

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E

INOVAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

ALEXIA DE AVILA SPANHOLI

OS SENTIDOS DE JUSTIÇA CURRICULAR PRESENTES NAS POLÍTICAS

DIRECIONADAS AO ENSINO MÉDIO NO SUL DO BRASIL

ALEXIA DE AVILA SPANHOLI

**OS SENTIDOS DE JUSTIÇA CURRICULAR PRESENTES NAS POLÍTICAS
DIRECIONADAS AO ENSINO MÉDIO NO SUL DO BRASIL**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati

São Leopoldo
2025

S735s

Spanholi, Alexia de Avila.

Os sentidos de justiça curricular presentes nas políticas direcionadas ao ensino médio no sul do Brasil / por Alexia de Avila Spanholi. – 2025.

92 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2025.

Orientador: Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

Coorientador: Dr. Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati.

1. Currículo. 2. Justiça curricular. 3. Análise documental. 4. Políticas públicas. 5. Educação. 6. Ensino médio. I. Título.

CDU: 37.016(81)

ALEXIA DE AVILA SPANHOLI

**OS SENTIDOS DE JUSTIÇA CURRICULAR PRESENTES NAS POLÍTICAS
DIRECIONADAS AO ENSINO MÉDIO NO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestra em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Univesidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Apresentada em 25 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Viviane Inês Weschenfelder – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Andréia Veridiana Antich - IFRS – *Campus* Feliz

AGRADECIMENTOS

A realização desta presente dissertação só foi possível graças à colaboração, apoio e incentivo de instituições e muitas pessoas queridas e fundamentais ao longo desta caminhada.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, por sua orientação atenta, por me conduzir com sabedoria nos caminhos da pesquisa e por acreditar no potencial deste trabalho mesmo diante dos desafios. A sua escuta, confiança e apoio foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati, pela generosidade intelectual, pelas contribuições e pela disponibilidade constante para o diálogo. Sua presença e contribuições foram essenciais para o amadurecimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos (PPG Educação/UNISINOS), por oferecer um espaço acadêmico comprometido com a produção de conhecimento crítico e transformador, e por proporcionar tantas trocas significativas ao longo do percurso formativo.

À banca, composta por docentes cuja leitura atenta e cujas contribuições qualificaram profundamente este trabalho. Agradeço imensamente pelo tempo dedicado, pela escuta respeitosa e pelas sugestões valiosas.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo apoio emocional, moral e, tantas vezes, prático. Sem vocês, nada disso teria sido possível. Vocês são a minha base.

Aos meus colegas de grupo, em especial Carol, Maira e Renata, por todas as conversas, trocas de materiais, desabafos e por compartilharem comigo os altos e baixos dessa jornada. A parceria de vocês tornou esse caminho mais leve e mais bonito.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade, o meu mais sincero agradecimento.

*Outros animais produzem sons e sons
podem indicar prazer ou dor. A língua é
uma capacidade humana distinta, não
só para registrar prazer e dor. Ela serve
para apontar o que é justo e injusto,
para diferenciar o certo do errado. Não
aprendemos essas coisas
silenciosamente e então as colocamos
em palavras; língua é o meio pelo qual
discernimos e deliberamos sobre o
bem.”*

(Michael Sandel)

