

Currículo e Justiça Curricular: o olhar da comunidade escolar da EMEF Beija Flor

Curriculum and Curricular Justice: the view of the school community of EMEF Beija Flor

Currículo y Justicia Curricular: la visión de la comunidad escolar de EMEF Beija Flor

Thaiane Bonaldo do Nascimento¹  

Andressa Aita Ivo²  

Nara Vieira Ramos³  

Resumo

O artigo teve como objetivo compreender em que medida a comunidade escolar da EMEF Beija Flor percebe o currículo como impulsionador de transformação social. O percurso metodológico é de caráter qualitativo, de modo que docentes, funcionários, pais/responsáveis e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental responderam a um questionário. A pesquisa inferiu diferentes percepções sobre currículo, a primeira destaca aqueles que não souberam opinar o que seria e a segunda o define como aquilo que o aluno estuda e avaliações. A terceira percepção destaca o entendimento de currículo como definidor dos rumos da educação escolar e a quarta dedica-se aos participantes que o compreendem como um agente de transformação social. Diante das múltiplas interpretações, defendemos como essencial que as discussões sobre currículo e Justiça Curricular componham as formações iniciais e continuadas de professores, tornando-se imprescindível para a defesa de uma educação pública crítica e voltada à transformação social.

Palavras-chave: currículo; justiça curricular; escola.

Abstract

This article aimed to understand the extent to which the school community at EMEF Beija Flor perceives the curriculum as a driver of social transformation. The methodological approach was qualitative, involving teachers, staff, parents/guardians, and 5th-grade Elementary School students who responded to a questionnaire. The research revealed different perceptions of the curriculum: the first includes those who were unsure of how to define it; the second sees it as the content students study and are assessed on; the third views the curriculum as guiding the direction of school education; and the fourth encompasses those who understand it as an agent of social transformation. Given these multiple interpretations, we argue that discussions on curriculum and Curricular Justice should be an integral part of both initial and continuing teacher education, as they are essential to the promotion of a critical public education aimed at social transformation.

Keywords: curriculum; curriculum justice; school.

Resumen

El artículo tuvo como objetivo comprender en qué medida la comunidad escolar de EMEF Beija Flor percibe el currículo como un motor de transformación social. El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, de manera que docentes, personal, padres/tutores y estudiantes de 5to grado de primaria respondieron a un cuestionario. La investigación infiere diferentes percepciones sobre el currículo, la

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS – Brasil.

² Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS – Brasil.

³ Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS – Brasil.

primera destaca a quienes no saben opinar sobre lo que sería y la segunda lo define como lo que el estudiante estudia y evalúa. La tercera percepción destaca la comprensión del currículo como definidor de la dirección de la educación escolar y la cuarta está dedicada a los participantes que lo entienden como agente de transformación social. Ante las múltiples interpretaciones, argumentamos que es esencial que las discusiones sobre currículo y Justicia Curricular formen parte de la formación inicial y permanente de los docentes, siendo imprescindible defender una educación pública crítica y centrada en la transformación social.

Palabras clave: plan de estudios; justicia curricular; escuela.

Introdução

A compreensão sobre currículo está em permanente transformação, e depende da perspectiva teórica que o interpreta. Os elementos que o integram, explica Arroyo (2013), e a visão de mundo por ele expressa não são neutros. Ao contrário, são a expressão de processos hegemônicos, de divisões sociais, culturais e econômicas, constituindo um território de disputas. Nesses meandros, o currículo apresenta um duplo sentido, por um lado é resultante da expressão dos processos de opressão que compõem a sociedade e, por outro, um potencial campo de resistência.

Os conhecimentos que integram o currículo escolar são uma opção historicamente configurada e resultado de uma política complexa, conformada pela mais ampla distribuição de poder social (Connell, 2006). Essa configuração permite que determinados grupos sociais sejam representados pela instituição escolar como os detentores de cultura, enquanto outros passam a ser negligenciados, silenciados e/ou marginalizados. Os conteúdos explícitos e implícitos no campo escolar, como destaca Arroyo (2018, 2019), têm relação com o padrão de humanidade instituído.

