

Conhecimento poderoso e justiça curricular

Powerful knowledge and curricular justice

Teodoro Adriano Costa Zanardi
Viviane Augusta Ramos Dias Pascoal
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)
Belo Horizonte-Brasil

Resumo

Este artigo apresenta, por meio de abordagem qualitativa, a insuficiência das concepções curriculares acríticas que não expressam de forma explícita e coerente os seus fins educacionais e sociais. Na defesa de uma educação comprometida com a justiça social, sustentamos que a justiça curricular é fundamento para a potencialização de uma educação emancipatória. Pretendeu-se questionar o caráter teleológico dos currículos, do conhecimento poderoso defendido por Michael Young e da Base Nacional Comum Curricular, tendo especialmente em Paulo Freire uma possibilidade de construção de currículos consonante com o paradigma da justiça curricular. Com um levantamento bibliográfico que amparou a argumentação, abordamos teorias acríticas do currículo, como a de Young, para apresentar a defesa de um currículo comprometido com a justiça social, no propósito de uma justiça curricular.

Palavras-chave: Conhecimento poderoso; Justiça curricular; Paulo Freire.

Abstract

This article intends to present, through a qualitative approach, the insufficiency of uncritical curricular conceptions that do not explicitly and coherently express their educational and social purposes. In defense of an education committed to social justice, we maintain that curricular justice is the foundation for empowering an emancipatory and social quality education. Our central point of analysis is to question the teleological character of curricula, the powerful knowledge defended by Michael Young and the National Common Curricular Base, having especially in Paulo Freire a possibility of building curricula in line with the paradigm of curricular justice. With a bibliographical survey that enables and enhances the development of the argument, we seek to address uncritical theories of the curriculum, such as Young's powerful knowledge to present the defense of a curriculum committed to social justice and that is carried out in the purpose of curricular justice.

Keywords: Powerful knowledge; Curricular justice; Paulo Freire.

1. Introdução

A questão curricular se constitui como um aspecto central para a educação escolar. Ela traz implicações radicais no que diz respeito ao quê ensinar e ao quê aprender. Mesmo antes de uma definição de currículo estabelecida é possível afirmar que a razão de ser da escola é o currículo. Pais, mães e/ou responsáveis promovem a ida de seus filhos e filhas à escola no intuito de adquirirem uma formação, de estudos e aquisição de conhecimentos ou, simplesmente, de acesso aos currículos com seus conhecimentos, competências e habilidades.

O histórico dos currículos nos permite vislumbrar os projetos societários em desenvolvimento, bem como as disputas que se estabelecem no interior das sociedades e, portanto, nas escolas. Sim! Nas escolas! São nas escolas com suas propostas curriculares que se manifestam o que se deseja perpetuar como conhecimento e, também, valores e o que se deseja inviabilizar. Por isso, o currículo tem um papel central para a compreensão do que se pretende hegemonizar ou, por outro lado, o que se pretende desprezar como modo de vida.

A partir dessa percepção, evidencia-se que o currículo não é neutro e nem pode ser, pois ele parte de compromissos humanos com a sociedade em que se vive e onde se projeta viver. Assim, pensar nas seleções curriculares é uma tarefa complexa diante dos diversos interesses, os quais nem sempre são explicitados.

Em “Ideologia e Currículo”, Michael Apple (2008) desvenda a questão curricular a partir de seus anseios de hegemonia que transbordam na seletividade do currículo escolar, legitimando determinados conhecimentos em detrimento de outros possíveis.

As questões sobre a tradição seletiva, tais como as que se apresentam a seguir precisam ser levadas muito a sério. De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular? Apenas formular essas questões não é, porém, suficiente. Orientamo-nos, também, pela tentativa de conectar essas investigações a concepções concorrentes de poder econômico e social e de ideologias (APPLE, 2008, p. 40).

Esse questionamento crítico apresentado por Apple compõe a problematização necessária para que a abordagem da questão curricular seja esmiuçada a partir de seus compromissos fundamentais e suas consequências na formação de sujeitos, na vida social e para a justiça social.