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o sentidos e produções de justiça curricular nos currículos estaduais do ensino médio do sul do Brasil. Para tal, a pesquisa, adota uma abordagem qualitativa, de análise documental dos três currículos estaduais do sul do país. As perguntas que motivaram a elaboração da presente dissertação foram: *Como as políticas curriculares para o Ensino Médio tem se preocupado com a questão da justiça curricular? Que sentidos são produzidos e quais práticas são incentivadas em seus documentos curriculares?*, além de objetivar: *a) entender como historicamente os currículos do ensino médio demonstraram uma preocupação com a questão da justiça em seus contextos; b) sistematizar a concepção de justiça curricular através da aprendizagem; e c) evidenciar como essa justiça se evidencia nas propostas dos currículos estaduais.* Em etapas preliminares de escrita, me baseio em Connel, Fraser e Silva para discutir o tal trabalho adota como significado de produção de justiça, além de utilizar autores como Santomé e Apple para definir ensino médio e seu currículo, retomando historicamente essa etapa da educação básica. Logo após, apresento tais documentos: Referencial Curricular Gaúcho (2021), Base Curricular de Santa Catarina (2022) e Documento Curricular Base do Estado do Paraná (2021), organizando de forma breve as particularidades de cada documento. Após análise, os resultados indicam que os documentos curriculares estaduais produzem justiça curricular, ao valorizarem a diversidade, promoverem a redistribuição de saberes e ampliarem a participação e o reconhecimento dos sujeitos escolares. Essa construção coletiva do currículo aponta para uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Currículo. Justiça Curricular. Análise Documental. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This work aims to analyze the meanings and productions of curricular justice in the high school curricula of the southern states of Brazil. To this end, the research adopts a qualitative approach, using document analysis of the three state curricula from the South of the country. The guiding questions that motivated this dissertation were: *How have high school curriculum policies addressed the issue of curricular justice? What meanings are produced, and what practices are encouraged in their curricular documents?* The research also aims to: *a) understand how, historically, high school curricula have addressed the issue of justice within their specific contexts; b) systematize the concept of curricular justice through the lens of learning; and c) highlight how this notion of justice is expressed in the proposals found within the state curricula.* In the preliminary writing stages, I rely on Connell, Fraser, and Silva to discuss the concept of justice as it is produced, as well as authors such as Santomé and Tejerina to define high school and its curriculum, drawing from a historical perspective of this stage in basic education. Following this, I present the documents analyzed: the Referencial Curricular Gaúcho (2021), the Base Curricular de Santa Catarina (2022), and the Documento Curricular Base do Estado do Paraná (2021), briefly outlining the specificities of each document. After the analysis, the results indicate that these state curricular documents do, in fact, produce curricular justice by valuing diversity, promoting the redistribution of knowledge, and expanding participation and recognition of school subjects. This collective construction of curriculum points toward a more inclusive, democratic school that is committed to social transformation.

Keywords: Curriculum. Curricular Justice. Document Analysis. Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização da Práxis	13
Figura 2 - Linha do Tempo da Educação Brasileira	16
Figura 3 - Intencionalidades dos Currículos do E.M	20
Figura 4 - Os 3 "R"s e "C"s.....	30
Figura 5 - Nas Bases	32
Figura 6 - Justiça (CAPES).....	33
Figura 7 - As demais categorias.....	34
Figura 8 - Justiça e E.M. (CAPES)	35
Figura 9 - Outros (CAPES).....	35
Figura 10 - Linha do tempo (CAPES).....	36
Figura 11 - Perspectivas na pesquisa qualitativa.....	38
Figura 12 - Capa RCGEM.....	43
Figura 13 - Capa Currículo Base de Santa Catarina	43
Figura 14 - Capa RCEMP	44

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEMTC	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPCEM	Grupo de Estudo e Pesquisa Curricular em Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
RCEMP	Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO: ANOTAÇÕES PRELIMINARES.....	12
2.1. Currículo em perspectiva conceitual.....	13
2.2 Ensino Médio.....	16
3 JUSTIÇA CURRICULAR: UMA APROXIMAÇÃO AO CONCEITO	25
3.1 Entendendo o conceito de justiça.....	25
4 REVISÃO DA LITERATURA.....	33
4.1 As bases de dados	33
4.2 O retorno	34
4.3 Um diagnóstico	37
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	40
5.1 Pesquisa Qualitativa no Campo Educacional	40
5.2 Documentos: Currículos Estaduais	43
6. ANÁLISE.....	46
6.1 REDISTRIBUIÇÃO E CONHECIMENTO	46
6.1.1 Compartilhar para Transformar: Caminhos para Redistribuição	50
6.1.2 Aprendizado Coletivo, Justiça Social e Conhecimento: Repensando o Acesso e a Equidade.....	51
6.2.1 Educação e Igualdade: O Poder da Redistribuição de Saberes.....	52
6.2 CUIDADO QUE RECONHECE: PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS HUMANA	54
6.2.1 Reconhecimento como prática curricular	56
6.2.2 Além do Respeito: Reconhecimento e Cuidado como Fundamentos da Convivência	58
6.3 CUIDADO MÚTUO: RECONHECENDO A DIVERSIDADE E PROMOVENDO A EMPATIA, REPRESENTAÇÃO E CONVICÊNCIA DEMOCRÁTICA	61
6.3.1 Vozes que Transformam: Representação para uma Democracia Plural.....	62
6.3.2 Convivência Democrática: Entre a Representação e a Participação Ativa.....	62
6.3.3 Cidadania e Diversidade: Construindo uma Democracia Inclusiva.....	63
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXO A – CAPA DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS.....	71
ANEXO B – TABELAS DE REFERÊNCIAS POR DOCUMENTOS	74