É sobre a intencionalidade da educação que os grupos dominantes se interessam e constroem processos estruturados de opressão, contribuindo com sua manutenção no poder. Compreender esses processos demanda urgência. Como ressalta Ponce (2018), as disputas no currículo escolar nem sempre são leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores ao invés da emancipação. Refletir sobre como o currículo contribui com a superação, manutenção e/ou aprofundamento das desigualdades é essencial para consolidação de uma sociedade mais justa, pois impede de vê-lo como neutro e busca desvelar a intencionalidade dos elementos que o constituem.

A partir do exposto, a temática de Justiça Curricular se faz emergente no espaço escolar. Para Connell (2006), a Justiça Curricular demanda a consolidação de um currículo contra hegemônico desenhado para materializar os interesses e as perspectivas dos menos favorecidos, ou seja, que vise superar os obstáculos das atuais estruturas de poder que representam o processo intelectual e cultural compartilhado nas escolas. A Justiça Curricular, segue a autora, se alicerça na defesa dos interesses dos menos favorecidos, na importância da participação e escolarização comuns e na produção histórica da igualdade, sendo fundamental dar voz aos docentes nessa formulação.

Desde sua homologação em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe à tona as discussões sobre currículo e sua intencionalidade. As articulações entre BNCC, livros didáticos e avaliações em larga escala vêm ganhando força dentro da

instituição escolar e restringindo a concepção de qualidade educacional a resultados numéricos, ou seja, mensuráveis. Esses elementos regulam não só o currículo como a possibilidade de enfrentamento dos docentes, pois apagam as desigualdades sociais, econômicas e culturais que exercem impacto em todo processo educacional.

Defendemos o currículo como um possível agente de transformação social. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a temática Justiça Curricular, compreendendo-a como um enfrentamento a uma educação desvinculada do contexto social, e voltada à consolidação de uma sociedade crítica e emancipada. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo “compreender em que medida a comunidade escolar da EMEF Beija Flor⁴ percebe o currículo como impulsionador de transformação social”.

O artigo está organizado em 3 partes. A primeira, dedica-se ao percurso metodológico. A seguir, procurou-se apresentar a concepção de currículo e Justiça Curricular defendida, seguida das correlações entre as respostas dos sujeitos da pesquisa. Por fim, dedicamo-nos às considerações finais.

Percurso metodológico

A presente pesquisa qualitativa caracteriza-se como um Estudo de Caso, o qual “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente” (Yin, 2001, p. 32). O caso estudado envolve a percepção de currículo como impulsionador de transformação social, a partir de um contexto escolar de um município de pequeno porte e caráter rural⁵ localizado na região central⁶ do estado do Rio Grande do Sul.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Beija Flor, foco desta pesquisa, foi fundada no ano de 2007 e atende estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental no turno matutino e a Educação Infantil (Pré-A e Pré-B) e o 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino. A pesquisa envolveu 8 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, 5 funcionários de serviços gerais atuantes na escola, 10 pais/responsáveis e 18 estudantes do 5º ano do ensino fundamental.

Considerando os sujeitos da pesquisa, foram elaborados 2 questionários. O primeiro questionário foi direcionado ao grupo de adultos (pais/responsáveis, docentes e funcionários) e o segundo voltado aos estudantes, considerando a faixa etária para construção das questões. Ambos os instrumentos possuíam questões abertas e fechadas. As perguntas abertas permitem que o entrevistado expresse atitudes e opiniões gerais que irão ajudar o pesquisador a interpretar suas respostas estruturadas (Zamberlan *et al.*, 2014). Enquanto as perguntas fechadas, expressa Richardson *et al* (1989), possibilitam

⁴ Nome fictício da escola que constitui o campo de pesquisa

⁵ Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cidade, sede da escola analisada, possuía 2.952 habitantes em 2010 e estimou para 2021 o número de 2.753 habitantes (BRASIL, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), referente ao ano de 2010, foi de 0,683, considerado um índice médio.

⁶ Distante a 60 km de Santa Maria, cidade referência por ser a mais populosa da região e sede da UFSM.

maior facilidade na codificação, diminuem o tempo de aplicação e facilitam preencher o questionário.

O quadro número 1 permite elucidar a trajetória de convites, aceites e total de respostas.