Em razão da importância da Base Nacional Comum Curricular no cenário educacional brasileiro, para uma abordagem das questões curriculares que se relacionam com a justiça curricular nossa argumentação passa pelas teorias curriculares de natureza acrítica, tendo o conhecimento poderoso de Michael Young (2007; 2011) como fonte importante para discutirmos não só o conceito de currículo, mas para que ele serve, ou ainda, qual “gosto” ele tem. E, ao indagar sobre a função curricular, acabamos por indagar sobre a função da escola. Poderíamos responder que é “para estudar”, “para adquirir conhecimentos”, “para ampliar a visão de mundo”, “para potencializar a ação humana no mundo”, etc. No entanto, todas essas respostas carecem de um fundo teleológico, qual seja, isso tudo para quê?

Nosso ensaio de abordagem qualitativa e bibliográfica pretende investigar como a centralidade do conhecimento na questão escolar merece ser analisada a partir do paradigma da justiça social e, portanto, da justiça curricular. Por meio do recurso argumentativo com traços dialéticos, pretendemos contrapor às propostas neutras e descontextualizadas de currículo uma visão comprometida com as justiças social e curricular.

Diante desse quadro, nossa busca inicial é pela construção e desconstrução do conceito de currículo em diálogo com a sua função, tendo lugar especial a compreensão de currículo de Michael Young. A seguir, o percurso passa pelos compromissos humanistas que devem ou deveriam influenciar as causas últimas das propostas curriculares para situá-las no contexto da justiça social. Derivado dessa busca, explicitaremos como a fundamentação no conceito de justiça curricular se contrapõe ao currículo “insípido”, “inodoro” e “incolor” de Young.

2. A propósito das concepções de currículo, a quem ele serve?

Por mais polissêmico que seja o currículo, é impensável, pelo menos de forma crítica, não conceber qual é a função por ele exercida na formação de estudantes que cotidianamente vão às escolas. Sua conceituação é útil para pensarmos as tendências e especulações teóricas, mas precisamos buscar cada vez mais compreender a que bases teológicas se prestam as suas abstrações.

Como artefato, o currículo sempre busca promover a construção de algo a partir da formação de alguém. Ele não é um princípio explicativo que se baste, ou seja, não é suficiente dizer que as crianças vão à escola para aprender aquilo que elas não sabem. Pode-se afirmar que seria para termos uma educação de qualidade, mas essa seria dependente de um

Conhecimento poderoso e justiça curricular

currículo de qualidade. Daí, continuaríamos num processo infinito de explicações que não vão além da superfície da questão. Parece-nos ingênuas e infantis as respostas que pretendem autojustificar a existência de currículo sem indagar a respeito de suas causas e consequências.

Não saber para que serve o currículo é ignorar a própria função da escola. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais têm investido prioritariamente em reformas curriculares em nome da busca de uma educação de qualidade. Sendo que essa qualidade tem sido reduzida à melhoria dos indicadores quantitativos. A introdução de uma Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio traduz essa disposição e ignora a complexidade de qual seja o papel do currículo na escola, pois o pensa como pilar único para a mudança da educação e não explicita para que serve essa mudança. Ou melhor, aponta como objetivo o alcance de indicadores como Prova Brasil e ENEM.

Como explica Ponce,

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 (PONCE, 2018, p. 786).

Como culminância desse interesse no currículo e na política de conhecimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demanda o enfrentamento de seus propósitos quando discutimos a educação brasileira contemporânea. E é com este tema que iniciamos para, a seguir, nos centrarmos nas especulações teóricas referentes ao currículo, em que a perspectiva de Young com seu conhecimento poderoso terá uma análise privilegiada por ser compreendida como a que mais bem se articula com a BNCC.

A BNCC é um documento normativo que determina quais são os conhecimentos, competências e habilidades mínimas que todas as escolas brasileiras públicas ou privadas devem promover por meio de seus currículos. Sua natureza curricular é óbvia, apesar de negada como já abordado em outros trabalhos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018; ZANARDI, 2019). Ela se estabelece como um currículo a partir do qual devem ser construídos outros currículos,

predizendo o que deve obrigatoriamente ser ensinado. Assim, ela responde a uma pergunta básica para dizer o que é currículo, qual seja, o que deve ser ensinado?

Ultrapassada essa questão, voltamo-nos para os fins da Base. Quais seriam?

Ora, como apresentado, em seu sítio na internet, a Base, ao estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2023).

Em seu corpo, é explicitado que

(...) a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (MEC, 2018, p. 15).

Evidencia-se, num primeiro momento, o propósito de colaborar com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ou seja, com a justiça social. Posteriormente, propõe-se a busca pela igualdade educacional que teria por consequência a igualdade de oportunidades.

São dois objetivos importantes e que se coadunam. Mas, o que isso significa exatamente quando pensamos em um documento que estabelece um padrão homogêneo e homogeneizante para os currículos?

Mesmo reconhecido anteriormente pela Base (MEC, 2017, p. 5) que, por si só, a igualdade educacional não supera a desigualdade de oportunidades, afirma-se que é fundamental a igualdade no acesso aos conteúdos “mais qualificados”. Para tanto, a confecção de uma base curricular promoveria essa igualdade (educacional) e potencializaria a outra igualdade (de oportunidades).

Esse é um ponto importante e relevante para a construção de currículos, mas ainda cabe indagar qual a finalidade dessa igualdade educacional, como ela opera, ou ainda, se ela é possível em um país profundamente desigual - como é o nosso caso?

Não é propósito deste artigo se alongar em todas essas questões, mas a BNCC nos oferece pistas que proporcionam que há algo mais quanto aos seus fins. Ao recorrer à função da educação, constitucionalmente estabelecida, ela aponta o pleno desenvolvimento da

Conhecimento poderoso e justiça curricular

pessoa, o preparo para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania como objetivos fundamentais, tendo a palavra “cidadania” 47 (quarenta e sete) menções ao longo de suas 600 (seiscentas) páginas. Além disso, não perde de vista um dos compromissos constitucionais que é a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Por essa lógica, poderíamos afirmar que a BNCC se propõe à formação do cidadão com a justiça social, dentre outros fins. Mas que tipo de cidadania a BNCC pretende promover? A seleção curricular partiu da cidadania participativa, solidária e crítica para o estabelecimento dos conhecimentos, competências e habilidades? Ou seria consequência obrigatória das escolhas efetivadas, uma cidadania que não se define e nem se compromete com a transformação de uma sociedade injusta?

Melhor explicando: quando não há como ponto de partida a assunção dos compromissos com a transformação social, dificilmente esta vai emergir. Não é somente falar a respeito da desigualdade e da diferença. Não seria se apropriar dessas questões como conhecimento estático, mas a partir da dinâmica da vida e do cotidiano dos sujeitos. Por isso, a ideia de base comum se traduz no distanciamento de um currículo democrático e transformador, pois parte da “cabeça” de sujeitos, que mesmo estando nas escolas e/ou pesquisando-as, não se encontram nas realidades das escolas do vasto território brasileiro.

Antes de prosseguir, vale ressaltar que a superação das injustiças não é papel exclusivo da escola, mas, como afirmava Paulo Freire, sem ela fica difícil.

Mais precisamente, nas palavras do Patrono da Educação Brasileira:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 2005, p. 126)

Não corremos o risco de sermos acusados de defender a educação como instrumento de salvação das mazelas sociais. No entanto, compreendemos que a educação escolar tem função importante que não pode ser desprezada e nem desvinculada de outros aspectos da vida social.

Após essa ressalva, retornamos às “cabeças” que definem o que é currículo e como ele vai cumprir o seu papel de proporcionar uma educação de qualidade com justiça social. Aqui, provisoriamente, compreendida como construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Com o indispensável artigo “Burocracia e teoria do currículo”, Kliebard (2011) nos oferece um quadro de referência de como as teorias da administração invadiram as discussões educacionais com seus paradigmas de produtividade, eficiência e, porque não dizer, precarização.

