



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Silva, Roberto Rafael Dias da  
REVISITANDO A NOÇÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÕES  
AO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES  
Educação em Revista, vol. 34, e168824, 2018  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698168824

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

**ARTIGO**

## **REVISITANDO A NOÇÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÕES AO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES**

Roberto Rafael Dias da Silva\*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) São Leopoldo - RS, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo apresenta um estudo teórico acerca da noção de “justiça curricular”, importante conceito para pensar as relações entre justiça social e educação no âmbito dos Estudos Curriculares. Em um contexto de intensificação das desigualdades educacionais, são revisadas, conceitualmente, algumas das principais obras sobre a temática da justiça curricular, em circulação no Brasil, dimensionando-as na interface de duas rationalidades predominantes, quais sejam: a redistribuição e o reconhecimento. Inspirado nos escritos políticos de Nancy Fraser, este artigo defenderá como aspecto central para o processo de seleção dos conhecimentos escolares uma forma de justiça curricular centrada nas dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da representação. De acordo com o estudo desenvolvido, o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação.

**Palavras-chave:** Currículo. Conhecimento escolar. Justiça curricular.

### **REVISITING THE NOTION OF CURRICULAR JUSTICE: PROBLEMATIZATIONS THE PROCESS OF SCHOOL KNOWLEDGE SELECTION**

**ABSTRACT:** This paper presents a theoretical study of the notion of “curricular justice”, important concept to think the relationship between social justice and education within the Curriculum Studies. In a context of intensification of educational inequalities, some of the major works on the theme of curriculum justice in circulation in our country are reviewed, conceptually, placing them in two predominant rationales interface - the redistribution and recognition. Inspired by the political writings of Nancy Fraser, this article will defend, as central aspect to the process of school knowledge selection, a form of curricular justice focused on the dimensions of redistribution, recognition and representation. According to the study, the concept of curricular justice, in its conceptual potentiality, can be a collective instrument that allows us to promote the defense of school justice and the social quality of education.

**Keywords:** Curriculum. School knowledge. Curricular justice.

\*Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: <[robertoddssilva@yahoo.com.br](mailto:robertoddssilva@yahoo.com.br)>.

*Centrar-se nos conteúdos é situar-se na medula da educação.*

José Gimeno Sacristán

## INTRODUÇÃO

Na abertura de recente coletânea, Sacristán (2014) retoma a defesa de estudos contemporâneos acerca dos modos de abordagem, seleção, classificação e ordenação dos conteúdos a serem considerados nas políticas curriculares contemporâneas. Mesmo que esta não seja uma questão nova no campo educacional, o pesquisador espanhol pontua sua necessária problematização, valendo-se da afirmativa que tomamos como epígrafe para este texto. A centralidade do conhecimento na escola, em sua argumentação, não poderia servir para levantar novas bandeiras e a formação de novos agrupamentos teóricos, tão comuns no campo educacional. De forma mais modesta, propõe um retorno analítico ao que caracteriza a instituição escolar, “porque o tema dos conteúdos é antigo e substancial a qualquer reflexão que se faça sobre a educação” (SACRISTÁN, 2014, p. 3).

Tal afirmativa adquire potencialidade investigativa e relevância política na medida em que “seu questionamento é urgente em face de discursos estranhos, que nos falam de qualidade, de competências, de eficácia, de excelência ou mesmo de empoderamento” (SACRISTÁN, 2014, p. 3). Ainda que esse terreno seja movediço, do ponto de vista dos Estudos Curriculares, poderíamos seguir acompanhando os indicativos críticos de Sacristán e interrogar: “Como não ver hoje as pressões que advindas de interesses econômicos se exercem sobre as políticas educativas para imprimir uma direção interessada à formação dos alunos?” (SACRISTÁN, 2014, p. 4).

De outra perspectiva, Biesta (2014) também estabelece uma crítica significativa das políticas de escolarização contemporâneas centradas na medição de desempenhos. Em sua perspectiva, “é precisamente desta maneira que estes sistemas contribuem a uma contínua normalização, harmonização e unificação da esfera educativa” (p. 47). As medições educativas, contemporaneamente, estariam definindo o que consideramos como uma “boa educação”. Na acepção do filósofo educacional, “as medições comparativas dos resultados, em larga escala, mais que apoiar e promover o debate sobre a boa educação, na realidade têm deslocado as perguntas normativas sobre as metas e objetivos educacionais desejados, por perguntas técnicas acerca da produção eficaz com caráter particular (que com frequência pode ser reduzida) de um conjunto de resultados educativos” (BIESTA, 2014, p. 48). A condução das políticas, em nosso tempo, adquire um enfoque técnico voltado à gestão<sup>1</sup>.

