

**A JUSTIÇA CURRICULAR NO
PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO (2014-2024):
algumas aproximações**

**CURRICULAR JUSTICE IN THE
NATIONAL EDUCATION PLAN
(2014-2024): some approaches**

**LA JUSTICIA CURRICULAR EN EL
PLAN NACIONAL DE
EDUCACIÓN (2014-2024):
algunas aproximaciones**

Resumo: Este artigo busca estabelecer um diálogo entre o conceito de justiça curricular (JC), (TORRES SANTOMÉ, 2013; PONCE, 2018) e as estratégias previstas para a Educação Básica no Plano Nacional de Educação – (PNE) (2014-2024). A justiça curricular, um conceito e uma prática em construção, tem como fim lançar mão do currículo escolar como um meio para superação das desigualdades. O texto defende o PNE (2014-2024) como o resultado da luta de educadoras e de educadores organizadas/os no campo progressista. O Plano estabelece, por meio de metas e de estratégias, um modelo de ação para o Estado brasileiro no cumprimento do direito à educação. Ao estabelecer os preceitos legais para uma educação de qualidade de referência social, o PNE fortalece os elementos que compõem um currículo escolar comprometido com a busca da justiça social aproximando-o do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática, estabelecidas por Ponce (2018) como as dimensões da justiça curricular. Finda-se afirmando que as possibilidades convergentes estabelecidas entre as estratégias do PNE e as dimensões da JC apontam sinais contra-hegemônicos na proposição de políticas educacionais e currículos escolares.

Palavras-chave: Primeira palavra. Segunda palavra. Terceira palavra. (11 pts – candara – justificado)

Recebido em: 12/02/2021

Aceito em: 12/05/2021

Publicação em: 19/06/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.57628

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Michele Rodrigues

Mestre em Educação

Doutoranda em Educação pela
Universidade Federal de São Paulo e
professora da Educação Básica, Brasil.

E-mail: michele.roddrigues@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5616-8684>

Wesley Batista Araújo

Doutor em Educação

Professor da Prefeitura Municipal de
Varzea Paulista, Brasil.

E-mail: waraujo_ef@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3748-7185>

Como citar este artigo:

RODIGUES, M.; ARAÚJO, W. B. A JUSTIÇA CURRICULAR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): algumas aproximações. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983->

Abstract: This article seeks to set up a dialogue between the concept of Curricular Justice (SANTOMÉ, 2013; PONCE, 2018) and the strategies provided for Basic education in the National Education Plan - PNE (2014-2024). Curricular Justice is a concept and a practice under construction which aims to make use of curriculum as a tool to overcome inequalities. The text argues that the PNE (2014-2024) is the result of the struggle of educators organized in the progressive field. Through goals and strategies, the Plan establishes an action model for the Brazilian state aiming to comply with the right to education. By establishing the precepts for a quality education of social reference, the PNE strengthens the elements which compose a school curriculum committed to the pursuit of social justice, bringing it closer to knowledge, care and democratic coexistence, established by Ponce (2018) as Curricular Justice dimensions. It concludes by stating that the convergent possibilities resulted from the PNE strategies and Curricular Justice dimensions give counter-hegemonic signs in the proposition of educational policies and school curricula.

Keywords: Curricular Justice. Curriculum. National Education Plan. Right to education.

Resumem: Este artículo busca establecer un diálogo entre el concepto de justicia curricular (SANTOMÉ, 2013; PONCE, 2018) y las estrategias previstas para la Educación Básica en el Plan Nacional de Educación - PNE (2014-2024). La justicia curricular, un concepto y una práctica en construcción, tiene como objetivo hacer uso del currículo escolar como medio para superar las desigualdades. El texto defiende el PNE (2014-2024) como resultado de la lucha de educadores y educadores organizados en el campo del progresismo. El Plan establece, mediante metas y estrategias, un modelo de acción para el Estado brasileño en el cumplimiento del derecho a la educación. Al establecer los preceptos para una educación de calidad de referencia social, el PNE fortalece los elementos que componen un currículo comprometido con la búsqueda de la justicia social, acercándolo al conocimiento, cuidado y convivencia democrática, establecido por Ponce (2018) como las dimensiones de la justicia curricular. Termina señalando que las posibilidades convergentes que se establecen entre las estrategias del PNE y las dimensiones del JC apuntan señales contra-hegemónicas en la proposición de políticas educativas y currículos escolares.

Palabras-clave: Justicia Curricular. Currículo. Plan Nacional de Educación. Derecho a la educación.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a defesa do direito à educação e a sua efetivação em todas as dimensões – da materialidade da valorização das(os) profissionais da educação e das condições dignas das escolas para que os processos de ensino e de aprendizagem se efetivem à própria construção do conhecimento e a qualidade do conhecimento que se defende – implicam uma compreensão do complexo processo de ensinar e de aprender, de aprender e de ensinar e as nuances que tal movimento promove. Essas questões vêm sendo objeto de análises e convergem, na atualidade, para a efetivação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) como política de Estado. O PNE torna-se um modelo de ação para o Estado brasileiro com metas e estratégias para a garantia do direito à educação.

Certamente, o direito à educação precisa ser garantido em diversas dimensões; assim, a defesa aqui é na qualidade do currículo que se constrói no “chão” da escola. A justiça curricular (JC), em suas dimensões (convivência democrática, conhecimento e cuidado), conforme Ponce (2018) coloca-se como um princípio para a construção do currículo escolar, valorizando e reconhecendo os saberes dos sujeitos do currículo, vislumbrando e colocando em ação práticas curriculares emancipatórias que promovam a justiça social.

Desta maneira, a justiça curricular coaduna-se ao PNE (2014-2024), tendo em vista que ambos elevam a construção de coletiva como um valor e os saberes de grupos historicamente marginalizados como um percurso democrático que caminhe rumo à superação das desigualdades. Aspira-se que a educação escolar pública, gratuita, laica e estatal possa ser a instituição de formação humana privilegiada para tal intento.

Este texto apresenta inicialmente os prolegômenos dos Planos de Educação, insere-se no conceito de JC e suas três dimensões e finaliza-se articulando seus elementos às estratégias do PNE.

Cabe observar que o recorte das estratégias do PNE foi estabelecido visando articulá-lo ao conceito

e as dimensões da JC, apontando assim um caminho possível na construção de políticas públicas curriculares que tenham aporte técnico-jurídico, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação e também da sustentação teórica referente ao currículo escolar apresentada ao longo deste artigo.

2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2014-2024) E O MOVIMENTO DE EDUCADORAS E EDUCADORES ORGANIZADOS

Em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* cobrava a emergência de um plano para a educação do país, para que fosse possível pensar a continuidade e a articulação das várias etapas da educação. Um plano, como diz Saviani (1998, p.164), é “[...] sempre um convite à superação do caos ou das situações irracionais”. Para a educação, um plano significava pensar, por exemplo, nas suas finalidades, como a assumida pelos *Pioneiros*¹: “[...] uma feição mais humana, a sua verdadeira função social” (AZEVEDO et al., 2006a, p. 191) e sua defesa, como parte da garantia do binômio democracia e educação, também defendida pelo *Manifesto dos Educadores* (1959). Segundo Azevedo et al. (2006b, p. 215), a educação “[...] concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas”.

O *Manifesto dos Pioneiros* de 1932 trouxe à tona a necessidade de um plano que orientasse a ação do Estado na garantia do direito à educação. Assim, em 1934, no artigo 150 da Constituição Federal, tem-se a primeira referência do PNE. O primeiro plano foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e teve como relator Anísio Teixeira, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 – Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Contudo, logo após o primeiro plano para a educação brasileira, o país sofreu um golpe militar irrompido contra o governo da época (constituído legalmente, João Goulart foi retirado da presidência em março de 1964) e, com ele, as defesas do binômio democracia e educação, e da função social da educação também foram nocauteadas.

O próximo momento a ser destacado aqui é o do ano de 1997 (ano de elaboração do PNE), mas, antes disso, uma breve contextualização da década de 1990 se faz necessária.

O governo federal que esteve por dois mandatos durante esse período foi o de Fernando Henrique Cardoso, cujas políticas eram pautadas pelas orientações do Consenso de Washington². Dessa forma, mesmo que a Constituição de 1988 tenha trazido, em seus artigos (destaque para o art. 206 que trata dos princípios das condições de acesso e permanência na escola; da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; da valorização e do piso salarial dos profissionais da educação escolar; da gestão democrática do ensino público e da garantia de padrão de qualidade), os princípios para a garantia do direito à educação no Brasil (BRASIL, 1988), no processo de regulamentação das leis, tais princípios foram distorcidos ou até mesmo não regulamentados, este é um campo em disputa. Assim, quando o Conselho Nacional da Educação (CNE) enviou o PNE ao Congresso, como proposta do Ministério da Educação (MEC), em 12 de fevereiro de 1998, não considerou o debate e a participação de educadoras(es) e dos setores envolvidos com a educação. Tal fato foi comprovado pela ação da sociedade civil organizada que havia encaminhado sua própria proposta de PNE ao Congresso dois dias antes, intitulada *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* (1997). Por fim, a proposta do MEC foi aprovada em janeiro de 2001 com vigência de 10 anos.

¹Grupo de educadores e intelectuais que lança um manifesto em 1932, durante o governo provisório de Getúlio Vargas. O manifesto é um esboço de um programa educacional que considerava, na visão dos autores, uma sociedade marcada pela desigualdade e que ingressava no processo de industrialização/urbanização.

²De acordo com Saviani (2003), o Consenso de Washington surgiu a partir de uma reunião promovida em Washington, no ano de 1989, tendo como objetivo discutir as reformas necessárias à América Latina. Dessa forma, foi recomendado um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos; uma rígida política monetária visando a estabilização e a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho.

No PNE seguinte já sob o governo da ex-presidenta Dilma foi institucionalizada, via Portaria nº 1.410, de 3 dezembro de 2012, a cultura do planejamento participativo para a elaboração do Plano (BRASIL, 2012). O planejamento participativo era uma das bandeiras defendidas por movimentos sociais, de trabalhadoras(es) da educação e da sociedade civil organizada, para o processo de elaboração do Plano. Sua institucionalização gerou, assim, as condições para consolidar a articulação entre os entes federados, nas suas diferentes escalas. Tal processo foi intitulado Conferência Nacional de Educação (CONAE) e culminou na aprovação do PNE (2014-2024). Aprovado sem nenhum veto pela então Presidenta Dilma Rousseff, foi uma conquista para a sociedade civil organizada.

Outro aspecto desse processo que fortaleceu a educação defendida por movimentos de educadoras e de educadores organizadas(os) foi a intensidade da participação da sociedade civil³ e a radiografia apresentada por movimentos sociais progressistas sobre a situação da educação brasileira, que utilizou, a partir daí, o ponto de partida para estabelecer as 20 metas e suas respectivas estratégias.

3 CONHECIMENTO, CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E CUIDADO: as dimensões da justiça curricular

As metas e as estratégias propostas pelo PNE (2014-2024) mostram o desafio da educação pública no que se refere às condições de acesso e de permanência na escola. Além disso, existe a preocupação de destacar que a qualidade defendida pelo Plano é a socialmente referenciada, ou seja, busca a transformação da realidade vigente.

É por essa via que a justiça curricular coaduna-se ao PNE (2014-2024). A justiça curricular e o PNE vislumbram a transformação da realidade, tendo na educação escolar um caminho privilegiado para tal intento.

Assim a JC lança mão do currículo escolar, compreendido como uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social, conforme (PONCE, 2018, p. 11):

Como ordenamento sistêmico formal, implica pelo menos três elementos demarcadores, igualmente indissociáveis: o repertório de conhecimentos sistematizados e validados historicamente e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza. Como vivência subjetiva e social, mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito no vocábulo latino do qual é originário: currículo é um percurso de formação.

Nessa perspectiva, o currículo não é algo estático, universal, podendo ser reduzido às técnicas eficientes de implementação, ou, ainda, circunscrito a uma grade curricular que protege os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permite a entrada de outros considerados como ilegítimos. O currículo é uma construção social marcada por disputas e interesses, ênfases e omissões, que dão forma às políticas curriculares implementadas e aos conteúdos culturais selecionados. Sob tal compreensão do currículo e de suas possibilidades emancipatórias é que são sedimentadas as dimensões da JC (ARAÚJO, 2020).

Tais possibilidades emancipatórias são construídas a partir de espaços escolares onde se priorize uma formação humana voltada a pensar para a coletividade, para agir e construir conhecimentos, propostas a partir de processos democráticos. Caso contrário, como lembra Ponce (2018, p.793), “[...] o currículo escolar, tem potencial para construir tanto a justiça quanto a injustiça em suas ações”. Haja vista, a escola que, ao pensar o seu currículo, por meio do projeto político pedagógico, não considera o

³De acordo com a apresentação do documento que contém as deliberações da etapa nacional da CONAE (2014), organizado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), as conferências preparatórias e livres garantiram a participação de aproximadamente 1,9 milhão de pessoas, na etapa estadual (CONAE, 2014). Enquanto as conferências municipais reuniram, aproximadamente, 3,6 milhões de pessoas (CONAE, 2014). O texto apresenta ainda as contribuições quantitativas dentro do sistema de relatoria de emendas (aditivas, supressivas e substitutivas). “Foram cadastradas no sistema de relatoria, aproximadamente 30.000 propostas” durante as etapas distritais e estaduais (CONAE, 2014, p. 9).

território no qual está inserida ou tão pouco a questão étnico-racial e as condições socioeconômicas e familiares vividas pelos(as) estudantes, também é produtora de injustiças, pois não é capaz de olhar para as demandas específicas de determinados grupos e compreender que tais situações podem ser um obstáculo para o sucesso da aprendizagem do(a) estudante.

No entanto, quando as políticas curriculares são orientadas com vistas à participação, à cooperação, à solidariedade, ensina e aprende a importância desses valores e sua efetivação na vida material. Oliveira (2019), em diálogo com Apple, Beane e Cury, contribui para exemplificar essa relação:

A manutenção dos processos democráticos e seu alargamento exigem que as pessoas tenham oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como ele pode ser vivenciado (APPLE; BEANE, 1997); descobrir envolve, simultaneamente, obter conhecimento de algo, experienciá-lo e atribuir novos sentidos a cada nova experiência. Compreender a importância da democracia como um passo para viver em sociedade é parte integrante da nossa herança cultural que, para Cury (2002, p. 260) é “mais do que uma importante herança cultural”, já que os cidadãos podem ter mais possibilidades de participação do destino de sua comunidade e potencial para transformação. (OLIVEIRA, 2019, p. 98).

Pensar uma sociedade democrática e a superação das desigualdades inclui a necessidade de sujeitos formados para tal vivência, a justiça curricular contribui para desenhar o currículo de modo a garantir a contribuição da escola na promoção de conhecimentos e experiências para o viver democrático.

A justiça curricular defende a dimensão do conhecimento como “[...] elemento estratégico para a construção de uma existência digna” (PONCE, 2016, p. 14). Trata-se de um conhecimento que estimule a capacidade individual e coletiva das pessoas criarem condições de solucionar problemas, com a preocupação no bem-estar dos outros e com “o bem comum” (APPLE; BEANE, 1997, p. 17). Não significa abrir mão do conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história, mas garantir que o conhecimento produzido historicamente esteja a serviço da humanidade atual e em estreito diálogo com o conhecimento produzido localmente. Afinal, “[...] assegurar e aperfeiçoar a democracia conquistada é um processo aberto que exige cidadãos informados, educados, alertas [...]” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 12).

Ponce (2016), ao defender o conhecimento como um dos elementos para a construção de uma “existência digna”, aponta a dignidade, oriunda do latim *dignitas*, compreendida como um valor humano e que não pode ser negociado. Conhecimentos com vistas à dignidade envolvem construir saberes e sensibilizar os sujeitos sobre sua própria existência, sobre as condições em que esta se realiza e sobre a existência e as condições de realização do outro e da própria vida em sociedade. Nas palavras de Todorov (1996, p. 158): “jamais poderemos nos ver por inteiro; é a prova gritante de nossa incompletude constitutiva, da necessidade que temos dos outros para estabelecer nossa consciência do eu e, portanto, também de existir”. Não podemos nos ver por inteiro se não olharmos para o outro do mesmo modo.

Assim, não é só sobre a compreensão de que cada sujeito está intimamente ligado ao grupo, mas também que, ao se ver no outro, seja capaz de desnaturalizar a miséria, a opressão, a marginalização. Desse modo, elas e eles podem ser autoras e autores de soluções para problemas coletivos e, quando essas soluções estiverem fora do seu alcance, que tenham conhecimento dos caminhos democráticos de participação na exigência cidadã da atuação do Estado.

Casali (2018) explica que tal conhecimento precisa ser compreendido como herança da humanidade atual⁴ e, aos seus herdeiros, se confere “[...] uma característica que lhe é peculiar: a da responsabilidade. O princípio-responsabilidade expressa esse fato de que qualquer ação humana empenha e compromete o

⁴ “Nomeamos o conjunto dos seres humanos de a humanidade como se a humanidade atual fosse (tivesse sido) a única. Não é, não foi. Nós, Homo sapiens, somos apenas uma humanidade que sobreviveu. Outras diversas humanidades nos precederam e se extinguiram [...]” (CASALI, 2018, p. 554).

sujeito que realiza, além do outro e do futuro” (CASALI, 2018, p. 554, grifo do autor).

A defesa do conhecimento explicitada anteriormente está ligada a uma convivência democrática como um princípio dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo que trabalhadoras(es) da educação, estudantes e familiares aprendem em comunhão sobre a vivência e a ampliação dos valores democráticos (FREIRE, 2013). A aprendizagem, além de ser um processo cognitivo, é um processo social, o sujeito aprende com o outro. Assim, não basta aprender a democracia como conceito; para compreendê-la como valor, é preciso que as(os) trabalhadoras(es), as(os) estudantes e familiares tenham vivências democráticas. Conviver é viver em comum e para isso é preciso educar-se para o bem comum.

Dessa forma, o currículo escolar deve destacar-se como espaço de experiência democrática, propondo e criando soluções coletivas para os problemas cotidianos, orientando e fomentando as condições reais para a participação de estudantes, trabalhadoras(es) e familiares em conselhos de escola, grêmios estudantis e comitês. O currículo escolar orientado pela justiça curricular “[...] admite os conflitos e as divergências, que tem como objetivos consolidar valores humanitários e criar uma cultura de debate e respeito ao outro” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1063).

Não é por acaso que, ao compreender o papel da educação e o currículo escolar dentro de uma sociedade, ambos se tornam um território em disputa (ARROYO, 2013). As políticas educacionais orientadas pelo livre mercado tentam aprisionar as escolas (FREITAS, 2018), pois escolas abertas para a vida em comunidade colocam em xeque as contradições sociais e econômicas, e, assim, “contradições levam a lutas” (FREITAS, 2018, p. 921). E essas lutas podem levar à mudança e à instabilidade da ordem estabelecida. Escolas não são microempresas; escolas públicas, gratuitas e com qualidade socialmente referenciadas são um direito, e sua existência coloca a sociedade no caminho para o alcance da justiça social (BARZOTTO, 2003). Apple e Beane (1997, p. 24) ensinam que escolas e “[...] educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram”.

As duas dimensões tratadas até aqui somadas à dimensão do cuidado constituem a justiça curricular. O cuidado como um direito social (Ponce, Araújo, 2019), garantido por um Estado comprometido com a defesa da vida, que constitui e efetiva uma rede que garante e protege a dignidade de trabalhadoras(es) da educação, de estudantes e seus familiares. Só um Estado comprometido de fato com a vida digna da população cria condições materiais e subjetivas para o currículo escolar ter a devida atenção com o acolhimento, com a criação de vínculos e com o cuidado com a comunidade escolar.

A defesa do cuidado na educação e como dimensão da justiça curricular exige do Estado a promoção e garantia de

[...] boas políticas públicas de formação e de contratação dos profissionais, até os cuidados dispensados pelas redes de proteção aos mais vulneráveis. Nessa dimensão, incluem-se também as boas condições dos espaços e o cuidado com a consideração dos tempos escolares (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1061).

O debate sobre as dimensões da justiça curricular não se esgota aqui. O caminho trilhado permitiu demonstrar que a justiça curricular se apresenta como uma proposta contra-hegemônica e, apesar de a escola não ser o único espaço de formação humana, é por meio dela que o projeto de sociedade desejado é consolidado.

4 O PNE (2014-2024) E A JUSTIÇA CURRICULAR

Os movimentos sociais progressistas, movimentos pelo direito à educação, famílias, estudantes, educadores(as), trabalhadores(as) da educação estiveram presentes na construção do PNE (2014-2024). As suas diretrizes contemplam os anseios e os projetos dos movimentos anteriores de uma sociedade mais justa e que priorize a educação pública do país, ainda que nesse processo tenha ocorrido um sinuoso campo de lutas e interesses muitas vezes antagônicos. O PNE (2014-2024) faz a defesa do acesso, da permanência, das condições e da disponibilidade para uma educação de qualidade, e é a partir de suas estratégias que é possível estabelecer o diálogo com as dimensões da justiça curricular (conhecimento, convivência democrática e cuidado) e alinhá-las aos saberes do cotidiano escolar.

4.1 DIMENSÃO: Conhecimento

O recorte analítico feito por este artigo tem como foco a Educação Básica. A seguir, trazem-se alguns diálogos possíveis entre as estratégias do PNE (2014-2024) com o currículo escolar orientado pela justiça curricular.

Na estratégia 7.27, *–(desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência)–*, discutir e legitimar o currículo das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas implicam reconhecer que o direito ao conhecimento não é a defesa de qualquer conhecimento, mas sim um conhecimento nascido da luta que dispute com as formas hegemônicas e apontem outras formas de conhecer e intervir na realidade.

Os movimentos sociais atrelados a esses territórios específicos indicam a direção do acesso ao conhecimento socialmente produzido atrelado às peculiaridades do viver desses povos. “Os movimentos sociais apontam a necessidade de serem currículos densos em conhecimento e em cultura, valores” (ARROYO, 2015, p. 54, grifo do autor), para aqueles e aquelas que defendem a diversidade, em todas as suas dimensões, não cabe um currículo verticalizado⁵.

A defesa da justiça curricular na dimensão do conhecimento envolve construir saberes capazes de pensar sobre “[...] possibilidades que vislumbramos nas condições de nossas vidas diárias e em condições futuras, ‘ainda não concretizadas’” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 121). Dessa forma, o currículo das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e a seleção dos conhecimentos a eles atrelados precisam considerar:

Os movimentos sociais em sua diversidade de fronteiras vêm desconstruindo essa história de construção da cidadania e de sua segregação como subcidadãos e até de sua condição de não reconhecidos cidadãos porque não escolarizados. Vão além e desmistificam até as lutas mais progressistas cujo slogan tem sido “educação para a cidadania” dos ainda não reconhecíveis como cidadãos enquanto não tiverem um percurso, uma formação escolar para o exercício da cidadania. Os diferentes ao se afirmarem cidadãos exercendo uma cidadania radical desconstruem essa ênfase das diretrizes curriculares na formação comum para o exercício da cidadania. Para o exercício tão radical de sua cidadania conquistada e exercida nas lutas por seus direitos cidadãos não esperaram o acesso à escola, aprenderam seu exercício radical da cidadania nas lutas por seus direitos cidadãos e do trabalho. Por aí os currículos do campo, indígenas, quilombolas, dos trabalhadores dos campos e das cidades avançam nas bases legitimantes de seus direitos à educação, à formação, ao conhecimento. Essa é uma das críticas políticas radicais dos movimentos sociais aos parâmetros, às bases e diretrizes dos currículos. Crítica radical a ser incorporada nas tentativas de elaborar currículos de educação do campo. Currículos que os reconheçam cidadãos já e que incorporem essa história de formação política de sua cidadania (ARROYO, 2015, p. 57).

O conhecimento produzido pelas humanidades em diferentes escalas de tempo e de espaço sempre esteve nas mãos daqueles que o utilizaram, a partir de vários recortes, para contar uma história e torná-la “oficial”. Na defesa do conhecimento como um direito, a humanidade é descrita pela sua pluralidade, cultural, étnica, de organização social e econômica, de histórias, de conhecimentos e de currículos (CASALI, 2018). Espera-se, assim, que o conhecimento contribua para a transformação da realidade e que possibilite aos sujeitos construir uma existência digna (PONCE, 2016).

⁵ Currículos escolares estabelecidos por grupos de especialistas e técnicos sem a participação efetiva dos sujeitos da educação e da comunidade inserida.

Outro diálogo estabelecido entre o PNE e a JC está inserido na estratégia 9.12:

Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (BRASIL, 2014, p. 5).

A segunda parte da estratégia 9.12 dá visibilidade às necessidades próprias das(os) estudantes idosas(os) e suas contribuições para as práticas e os espaços escolares, bem como o reconhecimento como pessoas de direitos, de saberes, de histórias e de sonhos, que, ao serem trazidos para a centralidade, contribuem para o conhecimento e uma convivência intergeracionais.

O respeito aos “conhecimentos e experiências dos idosos” e o seu reconhecimento como “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2013, p. 31), no interior da escola, podem “criticizar-se” (FREIRE, 2013), e, “criticizando”, “muda de qualidade, mas não de essência” (FREIRE, 2013, p. 33). Nesse contexto de mudança qualitativa de produção do conhecimento, é que se desenham as possibilidades das(os) idosas(os) se perceberem como sujeitos da história capazes de serem propositivos para as demandas da sua comunidade. Quando tais soluções estiverem fora do seu alcance, elas e eles necessitam conhecer os caminhos democráticos de participação para a exigência de atuação do poder público.

A memória das(os) idosas(os) (depoimentos, imagens, documentos) carregam os processos de uso, de ocupação e de transformação do território, as lutas e as opressões sofridas por aquelas e aqueles que vieram antes, suas estratégias de sobrevivência. Carregam, também, as vozes que não foram verbalizadas pelo medo da exposição, não foram conhecidas pela situação de exploração, pela vivência em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A história oral pode ser uma das metodologias utilizadas para conhecer, compreender e legitimar o conhecimento das(os) idosas(os) e o currículo deve apresentá-la como possibilidade de trabalho pedagógico no processo de produção de conhecimento com jovens, adultas(os) e idosas(os) da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O cenário socio-econômico-político-sanitário em que este artigo foi escrito é o tomado pela pandemia da Covid-19 (2020 e início de 2021). Além dos desafios impostos à escola pública de pensar e executar o processo de ensinar (sem considerar o processo de aprender) antes realizado na escola e que precisou ser transferido para um ensino remoto, discutidos em vários artigos e *lives* sobre educação, uma hipótese é que currículos escolares orgânicos à comunidade inserida teriam tido êxito no diálogo com os estudantes e familiares sobre formas de prevenção e os cuidados necessários à proteção contra a Covid-19, podendo, desta maneira, a educação escolar ser uma instituição fundamental para elevar a compreensão de uma doença causada por um vírus, das suas formas de contaminação e o seu impacto em diferentes realidades e territórios.

Não é possível viver e buscar soluções para os problemas gerados pela própria forma de viver da humanidade com conhecimentos fragmentados, sem diálogo com a realidade e com experiências exitosas de resolução de problemas e conflitos, e, também, sem um conhecimento que seja capaz de mostrar a diversidade do mundo, das sociedades, das comunidades e das pessoas.