De acordo com Kliebard (2011), John Franklin Bobbitt fornece à escola modelos baseados na administração científica da indústria preconizados por Taylor. Com a adaptação não somente de técnicas, mas também de uma linguagem própria da administração taylorista, a contabilidade de custos e a utilização máxima da área escolar figuravam entre suas maiores preocupações. Essa transposição teve impacto profundo no currículo escolar ao ir além do método e ir aos objetivos escolares penetrando nos propósitos da educação.

A extrapolação desses princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente uma aplicação direta dos princípios de administração geral à administração das escolas tornou-se uma metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna do currículo.

“Educar o indivíduo segundo suas potencialidades” tem um tom inocente e plausível; mas, na prática, julgamentos dúbios sobre a capacidade inata das crianças passaram a constituir a base para diversificar o currículo segundo os rumos do destino provável da criança. Dominados pelo critério de utilidade social, tais julgamentos tornavam-se profecias que se realizavam no sentido de que predeterminavam quais os “tipos de indivíduos” que iriam ocupar certas posições na ordem social. Assim como Taylor decidira que “um dos primeiros requisitos para um homem que ia lidar com ferro gusa, como emprego efetivo, era que ele fosse tão estúpido e fleumático a ponto de se parecer, pelo menos quanto ao aspecto mental, mais com um boi do que com qualquer outro tipo”, as escolas cabia agora determinar (cientificamente, de certo) os fatores biográficos, psicológicos e sociais dos seres humanos, a fim de prepará-los para exercer funções muito específicas em nossa sociedade (KLIEBARD, 2011, p. 11).

A análise de Kliebard nos permite compreender o processo de desvelamento dos objetivos curriculares estabelecidos pela teoria de Bobbit. Ao falar que cada um tem um lugar de acordo com sua potencialidade, opera-se um discurso sobre a diversidade para consagrar as desigualdades em uma sociedade que se constitui desigualmente legitimada pelos processos educativos. Não só por eles, mas explicitamente por esses processos.

Esse nascedouro de uma teoria curricular busca se esconder atrás da técnica para justificar a que serve o currículo escolar, lançando uma cortina de neutralidade em seus propósitos.

Ao se agarrar à técnica, o currículo passa a se estabelecer para Ralph Tyler nos seguintes termos:

Conhecimento poderoso e justiça curricular

A mais útil maneira de formular objetivos é expressá-los em termos que indiquem tanto a espécie de comportamento a ser desenvolvida no estudante, como o conteúdo ou área de vida em que deve operar esse comportamento (TYLER, 1976, p. 42).

Silva (2011) nos alerta que o paradigma formulado por Tyler se centra em questões de organização e desenvolvimento, não proporcionando um avanço na discussão do currículo como técnica inaugurado por Bobbit.

Não permanecem sem abalos essas teorias acríicas do currículo que se omitem em dizer seus reais propósitos. Paulo Freire, o já citado Patrono da Educação Brasileira, com seu programa de alfabetização de adultos, em Angicos, no Rio Grande do Norte, vai proporcionar com uma equipe de educadores e educadoras não só uma nova teoria curricular, como também uma proposta voltada para a libertação e emancipação dos sujeitos em processo educativo.

Freire explica sua posição diante do conhecimento e sua relação com a neutralidade:

Ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à “nossa verdade”, mas buscar conhecer a verdade dos fatos. Isto não quer dizer, contudo, que ao empenharmos no conhecimento científico da realidade, devamos assumir em face dela, como dos resultados de nossa investigação, uma atitude neutra. É necessário não confundirmos a preocupação com a verdade, que deve caracterizar todo esforço científico realmente sério, com a tão propalada neutralidade da ciência, que de fato não existe.

Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo. Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade. O que não nos é legítimo fazer é pôr-nos indiferentes ao destino que possa ser dado a nossos achados por aqueles que, detendo o poder das decisões e submetendo a ciência a seus interesses, prescrevem suas finalidades às maiorias (FREIRE, 2002, p. 115).

A teoria freireana vai além da neutralidade exatamente para expor o caráter teleológico que a educação carrega e, por conseguinte, o currículo escolar. Ao problematizar o que se ensina, Freire faz uma defesa intransigente da vida humana e de uma vida digna. Rejeitando a neutralidade, assume o compromisso com a libertação dos oprimidos de forma intransigente.

A sua “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005a) se torna referência na construção de propostas curriculares que se assumem como práxis emancipatória. Com o ponto de partida

no diálogo que humaniza, Freire (20015) enfatiza que educar não é transferir conhecimentos, mas criar as condições para que esses sejam dialógica e criticamente construídos.

Essa concepção comprometida de Freire não é ignorada por Michael Young, um dos estudiosos do currículo mais relevante das últimas décadas. Ela é repelida. Para Young (2011), o currículo deve tratar o mundo como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”, como seria a ideia de Freire.

Com essa premissa, Young (2007) desenvolve um conceito de currículo essencialmente teórico e descontextualizado ao qual nomeia de conhecimento poderoso. O currículo seria, assim, o conhecimento produzido por especialistas capazes de selecionar o que há melhor para ser distribuído pelas escolas. Professores e professoras não produzem currículo. Executem! Muito menos estudantes vão ser sujeitos do currículo. De maneira oposta, serão meros destinatários no melhor estilo de uma educação bancária.

O currículo se caracterizar por ser:

(...) o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1296).

Mas qual seria a importância da teoria de Young, diante dos compromissos com a justiça social expressa na teoria curricular desenvolvida a partir da Pedagogia do Oprimido? A resposta é a influência que as teorias acríicas continuam exercendo nas políticas curriculares e como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira se funda na percepção de que os especialistas são capazes de determinar os currículos para todo o país.

Mesmo se dizendo comprometida com a justiça social, as políticas curriculares oficiais bebem numa fonte insossa onde não se toma “gosto” pela justiça social de forma evidente. O conhecimento poderoso busca produzir um currículo inodoro, incolor e insípido quando tratamos de seus compromissos, pois não se indaga a respeito dos critérios de seleção de conhecimentos, somente da técnica e da neutralidade de uma comunidade de especialistas.

Por isso, pensar no currículo comprometido com a justiça social é tomar como ponto de partida a necessidade de uma justiça curricular.

3. Da justiça curricular para a justiça social

Conhecimento poderoso e justiça curricular

“Uma sociedade justa não pode resultar em uma educação injusta” (GOMES, 2019, p. 1026).

Uma sociedade justa não se coaduna com uma educação injusta e essa citação sumariza uma ideia central da justiça curricular, que deve ser uma ação/reflexão que emerge da luta por justiça social. Ao indagar sobre a qualidade da educação, precisamos insistir que esta deve se apresentar acima de tudo como uma qualidade social. Por isso, o currículo constrói a qualidade na/para a justiça curricular. E suas relações com a justiça cognitiva e a justiça social deve se revelar na confluência entre uma educação de qualidade para todos e todas, na diversidade e na transformação social.

O currículo, como o coração da escola (CANDAU; MOREIRA, 2007), estrutura a função da escola e faz uma instituição pulsante. Para esse coração pulsar de forma a proporcionar uma visão de mundo comprometida, a justiça curricular alimenta as artérias do currículo para que ele

(...) reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático (PONCE; LEITE, 2023).

Para Santomé (2013) e Ponce e Leite (2023), educar para a paz, igualdade, alteridade, autonomia, democracia e liberdade exige uma educação de novos projetos de convivência humana, tornando esses sujeitos conscientes de que necessitam de uma ampla bagagem cultural que lhes facilite compreender o mundo, intervir nele e, é claro, que lhes ajude a se conscientizar de que devem ter respeito à autonomia e liberdade de pensamento a que cada ser humano tem direito (SANTOMÉ, 2013).