No campo da sociologia da educação, Grinberg (2015) examina o cotidiano de uma escola argentina situada em contextos de periferia urbana, na qual a própria instituição é interpelada a produzir mecanismos diversos de gestão das questões sociais. Em tempos gerenciais, como a autora caracteriza a Contemporaneidade, “as escolas vêm sendo chamadas a gerir programas, ONGs, conhecimentos, alimentos, rituais, portas e maçanetas, presenças e ausências que no decurso cotidiano destes espaços urbanos - ainda que não somente, mas especialmente - assumem sobrecarga e/ ou sobreposição de tarefas” (p. 123). Em outras palavras, a escola assume uma miríade de tarefas, na medida em que é responsabilizada pela demandas sociais e políticas da sociedade de nosso tempo.

Inquietados por esse conjunto de ponderações, buscamos dar mais alguns passos em nossa trajetória investigativa propondo outros delineamentos em nossos estudos. Assim sendo, o presente artigo visa examinar os sentidos de justiça curricular emergentes dos atuais debates produzidos no campo dos Estudos Curriculares, sobretudo aqueles desenvolvidos no Brasil no decorrer da última década. Com essa direção, dá continuidade aos estudos que atualmente temos realizado ao examinar diferentes nuances das políticas curriculares para o Ensino Médio, seja mapeando os modos de constituição dos conhecimentos escolares (SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA, 2014), seja produzindo análises das repercussões dessa temática nas novas políticas de escolarização (SILVA, 2015).

De maneira objetiva, podemos afirmar que nosso estudo ancora-se na seguinte formulação interrogativa: “Que sentidos de justiça curricular são produzidos nos estudos contemporâneos no campo do currículo? Que concepções de conhecimento escolar são colocadas em ação nos agenciamentos teóricos engendrados hodiernamente?”. Em tais condições, destacamos ainda que o referido estudo está organizado em três seções. Na primeira seção, valendo-nos dos estudos da sociologia do currículo, estabelecemos uma breve revisão dos estudos recentes sobre o conhecimento escolar, tanto na literatura brasileira, quanto na literatura internacional. Na segunda seção, estabelecemos algumas aproximações ao pensamento social de Nancy Fraser, visando mapear alguns dos sentidos, atualmente em disputa, em torno da justiça social. Por fim, em exercício crítico, revisamos algumas das principais obras sobre a temática da justiça curricular, em circulação em nosso país, dimensionando-as na interface de duas rationalidades predominantes, quais sejam: a redistribuição e o reconhecimento. Reconhecemos que, do ponto de vista social, esta questão adquire relevância em um tempo no qual discutimos em nosso país a implementação de uma base nacional curricular.

## 1. O CONHECIMENTO ESCOLAR EM PERSPECTIVA: UMA REVISÃO

Em estudo clássico no âmbito da sociologia do conhecimento escolar, Forquin (1993) assinalava que, na segunda metade do século XX, as questões referentes “à transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais” (p. 9). Esse comentário, dentre outras questões, apontava uma das especificidades do debate pedagógico atual, derivada da crise da Modernidade, qual seja: a difícil identificação da função transmissiva da escola. Nas palavras do sociólogo francês, “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Em sua abordagem, interessa elaborar problematizações acerca das relações estabelecidas entre educação e cultura<sup>2</sup>. Supõe-se que o conteúdo que perfaz a escolarização, direta ou indiretamente, “é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto seres humanos” (FORQUIN, 1993, p. 10). As possibilidades de transmissão desse conteúdo, de um ponto de vista investigativo, colocam-se na permanência de determinados valores, de sentidos ou práticas sociais a serem preservados culturalmente. Entretanto, cabe explicar, esse processo não se associa a uma noção estática de cultura; mas, antes disso, encaminha alguns delineamentos sobre os sentidos da tarefa educativa.

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e, aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoados, nas obras admiráveis (FORQUIN, 1993, p. 13-14).

Dessa perspectiva, deriva-se o reconhecimento de que o conteúdo da educação é extraído das condições culturais de um determinado tempo, produto de uma seleção e de uma reelaboração, preparando-o para as práticas de transmissão<sup>3</sup>. Em outras palavras, poderíamos afirmar que a escola “transmite, no máximo, *algo* da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade” (p. 15). A questão da seleção cultural escolar, na perspectiva de Forquin, apresenta-se como um aspecto indispensável para a reflexão curricular promovida na atualidade. Isso, em nossa leitura, coaduna-se à tendência contemporânea de revitalizar os estudos sobre o conhecimento escolar.

Em torno dessa revitalização, poderíamos direcionar nossa reflexão para a seleção dos conhecimentos a serem ensinados, valendo-nos da sistematização proposta por Young (2014). De acordo com o sociólogo, para compreender essa questão no âmbito das teorias do currículo, precisamos diferenciar seus distintos modos de atuação, quais sejam: o crítico e o normativo. O primeiro aspecto diz respeito a fundamentar uma problemática investigativa em uma tradição de pensamento. O segundo aspecto refere-se ao processo de orientação, elaboração ou desenvolvimento de currículos. Ambos os aspectos são complementares, visto que sem a crítica poderíamos construir um olhar ingênuo ou mesmo técnico.