ANEXO C – TABELAS POR TÓPICOS DE ANÁLISE.....	87
--	-----------

A presente dissertação de mestrado tem como finalidade construir uma reflexão crítica acerca dos sentidos de justiça curricular presentes nos documentos curriculares para o Ensino Médio publicados pelas unidades federativas do sul do Brasil – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – no contexto de implementação das reformas desta etapa da Educação Básica. Esse contexto é caracterizado pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela implementação da reforma do Novo Ensino Médio, materializada na Lei 3.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Meu interesse em estudar questões relacionadas ao Ensino Médio e à justiça curricular é decorrente do desejo de entender como a educação brasileira produz oportunidades, conhecimento e justiça à parcela majoritária que ainda habita às periferias do país no contexto de uma sociedade e de um sistema social injustos. Além disso, esse interesse está voltado mais especificamente o Ensino Médio, pois entendo que essa é a etapa escolar mais importante no que diz respeito à transição da adolescência à vida adulta e o quão preocupante ainda parece o futuro para jovens que cogitam a sua entrada na última etapa da Educação Básica.

Ainda no âmbito de uma breve justificativa, gostaria de apresentar alguns aspectos de minha trajetória pessoal e profissional que me permitem, hoje, realizar a proposição desta investigação, já que atuo como docente no Ensino Médio nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. Minha formação inicial ocorreu no curso de Licenciatura em Letras pela Unisinos (2022), curso esse que me proporcionou a experiência de estar perto de jovens estudantes de Ensino Médio e de acompanhar suas incertezas e futuros caminhos de vida. Além disso, também vale a pena destacar que atuo em uma rede privada de ensino de línguas adicionais com alunos de diversificadas faixas etárias que estão em processo de aquisição e de aprimoramento de língua adicional. Nesse contexto, interajo com diversas parcelas sociais e etárias, além de interagir com adultos que passaram pela experiência de um Ensino Médio que não lhes proporcionou práticas de cidadania e conhecimentos necessários para o mundo. Ademais, me interesso pelo diálogo com as juventudes que hoje se preparam para essa etapa escolar, assim como por sua motivação/desmotivação em estar ou não nessa etapa.

Também merece destaque, ainda para fins introdutórios, minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM/Unisinos), no qual, desde o ano de 2021, atuo como bolsista de Iniciação Científica (IC) e, desde 2023, como mestranda. Nesse grupo, tenho buscado pensar sobre currículos, sobre as juventudes, sobre educação democrática, sobre meritocracia e sobre a educação em contexto de uma sociedade neoliberalista – temáticas que foram motivadoras e que se entrelaçam para a criação desta dissertação.

Após esta breve exposição de minhas razões para realizar esta pesquisa, destaco que a pergunta que orientou minha investigação recebe a seguinte formulação: *Como as políticas curriculares para o Ensino Médio tem se preocupado com a questão da justiça curricular? Que sentidos são produzidos e quais práticas são incentivadas em seus documentos curriculares?* A partir dessas formulações indagativas, também ressalto os objetivos a seguir, que me acompanharão no desenvolvimento deste estudo.

O objetivo geral desta pesquisa é diagnosticar a produção dos sentidos de justiça curricular presentes nos documentos curriculares para o Ensino Médio nos três currículos estaduais. Ademais, os objetivos específicos definidos para este estudo são: a) entender como, historicamente, os currículos do Ensino Médio demonstraram uma preocupação com a questão da justiça em seus contextos; b) sistematizar a concepção de justiça curricular atrelada à aprendizagem; c) evidenciar como essa justiça se evidencia nas propostas dos currículos estaduais.

Em termos teóricos, vale destacar que esta investigação se situa no âmbito dos Estudos Curriculares. Esse campo de estudos, nas últimas décadas, se tornou foco de inúmeras teses e dissertações, pois entende-se que o estudo dos currículos vigentes se trata de uma análise do que será aprendido ao decorrer da vida acadêmica de seus estudantes (Sacristán, 2013) e em que implicam tais aprendizagens. Em outras palavras, a partir da elaboração de Sacristán, esse campo se refere aos processos de seleção e de organização dos conhecimentos que serão ensinados na escola, sendo que: “Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola [...]” (Sacristán, 2013. p. 19).

No que tange aos estudos sobre justiça curricular, ainda são poucos os trabalhos que cotejam as relações entre estudos curriculares e seus aspectos de justiça no contexto brasileiro. Estudos como os de Ponce (2019), Costa (2019) e Araújo (2019)

são elaborações críticas significativas que abordam as temáticas a fim de expor ou de tentar proporcionar esclarecimentos sobre a realidade atual da educação. De acordo com Silva (2018), em um

convite para a pesquisa, podemos inferir que a justiça curricular apresenta potencialidade para um estudo da educação contemporânea.