Quadro 1 - Participantes da Pesquisa

Participantes	Número de convites	Número de aceites	Questionários respondidos
Docentes	10	9	8
Funcionários	7	6	5
Pais/Responsáveis	30	17	10
Estudantes	31	20	18

Fonte: Elaborado pelas autoras

Cabe destacar que o questionário direcionado ao grupo de participantes adultos agrupou as respostas, uma vez que foi aplicado via *Google Forms*. Essa estratégia permitiu maior segurança aos sujeitos, uma vez que não poderiam ser identificados em suas respostas, por outro lado impede as pesquisadoras de subdividir em grupos de sujeitos a análise. No decorrer do texto, as respostas serão apresentadas com nomes fictícios, de modo que para o grupo de adultos será apresentado apenas o nome, enquanto o segundo grupo será designado como Estudante seguido do nome fictício.

A análise dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdos proposta por Franco (2005), que tem como ponto de partida a mensagem. A análise crítica deve levar em consideração a situação real da sociedade, pois o comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens são indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas relacionados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais.

A não neutralidade do Currículo

Falar sobre currículo traz uma sensação contraditória. Por um lado, explica Gimeno Sacristán (2013), é necessário simplificá-lo para que seja possível o entender, o que pode levar a cair no engodo de reduzi-lo a algo evidente, como: é o que um aluno estuda. Por outro, ao desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, dá-se conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações que obrigam tomar posição.

Ao definir a perspectiva de currículo está se descrevendo a concretização das funções escolares e a forma que são abordadas em um determinado momento histórico, político, cultural e social. É através dos currículos, defende Gimeno Sacristán (2020), que se realizam os fins da educação escolar, por isso, reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica, desconsidera os conflitos de interesses presentes no

documento. As funções que o currículo cumpre como expressão de cultura e socialização são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si, o que acaba produzindo conteúdos (culturais, intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas. É importante que a análise do mesmo seja político-social e, também, técnica, a fim de descobrir os mecanismos que operam seu desenvolvimento dentro dos campos escolares, esclarece o autor.

No Brasil, a BNCC vem regulamentando os currículos escolares e instituiu no campo educacional o desenvolvimento de habilidades e competências. Segundo o documento competência é a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). A produção da BNCC era uma das exigências da LDB (Brasil, 1996), entretanto o documento aprovado passou a vincular os currículos ao empreendedorismo, ao aprender a aprender, destituindo a educação de elementos críticos e visando a formação de mão de obra.

No século XXI o currículo vem se transformando numa arena de disputas entre forças desproporcionais, pois é considerado um elemento significativo na luta pela supremacia econômica e política (Chizzotti e Ponce, 2012). Dessa forma, passou a ser conduzido por políticas avaliativas que respondem aos interesses econômicos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais pautam o *Programme for International Student Assessment* (Pisa). Chizzotti e Ponce (2012) destacam uma vinculação do currículo às atividades voltadas ao mercado a partir de resultados imediatistas alinhados aos objetivos do sistema econômico capitalista neoliberal.

Arroyo (2019) ressalta que os processos de opressão na atualidade assumiram formas requintadas de manter as velhas formas de injustiça social. O acesso das classes desfavorecidas ao espaço escolar é um grande avanço educacional, porém não significa que o reconhecimento desses em humanidade tenha sido garantido, uma vez que suas produções culturais raramente são inseridas como conhecimento escolar. Ao visualizar um currículo baseado em competências e habilidades com foco na empregabilidade, observa-se entraves no reconhecimento cultural, social, político das minorias.

Para Torres Santomé (2013a) é preciso refletir sobre a importância da educação e dos novos modelos de sociedade instituídos, pois ao assumir um modelo de sistema educativo implica esperar dele determinadas funções, que se não forem questionadas podem levar o professorado, as famílias e os estudantes constituírem-se em facilitadores de um processo perverso e injusto. Como já explicitado, o sistema educativo serve a interesses, os quais se refletem no currículo e nos moldes que assumem. Apesar de inúmeros processos de coação, a escola é uma das instituições que pode adotar um posicionamento contra hegemônico diante do currículo que lhe é submetido. Essa possibilidade de tomada de consciência dos processos de opressão é um dos vieses da Justiça Curricular e, por conseguinte, da transformação social.