De uma forma esquemática, Young (2014) pontua que o objeto de uma teoria de currículo é o conhecimento<sup>4</sup>. Em suas palavras, “entende-se o conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode ser definido por resultados, habilidades ou avaliações” (p. 195). As teorias de currículo, ao considerarem a educação como uma atividade prática e especializada, precisariam atribuir centralidade para a questão do conhecimento. Objetivamente, as escolas e seus currículos seriam importantes para “armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto” (p. 198).

No contexto brasileiro, os estudos de Moreira e Candaú (2008) produziram aproximações a este entendimento, sobretudo ao compreenderem o currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (p. 18). A essa compreensão, associa-se uma preocupação com o papel do professor, considerando-o “um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (p. 19). No currículo, então, podem ser materializados os esforços pedagógicos que a instituição escolar coloca em ação.

Cabe esclarecer, todavia, que a preocupação intensa com o conhecimento a ser ensinado, não sugere uma percepção estática ou estável daquilo que ensinamos<sup>5</sup>. Ao estar ancorado socialmente, o conhecimento é referenciado nas diferentes práticas sociais de nosso tempo e, dentre outras coisas, visa à qualidade e à relevância da educação.

A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (a) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu repertório cultural (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 21).

Para a seleção de tais conhecimentos, os pesquisadores sugerem uma concepção de educação de qualidade que se distancie das formas predominantes nas políticas educacionais da atualidade. Em sua visão, importa uma educação que propicie “ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 21). Essa abordagem aproxima-se do argumento de Young (2014), ao entender o conhecimento como uma forma de “vislumbrar alternativas”.

Mais uma vez, recorrendo ao sociólogo britânico, poderíamos argumentar que a história do currículo efetiva-se de forma ambivalente; pois, ao mesmo tempo em que revela relações sociais hierarquizadas, constrói-se a partir de conhecimentos especializados. Do ponto de vista investigativo, Young considera a importância das duas dimensões, mas não deixa de situá-las no âmbito da justiça social<sup>6</sup>.

Uma das questões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses mais amplos (YOUNG, 2014, p. 201).

Após termos percorrido um breve itinerário de estudos contemporâneos que atribuem centralidade ao conhecimento escolar, neste momento interessa-nos interrogar: De quais formas o acesso ao conhecimento escolar pode favorecer o desenvolvimento de novos modos de inclusão, democratização e justiça social? Como as propostas curriculares em implementação em nosso país favorecem o desenvolvimento de possibilidades de justiça curricular? Ou ainda: é possível conversarmos sobre justiça curricular em contextos historicamente desiguais? A seguir, em um exercício analítico, retomaremos alguns sentidos de justiça enunciados nas formulações filosóficas de Nancy Fraser.

## 2. (RE)ENQUADRAR A JUSTIÇA SOCIAL: APROXIMAÇÕES A FRASER

Para produzir um campo de problematizações acerca destas interrogações, faremos uso dos estudos filosóficos de Nancy Fraser. Importante pensadora política contemporânea, com significativas contribuições aos estudos feministas, Fraser apresenta leituras críticas de variadas temáticas de nosso tempo; entretanto, a abordagem recorrente em seus estudos na última década tem sido as dimensões da justiça. Sua abordagem, ainda que inspirada na teoria crítica, faz uso de *insights* de teorizações contemporâneas advindas de diferenciados matizes teóricos.

Considerando as mudanças sociais ocorridas ao longo do século XX, poderíamos elencar para fins analíticos um conjunto de questões vinculadas à produção capitalista, às novas formas de participação política, à ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho ou mesmo aspectos referentes à globalização. Em comum a cada um destes tópicos, valendo-nos do pensamento político de Nancy Fraser, poderíamos sinalizar “a crescente proeminência da cultura na ordem emergente” (2002, p. 8). A referida proeminência, em linhas gerais, diz respeito a uma politização da cultura que, de forma heterogênea, materializa-se nas lutas contemporâneas em torno da identidade e da diferença<sup>7</sup>. Na percepção da pesquisadora estadunidense, “hoje em dia, a reivindicação de reconhecimento é a força impulsora de muitos conflitos sociais, desde batalhas sobre o multiculturalismo a lutas sobre as relações sociais de sexo e sexualidade desde campanhas pela soberania nacional e autonomia subnacional a esforços para construir organizações políticas transnacionais, desde o *jihad* fundamentalista aos revivescentes movimentos internacionais de direitos humanos” (FRASER, 2002, p. 8).

Com a heterogeneidade das referidas lutas, adquire visibilidade alguns deslocamentos nos modos de compreensão da justiça social. Se, em um momento inicial, a justiça posicionava-se na busca pela redistribuição econômica, ao longo do século XX notamos uma virada política na direção do reconhecimento (TAYLOR, 1998; HONNETH, 2003). De um lado, lutas pela distribuição material da riqueza e melhoria das condições de vida; de outro, uma busca pela superação da injustiça que se ancora nas questões da identidade e da diferença. O referido deslocamento, amplamente descrito pela teoria social contemporânea, sugere que “o centro de gravidade foi transferido da redistribuição para o reconhecimento” (FRASER, 2002, p. 9). Problematizando a especificidade do campo político, a pesquisadora explica que essa transição paradigmática expõe também variações de sentido no entendimento da justiça. A justiça, de acordo com Fraser, “requer arranjos sociais que permitam que todos participem como pares na vida social” (2009, p. 17).

A concepção de justiça derivada das tensões entre o reconhecimento e a redistribuição instaura uma lógica bidimensional para pensar as questões políticas. Sua possível complementaridade coloca-se na perspectiva de que “nem a teoria do reconhecimento nem a teoria da redistribuição podem, sozinhas, oferecer uma compreensão adequada da justiça para a sociedade capitalista” (FRASER, 2009, p. 18). A perspectiva aqui explicitada leva-nos a pensar a impossibilidade de reduzir a injustiça, em suas múltiplas experiências, a uma forma única de explicitação de suas formas de estruturação.

Do ponto de vista distributivo, portanto, a justiça requer uma política de redistribuição. Do ponto de vista do reconhecimento, em contraponto, a justiça requer uma política de reconhecimento. A ameaça de substituição surge quando as duas perspectivas da justiça são consideradas mutuamente incompatíveis. Nesse caso, as reivindicações de reconhecimento desligam-se das reivindicações de redistribuição, acabando por as eclipsar (FRASER, 2002, p. 12).

Abarcar tanto as dimensões da redistribuição quanto as do reconhecimento é um dos desafios da concepção de justiça social explorada por Nancy Fraser. Em seus estudos recentes, a autora tem defendido a inserção de um terceiro aspecto - a participação -, esboçando uma concepção de justiça em três dimensões. Para a compreensão da concepção, um aspecto a ser problematizado diz respeito a uma contextualização em cenários de globalização. Em um texto que compila desafios ao feminismo contemporâneo, Fraser argumenta que “todos vivemos em uma era em que a segurança decai, graças às pressões neoliberais para aumentar a ‘flexibilidade’ e cortar as proteções da seguridade social, em meio a cada vez mais precários mercados de trabalho” (FRASER, 2007, p. 302-303).

Outro aspecto acerca desta concepção de justiça, de caráter tridimensional, refere-se a um fortalecimento de sua dimensão política. A participação exige uma intensificação do enquadramento político para a justiça. Em suas palavras, “a dimensão política está implícita na gramática do conceito de justiça e, certamente, é por ela requerida” (FRASER, 2009, p. 25). O equilíbrio entre as dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da participação permite um reenquadramento da justiça social na contemporaneidade. Parece-nos que tais estudos ampliam e potencializam as formas de compreensão da justiça em nosso tempo e, com intensidades diferenciadas, favorecem a fabricação de novas leituras sobre a dimensão curricular. Na próxima seção, produziremos um mapeamento dos sentidos de justiça curricular predominantes nos estudos que circulam com maior ênfase em nosso país. Antecipadamente, podemos indicar uma leitura polarizada da discussão desenvolvida, ora centrada nas questões de redistribuição - com foco no acesso ao conhecimento para todos, ora focalizada nas questões do reconhecimento - enfatizando as diferenças culturais e o atendimento às demandas dos estudantes.

### 3. A JUSTIÇA CURRICULAR EM PERSPECTIVA: MAPEANDO SENTIDOS

Uma das posições evidenciadas no debate sobre a justiça curricular pode ser localizada na abordagem de Arroyo (2011), ao situar a questão no âmbito de uma agenda pluralista - capaz de

percorrer “novas fronteiras de reconhecimento”. De acordo com o autor, ao constituir-se como um território em permanente disputa, seria importante uma reconfiguração do campo curricular trazendo para seu interior a diversidade de movimentos e de ações políticas produzidos na atualidade. Em suas palavras, “os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos” (ARROYO, 2011, p. 12). O debate aqui estabelecido sugere a incorporação das culturas e das identidades dos estudantes na composição de sua pauta formativa, exigindo “reconhecimento nos conhecimentos curriculares” (p. 12).

Partindo da construção de uma identidade educadora, Arroyo argumenta que esta postura busca distanciar-se do predomínio atual das políticas de inspiração neoliberal. No que tange ao currículo escolar, sua preocupação é que tais políticas colocam “ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados” (ARROYO, 2011, p. 25). Deriva-se da composição dessa lógica política, na leitura estabelecida pelo pesquisador, a emergência de um docente “aulista”, preocupado com resultados de exames de larga escala.

Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos (ARROYO, 2011, p. 27).

Ao mesmo tempo em que produzem tensões nas identidades docentes, essas formas curriculares estariam associadas a uma retomada conservadora do pensamento educacional. De acordo com Arroyo, as atuais políticas de currículo deixam de reconhecer as subjetividades dos educandos, suas culturas, valores e modos de vida precarizados. Os currículos tornam-se estruturas rígidas, “quase sagradas”, delineadas por um “conhecimento curricular [que] não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta” (ARROYO, 2011, p. 41).

A crítica à concepção de conhecimento predominante, ainda conforme o autor, instaura-se no não-reconhecimento da diversidade. As tensões produzidas nas últimas décadas, advindas dos diferentes movimentos sociais, engendram propostas curriculares mais abertas a novas formas de culturas, saberes, racionalidades e visões de mundo.

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de auto-imagens cultuadas, acumuladas nos coletivos

segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempo de aprender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes (ARROYO, 2011, p. 42).

A leitura sobre a justiça curricular emergente dos escritos de Arroyo envolve a noção de reconhecimento. Estabelece uma crítica do processo em curso de uma “ressacralização conservadora dos conteúdos” (p. 49) e aposta em projetos que repolitizem o território do currículo escolar. Em suas palavras, isso significaria “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos” (ARROYO, 2011, p. 38).

Em aproximação à problemática desenvolvida por Arroyo (2011), podemos fazer uso da abordagem sobre as relações entre currículo escolar e a justiça social estabelecida por Jurjo Torres Santomé (2013). De acordo com o pesquisador espanhol, bastante considerado nas faculdades de educação brasileiras, o conceito de justiça curricular pode ser compreendido como “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais” (SANTOMÉ, 2013, p. 9). A definição delineada pelo autor indica um compromisso permanente com as necessidades e urgências dos estudantes, ao mesmo tempo em que se compromete, pedagogicamente, com a construção de “um mundo mais humano, justo e democrático” (p. 9).

A referida opção política materializa-se em uma agenda investigativa acerca dos currículos escolares; especialmente comprometida com as “dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situações de risco ou às minorias que sofrem todo tipo de discriminação” (SANTOMÉ, 2013, p. 10). Sob essa perspectiva, a noção de justiça curricular é posicionada como estratégia de reflexão e de intervenção sociopolítica para pensar os sistemas educativos.

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

A opção pelos grupos desfavorecidos, na construção argumentativa de Santomé, também se efetiva na seleção dos conteúdos a serem ensinados. Na medida em que estariam inseridos em um “sistema desorientado”, Santomé destaca a importância de interpretar as mudanças culturais da atualidade através de outros critérios para a seleção dos conteúdos. Na acepção do autor, a importância desta seleção evidencia-se pela exigência de “contemplar aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida” (SANTOMÉ, 2013, p. 11). A pauta curricular estabelecida busca a promoção de aprendizagens libertadoras em contextos democráticos.

Para a organização dos currículos escolares, Santomé ainda explicita a relevância da “curiosidade intelectual” dos estudantes. Na atualidade, essa formação adquire importância política, na medida em que “os novos cidadãos democráticos do século XXI precisam desenvolver uma compreensão da realidade mais racional e argumentativa, permanentemente submetida à reflexão e ao debate” (SANTOMÉ, 2013, p. 11). Cabe explicitar, entretanto, que tal formação para o século XXI ancora-se nas possibilidades de uma educação mais aberta - que atenda às exigências e às necessidades dos estudantes e de suas comunidades. Esse aspecto também opera como critério para a seleção dos conhecimentos a serem ensinados.

A garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado (SANTOMÉ, 2013, p. 12).

A justiça curricular, descrita por Santomé, é posicionada como um critério para a valorização dos saberes locais nos espaços escolares. Em sua perspectiva, a referida noção apresenta-se como indispensável para a construção de um futuro humano melhor. Para tanto, os professores, em seu exercício profissional, precisariam justapor essa reflexão com determinados princípios éticos, a saber: “integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade” (SANTOMÉ, 2013, p. 12).

Outra possibilidade de tratamento da noção de justiça curricular atribui maior importância para a questão do conhecimento escolar. Um estudo clássico em torno dessa perspectiva foi elaborado por Connell

(1997). Em sua abordagem, o debate acerca das relações entre justiça social e educação parte de três questões iniciais. A primeira delas sugere que o sistema de ensino precisa ser considerado como um bem público indispensável para as sociedades modernas. A segunda questão diz respeito à relevância da educação para o futuro das sociedades, sobretudo quando “o conhecimento organizado converteu-se no componente mais importante do sistema produtivo” (CONNELL, 1997, p. 21). A terceira questão aproxima-se do sentido de “educar”, entendido não apenas como aprendizagem, mas também como formação moral.