Afirmamos, então, que o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação. Objetivamente, seria importante que as políticas curriculares incentivassem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural - capaz de ouvir e atribuir voz aos coletivos escolares de nosso tempo (Silva, 2018, p. 17).

Para fins do estudo aqui proposto, tomarei como ponto de partida autores como Connel (1993), para tratar da justiça curricular, além de Sacristán (2013) e Apple (2014) para examinar e contextualizar a concepção de currículo que será discutida. Com isso, antecipo que serão estudados autores que pensam sobre o currículo em uma perspectiva crítica. Também é necessário destacar que serão selecionados estudos sobre as políticas de Ensino Médio em uma perspectiva histórica, que acompanharão o desenvolvimento desta proposição investigativa, visto que: “O sistema educacional [...] também modela o tipo de sociedade que surgirá. Se a nossa sociedade é justa só depende, em parte, de como utilizamos o sistema educacional agora.” (Connell, 1993. p. 14. Traduzido.)

Após apresentar os delineamentos teóricos desta investigação, também vale ressaltar os aspectos teóricos que a acompanharão. Preliminarmente, me apoio em Flick (2009) para a metodologia de caráter qualitativo e em Cellart (2008) para a análise própria dos documentos, que são: Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (2020), Currículo Base do Ensino Médio do Território Santa-Catarinense (2020) e Referencial Curricular do Ensino Médio para o Paraná (2021). O uso dessa estratégia metodológica se justifica pelo favorecimento possibilitado pela análise documental em relação ao processo de maturação do grupo a ser estudado (Cellart, 2008), o que se relaciona com a dissertação, já que reportar as disformidades de uma política educacional é dever de pesquisadores, assim como reconhecer suas particularidades positivas, o que visa ao progresso dessas políticas educacionais.

Dessa forma, a presente dissertação de mestrado será composta por 6 (seis)

capítulos. No capítulo 1, apresento as concepções de currículo e de Ensino Médio no contexto da publicação da BNCC adotadas neste trabalho e faço uma breve retomada histórica sobre a educação com enfoque na etapa do Ensino Médio. Em seguida, proponho sentidos acerca de o que a justiça é e como são feitas as produções de justiça atualmente, já que essa questão continuará a permear a dissertação até o momento da análise da investigação.

Ademais, no terceiro capítulo, realizo uma revisão da literatura, que visa a mapear estudos atuais sobre a questão temática e a entender os temas que se entrelaçam ao assunto. Sendo que nesse sistematizo as palavras-chaves “justiça curricular” e “justiça curricular e ensino médio”, refletindo, através dos resultados obtidos, nos motivos e áreas que estão mais atentas à tais. Para o capítulo 4 (quatro), apresento a metodologia da dissertação e os documentos que serão analisados, além de um breve parecer sobre as conclusões que serão esclarecidas e tomadas no último capítulo: o das considerações finais.

Portanto, no capítulo a seguir, trato sobre a conceitualização do que percebo como currículo, além de questões voltadas ao currículo atual, tendo em vista a BNCC. E objetivando uma melhor compreensão sobre o ensino médio, uma síntese histórica do ensino brasileiro, focalizando neste quando possível. Nos capítulos seguintes – cinco e seis – sumário o percurso analítico constitutivo desta investigação. Em perspectiva crítica, o trabalho analítico mapeou sentidos ligados tanto à dimensão do conhecimento e da cultura, quanto aspectos derivados das questões do cuidado e da participação na vida pública.

Assim sendo, vale a pena sinalizar de forma objetiva que esta dissertação investigou como as noções de justiça e justiça curricular apareceram nos documentos orientadores do Ensino Médio dos três estados do Sul do Brasil — Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul —, a partir das políticas educacionais mais recentes. O estudo procurou compreender de que maneira esses documentos expressaram compromissos e contradições em relação a princípios como equidade, diversidade e qualidade social. A justiça foi entendida de forma ampla, indo além da simples distribuição de conteúdos ou recursos, e considerada também como algo que se constrói nas relações e nas práticas escolares do cotidiano. Nesse cenário, a ideia de justiça curricular surgiu como um campo de disputas de sentido dentro da escola pública, especialmente quando se trata de pensar a formação das juventudes e o papel do conhecimento escolar.