A instituição escolar não é a única, mas constitui um dos potenciais espaços de organização coletiva e de transformação social. Nessa direção, corroboramos com Gimeno Sacristán (2020), ao considerar que o currículo extrapola os conteúdos abordados em sala de aula constituindo-se numa

[...] práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (Gimeno Sacristán, 2020, p. 15-16).

Compreendendo o potencial do currículo escolar como um impulsionador para superação das desigualdades da sociedade atual, defendemos a necessidade de falar sobre Justiça Curricular. A organização curricular, explica Connell (2006), é criada mediante determinados processos sociais, pessoas e pontos de vista. Logo, ao formar um programa de aprendizagens comuns encara-se relações de hegemonia entre os interesses e os grupos da sociedade, ou seja, “[...] o currículo se cruza necessariamente com as relações de desigualdade que se produzem na sociedade e que constituem interesses sociais” (ibid, p. 52).

Torres Santomé (2013b) versa sobre Justiça Curricular e defende que uma educação crítica e libertadora demanda investigar em que medida os objetivos, conteúdos, materiais curriculares, metodologias e modelos de organização escolar respeitam os distintos grupos sociais. Deste modo, a Justiça Curricular

[...] é 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 em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (Torres Santomé, 2013b, p. 9).

Segundo o autor, a Justiça Curricular é essencial para uma educação crítica, pois exige o questionamento das interações pessoais nas salas de aula e escola, dos modelos de participação, das estratégias de avaliação. Portanto, Justiça Curricular requer “[...] 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”, o que implica analisar as teorias educativas que embasam as propostas curriculares, bem como se levam em conta as vozes dos “outros”, suas necessidades e esperanças (Torres Santomé, 2013b, p. 10). Assim, entendendo a

escola como espaço contra hegemônico, de produção e atuação de políticas, na próxima seção será abordado o currículo a partir das compreensões dos sujeitos que o vivenciam.

O currículo escolar a partir do olhar da comunidade escolar da EMEF Beija Flor

A temática da Justiça Curricular, ou seja, a forma como o mundo se torna público aos estudantes, constitui uma dimensão essencial da educação escolar, pois o conhecimento e a prática assumem dimensões peculiares diante das desigualdades sociais. Sendo assim, ambas foram essenciais para a elaboração do questionário proposto aos participantes da pesquisa. As análises que seguem têm como centralidade uma das perguntas do questionário: “Para você o que é currículo?”.

As respostas, advindas do questionamento supracitado, apresentaram diferentes percepções sobre currículo e foram subdivididas em quatro eixos temáticos. No 1º Eixo estão aqueles que não souberam opinar, o 2º Eixo concentra a percepção de currículo como “aquilo que o aluno estuda e avaliações”. O 3º Eixo dedica-se às respostas daqueles que consideram o currículo como “norteador da educação escolar”. Por fim, o 4º Eixo destacou o currículo como um “agente de transformação social”.

Currículo: é o que o aluno estuda?

Dentre aqueles que não souberam opinar sobre o que seria currículo, portanto inseridos no 1º Eixo de análise, estão 4 estudantes e 4 participantes do grupo de sujeitos adultos da pesquisa. As respostas foram expressas como “Não sei” (Estudante Pedro, 01/12/2021) e “Não entendi” (João, 30/11/2021). Entre os estudantes que compreendem o currículo como “é o que o aluno estuda e avaliações” tivemos respostas como: o currículo é o boletim, o histórico escolar, aquilo que se estuda na escola, a matrícula na escola, “É um papel onde fica tudo que o aluno já fez” (Estudante Amanda, 01/12/2021) e ir à escola.

Os participantes adultos que apresentaram a concepção de currículo atrelada ao 2º Eixo, justificaram o currículo como sendo as disciplinas escolares, trajetória da criança, comportamento das crianças e pareceres. Segundo a Clara (30/11/2021) o currículo é “a descrição dos pareceres, comportamento dos alunos” e para Bianca (30/11/2021) constitui o “padrão de matérias para todas as escolas e devem ser obedecidas”. Gabrieli (30/11/2021) descreve o currículo como o “caminho que o estudante deve percorrer durante sua trajetória na escola” e Felipe (30/11/2021) como o “que deve ser trabalhado em sala de aula”.

É possível inferir que 52% dos participantes adultos e 100% dos estudantes tiveram suas respostas centralizadas entre os Eixos 1 e 2, ou seja, não sabem o que é currículo ou o resumem a grade curricular e ao resultado das avaliações. Evidencia-se que a percepção dos sujeitos está relacionada a momentos de participação na rotina escolar, mesmo que de forma passiva, a exemplo da entrega das notas ou pareceres dos estudantes. Esse viés reduz o processo educativo a resultados quantitativos, como se fossem representações ou

comprovações de aprendizado, desconsiderando os aspectos críticos e emancipatórios da educação, uma vez que esses não podem ser mensurados.

O 3º Eixo de análise implica em outro elemento ímpar, em especial, por tratar de Justiça Curricular, pois dedica-se a compreensão das disciplinas e conteúdos como padrões a serem seguidos. Essa percepção resume o apontamento de Gimeno Sacristán (2013), o qual relata o equívoco recorrente que resume o currículo a grade curricular ou “aquilo que os alunos estudam”. Essa percepção limita a real contribuição do mesmo para manutenção ou superação das relações hegemônicas de poder instauradas na sociedade. É necessário lembrar, como bem defende Connell (2006), que o currículo não é apenas uma declaração do que o aluno deve aprender, mas, também, do trabalho do professor.

A seleção e a ordem dos conteúdos curriculares, explica Gimeno Sacristán (2013), se justificou para evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado e acabou por orientar, modelar e limitar a autonomia dos docentes. A cultura inserida nos currículos escolares, explica o autor, é uma construção, pois é selecionada, ordenada, empacotada e lecionada, de modo que essa natureza reguladora deve ser questionada e avaliada.

Uma vez que a comunidade assume o currículo escolar como um padrão e, portanto, inquestionável, os processos de opressão, como expressa Arroyo (2013, 2018, 2019), mantêm as relações de hegemonia e poder manifestadas na sociedade neoliberal. Essa perspectiva de educação, segundo Freire (2020, 2011), a transforma em uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades, reforçando a reprodução da ideologia dominante, constituindo-se em um mecanismo de imersão de consciências.

A concepção de currículo apresentada pela maioria dos sujeitos pode estar relacionada a dois elementos presentes na realidade em que a escola está inserida. Em primeiro lugar, a escolaridade de 70% dos participantes adultos se encerrou no Ensino Fundamental e/ou Médio, portanto tiveram acesso apenas à educação escolar propiciada no município, o que pode levar a tê-lo como único exemplo educacional. Em segundo lugar, a inexistência da Gestão Democrática⁷ na escola, uma vez que os cargos da gestão escolar, na realidade estudada, são indicações políticas (Nascimento, 2023). A vivência de um único modelo educacional contribui para que a possibilidade de os sujeitos “reclamar” por espaços de diálogo na escola e/ou questionar o currículo acabe reduzido ou inexistente. A escola passa a ser concebida de forma hierárquica, onde os conteúdos são determinados por órgãos de maior escalão, os docentes devem ensiná-los, os estudantes aprendê-los e representar esse aprendizado em notas, cabendo aos familiares o incentivo aos últimos, em especial, no comportamento escolar. Portanto, não há percepção crítica sobre os conteúdos explícitos e/ou ocultos dentro da grade curricular.

Esse viés educacional caminha na contramão da Justiça Curricular, uma vez que está vinculado à Educação Bancária. Segundo Freire (2011) na Educação Bancária não há diálogo, pois ao invés de comunicar-se o educador faz comunicados e depósitos que os

⁷ Brasil. Lei 10.576/1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática e dá outras providências. Rio Grande do Sul. Disponível em:

https://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=11775&hTexto=&Hid_IDNorma=11775. Acesso em: 30 out. 2025.

educandos devem memorizar. A realidade passa a ser compreendida de forma estática, compartimentada, pois os conteúdos são retalhos da mesma, desconectados da totalidade. Sendo assim, o saber é uma doação daqueles que se julgam sábios aos que julgam nada saber, o que impede a consciência crítica dos estudantes sobre sua inserção no mundo como transformadores e, portanto, sujeitos. Consequentemente, em vez de questionarem as desigualdades existentes, os indivíduos tendem a se adaptar a elas, como se essa fosse a solução, perpetuando as relações de poder estabelecidas.

A grade curricular, os conteúdos, as avaliações constituem parte do currículo escolar, mas a forma como são vivenciadas permitem que a educação mantenha um caráter bancário e/ou emancipador. Sendo assim, é preciso reconhecer a importância da escola, da educação, dos docentes em romper com paradigmas hegemonicamente estruturados, afinal é um dos espaços possíveis de resistência e o currículo constitui-se num impulsionador para tal.

Currículo: agente de transformação social?

O 4º Eixo de respostas – referente ao questionamento “Para você o que é currículo?” – congrega o posicionamento da minoria dos participantes, o que não reduz sua importância. A participante Luiza (30/11/2021) relatou que o currículo é a “soma de tudo que aprendemos na escola é suas ações para o futuro do cidadão”, para Aline (30/11/2021) o currículo é a “definição de tudo o que é ensinado e da maneira como isso é feito na escola”. O participante Bernardo (30/11/2021) compreende o currículo escolar como “os saberes e os conhecimentos que devem ser trabalhados, sempre se adequando à realidade que os discentes estão inseridos”.

Os relatos dos participantes demonstraram uma percepção de currículo que transcende o espaço escolar e reflete em ações futuras, portanto, produz reflexos sociais. O currículo não se resume a orientações estabelecidas nas legislações oficiais, mas configura elemento essencial que vincula o processo educacional ao constructo do futuro dos estudantes, que une os conteúdos curriculares ao viés pedagógico estabelecido, sendo necessário para a transformação social.

Observou-se, também, nas respostas dos sujeitos da pesquisa, que o planejamento docente deve estar atrelado à realidade escolar e social vivenciada pelos estudantes. Para além, os participantes ressaltaram que há “maneiras” e “formas” de abordar os conteúdos, saberes e temas escolares. Esse viés considera a possibilidade de o currículo assumir diferentes abordagens e, portanto, possibilidades de ser da educação escolar, o que pressupõe uma percepção de currículo que possibilite a compreensão crítica da sociedade.

Em especial, a participante Antônio (30/11/2021) evidenciou a necessidade do currículo como agente de transformação social, ao relatar que o mesmo deve abranger “todos os lados sociais e um lugar onde as crianças possam ter um olhar crítico frente a todas as situações da vida e da sociedade”. Observa-se nesse posicionamento uma concepção de currículo que se aproxima da Justiça Curricular. Para ela, o currículo não é neutro, não se resume à grade curricular e avaliações ou a um meio de formação para o futuro, mas configura um espaço possível de conscientização para o enfrentamento das

injustiças sociais. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado uma práxis e, por conseguinte, impulsionador de transformação social.

Torres Santomé (2022, p. 22) defende que currículo é tudo que acontece nas aulas, ou seja, desde o que se pretende abordar com os estudantes até o que é realizado na prática: as disciplinas, seus conteúdos, os materiais e recursos didáticos, as tarefas para o corpo discente, “[...] como organizamos o espaço e o tempo, a função do professorado e do alunado, o papel das famílias e dos demais agentes sociais na aula, as funções e modelos de avaliação que desenvolvemos”. Para o autor, o currículo escolar constitui um instrumento e processo pelo qual aprendemos a viver, conviver, cooperar e trabalhar junto, permitindo reconhecer o outro, valorizá-lo e nesse reconhecimento evitar as deformações das socializações construídas pelos grupos dominantes.

A defesa do currículo enquanto práxis não pode ser desvinculada da luta contra discursos que incumbem a responsabilidade de emancipação apenas à instituição escolar. Esses discursos ignoram as desigualdades sociais, as desigualdades escolares e a necessidade de políticas redistributivas, de reconhecimento e de representação, as quais são essenciais para efetivação de uma sociedade mais justa. Com isso é necessário reafirmar que a escola é um dos principais espaços contra hegemônicos, de resistência, de denúncia das injustiças sociais, mas não é possível esquecer que a mesma também está subordinada a processos estruturais de opressão que visam manter e aprofundar a ordem neoliberal e as situações de injustiça social.

