direitos Humanos* no currículo escolar, especialmente na Educação Básica.
14. *Thanatos*, na mitologia grega, é a personificação da morte. *Eros* é o deus do amor e do erotismo. No Mito, encontram-se e misturam-se por meio de suas flechas. Freud retoma o Mito na busca de explicações para as pulsões humanas de vida e de morte. Cf. Freud, S. (1915). Pulsões e destinos da pulsão. In. *Escritos sobre psicologia do inconsciente: obras psicológicas de Sigmund Freud*, vol.I. Luiz Alberto Hanns, trás. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. (livro eletrônico/versão preliminar). Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto Federal Nº 3.100, de 30 de junho de 1999**. Regulamenta a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3100.htm>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 5 jun. 1998. Seção 1, nº 106, p. 1-3.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, nº 216, p. 8.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº 90, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 16 set. 2015. Seção 1, nº 177, p. 1.
- BRASIL. **Lei Complementar Nº 101, de 4 de março de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- BRASIL. **Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina

- o Termo de Parceria e dá outras providências. 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- BRASIL. **Lei Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004- /2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – MEC. Proposta Preliminar. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- CARDIA, Nancy. Introdução. In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. (Orgs.). **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. p. 13-10.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 2002. p. 51-71.
- CHIZZOTI, Antônio; PONCE, Branca J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.
- CONED. Congresso Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira**. Belo Horizonte: CONED II, 1997. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-35.
- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, 2011.
- CUBAS, Viviane de Oliveira. Violência nas escolas: como defini-la? In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. (Orgs.). **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. p. 23-52.
- DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**. São Paulo: Autonomia Literária, Outras Palavras, 2017.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 279-302.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Pensa, 2013.
- GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.
- JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). **Porque gritamos golpe: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.
- PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny Silva da. Políticas curriculares do estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014.
- RAWLS, John. **A theory of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Unesp, 2014.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. São Paulo: Edusp, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

Correspondência

Branca Jurema Ponce: Professora. Titular da PUC/SP. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Justiça Curricular (GEPEJUC)

E-mail: tresponces@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora
