

Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares

Social justice and curricular justice: theoretical connections for analysis and proposition of curricular policies and practices

Thais Almeida Costa
Wesley B. Araújo

Branca Jurema Ponce

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

São Paulo, SP, Brasil

Resumo

Frente às desigualdades agudizadas pela Covid-19, discute-se como o currículo escolar pode contribuir com a justiça social. De caráter bibliográfico, o estudo apresenta o conceito de justiça social a partir de Fraser (2012) sobre as lutas por redistribuição, reconhecimento e representatividade. Aborda-se a concepção de justiça curricular, a partir de autores como Connell (1995), Gimeno Sacristán (2002) e Torres Santomé (2013a) que analisam o caráter político do conhecimento valorizado no currículo. Nessa esteira, Ponce (2018) articula o conhecimento capaz de gerar vida digna, o cuidado com os sujeitos do currículo e a convivência democrática, as três dimensões da justiça curricular. Conclui-se que o arcabouço teórico de Fraser (2012) sobre justiça social pode ter sua materialidade praticada no currículo escolar à guisa das dimensões da justiça curricular, enlace conceitual para análise e proposição de políticas e práticas curriculares comprometidas com a redução das desigualdades.

Palavras-chave:

Justiça social; Justiça curricular; Políticas curriculares.

Abstract

In a social scenario of inequalities exacerbated by the Covid-19 pandemic, curriculum justice is discussed as a possibility of analyzing curricular policies and practices. The concept of social justice is presented based on Fraser's (2012) considerations on the struggles for redistribution, recognition and representation (3 R's). Next, the concept of curricular justice is approached, with emphasis on the reflections of Connell (1995), Gimeno Sacristán (2002) and Torres Santomé (2013a; 2013b), with focus on analysis of the political character of knowledge that is valued in the school curriculum. Along these lines, Ponce (2018) articulates knowledge capable of generating a dignified life, caring for all subjects in the curriculum and democratic coexistence, referring to three dimensions of curricular justice. It is concluded that Fraser's (2012) theoretical framework on social justice can have its materiality practiced in the school curriculum under the guise of the curricular justice dimensions, an essential conceptual link for the analysis and proposition of policies and curricular practices committed to reducing inequalities.

Keywords:

Social justice; Curricular justice; Curricular policies.

1. Introdução

Em momentos difíceis e de conturbação social, acentuados com a pandemia causada pela Covid-19 que assolou a humanidade, aprofundou as desigualdades e estremeceu as formas convencionais de educação escolarizada, tornou-se premente tensionar a função social das instituições e das epistemologias que as alicerçam, assim como apresentar alternativas que possam constituir espaços mais inclusivos, democráticos e justos que aspirem um mundo onde caibam todos.

Nessa perspectiva, lança-se mão da justiça social como perspectiva teórica e política que não se conforma com as desigualdades de acesso ao conhecimento e ao reconhecimento social e as formas elitistas de deliberação da coisa pública, bem como com os bens e serviços materiais negados à boa parte da população mundial. Não é equivocado sustentar que a justiça social é um grande arcabouço para a justiça cognitiva¹, a justiça democrática, a justiça econômica e também a justiça educativa. Afinal, um mundo para todos não pode prescindir da educação escolar como instituição criada pela humanidade para educar as próximas gerações, de modo que o futuro não seja repetição do presente, daí a necessidade da afirmação incondicional do direito à educação.

Para dar mais consistência ao que aqui se pretende afirmar, é preciso lembrar que a educação escolar tem diferentes áreas que podem ou não convergir para o mesmo horizonte social. Para fins deste estudo, o recorte analítico ocorre na direção do currículo, concebido como percurso formativo privilegiado capaz de formar cidadãos críticos e propositivos. Portanto, eleva-o a uma posição política calcada no questionamento dos arranjos sociais vigentes e na busca por transformação social e distancia-o da suposta neutralidade cientificista na qual foi concebido na Modernidade.

Compreende-se que o currículo corresponde a uma parcela da cultura selecionada e organizada para ser socializada, com o objetivo de que as pessoas sejam educadas, comumente, de acordo com os valores daqueles que fizeram tal seleção, deflagrando assim uma íntima relação entre o conhecimento selecionado e as relações de poder estabelecidas.

A australiana Raewyn Connell e o espanhol da Galícia Jurjo Torres Santomé são dois autores que questionam a validade epistemológica e política dos conhecimentos selecionados para o currículo e revigoram o debate em torno dos conhecimentos de grupos desfavorecidos que ficam à margem do estatuto social da instituição escolar. Os autores

propuseram o conceito de justiça curricular como possibilidade de reconhecimento e valorização de outras formas de saber, sistematizados no currículo, que contribuíssem para que todos os grupos sociais se sentissem representados na escola, a partir de suas próprias perspectivas. A novidade conceitual no campo curricular não apenas agrega o saber do outro a partir da narrativa hegemônica, mas também o insere em sua própria narrativa.

No Brasil, um país marcado pela desigualdade, a democratização do conhecimento nos currículos escolares mostrou-se insuficiente diante das necessidades desse lado da linha abissalⁱⁱ. Para além do reconhecimento de outros saberes no currículo, emergia a urgência de garantir direitos sociais, econômicos, políticos e civis para a maior parte da população em situação de flagelo. Era premente a necessidade de compreender o autoritarismo entranhado na sociedade brasileira, e não apenas educar para a democracia, mas também na democracia.

A partir de referências teóricas nacionais e internacionais, mas sobretudo pisando no chão da realidade educacional brasileira, Ponce (2018) definiu que a justiça curricular deveria ser pensada a partir de três dimensões (3C's): a do **conhecimento**, que em sua seleção para o currículo terá como critério de escolha os conhecimentos que tenham o pendão de ser capazes de gerar vida digna para todos e todas; a do **cuidado**, como garantia de direitos constituídos por um Estado responsivo às demandas sociais; e a da **convivência solidária e democrática**, que legitima os conflitos próprios do regime e se estabelece como um valor caro ao aperfeiçoamento das relações humanas.

Diante da problemática apresentada, este trabalho ancora-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa e tem caráter bibliográfico, conforme Gil (2002). Baseia-se em estudos já desenvolvidos a respeito da interrelação entre justiça social e políticas curriculares, concebida por autores com ampla produção científica de matriz crítica que interpelam os arranjos sociais e de produção vigentes, as epistemologias dominantes e outras formas de exclusão. Embora de caráter teórico, o texto é produto de pesquisas empíricas qualitativas (NERI, 2018; ARAÚJO, 2020; COSTA, 2022; PONCE; ARAÚJO, 2019) que auxiliaram na consistência dos conceitos, assim como nas buscas bibliográficas que permitiram pavimentar e sustentar o caminho de sua proposição. Tais pesquisas empíricas de referência foram produzidas no contexto do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) do Programa de Educação: Currículo, da Faculdade de Educação da PUC-SP, a partir da compreensão de que não há teoria sem prática e nem esta sem aquela.

Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares

Além do questionamento e da denúncia como elementos característicos da teorização crítica, vislumbra-se alargar o horizonte de análise de políticas curriculares. Nessa direção esse estudo tem como objetivos discutir e apresentar o conceito de justiça curricular como possibilidade de análise e proposição de políticas curriculares que vislumbram a justiça social. Para tanto, têm-se inicialmente as considerações acerca do conceito de justiça social, com destaque para as de Fraser (2012), que se refere também a três dimensões (3 R's): a da **redistribuição** dos bens e serviços produzidos pela humanidade; a do **reconhecimento** das diferenças; e a da **representatividade**, entendida como direito à igual participação dos cidadãos diante dos assuntos de natureza pública. “Para Fraser só se alcança algum grau mínimo de justiça aquele ou aquela que se integra às três dimensões definidas pela autora” (DIAS; QUADROS, 2022, p. 207).

Em um segundo momento, são apresentadas as considerações acerca da justiça curricular com recorte analítico sobre o conhecimento reconhecido nos currículos e aqueles que estão à margem e que geram sentimento de inferioridade aos sujeitos desses saberes. A ativista e educadora australiana Raewyn Connell e os educadores espanhóis Jurjo Torres Santomé e Gimeno Sacristán são autores destacados nessa seção do texto.

Na esteira de tais autores, apontam-se as três dimensões da justiça curricular concebidas pela educadora brasileira Ponce (2018), bem como seus enlaces com as considerações de Fraser (2012). Consubstanciam-se os três C's aos três R's na intenção de balizar estudiosos/as, pesquisadores/as, agentes de políticas públicas educacionais, entre outros, a analisar políticas curriculares, suas aproximações e distanciamentos com relação à justiça social, alicerce e horizonte da justiça curricular.

2. Justiça social: algumas considerações

A justiça social, considerada o horizonte da justiça curricular, necessita ser compreendida em face da complexidade do contexto atual, tanto em nível nacional, diante das especificidades de uma sociedade desigual, patriarcal e colonialista, quanto em um contexto internacional de globalização capitalista, cultural e política que atravessa fronteiras e impinge modos de ser e estar no mundo sustentados pelo individualismo e pelo consumo de massa.

Para o educador português Estêvão (2016), vive-se um momento em que é necessário realizar uma análise rigorosa sobre o verdadeiro alcance e significado da noção de justiça

social, visto que a narrativa sobre a justiça vem sendo objeto de interpretações diversas e conflitantes. Segundo o autor, as mudanças verificadas na relação do Estado com o mercado e a tendência deste último em invadir cada vez mais a esfera das políticas públicas fazem com que a noção de justiça seja abordada em um sentido individualista e utilitário. Tal visão propicia que a justiça deixe de ter relação com a redistribuição ou com o processo de implicação e responsabilização sociais em um coletivo solidário, para ser uma questão de ajustamento à razoabilidade do mercado (ESTÊVÃO, 2016).

O sentido que a justiça assume na lógica do mercado precisa ser compreendido no momento histórico marcado pelas transformações impulsionadas pela economia política neoliberal. Segundo Chauí (2006), o atual modo de produção capitalista, engendrado como solução para viabilizar maior acumulação de capital, possui alguns traços característicos que precisam ser examinados na intenção de desvelar os crescentes e absurdos índices de desigualdades econômicas e sociais que assolam principalmente os países mais pobres: a) desemprego estrutural, pois a forma contemporânea do capitalismo opera por exclusão, e não pela inclusão de toda a sociedade no mercado de trabalho; b) monetarismo e capital financeiro como capazes de determinar as políticas dos vários Estados que dependem, cada vez mais, dos recursos dos bancos e agências financeiras; c) Estados afastados da regulação da economia, deixando a cargo do mercado tal operação, com vasto programa de privatização; d) rejeição de políticas e gastos sociais, pois o que era considerado direito social passa a ser tido como um serviço privado regulado pelo mercado, a ser adquirido como mercadoria (CHAUÍ, 2006).

Tal lógica implica a configuração de um cenário de grande vulnerabilidade social, em que as sociedades persistem injustas e excludentes, nas quais se observam marcas de precariedade, desemprego, emprego temporário, marginalização social, desregulação e fragilidade dos laços comunitários (ESTÊVÃO, 2016). No que tange à sociedade brasileira, para Chauí (2006), a economia liberal cai como uma luva em um país que conserva marcas escravistas e coloniais, onde o predomínio do espaço privado sobre o espaço público está vinculado a históricas relações sociais hierarquizadas e assimétricas, perpetuando características patriarcais entre um superior que manda e um inferior que obedece. Acumulam-se privilégios, aprofundam-se as desigualdades sociais e a concentração de renda. Principalmente desde o contexto pós-golpe de 2016, colecionam-se exemplos de como a engrenagem neoliberal opera. As altas taxas de desemprego, os programas de privatização,

Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares

as recentes reformas trabalhistas e da previdência, divulgadas como soluções para alavancar a economia, caracterizam-se como políticas de desregulamentação dos direitos sociais e precarização do mercado de trabalho.

O alcance da justiça social, nesse contexto, assume um caráter ainda mais urgente e pendente. Fraser (2002), ao igualmente reconhecer que os tempos atuais são de grande anormalidade, identifica alguns elementos que ameaçam o ideal da justiça social a serem examinados no contexto da globalização neoliberal. Argumenta que a passagem de uma fase fordista do capitalismo, centrada na produção em massa, em sindicatos fortes e na normatividade do salário familiar, para uma fase pós-fordista, caracterizada pela produção do capital financeiro, pelo declínio da sindicalização, não deve ser vista como um aspecto isolado. Existiriam outros traços emergentes da globalização, com implicações para o ideal de justiça, como o da politização generalizada da cultura, especialmente das lutas pela identidade e diferença, designadas como as lutas pelo reconhecimento que precisam ser analisadas como relevantes.

Ao reconhecer as necessárias lutas pelo reconhecimento das diferenças, Fraser (2002) sinaliza que estas não podem estar dissociadas das lutas pela redistribuição. Por essa razão, defende uma concepção de justiça social que seja abrangente e capaz de abarcar as preocupações tanto no âmbito econômico, especialmente no que se refere à pobreza, à exploração, à desigualdade e aos diferenciais de classe, quanto no campo cultural, salientadas pelas filosofias do reconhecimento, não mais restritas ao eixo da classe social, mas abarcando categorias como a diferença sexual, a raça, a etnicidade, o gênero, a religião e a nacionalidade.

Diante dos desafios inerentes de combinar as lutas por redistribuição e reconhecimento, Fraser (2002; 2012) anuncia a necessidade de um princípio normativo que inclua as reivindicações de ambos os paradigmas: o princípio da representatividade ou paridade da participação, “segundo o qual a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares” (FRASER, 2002, p. 13). Assim, evidencia-se que a justiça social, além de associar a vertente redistributiva com a dimensão do reconhecimento, deve igualmente apresentar-se como política, entendida como o direito à igual participação dos cidadãos, paridade participativa, nos assuntos públicos (ESTÊVÃO, 2016).

Para Fraser (2002), a justiça social implica a remoção dos obstáculos à paridade de participação, demandando uma interpretação democrática radical. Segundo a autora, superar a injustiça significa retirar os obstáculos institucionalizados que impedem alguns de terem o direito de participar e interagir socialmente, o que implica necessariamente pensar na dimensão política da justiça. Desse modo, considera que as teorias de justiça devem ser tridimensionais, englobando a dimensão das lutas políticas por representação, a paridade da participação, a dimensão econômica da distribuição, e as reivindicações culturais e simbólicas do reconhecimento das diferenças.

A concepção abordada por Fraser (2002; 2012) implica questionar: em que medida a educação, por meio do currículo escolar, pode contribuir para a justiça social, levando em consideração as demandas redistributivas, de reconhecimento e representação? Alguns autores buscam essa resposta por meio do desenvolvimento do conceito de justiça curricular, na intenção de compreender como os sistemas educacionais podem contribuir para aumentar os níveis de justiça e igualdade nas sociedades, eliminar as formas de discriminação e marginalização, reforçando modelos e estruturas de participação democrática cidadã (TORRES SANTOMÉ, 2013a).

3. Justiça curricular: um conceito para análises e proposições de políticas e práticas curriculares

Justiça curricular, duas expressões que, juntas, têm uma imensa potência semântica. Se cada uma dessas expressões, por si mesma, já é uma potência latente, juntas podem transcender o caráter semântico e criar outra experiência de concepção curricular visando outra proposta de sociedade.

Connell (1995) foi precursora do uso da expressão justiça curricular como alicerce político e epistemológico de questionamento de práticas curriculares hegemônicas. Partindo da assertiva de que o conhecimento escolar é um elemento-chave no processo da desigualdade social, a autora afirma que o desenvolvimento do conceito de justiça curricular deriva da insuficiência do conceito de justiça distributiva que, apesar de sua importância em matéria de oferecimento de igual oportunidade de acesso aos bens escolares para todos, acaba por não levar ao questionamento das condições de permanência dos alunos e alunas na escola. Para a autora, as lutas para tornar a educação igualmente disponível para todos/as, apesar de essenciais, não podem prescindir de discutir sua natureza. O conhecimento não

Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares

pode ser compreendido como uma “mercadoria” a ser distribuída em partes iguais, da mesma forma, para todas as pessoas indistintamente (CONNELL, 1995, p. 13).

De acordo com Connell (1995), é preciso repensar a questão da justiça em educação considerando a centralidade das questões curriculares, reforçando a concepção de que a maneira como o conhecimento é organizado nos currículos escolares tem consequências sociais. Reconhece que os processos pelos quais o conhecimento é produzido e posto a circular permitem pensar em formas alternativas pelas quais tal tarefa pode ser realizada na intenção de alcançar consequências sociais mais justas e inclusivas, subvertendo a lógica masculina, heteronormativa, branca, meritocrática, que geralmente orienta as organizações curriculares hegemônicas. Para reverter a hegemonia dos grupos dominantes a favor dos oprimidos é necessário um currículo democrático, que privilegie formas socialmente poderosas de conhecimento a partir do ponto de vista dos que sofrem injustiças sociais.

Apreende-se, a partir das contribuições de Connell (1995, p.24), que a busca da justiça curricular está vinculada a um currículo antissexista, antirracista, antimachista, multicultural, vinculado a princípios democráticos que precisam estar “corporificados” em práticas de ensino e aprendizagem. Para a autora, mesmo que considerados utópicos e um tanto abstratos, alguns princípios devem orientar o esforço para alcançar um currículo “justo”: a) organização curricular tomando como ponto de partida os interesses dos grupos com menor vantagem, os oprimidos e suas necessidades de conhecimento; b) a participação como princípio orientador de práticas cooperativas e não hierárquicas de aprendizagem, levando ao abandono de avaliações competitivas durante os anos de escolarização obrigatória; c) a produção de mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado.

Gimeno Sacristán (2002), também refletindo sobre as possibilidades de o currículo ser um instrumento da justiça social, utiliza o conceito de justiça curricular situado no debate sobre a necessidade de conjugar o princípio da igualdade com o reconhecimento das diferenças em matéria de políticas curriculares, principalmente no que diz respeito à seleção, classificação e ordenação dos conteúdos escolares. Para o autor, a igualdade, como critério para obter a justiça social, tem sido uma referência na educação e entendida como um direito de todos/as. Ao citar um ideal clássico progressista, afirma que, nessa perspectiva, o alcance

da igualdade poderia ser mensurado pelo grau em que os indivíduos possam aproveitar de um mesmo bem educacional, na mesma medida e em iguais condições.

No entanto, diante do que chama de “desestabilização pós-moderna”, Gimeno Sacristán (2002, p. 246) afirma que a meta da justiça social não pode ser pensada nem executada por meio de estratégias políticas ou métodos pedagógicos que desconsideram a diversidade, a diferença entre os indivíduos. Ignorar as diferenças, sejam de gênero, classe social, raça, pertencimento cultural etc., significaria fazer com que a igualdade fosse pouco igualitária (GIMENO SACRISTÁN, 2002). Ao discutir acerca da necessidade de um currículo vinculado às preocupações com a justiça social, o autor defende tornar compatíveis as exigências da igualdade e do reconhecimento das diferenças, em uma escola que ofereça oportunidades para que todos/as progridam, suprimindo qualquer tipo de motivo que leve à marginalização.

Outro autor de referência no uso da expressão justiça curricular é Jurjo Torres Santomé. Na obra *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*, publicada no Brasil em 2013, Torres Santomé utiliza o termo justiça curricular em um contexto que revela preocupação com o progressivo aumento das pressões mercantilistas, neoliberais e conservadoras sobre os sistemas educacionais. Em contraposição a um modelo de educação forjado pelos organismos internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), vinculado estritamente ao fornecimento de mão de obra para o assimétrico mercado capitalista, o autor defende um ideal de educação capaz de contribuir para aumentar os níveis de justiça e igualdade nas sociedades, eliminando as formas de discriminação e marginalização. Reforça a necessidade de uma educação a serviço de uma cidadania ativa, por meio de um currículo comprometido com a participação democrática (TORRES SANTOMÉ, 2013b).

A justiça curricular, de acordo com Torres Santomé (2013b, p.85), tendo como foco os conteúdos escolares, “exige contemplar aspectos como inclusão, representação, contribuições e valorizações das pessoas, grupos e culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla, na qual está situada a escola”. Seria um ideal a serviço da sociedade democrática, com o intuito de formar pessoas capazes de raciocinar para a tomada de decisões, debater democraticamente e exigir, de quem de direito, responsabilidades coletivas, solidariedade e respeito ao próximo. Pessoas com esse perfil, empenhadas em se

Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares

rebelar contra um mundo injusto, imoral e autoritário, só poderiam ser formadas por um currículo interdisciplinar, ancorado na valorização das ciências sociais, das humanidades, das artes e na análise histórica/política atrelada ao desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo.

Para o autor, o planejamento dos sistemas educacionais deve se pautar pela escolha do tipo de cidadania necessária, considerando-se a democracia, a justiça, a inclusão, a solidariedade e a dignidade como valores essenciais para a construção de um mundo melhor. Argumenta que a justiça curricular implica investigar em que grau o que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais, ajudando-lhes a compreender a si próprios como pessoas éticas, colaborativas e corresponsáveis por um projeto mais amplo de intervenção sociopolítica. Tal compromisso requer investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as demandas dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade (TORRES SANTOMÉ, 2013a).

3.1 As três dimensões da justiça curricular

Ancoradas nas concepções anteriormente apresentadas, as formulações propostas pela educadora brasileira Branca Jurema Ponce também reforçam o entendimento de que a justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo como instrumento de superação de desigualdades e como espaço de luta por dignidade, igualdade, respeito às diferenças e construção de subjetividades democráticas (PONCE; ARAÚJO, 2019). Por justiça curricular compreende-se, segundo Ponce e Araújo (2019), o percurso de um currículo pautado por direitos civis, sociais, políticos e humanos a serem afirmados, garantidos e subjetivados por meio do currículo escolar que não deve cessar de buscar democracia e justiça social. O caminho se orienta pelo conhecimento, cuidado e convivência democrática como dimensões da justiça curricular.

Um das principais contribuições de Ponce (2018) está em defender que as discussões sobre justiça curricular não podem ficar circunscritas apenas às preocupações relativas ao conhecimento escolar, apesar de sua indiscutível importância. Postula-se a justiça curricular:

1. abrangendo reflexões e propostas sobre o conhecimento necessário para que todos os sujeitos do currículo tenham condições de compreender os arranjos sociais vigentes e transformá-los, tendo como horizonte a justiça social;
2. incorporando o devido cuidado com

todos os sujeitos do currículo, o que envolve a garantia e a ampliação de direitos, inclusive o direito de conhecer-aprender de grupos invisibilizados; 3. a garantia da convivência democrática em todos os espaços curriculares como um valor caro ao aperfeiçoamento das relações, a ser vivenciado e discutido como conteúdo fundamental da vida em sociedade (PONCE; ARAÚJO, 2019).

Para Ponce (2018), as aspirações impulsionadas pelo enfoque da justiça curricular devem ser projetadas por um prisma tridimensional, faces indissociáveis que fazem enxergar o currículo como todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida digna.

A dimensão do conhecimento, visando a justiça curricular, inicia-se com uma estratégia em que a produção da existência humana digna direcionará a seleção dos conteúdos escolares e os modos de trabalhá-los pedagogicamente (PONCE; ARAÚJO, 2019). Quais conhecimentos são fundamentais para a construção da vida digna e que devem estar presentes no currículo escolar? Instigados por tal questionamento, os autores buscam inspiração em Santos (2016; 2018; 2020) e em Freire (2001; 2013; 2018) para afirmarem que o conhecimento que importa é aquele que humaniza, que se transforma em experiência significativa e em instrumento de luta contra a opressão, que faz germinar a participação e a emancipação social. Conhecimento sempre atrelado à necessária leitura crítica da realidade, capaz de instigar a indignação e um fazer político conscientizador (FREIRE, 2001). Saber convocado a converter-se em experiência transformadora (SANTOS, 2018).

Tal concepção de conhecimento dialoga com as proposições de Santos (2018) no intuito de superar falsos universalismos e recuperar a diversidade de experiências do mundo, principalmente aquelas invisibilizadas, subalternizadas ou mesmo destruídas pelos poderes dominantes. Nessa perspectiva, faz-se necessário aceitar a diversidade epistêmica do mundo, estabelecer um diálogo horizontal entre os diversos conhecimentos, tendo como princípio a incompletude em que estão assentados (PONCE; ARAÚJO, 2019). Devem-se selecionar os conhecimentos que emergem da luta contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado e articulá-los a outros que levem a processos intensos de democratização e emancipação.

A partir das provocações de Santos (2020), reconhece-se que o conceito de justiça curricular, principalmente no que se refere à dimensão do conhecimento, necessita estar atrelado ao conceito de justiça cognitivaⁱⁱⁱ, pois, como defende o autor, não pode haver justiça social sem justiça cognitiva global, sem uma conversa não hierarquizada entre as diferentes

Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares

epistemologias, o que implicaria repensar os currículos hegemônicos dominados por narrativas capitalistas, patriarcais e coloniais. O currículo, nessa acepção, deve abrigar vozes e saberes diversos, ser um espaço polifônico para a construção de um pensamento que desnaturalize as formas de opressão, discriminação e exploração. Santos (2018, p. 98) afirma que as crianças precisam começar a ver que a história também contém um projeto político e várias interpretações, dependendo de quem a escreve; que aquilo que aprendem como dogma tem outro lado; “que a história narrada pelo caçador é distinta da história narrada pelo leão”. Na luta contra a opressão, o currículo deve privilegiar conhecimentos que possibilitem aos diferentes sujeitos se reconhecerem e representarem o mundo como seu para, então, poderem transformá-lo. “Se o conhecimento que temos do mundo não nos permite representá-lo como nosso, tampouco podemos transformá-lo” (SANTOS, 2018, p. 102).

Para Ponce e Araújo (2019), a visão de democratização dos conhecimentos e das epistemologias que os sustentam, inerentes ao conceito de justiça cognitiva, alicerça a dimensão do conhecimento proferida pela justiça curricular, levando ao questionamento de narrativas produzidas e outras tantas silenciadas, por currículos escolares ancorados na monocultura do saber científico. Não se trata de negar a importância dos conhecimentos científicos nas dinâmicas curriculares, mas de reconhecer que esta não é uma forma única de enxergar a realidade. Aspira-se espriar pela escola experiências sociais e culturais diversas, expandir na linguagem e nas ações possibilidades de experiências do presente. Desde mitos, ritos, saberes populares, vivências cotidianas, até as percepções dos corpos, das emoções, da arte e suas infinitas manifestações (ARAÚJO, 2020).

Para que o conhecimento se configure como plural terá que ser tomado em sua conexão com a totalidade/realidade em que se engendrou e ganhou sua primeira significação (FREIRE, 2013). Faz-se esperar^{iv}, por meio da justiça curricular, um currículo encarnado ao território, enraizado no chão da escola, encharcado de conhecimentos sobre o contexto em que se vive, condição essencial para compreender o mundo em escalas cada dia mais amplas. Como ensina Freire (2021), apenas quando se criam raízes na localidade, é que se abre a possibilidade de se “mundializar”. Na medida em que o currículo toma o local como espaço geográfico, histórico, político, cultural a ser compreendido e discutido, oportuniza-se a capacidade de desvelar cenas mais amplas e suas contradições, na intenção de compreendê-las, questioná-las e transformá-las, tendo como horizonte a justiça social.

No que se refere à dimensão do cuidado, busca-se pautar, nos diálogos sobre justiça curricular, a garantia de que os sujeitos envolvidos no processo pedagógico tenham condições dignas de se desenvolverem plenamente. Cuidado pensado, segundo Ponce (2018), desde a qualidade de vida dos estudantes, no tocante a seus direitos fundamentais (direito econômico, direito à saúde, alimentação, moradia etc.), até as condições de trabalho dos/as professores/as e educadores/as, envolvendo aspectos relacionados à formação, remuneração, tempo de planejamento, condições estruturais e materiais da escola, sem desconsiderar o cuidado com os espaços e o uso dos tempos escolares, que precisam levar em conta o tempo humano como *Chronos* e também como *Kairós* (PONCE, 2016).

As condições de desenvolvimento que proporcionem a permanência exitosa dos estudantes na escola devem, nessa perspectiva, ser vistas como direito a ser reivindicado e garantido pelo Estado. Na medida em que não existem tais condições, segundo Ponce (2018), o próprio currículo escolar deve possibilitar a consciência de que estas se configuram como direitos de todos/as e de cada um. Na intenção de desocultar as inúmeras violências invisibilizadas e naturalizadas, tanto na escola quanto fora dela, a justiça curricular defende que, por meio do currículo, os sujeitos conheçam seus direitos para que, então, possam indignar-se e exigí-los como inalienáveis.

Preconiza-se que não há como pensar/fazer currículo em sua potencialidade emancipatória em escolas sem a materialidade adequada, maltratadas, em cotidianos que desrespeitam as pessoas em suas necessidades mais básicas de sobrevivência. Estudantes/famílias/profissionais da educação precisam ser cuidados e considerados em sua existência plena, em sua integralidade intelectual, física, emocional, social e cultural. Como afirmam Ponce e Araújo (2019, p. 1061) “o bem-estar individual e coletivo é uma condição indispensável para o acesso ao direito à educação”. Na medida em que as condições materiais para viver são precárias (moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comidas, descanso...), assim como muitas vezes as da própria escola, a garantia do direito à educação torna-se inatingível, impossibilitando a justiça curricular.

As aspirações da justiça curricular, assim compreendidas, dialogam necessariamente com a concepção de educação integral, segundo Moll (2012), como aquela que pretende dar ao sujeito uma formação mais completa possível, considerando-o em suas múltiplas dimensões: biológica, cognitiva, afetiva, psicológica, física, histórica, cultural, social etc., baseada na integração e ampliação do tempo, espaço e conteúdo de aprendizagem.

Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares

Tendo em vista tal articulação, apreende-se que a dimensão do cuidado, na perspectiva da justiça curricular, deve abranger reflexões concernentes ao espaço e ao tempo escolar. A educação integral não pode ser resumida à ampliação da jornada diária nas escolas, a qual precisa ser considerada à luz de outras perspectivas que humanizem o tempo de permanência e a convivência nos espaços escolares visando a educação de qualidade socialmente referenciada. Também a reorganização do tempo escolar, de acordo com Ponce (2016), deve se orientar pelo ideal de construção de uma sociedade mais justa e democrática, garantindo o direito à educação de todos e todas, objetivando a justiça social. A defesa da educação integral vivenciada em uma escola de tempo integral em busca da justiça curricular, além de reivindicar mais tempo na escola, clama por mais tempo humanizado, construtivo, significativo. Tempo qualificado e qualificador, em que professores/as, educadores/as, estudantes e todos/as envolvidos/as possam tecer sua formação intersubjetiva e coletiva em um currículo que faça pulsar a vida escolar cotidiana de maneira digna e emancipadora (PONCE, 2016).

O cuidado com o tempo, bem como o cuidado com o espaço escolar e as pessoas que nele vivem, são igualmente prioridades para a justiça curricular. O espaço escolar é aqui compreendido, conforme propõem Thiesen e Becker (2022, p. 802), como constituído pela “estrutura física das escolas, pelos territórios da comunidade local e pelos ambientes subjetivos das relações estabelecidas entre os sujeitos formadores e em formação e que, portanto, não se esgotam na materialidade de seus ambientes”.

Defende-se o “cuidado da coisa pública” como compromisso ético e político de políticas curriculares vinculadas ao devido investimento financeiro para “manter cuidada a rede toda” (FREIRE, 2001, p. 24), sem a culpabilização de professores/as, de alunos/as e demais trabalhadores/as da educação pelas dificuldades enfrentadas nas escolas (PONCE; ARAÚJO, 2019). Cuidado em respeitar os/as profissionais da educação como capazes de serem autores/as de currículo, a partir da garantia de boas condições de trabalho, de estudo, com melhores possibilidades de realização do que sabem fazer (LOPES, 2018).

Além das dimensões do conhecimento e cuidado, Ponce (2018) propõe a dimensão da convivência democrática, na defesa de um currículo comprometido em formar subjetividades inconformistas, democráticas, capazes de lutar para democratizar os diferentes espaços estruturais onde ocorrem relações desiguais de poder (ARAÚJO, 2020). Trata-se, na visão de

Ponce e Araújo (2019), de um currículo que instrumentalize os sujeitos com um pensar reflexivo e responsável, que conduza ao exercício ético da autonomia, que se dê por meio de relações pautadas por princípios fundamentais: respeito, solidariedade e justiça social.

Nessa perspectiva, defende-se que a democracia, na qualidade de gramática social e acordo de convivência cidadã (SANTOS, 2016), torne-se bússola orientadora do currículo escolar, precisando ser ensaiada, experimentada na escola (FREIRE, 2018). Democracia vivida, com os devidos espaço e tempo, por meio de práticas de participação cooperativa, em que os sujeitos possam conviver e pensar sobre a convivência, fazer escolhas, defender seus ideais, envolver-se em conflitos, negociações, fazer reflexões sobre um agir comprometido com as necessidades coletivas sem relegar as individualidades. Afinal, a escola é o primeiro espaço público por onde todos devem passar e por aí ficam durante um bom tempo da vida. É uma possibilidade de formação imperdível.

Argumenta-se a favor de uma concepção contra-hegemônica de democracia que deve ter, segundo Santos (2016), uma intencionalidade anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal, capaz de alimentar imaginários de emancipação social. Difere-se radicalmente de uma democracia no molde neoliberal, elitista e procedimentalista, encarada a partir do critério da eficácia, em que o mercado dos valores políticos funciona como um mercado de valores econômicos, observando-se crescente concentração de riqueza e degradação dos direitos econômicos e sociais (SANTOS, 2016), que passam a ser encarados como privilégios. Compreende-se, conforme propõe Chauí (2006), a democracia como a necessária luta para a universalização dos direitos, como um regime político que é também uma forma social de existência coletiva pela qual se exige que os direitos sejam garantidos, respeitados e ampliados para todos os indivíduos e classes sociais.

A convivência democrática como dimensão da justiça curricular não se limita ao modelo da democracia representativa, na esfera do voto nos desenhos eleitorais formais, restrita a um método. Ela sustenta seu modelo na democracia participativa e no reconhecimento e valorização das diversas formas de participar e deliberar sobre assuntos públicos, tendo como horizonte a transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada. Santos (2011) considera que o revigoramento da democracia como regime político e prática social inclusiva e distributiva passa pela democratização dos espaços domésticos, da produção, da comunidade, do mercado, da cidadania e do espaço-tempo mundial das relações entre Estados. É na democratização desses espaços e do conhecimento

Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares

que se cria a ambiência necessária à formação de subjetividades rebeldes e democráticas, elementos que o pensador português define como democracia de alta intensidade.

Situada no espaço-tempo da cidadania, a escola, pelo prisma da justiça curricular e à guisa da dimensão da convivência democrática, deve constituir-se como um lócus de participação e experiência democrática a ser aprendida coletivamente e ampliada para o espaço mais amplo das cidades e países (PONCE; ARAÚJO, 2019). A convivência democrática, assentada no direito à participação, tem como intenção a formação de “rebeldes competentes” e não “conformistas” diante das injustiças da sociedade capitalista (SANTOS, 2018, p. 86).

Nessa perspectiva, currículos e políticas curriculares que tomem a participação não como um simulacro, mas como valor, precisam experimentar formatos não verticalizados e autoritários de tomadas de decisão por meio de vivências reflexivas, dialogadas, colaborativas e respeitadoras da diversidade. Um currículo que seja *com* o outro, e não *para* o outro (FREIRE, 2013), fomentador da autonomia reflexiva. Como reforça Connell (1995), o princípio da participação necessariamente aponta para práticas cooperativas e não hierárquicas de aprendizagem que atravessem todo o currículo, com o intuito de desenvolver a capacidade coletiva para exercer a responsabilidade política na escola e fora dela.

A convivência democrática como dimensão da justiça curricular faz questionar modelos de políticas curriculares que sejam avessas à construção coletiva (PONCE, 2018), em que os/as professores/as, estudantes e demais profissionais da educação são colocados/as como funcionários/as de uma engrenagem alheia a seus territórios, interesses, saberes, vontades e utopias. Aspiram-se políticas de currículo que incluam de fato o coletivo, em que os/as profissionais da educação, com direito à participação, possam protagonizar processos de luta e resistência contra toda forma de opressão, vislumbrando um fazer pedagógico que não seja limitado a obedecer a prescrições (FREIRE, 2013). Professores e professoras, profissionais da educação, que, com garantia de formação adequada, não sejam meros/as *hospedeiros/as do currículo*, mas considerados/as como autores/as curriculares em seu poder de criar e recriar possibilidades e transformações. Criações que possam ser pautadas pela leitura crítica da realidade, local e global, pela busca incessante pela libertação das inúmeras formas de opressão e exclusão.

4. O enlace entre justiça social e justiça curricular: os três R's e os três C's

Uma questão balizou este texto: em que medida a educação, por meio do currículo escolar, pode contribuir com a luta a favor da justiça social?

O vigor do pensamento de Nancy Fraser contempla as transformações recentes que ocorreram no modelo de produção impulsionadas pela alta tecnologia e pelo barateamento e velocidade dos meios de transporte e comunicação, que propiciaram uma interconexão econômica, política e cultural jamais vista entre os países. Elementos que permitem a autora não delimitar suas reflexões sobre justiça social às questões relacionadas a lutas de classes e às relações produtivas, mas sim atrelá-las a outras que intensifiquem o reconhecimento e a valorização das diversas identidades que devem ser definidas pelos próprios sujeitos, diante da paridade de participação ou representatividade. Pode-se dizer que se estabelece, com isso, um círculo virtuoso formado pela convergência ética e política de diferentes lutas contra a opressão capitalista, patriarcal e colonialista.

Ponce, no âmbito da educação escolar, estabelece um exercício teórico semelhante em relação ao currículo. Apesar de se alicerçar nas discussões em torno *de que conhecimento importa e para qual sociedade* de matriz teórica crítica, a autora consubstancia a questão dos conhecimentos, saberes e epistemologias necessários para compreender os arranjos sociais vigentes e confrontá-los, com o cuidado como dimensão do currículo capaz de garantir e ampliar direitos individuais e coletivos, bem como a convivência democrática, estabelecendo assim as dimensões constitutivas da justiça curricular.

Assim como Fraser, Ponce eleva o papel da democracia, ancorando-a na prática da democracia participativa sistematizada nos currículos escolares. Para tanto, reconhece que as estratégias de deliberação representativa devem ser consideradas, mas introduz também outras formas de participação que incluem saberes de grupos invisibilizados.

Na perspectiva de Ponce, o currículo escolar é uma prática social pedagógica que se apresenta como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social que demarcam um caminho de formação humana envolvendo um conjunto de experiências adquiridas na educação escolar. Em busca da justiça curricular, tais vivências curriculares devem estar sustentadas no conhecimento de diversos grupos sociais em que o critério central de seleção seja sua contribuição para a construção de uma vida digna para todos; o cuidado como política e prática cotidiana que garanta direitos a partir da ótica daqueles que sempre estiveram à margem de qualquer direito, e deve estar enlaçada à Educação em direitos humanos, bem como a revitalização dos tempos escolares e da educação integral; a

Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares

convivência solidária e democrática embevecida pelo debate, pelo respeito e pela conflitualidade de ideais necessários à abertura do campo social por ampliação de direitos e por aperfeiçoamento das relações humanas.

Conclui-se que o arcabouço teórico de Fraser sobre redistribuição, reconhecimento e representatividade, os três R's, pode ter sua materialidade praticada no currículo escolar à guisa do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática, os três C's, por meio de algumas possibilidades e interlocuções nunca estanques, sempre imbricadas:

Figura 1 - 3 R's da justiça social e 3 C's da justiça curricular



Fonte: Costa (2022).

a) as reivindicações pelo reconhecimento das diferenças demandam políticas curriculares que validem conhecimentos historicamente silenciados, nascidos das lutas contra o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo, respeitadores da diversidade e realidade das pessoas e territórios, capazes de desestabilizar modelos epistemológicos dominantes e excludentes, na intenção de promover a justiça cognitiva e inclusão social;

b) as lutas por redistribuição vinculam-se à dimensão do cuidado na reivindicação por políticas curriculares comprometidas com a redução das desigualdades educacionais, investimento na materialidade das escolas, na melhoria das condições de trabalho dos/as professores/as e devido entrelaçamento com outras políticas públicas garantidoras dos demais direitos essenciais (saúde, moradia, segurança, alimentação etc.). Currículos que

oportunizem que os sujeitos conheçam seus direitos para que possam, então, seguir lutando por eles;

c) na vertente da representação, a dimensão da convivência democrática no currículo escolar torna-se essencial, urge a necessidade de políticas curriculares que considerem os/as professores/as e educadores/as em seu direito de pensar e construir o currículo contextualmente, considerando as realidades concretas e a vida nas escolas. Currículos que priorizem os devidos tempo e planejamento para que se possa aprender a conviver democraticamente, a pensar e participar politicamente, por meio de experiências críticas emancipatórias no cotidiano escolar. Políticas de currículo que fomentem a intencionalidade pedagógica de formar subjetividades democráticas inconformistas capazes de se indignarem com a exclusão e participar politicamente dos mais variados espaços coletivos.

Argumenta-se que o enlace das três dimensões da justiça social (3 R's) postostas por Fraser (2002; 2012) com as três dimensões da justiça curricular (3 C's) indicadas por Ponce (2018) pode servir de fundamento teórico metodológico para estudiosos/as, pesquisadores/as, agentes de políticas públicas educacionais na análise e proposição de políticas curriculares contra-hegemônicas que contribuam substancialmente para a formação de rebeldias democráticas que criem e debatam alternativas competentes na proposição de outra sociedade.

As pesquisas críticas sobre política curricular podem vir a utilizar a justiça curricular como *conceito-chave*, conceito analítico essencial para a discussão sobre as lutas de poder e intenções subjacentes a qualquer política/prática curricular, tendo em vista a construção de uma postura epistemológica ética e democrática comprometida com a dignidade humana e a justiça social.

Em um cenário econômico, social e político distópico, acentuado pelas feridas causadas pela Covid-19, torna-se imperativo reinventar a vida guiado pela esperança, na perspectiva da transformação social. A justiça curricular, proposta como instrumento conceitual de análise e de proposição de políticas e práticas curriculares, apresenta-se emoldurada por esse horizonte utópico, cada vez mais necessário em seu caráter emancipatório.

Referências

- 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: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- CHAUÍ, Marilena. Sob o signo do neoliberalismo. In: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2006. p.311-339.
- CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p.11-35.
- COSTA, Thais Almeida. **Política de currículo participativa em arranjo de desenvolvimento da educação (ADE)**: a experiência do ADE da Chapada Diamantina (BA) e a proposta da justiça curricular. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2022.
- DIAS, Renato Duro; QUADROS, Daniel Berlezi de. O conceito de justiça social em Nancy Fraser como contributo para a Educação em Direitos Humanos. **Revista Inclusiones**, v. 9, n. esp., p. 205-218, 2022.
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p.37-57, 2016.
- FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 7-20, out. 2002.
- FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder Editorial, 2012. Edição do Kindle (Spanish Edition).
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas.

Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27 Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NERI, Juliana F. de O. **Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo**. 2018. 315 f. (Tese) Doutorado em Educação: Currículo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 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, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html>. Acesso em: 13 out. 2020.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014 – 2024). **Revista e-Curriculum**, v. 17, p. 1045-1074, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 24 set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política de transição paradigmática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

THIESEN, Juarez da Silva; BECKER, Paula Cortinhas. Integração como estratégia curricular indutora na formação humana integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 793-812, set./dez. 2022.

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

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, justiça e inclusão. In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

Notas

ⁱ Ver Santos (2011).

ⁱⁱ Ver Santos (2011).

ⁱⁱⁱ A justiça cognitiva deve ser alcançada via processos de democratização do conhecimento. Busca-se descolonizar o conhecimento por meio da subversão dos tradicionais currículos escolares dominados por narrativas capitalistas, patriarcais e coloniais.

^{iv} Esperançar é uma esperança ativa, crítica, que se faz ao caminhar por meio de uma educação libertadora (FREIRE, 2011).

Sobre os autores

Thais Almeida Costa

Doutora em Educação do Programa de Estudos Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Integrante do Grupo de Educação e Pesquisas em Justiça Curricular (GEPEJUC). E-mail: thaisalmeidacosta245@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3354-9385>

Wesley B. Araújo

Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Diretor de escola pública da Rede Municipal de Várzea Paulista (SP). Integrante do Grupo de Educação e Pesquisas em Justiça Curricular (GEPEJUC) E-mail: waraujo_ef@yahoo.com.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3748-7185>.

Branca Jurema Ponce

Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduação em Educação: Currículo. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do Grupo de Educação e Pesquisas em Justiça Curricular (GEPEJUC). E-mail: tresponces@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9959-2680>.

Recebido em: 17/01/2023

Aceito para publicação em: 03/04/2023