Os currículos escolares precisam ser espaços e tempos voltados para a humanização que só é possível na valorização da diversidade. A partir da percepção tecnicista de currículo, quantifica-se a qualidade, ignorando a diversidade. Indaga-se: onde estão os sujeitos e suas vidas?

Para pensar a qualidade da educação a partir de uma perspectiva de justiça curricular é necessário trazer menos relevância para esses mecanismos quantificadores e supostamente neutros. Lado outro, pensar na justiça curricular é pensar nas individualidades a partir da diversidade.

Santomé (2013) convida à reflexão: o que significa educar hoje? Ele discorre que precisamos ir além dos discursos generalistas, descontextualizados e muitas vezes

sensacionalistas. O debate a fim de elaborar propostas sobre o sentido e as metas dos sistemas educativos, a esta altura da história, é algo que deveria ser uma tarefa obrigatória para toda sociedade que se autodefinha como verdadeiramente democrática. Essa tarefa, da mesma forma, deveria ocupar com maior periodicidade os distintos grupos sociais, as organizações e os fóruns e, logicamente, os meios de comunicação.

Santomé (2013) sintetiza sua indagação numa perspectiva de educação a serviço de uma sociedade mais justa.

Educar é preparar as crianças e os adolescentes para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões e elaborar julgamentos arrazoados e razoáveis, tanto sobre sua conduta como sobre a conduta dos demais; torná-los capazes de dialogar e cooperar na resolução de problemas e nas propostas de solução encaminhadas para a construção de uma sociedade mais justa. Para esse objetivo, toda pessoa educada precisa dispor de conteúdos culturais relevantes, que lhe permitam compreender o mundo e, ao mesmo tempo, desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais com as quais poderão tirar o melhor partido para seus direitos e deveres como cidadãos. Conseqüentemente, o estudo das distintas áreas do conhecimento e disciplinas que constam no currículo escolar (idiomas, matemática, história, geografia, ciências experimentais, novas tecnologias, filosofia, artes, etc.) é a estratégia que permitirá que as novas gerações aprendam a conhecer o mundo e se capacitem para se integrar ao seu tecido profissional, cultural, político e social (SANTOMÉ, 2013 p. 216).

Ao dizer para que serve a educação, Santomé traz as finalidades dos currículos escolares, para aliar a qualidade à justiça curricular, pois estas são dimensões complementares. Para Santomé (2013) e para nós, a principal meta de nossa sociedade, agora, deve ser construir também no sistema educativo, e com base nele, um mundo no qual as diferenças sejam plenamente compatíveis com seu reconhecimento, com a existência de uma justiça verdadeiramente redistributiva e com a igualdade de direitos e oportunidades. Abordar o tema da justiça e da igualdade de oportunidades no sistema educativo é uma questão áspera, exigindo uma análise e uma avaliação do grau de respeito que o currículo escolar e os modelos de organização da vida nas escolas têm com as idiosincrasias dos grupos e das pessoas que precisam conviver nessa instituição. Isso exige estarmos atentos à maneira pela qual os modos de funcionamento que regem o interior do sistema educativo assumem um modelo de cidadão responsável, que tem direitos e deveres (SANTOMÉ, 2013 p. 225).

Para se falar em justiça curricular, qualidade e equidade, é relevante trazer algumas reflexões e delimitações teóricas que contribuem para se pensar em justiça social e justiça

cognitiva. Oliveira e Sússekind (2016) apresentam um mosaico de temas e problemas a respeito do contexto educacional brasileiro, as autoras discutem a temática de formação docente a partir do enquadramento epistemológico das discussões em torno da construção da justiça social.