É necessário destacar que nenhum estudante abordou o currículo a partir dos elementos referentes a esse eixo. No entanto, ao identificar aspectos do currículo e da educação escolar injustos é possível construir estratégias em prol de transformação dessa realidade vigente. Nas palavras de Giroux (1997, p.51), a “[...] luta por uma nova espécie de racionalidade curricular não pode ser abordada como uma tarefa simplesmente técnica. Ela deve ser vista como uma luta social profundamente comprometida”. Ao evidenciar professores comprometidos com uma educação crítica é possível inferir que, mesmo sem expressar o conceito de Justiça Curricular, reconhecem a necessidade de enfrentamento das injustiças sociais.

Torres Santomé (2013b, p. 228) lembra que “[...] educar para o ensino obriga a recordação das lutas sociais por meio das quais se enfrentaram situações de exclusão e dominação”. Para tanto, Connell (2006) afirma ser preciso identificar aspectos do currículo que são socialmente injustos, a exemplo de quando os interesses dos menos favorecidos são negligenciados nas práticas curriculares ao negar ou justificar sua situação de exclusão. Outro aspecto é a negação da cidadania quando o currículo permite a alguns grupos ter maior participação do que outros nas tomadas de decisões e, por último, a negação do princípio da produção histórica da igualdade.

Considerações Finais

Em tempos de políticas curriculares que projetam a melhoria da qualidade da educação em uma Base Nacional Comum Curricular, refletir acerca da Justiça Curricular é

fundamental. A própria compreensão de currículo, ainda é um desafio no espaço escolar. As respostas obtidas pelo questionário permitem inferir que a percepção sobre currículo não é pré-determinada, mas apresenta diferentes posicionamentos.

Os relatos dos participantes demonstraram que é sob os aspectos técnicos e mensuráveis que se centralizam o entendimento sobre currículo escolar. É preciso atentar ao fato de que todos os estudantes resumiram o currículo a resultados quantitativos, ou seja, notas e boletins. Esse viés permite que a educação se distancie da Justiça Curricular e de um processo de consolidação de uma sociedade mais justa.

É nos resultados quantitativos que a atenção dos estudantes passa a ter centralidade e não a compreensão de mundo e das situações de injustiças vivenciadas por diferentes grupos sociais. Observa-se que a educação escolar vem se moldando às políticas neoliberais de modo que a mensurabilidade de seus resultados passa a ser o foco principal do processo educacional.

Contrapondo a visão da maioria dos participantes, uma minoria dos sujeitos apontou a necessidade de transcender a concepção de que currículo seria o que o aluno estuda e/ou os resultados apresentados. Para esses, o currículo não se finda nos bancos escolares, mas produz reflexos na vida dos indivíduos. Sendo assim, atentam para que os conteúdos escolares sejam desenvolvidos a fim de que emergja nos estudantes a consciência crítica, permitindo a leitura das desigualdades que envolvem a sociedade como um todo. É nessa direção que defendemos a importância da Justiça Curricular, pois a educação não se limita ao sucesso ou fracasso escolar resumido a índices, mas transcende na formação humana de indivíduos críticos, emancipados e capazes de consolidar uma sociedade mais justa.

Afinal, diante de uma sociedade permeada por injustiças, lutar pela Justiça Curricular é um ato político em prol de uma sociedade menos desigual.

Referências

ARROYO, Miguel González. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.35, e214631, p. 1-20, jan./dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2020.

ARROYO, Miguel González. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.39, n. 145, p.1098-1117, out./dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mar.2020.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/O-curriculo-e-o-ensino-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

CONNELL, Raewyn. *Escuelas y Justicia Social*. 3. ed. Madrid: Morata, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 14-34.

GIROUX, Henry Armand. Repensando a linguagem da escola. In: Henry Armand Giroux (org). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 43-53.

NASCIMENTO, Thaiane Bonaldo do. *A justiça social e a comunidade escolar da EMEF Beija Flor na cidade de Toropi/RS*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na Escola Pública Brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v.18, n.3, p.785-800, set./dez., 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html>. Acesso em: 10 set 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 1, p. 14-39, jan./mar., 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000100014. Acesso em: 23 de out 2021.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, Justiça e Inclusão. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013a, p. 69-84.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo escolar e Justiça Social: o cavalo de Troia da Educação*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013b.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBERLAN, Luciano et al. *Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas*. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.