A justiça social em educação, para além dos pressupostos da justiça distributiva, é analisada a partir de outros critérios. Ao considerar que não podemos reduzir a igualdade à distribuição, Connell problematiza a lógica da igualdade de oportunidades que perfaz as políticas de educação compensatória, desde a década de 1970. Em sua abordagem, essa lógica é insuficiente para o campo educacional, visto que “a educação é um processo social em que o ‘quanto’ não se pode separar do ‘que’. Existe um nexo iniludível entre distribuição e conteúdo” (CONNELL, 1997, p. 27). Em torno dessa composição argumentativa, Connell encaminha uma necessária aproximação com o tema dos currículos escolares.

Isto nos obriga a considerar novamente o tema da justiça em educação, juntamente com o tema do currículo. As questões de justiça distributiva seguem sendo importantes, não é preciso negar nada do que foi dito até agora. Mas, a justiça distributiva é uma forma incompleta de entender as questões educativas. Necessitamos de um conceito distinto, a que chamarei de justiça curricular (CONNELL, 1997, p. 29).

Em torno da relevância desse conceito, o autor postula a compreensão da natureza social do conhecimento, ou, em suas palavras, “não existe em algum reino etéreo, externo à sociedade” (p. 45). Com isso, pode-se situar o currículo escolar no âmbito de processos sociais, variáveis historicamente e produto de uma seleção cultural situada. Mais uma vez recorrendo à abordagem do sociólogo, “isto não se faz por uma comissão de anjos epistemológicos no céu” (p. 47). Sendo assim, mais que simples relação de disciplinas, “produz efeitos sociais, não de forma incidental, mas sim por sua própria natureza de conhecimento organizado” (CONNELL, 1997, p. 50). Tal organização poderia garantir o desenvolvimento de aprendizagens comuns.

Distanciando-se de perspectivas que supõem um relativismo epistemológico, ou mesmo que entendem o conhecimento escolar como uma construção cultural arbitrária, Connell defende que a justiça curricular também se assenta em programas comuns de escolarização.

As aprendizagens comuns não podem definir-se a partir de definições abstratas das necessidades da pessoa, como se a criança se desenvolvesse em um vazio social. Mas, existem como programas para a organização e a transmissão do conhecimento, que pretendem estabelecer uma relação determinada entre o processo educativo e as formas sociais (CONNELL, 1997, p. 53).

Ainda que seja indispensável considerar as condições existenciais que perfazem a constituição subjetiva dos estudantes, essa perspectiva defende a possibilidade da elaboração de um programa comum, por dois conjuntos de motivos. “Em primeiro lugar, segue o princípio justiça social na educação, porque encarna os interesses dos menos favorecidos. Em segundo lugar, é intelectualmente melhor que outras formas de organizar o conhecimento” (CONNELL, 1997, p. 61). A justiça curricular defendida pelo autor, então, alicerça-se na centralidade dos interesses dos menos favorecidos, na importância da participação e da escolarização comuns e na produção histórica da igualdade.

Sob essa perspectiva, emerge a necessidade de um “currículo contra-hegemônico”, capaz de defender outros interesses, outras culturas e outros modos de vida. Porém, há uma ressalva: evitar um “currículo guetificado”. Nas palavras de Connell, “os currículos separados - e diferenciados - têm certo atrativo, mas deixam intacto o currículo hegemônico em vigor” (1997, p. 65). A defesa das diferenças precisa ser cotejada pela produção de mais igualdade, até mesmo para evitar determinadas formas de relativismo.

De maneira a complementar essa abordagem, faremos uso da perspectiva realista-social de Michael Young (2013). Em seus estudos recentes, o sociólogo britânico tem assumido, como forma de superação da crise dos Estudos Curriculares, uma centralidade do conhecimento escolar. Para tanto, parte do pressuposto de que o compromisso do currículo “não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem” (YOUNG, 2013, p. 11). Essa relação entre transmitir conteúdos herdados e construir novos apresenta-se como o desafio para a composição de uma teoria curricular.

“Qual é o importante conhecimento que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola?” (YOUNG, 2013, p. 13). Com essa interrogação o sociólogo começa a delinear sua abordagem sobre o currículo. Para além dos estudos críticos desenvolvidos desde a década de 1970, sinalizados anteriormente, que supunham o ensino de conhecimentos ideologicamente comprometidos - “o conhecimento dos poderosos”-, Young defende outros percursos analíticos. Em seu

prisma reflexivo, atualmente, “os estudos de currículo devem partir não do aluno como aprendiz, mas do direito do aluno ou do seu acesso ao conhecimento” (p. 18). A questão curricular seria direcionada para o “direito ao conhecimento”.

Reconhecendo a falibilidade do conhecimento, o sociólogo defende que as políticas de escolarização deveriam focalizar o acesso ao “conhecimento poderoso” para os estudantes. Duas seriam suas características básicas.