Oliveira e Sússekind (2016) defendem a justiça cognitiva e do trabalho com imagens e narrativas da formação docente e dos cotidianos escolares na perspectiva das potencialidades emancipatórias. Nesse âmbito, as autoras defendem que a justiça social e a justiça cognitiva são conceitos indissociáveis, e discorrem a respeito da necessidade de ampliar, amplificar e multiplicar as relações de justiça cognitiva, ou seja, a troca igualitária entre os diferentes, na qual todos os sujeitos envolvidos se enriquecem por meio do reconhecimento mútuo e aprendizagens a partir do acesso a conhecimentos diferentes e comuns (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2016).

A diversidade dos sujeitos não se encaixa nada bem nas instituições escolares pautadas por um conhecimento poderoso com disposição de universalização de um padrão. Pensado para a uniformização e imposição de um cânone cultural, políticas curriculares desenvolvidas sem a influência de uma justiça curricular, de uma justiça cognitiva e, também, da justiça social, tendem a se distanciar de forma radical de uma educação de qualidade social. Construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares e que combata a discriminação e todo tipo de injustiça implica, entre outras medidas, desvelarmos um “outro” sentido ou ampliar o conceito de qualidade para/na educação, como um importante instrumental, dentre tantos caminhos possíveis (SANTOMÉ, 2013, p. 226-227).

Esse caminho é incontornável para que a busca pela justiça social não seja somente *slogans* de políticas curriculares que se escondem sob o manto da técnica atribuindo um *quantum* de qualidade que contribuiria para a construção de uma sociedade mais justa.

Daí a importância de confrontar políticas e teorias acríicas do currículo com o paradigma da justiça curricular para que possamos compreender a necessidade da superação de propostas como a do conhecimento poderoso.

4. Conhecimento poderoso e 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 (PONCE, 2018, p.795).

Com a defesa do compromisso social que a educação deve assumir e, por isso, com os fundamentos da justiça curricular, Ponce nos proporciona olhar de outra forma para as concepções de currículo que se distanciam da realidade vivida pelos sujeitos.

Como um conhecimento descontextualizado, teórico e formulado por sujeitos (especialistas) distantes das realidades das escolas pode determinar o currículo? Como o conhecimento poderoso empodera? E se empodera, a quem empodera?

Retomamos nosso enfrentamento ao conhecimento poderoso em razão, repita-se, de suas relações com a BNCC, a qual trouxe uma normatização dos currículos determinado por especialistas.

Poder-se-ia afirmar que a ideia do melhor conhecimento ser distribuído a todos e todas as estudantes traz uma inspiração na justiça social. Seria possível, mas se trata de ingenuidade na melhor das considerações, pois se ignoram as realidades vividas e as necessidades diversas de enfrentamento do mundo.

Um documento curricular, como é a Base Nacional Comum Curricular, traz o paradoxo de se descolar das lutas pela conscientização das realidades que podem ser expressas na exemplificação de Young do conhecimento poderoso.

Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Londres, por exemplo. Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Londres como um “conceito” devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua “experiência” de Londres como o lugar onde vivem. É importante que os alunos não confundam a Londres de que fala o professor de geografia com a Londres onde vivem. Até certo ponto, é a mesma cidade, mas o relacionamento do aluno com ela, nos dois casos, não é o mesmo. A Londres onde vivem é um “lugar de experiência”. Londres como exemplo de uma cidade é um “objeto de pensamento” ou um “conceito”.

Se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como um exemplo do conceito dos geógrafos de uma cidade e sua experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los para além de sua experiência. Por exemplo, a professora talvez pergunte à classe quais são as funções da cidade de Londres. Isso requer que os alunos pensem na cidade em relação ao governo e ao comércio, e não apenas que descrevam como eles, seus pais e seus amigos experimentam a vida na cidade (YOUNG, 2011, p. 615).

O conhecimento a ser promovido como universal pelo currículo (poderoso) distancia o sujeito da realidade numa operação em que o conceito não precisa se articular com a realidade vivida. Às favas com a realidade se ela é diferente! O que importa é o conceito, a teoria que possibilita a universalização, mas também a alienação e a domesticação.