Em suma, as estratégias selecionadas em diálogo com a JC apontam para a elevação do reconhecimento e valorização dos conhecimentos nascidos da luta de grupos marginalizados, que atendam suas urgências e necessidades em busca de um projeto de intervenção sociopolítica mais ampla que vislumbre um mundo mais justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013). Democratizam-se os saberes que se fortalecem a convivência democrática. E o que será abordado em sequência.

4.2 DIMENSÃO: Convivência democrática

A convivência democrática e o cuidado, são as outras dimensões da justiça curricular que não aparecem, via de regra, de forma sistematizada nos currículos escolares. Como ensinam Apple e Beane (1997) e Apple (2011), identificar o que está oculto e por que permanece oculto pode ajudar a

compreender a relação entre o que se ensina, como se ensina na escola e o contexto mais amplo das instituições que a circundam, bem como o questionamento das relações sociais hierarquizadas que se estabelecem no interior da escola e fora dela e, até mesmo, na seleção de conteúdos que, em sua maioria, não promovem aprendizagens significativas aos estudantes.

Nesse sentido, as outras duas dimensões podem ser notadas quando suas ausências geram desdobramentos negativos no dia a dia da escola, como os casos de violência física entre as(os) estudantes, a depredação do espaço escolar, a dificuldade de admitir o conflito como próprio do processo de socialização dos indivíduos e uma dificuldade ainda maior de propor encaminhamentos capazes de construir uma cultura baseada no diálogo, na escuta e no respeito ao outro e na diversidade. As respostas institucionais dadas às questões citadas anteriormente, quando se estabelecem de forma vertical, negam a possibilidade de envolver os sujeitos na análise e na proposição dos seus problemas no cotidiano escolar, tampouco de refletirem sobre o que é uma convivência democrática.

A estratégia 7.28 do PNE (2014-2024) é um dos pilares para uma convivência democrática construída pela escola:

Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais. (BRASIL, 2014, p. 4).

A relação entre Escola e Família deixou de ser invisibilizada mais recentemente, quando o princípio da gestão democrática foi inserido na Constituição de 1988. Essa interação, prevista constitucionalmente, tem como horizonte a criação de uma comunidade escolar.

A ideia de comunidade na Sociologia é pensada a partir da existência de um grupo cujos membros se unem entorno de responsabilidades um(a) com o(a) outro(a) e ações que se orientam pela solidariedade recíproca. No entanto, essa ideia não é bem compreendida pelos sujeitos envolvidos, tendo a escola um importante papel para desfazer a tensão existente nessa relação. Para tanto, é importante que as pessoas que compõem a comunidade escolar, compreendam que não são meras espectadoras ou beneficiárias dos conhecimentos escolares.

O atual momento da história do país mostra que a educação escolar de crianças e de adolescentes deve ser assumida como responsabilidade de todas e de todos. A família ao ter as condições reais para participação na vida escolar das(os) estudantes dentro da escola, compreende que seus conhecimentos são válidos e contribuem para pensar os problemas e as soluções com a escola e nos processos de ensino e de aprendizagem de forma coletiva.

Estreitar a relação com a comunidade escolar passa pelo conhecimento e respeito à história de cada família, bem como pelo estímulo e pela valorização de sua participação como peça-chave para tomada de decisões exitosas no interior da escola. O incentivo à participação das famílias (em conselhos, reuniões periódicas para discussão de casos, por exemplo) e das(os) estudantes (via grêmios estudantis, representantes de sala) passa a ser um momento formativo para todas(os) as(os) envolvidas(os) e criador de uma base para uma convivência democrática.

A construção do conhecimento e da convivência democrática no interior da escola dar-se-á ao ouvir e legitimar as vozes de estudantes e de famílias, ao praticar relações democráticas alicerçadas na democratização dos conhecimentos, conforme Araújo (2020):

Praticar relações democráticas exige de todos aqueles envolvidos com a educação reflexão e ações democráticas sobre a realidade inserida, bem como a diversidade de conhecimentos que dela são parte constitutiva. O reconhecimento dessa diversidade busca desvelar os pontos em comum entre as culturas presentes na escola, constituindo inteligibilidade sem destruir a multiplicidade de conhecimentos que devem contribuir para a criação de uma

escola mais justa, igual e democrática. A perspectiva epistemológica da convivência democrática só adquire potência consubstanciada à perspectiva política e ao seu exercício cotidiano no chão das escolas. A justiça curricular na dimensão da convivência democrática só pode ser exercida *pari passu* à dimensão do conhecimento (ARAÚJO, p. 122, 2020).

A defesa de uma convivência democrática como princípio nos processos de ensino e de aprendizagem compreende que trabalhadoras(es) da educação, estudantes e familiares apreendem, em comunhão (FREIRE, 2013), a vivência e a ampliação dos valores democráticos. A estratégia 3.8 do PNE (2014-2024) traz um elemento importante que também está relacionado à convivência democrática na escola:

Estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude (BRASIL, 2014, p. 3).

Um dos obstáculos à permanência de estudantes na escola relaciona-se às diferentes situações de discriminação, de preconceitos e de violências (a estratégia 7.23 trata sobre políticas de combate à violência na escola) envolvendo educadoras(es) e educandas(os), a comunidade LGBTQIA+, estudantes com deficiência, estudantes idosas(os), entre outras(os).

A convivência democrática envolve a formação de uma comunidade que inclua pessoas que refletem a diversidade de idade (convivência intergeracional), a diversidade étnica, de gênero, de demandas físicas e intelectuais distintas. “Uma experiência democrática se constrói mais, por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença. O empreendimento não é nada fácil; é cheio de contradições, conflitos e controvérsias” (APPLE; BEANE, 1997, p. 25). Dessa forma, a convivência escolar precisa admitir o conflito como elemento formador de relações democráticas e não ocultador do diálogo, da escuta e do debate. A convivência democrática deve admitir que o seu fortalecimento está inexoravelmente atrelado a dimensão cuidado.

4.3 DIMENSÃO: Cuidado

A dimensão “cuidado” também assume papel fundamental no cotidiano escolar e envolve todos os sujeitos do currículo. Ponce (2018) trata o cuidado em sua dimensão ética e política:

Para ensinar/aprender e aprender/ensinar, para reproduzir/produzir conhecimento/ensinagem/aprendizagem, para criar currículo, há de ter boas condições pessoais e boas escolas e, logicamente, vida digna. Na medida em que não existam essas condições, o primeiro passo é dar as possibilidades no próprio currículo escolar de que os seus sujeitos imediatos se tornem conscientes de que essas condições são direitos inalienáveis de todos e de cada um, portanto deles próprios (PONCE, 2018, p. 794).

Das estratégias selecionadas que estabelecem diálogo com a dimensão cuidado (1.12; 2.3; 7.18; 7.29; 7.30; 7.31; 9,7; 17.1 e 17.2), àquelas que servirão para o diálogo proposto aqui tratam sobre a saúde e a valorização dos profissionais da educação, são elas: 7.31 (saúde e integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação), 17.1 (acompanhamento da atualização do piso salarial nacional) e 17.3 (plano de carreira com o cumprimento da jornada em um único estabelecimento escolar).

Compreendendo que tais preocupações expressam um olhar para um dos sujeitos do currículo na sua integralidade, já que as políticas educacionais existentes têm se detido pouco ou de forma insuficiente ao cuidado dos sujeitos do currículo e das escolas. As políticas curriculares somadas aos inúmeros testes padronizados em larga escala e mudanças constantes no currículo, promovidas por

agentes externos, têm levado educadoras(es) e equipe gestora ao intenso trabalho burocrático e a um estreitamento curricular que negam as possibilidades formativas e emancipatórias do currículo escolar (FREITAS, 2012). Tal demanda, associada às péssimas condições de trabalho e de baixa remuneração, tem criado uma legião de trabalhadoras(es) da educação adoecidas(os)⁶.

Outro destaque refere-se às crianças e adolescentes, a Doutrina da Proteção Integral introduzida no ordenamento jurídico brasileiro, por meio do Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e normatizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, orienta-se por três princípios: criança e adolescente como sujeitos de direito; são destinatários de prioridade absoluta e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. As estratégias 1.12 e 2.3 apontam nessa direção e preveem, respectivamente, de forma articulada com as áreas da saúde e assistência programas de apoio às famílias, com foco no desenvolvimento integral das crianças até três anos de idade; além da criação de mecanismos para o acompanhamento individualizado dos estudantes do ensino fundamental. O olhar atento e próximo sobre os estudantes possibilita conhecê-los nos seus desafios e potencialidades. O currículo escolar deve ser orientado nessa direção.

As políticas curriculares que não se constroem a partir dos sujeitos do currículo e dos territórios escolares negligenciam as especificidades de cada realidade, não contribuindo para superar situações de violência, racismo e desigualdades. Diane Ravitch, acadêmica estadunidense e que esteve envolvida durante os governos Clinton e Bush (Estados Unidos) em políticas de reformas curriculares e responsabilização, passou a criticar - diante das evidências de seus resultados - as políticas educacionais as quais esteve inserida. Apesar de manter sua posição em defesa das “referências curriculares”, Ravitch passou a compreender que o sucesso das escolas depende de múltiplos fatores:

As nossas escolas não podem ser melhoradas se ignorarmos as desvantagens associadas à pobreza que afetam a capacidade das crianças aprenderem. As crianças que cresceram na pobreza necessitam de recursos extras, inclusive de cuidados pré-escolares e médicos. Elas precisam de turmas menores onde elas terão mais tempo com o professor, e precisam de mais tempo para aprender. As suas famílias precisam de mais apoio, como serviços sociais coordenados que as ajudem a melhorar a sua educação, adquirir habilidades sociais e laborais necessárias, e conseguir emprego e moradia. Embora a escola em si não tenha como fazer essas coisas, ela deveria fazer parte de uma rede de organizações públicas e privadas que apoiem famílias (RAVITCH, 2011, p. 255).

Ravitch alerta para a necessidade do olhar cuidadoso que a escola precisa ter com crianças e adolescentes que vivem em situações de pobreza e aponta que, apesar de a escola não conseguir sozinha dar certos encaminhamentos em apoio às famílias, a instituição escolar deveria fazer parte de uma rede. Tal rede aqui no Brasil é garantida legalmente pelo Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pelo Artigo 86 do ECA (BRASIL, 1990), o qual denomina rede de proteção social “[...] o conjunto articulado de ações governamentais, não-governamentais, da União, dos Estados e Municípios” (BRASIL, 1990, n.p.). Esse cuidado previsto legalmente, só é possível ser implementado, se a escola tiver condições de construir o seu currículo, e se o trabalho escolar não for impedido por agentes externos que visam resultados imediatos, e que olham para a escola como uma empresa. “Escolas não são negócios; elas são um bem público” (RAVITCH, 2011, p. 254). O currículo escolar orientado pela justiça curricular deve ser capaz de assumir o cuidado como elemento de permanência, de inclusão e de aprendizagem de estudantes, como o direito pleno à educação de qualidade.