\* É *especializado* em sua produção e em sua transmissão, e esta especialmente é expressa nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo [...].

\* É *diferente* das experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos ou universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento cotidiano (YOUNG, 2013, p. 19).

O conhecimento poderoso, na acepção proposta pelo autor, não se limita ao campo da ciência e da tecnologia. Áreas como a ética, a literatura, as artes e as ciências humanas apresentam grande importância. Essa perspectiva sugere, então, que o conhecimento não se restringe apenas a uma questão epistemológica, mas se coloca “como uma questão de justiça social sobre o direito ao conhecimento por parte de todos os alunos sem se levar em consideração se o conhecimento é rejeitado ou considerado difícil” (YOUNG, 2013, p. 20). Como explica Galian (2016), “o que torna um determinado conhecimento poderoso na composição do currículo é a sua possibilidade de fazer cumprir o papel da escola, destacado anteriormente, ou seja, trata-se de uma diferença de propósito” (p. 993). A justiça curricular derivada do pensamento de Young, então, vincula-se à defesa do direito ao conhecimento pelos estudantes.

Para além das objeções políticas ou epistemológicas que essa abordagem receba, o sociólogo defende que “nossa tarefa, qualquer que seja nossa linha política, enquanto cidadãos, é desenvolver princípios curriculares que maximizem as chances de que todos os alunos terão acesso epistêmico” (YOUNG, 2013, p. 27). Ou seja, percebe-se uma ênfase na garantia do acesso aos estudantes ao melhor conhecimento disponível.

Negar acesso a este conhecimento para alguns alunos, porque eles acham difícil, é como negar o equivalente ao nosso juramento de Hipócrates - colocar à disposição deles ‘o melhor conhecimento’ que pudermos oferecer (YOUNG, 2013, p. 27).

As lutas históricas pela democratização do ensino, de acordo com o autor, foram lutas pelo acesso ao conhecimento. Neste

momento histórico em que os setores menos favorecidos da sociedade chegaram à escola, a defesa do “conhecimento poderoso” apresenta-se com grande potencial político e esboça outra concepção de justiça curricular. Em linhas gerais, poderíamos sinalizar que os estudos sobre este conceito têm evidenciado intensa potencialidade investigativa; entretanto, assumem posturas controversas, priorizando tanto as dimensões da garantia do acesso aos conhecimentos especializados (redistribuição), quanto a consideração das diferenças culturais (reconhecimento). Junto aos estudos de Fraser, apresentados na última seção, sugerimos que uma forma de justiça curricular apropriada aos dilemas das sociedades contemporâneas, especialmente para o contexto brasileiro, precisaria considerar - de forma articulada - as dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da participação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto de intensificação das desigualdades educacionais, no contexto brasileiro, ao longo do presente estudo teórico procuramos mapear os sentidos contemporâneos atribuídos ao conceito de “justiça curricular”. Inicialmente, consideramos a crítica às políticas de escolarização atualmente implementadas, seja pela centralidade das medições comparativas (BIESTA, 2014), seja pelo gerenciamento dos cotidianos escolares em contextos de pobreza urbana (GRINBERG, 2015). Sob tais condições, adquirem centralidade os indicativos analíticos de Sacristán, utilizados como epígrafe para este estudo teórico, nos quais precisamos redimensionar a questão da seleção dos conhecimentos escolares, ao considerarmos a escolarização como uma tarefa pública.

Dessa forma, escolher examinar especificamente o conceito de “justiça curricular”, na medida em que reconhecemos seu potencial analítico para pensar as políticas curriculares do século XXI. Ao estudarmos as obras de Arroyo, Santomé, Connell e Young, amplamente divulgadas na comunidade educacional brasileira, constatamos certa dualidade na apresentação dos sentidos de justiça. Ora, deparamo-nos com uma forte preocupação com os processos de seleção de conhecimentos escolares relevantes - aproximando-se dos sentidos de redistribuição -, ora visualizamos uma centralidade nos saberes cotidianos, advindos dos estudantes, de suas comunidades e de suas culturas - justapondo-se às questões do reconhecimento. Valendo-nos dos escritos políticos de Nancy Fraser, ao propor uma forma triádica para a justiça social, ancorada nas noções de

reconhecimento, redistribuição e participação, pensamos que a justiça curricular poderia considerar estas dimensões.

Reconhecendo tais dimensões, para este texto podemos produzir alguns movimentos de deslocamento situando a questão no âmbito da *justiça curricular*. Produzir tal iniciativa supõe afastar-se dos posicionamentos summarizados acima e reenquadrar o debate desde outros entendimentos, que não percam de vista sua dimensão crítica e compreensiva. No que tange à *redistribuição*, a proposta de justiça curricular poderia garantir acesso a formas específicas de conhecimento para aqueles grupos que historicamente não conseguiam chegar à escola. Seria um referencial de qualidade social que, ao invés de um quadro estável de conteúdos ou de uma lista fixa de competências, potencializaria formas diferenciadas de inclusão social e de democratização através da ampliação dos repertórios culturais dos estudantes. Poderia ser lida como uma importante gramática para a vida em comum.