Conhecimento poderoso e justiça curricular

O conhecimento poderoso traz uma educação de qualidade que não se compromete com a justiça social e, muito menos, com a justiça curricular, uma vez que é construído à margem das escolas. Alheio às realidades e alheando os sujeitos de suas realidades.

Para Ponce e Neri (2017, p.1223):

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.

Nesse quadro, o conhecimento emancipatório e comprometido com a justiça social promove a justiça curricular. Esse conhecimento se realiza num processo de humanização em que os sujeitos não são destinatários, mas protagonistas. Por isso, a Pedagogia do Oprimido emerge com o potencial de fazer a justiça curricular e promover, também, a justiça cognitiva. Freire nos proporciona compreender o diálogo, que é humanizador, como um *a priori* da questão curricular e não puramente como um instrumento a ser acoplado no processo de execução. O diálogo é a fonte e dessa fonte brota um currículo que revela suas intencionalidades, devendo primar pela conscientização de que a relação se realiza no eu com tu e não no eu para tu (FREIRE, 2005a). Com essa premissa, a raiz curricular se funda na defesa radical do processo solidário de humanização de todos e todas.

Outrossim, é sempre importante lembrar que para a justiça curricular não basta dizer que “Eva viu a uva”, pois é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 2005).

Ao falar de justiça curricular, conhecimento poderoso e Base Nacional Comum Curricular, torna-se impossível ignorar o princípio de libertação de uma pedagogia que assume seu papel crítico na defesa da justiça social, como a Pedagogia do Oprimido, bem como de seus pilares na práxis emancipatória.

5. Considerações e compromissos finais

Theodor Adorno (2000), em “Educação e emancipação”, nos desafia a promover uma educação contra a barbárie, uma educação que não forneça as condições para que Auschwitz aconteça novamente. O alerta nos impulsiona na defesa da justiça curricular que possibilite

desvelar o manto de neutralidade que as soluções técnicas e supostamente neutras se apresentam para os currículos escolares.

A supremacia de políticas curriculares autoritárias se expressa, na atualidade, na imposição de uma Base Nacional Comum Curricular que pretende determinar o que devem ser os currículos escolares. Como uma Educação Bancária, a BNCC considera os sujeitos da escola como objetos que devem ouvir e cumprir suas prescrições. Tudo isso em nome de uma suposta educação de qualidade, que será quantificada através de exames.

Por isso, a BNCC se articula perfeitamente com teorias acrílicas do currículo que não se preocupam com as dimensões democráticas e participativas que os currículos deveriam privilegiar. Essas teorias se colocam a serviço de várias intencionalidades, menos a da construção de um ambiente democrático. E sem essa busca incessante pela democracia a educação não se faz problematizadora e libertadora.

Não se nega o papel que especialistas em educação tem na construção curricular. No entanto, não se coaduna com a justiça curricular currículos desconectados com os processos vividos e desenvolvidos pelos sujeitos da escola.

Pensar em justiça social é pensar na justiça curricular que empodera os sujeitos que bebem na fonte do diálogo problematizador, uma educação com “gosto” de gente, com a cor e o cheiro de seres em comunhão na busca pela transformação social.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez editora, 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e Teoria de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.5-22, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/1.pdf>> Acesso: 27 jul. 2023.

MEC (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 26 jul. 2023.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: em 26 jul. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Introdução. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.) **Formação docente e justiça cognitiva**: pesquisas, práticas e possibilidades. Rio de Janeiro: DP et alii, 2016.

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, 2018.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, jul. 2019.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Qual é o lugar da Base? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p. 5–18, 2019. Disponível em:

<<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48794>> Acesso em: 1 ago. 2023.

Sobre os autores

Teodoro Adriano Costa Zanardi

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Líder do Grupo de Pesquisa: Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas. E-mail: zanardi@pucminas.br. ORCID: 0000-0003-4742-9288

Viviane Augusta Ramos Dias Pascoal

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Editora associada da Revista @rquivo Brasileiro de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. E-mail: vivi.pascoal@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0003-2324-4756

Recebido em: 18/08/2023

Aceito para publicação em: 27/11/2023