Nessa perspectiva, pode se pensar que se as escolas tivessem tido condições de elaborar em seus currículos, agora – em tempos de pandemia – elas exerceriam um papel fundamental na vida de

⁶ De acordo com dados obtidos através da Lei de Acesso à Informação (LAI) – Secretaria da Fazenda e Planejamento e divulgados na reportagem sobre o afastamento de docentes da rede pública (PAIXÃO, 2019), o estado de São Paulo, o mais populoso e com o maior número de profissionais na sua rede – cerca de 186 mil professores(as) entre ativos, afastados e licenciados – em 2018 foram 53.276 profissionais afastados por transtornos mentais e comportamentais, até agosto de 2019 os afastamentos chegavam a 27.172.

estudantes e de famílias. A partir de informações coletadas, diálogos com a comunidade, democratização das relações, as diferentes áreas poderiam pensar ações conjuntas na sensibilização da prevenção da doença, na escuta das necessidades, no monitoramento dos casos de suspeita de violência doméstica com atuação das equipes de saúde e de assistência.

Ao ter como horizonte que a função social da educação balizada nas dimensões da JC vislumbra a transformação da realidade, não se permite pensar, em uma sociedade tão desigual como a brasileira, na elaboração de políticas curriculares e planos de educação, que não estejam guiados pelos interesses, expectativas e anseios daqueles sujeitos que lutam para ser reconhecidos como tal.

Um conhecimento capaz de produção de vida digna, uma convivência democrática que democratize os espaços e reconheça outras formas de compreender a realidade, e um cuidado como direito social com todos os sujeitos da educação atrelados às estratégias do PNE, como apontadas neste texto, são um caminho possível em busca de uma educação de qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto este artigo é finalizado, a atual disputa no campo da Educação envolveu a aprovação e a posterior regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A defesa dos movimentos sociais progressistas é por um FUNDEB permanente com o Custo Aluno Qualidade (CAQ), previsto nas estratégias da meta 20 do PNE, que deve ter a capacidade de criar matrículas e universalizar um padrão de qualidade garantidor dos processos de ensino e de aprendizagem, de acesso, permanência e sucesso de estudantes na rede pública. Assim como o PNE (2014-2024), o FUNDEB com o CAQ também está mobilizando, mesmo em tempos de pandemia, a defesa do direito à educação com qualidade socialmente referenciada. Afinal, a história não deixa esquecer que “[...] somos beneficiários desses esforços e temos obrigação de procurar realizar o sonho demandado de escolas públicas” com qualidade social, democráticas e que sejam compreendidas como essenciais na busca por justiça social (APPLE; BEANE, 1997, p. 13).

A justiça curricular é um conceito em construção, que apresenta possibilidades para os sujeitos do currículo orientarem a realização dos seus percursos, ao colocar-se como possibilidade orientadora do currículo escolar, que reconhece e valoriza as diversidades, afirma-se a escola como espaço democrático e potencialmente emancipatório, construído a partir de conhecimentos garantidores de uma vida digna, de uma convivência democrática e do cuidado em sua dimensão ética e política, que deva ser garantido pelo Estado como um direito, assim como fora constituído o PNE. Apesar de a educação escolar ser um espaço de contradições, de lutas, de interesses nem sempre alinhados, as possibilidades convergentes estabelecidas entre as estratégias do PNE e as dimensões da JC apresentadas neste estudo, apontam caminhos contra-hegemônicos na proposição de políticas educacionais e currículos escolares. Colocá-los em ação de acordo com cada realidade a partir das realidades concretas dos sujeitos do currículo, podem promover a mudança tão desejada por aqueles inconformados com o cenário educacional e político desalentador que se apresenta. Ousa-se dizer que o recorte das estratégias do PNE bem como a JC podem se constituir em um porvir alternativo na concepção e nas práticas de políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-69.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael W.; BEANE, James. (Org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 9-43.
- ARAÚJO, Wesley Batista. **Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista - SP (2005-2012)**. 2020. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, territórios em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, jan./mar. 2015, p. 47-68.

- AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006b. p.205-220. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.
- AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006a. p. 188-204. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BARZOTTO, Luis Fernando. Justiça Social - Gênese, estrutura e aplicação de um conceito. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 5, n. 48, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Portaria Nº 1.410 de 3 dezembro de 2012**. Dispõe sobre a II Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014. Brasília: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 2012. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24023723_PORTARIA_N_1410_DE_3_DE_DEZEMBRO_DE_2012.aspx. Acesso em: 24 ago. 2020.
- CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65, maio/ago. 2018, p. 549-572. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/2.6883>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- CONAE. Conferência Nacional de Educação. Documento final. 2014. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Conae-2014-documento-final.pdf>. Acesso em: 18 jan. 21.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 116, jul./2002, p. 245-262. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010. Acesso em: 18 jan. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012, p. 379-404. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], out./dez. 2018, p.906-926. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-140.
- OLIVEIRA, Michele Rodrigues de. **A defesa do direito à educação e o currículo: quando seus caminhos se cruzam**. 2019. 126p. Dissertação (mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

PAIXÃO, Mayara. A cada dia, mais de 100 professores são afastados por transtornos mentais em SP. **Brasil de fato**, São Paulo, 15 out. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/a-cada-dia-mais-de-100-professores-sao-afastados-por-transtornos-mentais-em-sp>. Acesso em: 18 jan. 21.

PONCE, Branca Jurema. **A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo**. Projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa Aprovado na Chamada CNPq n. 12/2016.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, set./dez. 2018, p. 785-800. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html>. Acesso em: 18 jan. 21.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, jul./set. 2019, p. 1045-1074. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 18 jan. 21.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermerval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum**: ensaio de antropologia geral. Campinas: Papyrus, 1996.

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



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).