A redistribuição precisaria estar articulada com as demandas do reconhecimento, que, em termos curriculares, poderia ser representada pelas questões das diferenças culturais, em suas variações políticas. Conforme afirmamos na última seção, os debates em torno de um currículo que escute, respeite e valorize as diferenças culturais têm sido recorrentes no campo da política educacional. Favoreceria colocar em estudo as diferentes desigualdades ainda presentes em nossa sociedade, examinar as múltiplas formas de discriminação e a agenda contemporânea dos direitos ou, mais que isso, auxiliaria na ampliação da capacidade formativa das escolas através de um reencontro com a alteridade.

Por fim, ainda valendo-nos das categorias propostas por Fraser, precisaríamos valorizar a questão da *participação* dos diferentes atores sociais. A justiça curricular, tal como defendemos neste texto, supõe uma combinação destas três noções basilares - reconhecimento, redistribuição e participação. Afirmamos, então, que o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação. Objetivamente, seria importante que as políticas curriculares incentivassesem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural - capaz de ouvir e atribuir voz aos coletivos escolares de nosso tempo.

## REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. **Curriculo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

- BALL, S. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 22, n. 41, p. 1-14, 2014.
- BIESTA, G. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? - globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. **Pensamiento educativo**, Santiago, v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014.
- CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 137, p. 351-365, 2009.
- FABRIS, E.; TRAVERSINI, C. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, C. *et al.* (org.). **Curriculo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: Edipucrs, p. 33-54, 2013.
- FORQUIN, J.-C.. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 7-20, 2002.
- FRASER, N. Reenquadramento a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.
- FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, maio/agosto, p. 291-308, 2007.
- GABRIEL, C. T.; MORAES, L. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. (org.). **Curriculo e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis: DP et alii, p. 23-42, 2014.
- GALIAN, C.; SAMPAIO, M. das M. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, R. R. D. da (org.). **Curriculo e docência em políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 11-28.
- GALIAN, C. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 989-1007, 2016.
- GRINBERG, S. Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: un estudio en la cotidianidad de las escuelas. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 43, v. 1, p. 123-130, junho, 2015.
- Honneth, A. **Luta pelo reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: SEB/MEC, 2008.
- MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**,

- Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.
- PACHECO, J. A. **Currículo, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.
- PACHECO, J. A.; PESTANA, T. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 24-32, 2014.
- SACRISTÁN, J. G. Los contenidos como “campo de batalla” del sistema escolar. **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 447, julio, 2014.
- SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, R. R. D. da; PEREIRA, A. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 884-905, 2013.
- SILVA, R. R. D. da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma análise de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-158, 2014.
- SILVA, R. R. D. da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 869-900, 2015.
- SILVA, R. R. D. da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158-182, 2016.
- TAYLOR, C. (org.). **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- TEODORO, A. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 41-52, 2016.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, 2003.
- YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, M.; PACHECO, J.; SALES, S. (org.). **Curriculum, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, p. 11-31, 2013.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

## NOTAS

<sup>1</sup> O enfoque atribuído à gestão, no que tange às políticas educacionais, também pode ser evidenciado em estudos como os de Ball (2014), Pacheco e Pestana (2014) e Teodoro (2016).

<sup>2</sup> Alguns estudos curriculares realizados no Brasil há mais de uma década, como os Veiga-Neto (2003) e Moreira (2001), sinalizavam para a intensa potencialidade dos debates sobre esta questão.

<sup>3</sup> Acerca do processo de transmissão cultural que se dá na escola, de perspectivas teóricas diferenciadas, são importantes os estudos de Simons e Masschelén (2013), Dussel (2009), Silva (2016) e Meirieu (2005).

<sup>4</sup> Em Pacheco (2014) encontramos importante revisão das teorias do conhecimento e suas implicações curriculares.

<sup>5</sup> Em torno dessa questão, vale assinalar os estudos recentes de Fabris e Traversini (2013), Gabriel e Moraes (2014) e Galian e Sampaio (2014).

<sup>6</sup> Estudos como os Galian (2016), no campo dos Estudos Curriculares, contribuem para uma reflexão acadêmica sobre os conhecimentos considerados como relevantes para o ensino fundamental no Brasil.

<sup>7</sup> Importante sistematização dos contornos desse debate acerca das identidades e das diferenças, no plano curricular, encontramos em Moreira e Candau (2008).

**Submetido:** 04/09/2016

**Aprovado:** 22/12/2016

**Contato:**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)  
Av. Unisinos, 950 - Cristo Rei, São Leopoldo  
São Leopoldo | RS | Brasil  
CEP 93.020-190