Dois conceitos centrais ajudaram a conduzir a análise: o cuidado e o conhecimento. O cuidado apareceu relacionado à atenção às trajetórias dos jovens, à escuta e ao acolhimento — aspectos que apontam para uma justiça construída nas relações. Já o conhecimento foi compreendido como direito de acesso a saberes potentes, capazes de ampliar a participação dos estudantes na vida pública. Ao observar os documentos, percebeu-se uma certa ambivalência: ora prevalecia um discurso mais sensível às vivências dos jovens; ora, uma lógica mais voltada à formação técnica e ao mercado de trabalho. Essa tensão entre cuidado e conhecimento revelou os desafios (e também as brechas) para se pensar uma justiça curricular que contribua com a formação dos jovens para uma vida coletiva, democrática e plural.

Este capítulo apresenta um panorama histórico do Ensino Médio no Brasil, com foco nas disputas e transformações que marcaram sua trajetória à luz da busca por equidade. Ao retomar marcos legais, reformas e discursos educacionais, o texto destaca como as políticas públicas foram, ao longo do tempo, tensionadas entre a ampliação do acesso e a reprodução de desigualdades, revelando os desafios de consolidar um Ensino Médio que seja, de fato, direito de todos e oportunidade de formação integral para as juventudes.

No decorrer das últimas décadas, temos acompanhado um amplo processo de democratização nas políticas educacionais de nosso país, iniciado com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e retomado após o Golpe Militar com a publicação da Constituição Federal de 1988. É inegável que são inúmeras as tentativas de garantir acesso à educação formal para todos os brasileiros e brasileiras, notadamente crianças e adolescentes. As articulações entre qualidade e equidade, em uma agenda democratizadora, foram introduzidas no repertório dos conceitos educacionais, ora primando pela garantia de aprendizagens essenciais (Boto, 2005), ora apostando no acesso à escola aos diferentes grupos culturais de nosso país. De acordo com Boto (2005), direitos que são traduzidos à sua reivindicação do reconhecimento da diversidade e da pluralidade cultural – advindas do âmbito de reflexões – se baseiam em questionar hierarquias, interdições e relações externas à sala de aula, levando em consideração a comunidade da escola e seus particularismos.

No que tange à terceira etapa da Educação Básica, tal como destacarei na sequência, os investimentos nos currículos escolares foram intensos nas últimas décadas. Tais investimentos, todavia, foram baseados em uma agenda permanente de reformas, e a mais recente delas versa sobre o Novo Ensino Médio (2020). Além disso, a condição de estar em permanente disputa política exige que realizemos breves digressões históricas para compreender a constituição das lutas políticas em torno do Ensino Médio. Isso está associado à necessidade de mobilizar algumas anotações preliminares acerca do conceito de currículo, o que faremos a seguir.

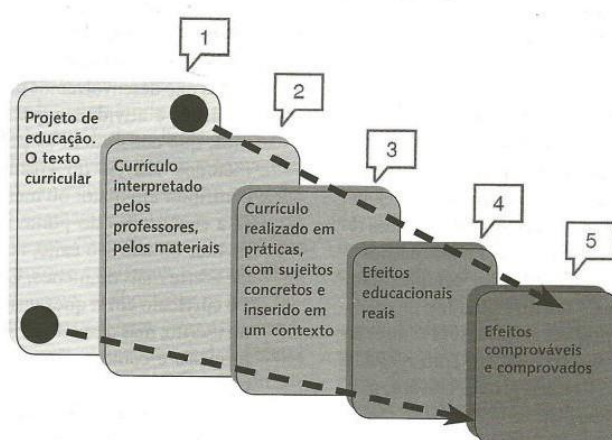
Para começar essa aproximação inicial ao conceito de currículo, primeiramente, devo esclarecer que reportarei sobre o currículo escolar, excluindo aqui os demais, e não tão importantes, currículos. Em uma introdução clássica ao conceito, podemos afirmar que o currículo, da palavra original *curriculum* e similar à palavra do grego antigo *honorum*, se trata da definição do que um aluno, ao decorrer do seu percurso escolar, aprende.

Além das mais diretas e simplificadas traduções dos termos, o currículo também pode ser considerado como o processo de decorrência da sua vida profissional e seus êxitos. Ademais, atrelado a esse sentido, o currículo constitui o que foi denominado por “a carreira do estudante” de modo que, esse organiza o percurso, os desafios e conteúdos a serem percorridos, contando, acima de tudo, com a organização de ordem que ele impõe. (Sacristán, 2013).

No âmbito escolar, o currículo também desempenha uma função dupla de unificar e organizar o ensinar e o aprender, e por mais que não será tópico da presente dissertação, acredito relevante reforçar que essa característica abre espaço para um paradoxo para uma delimitação de seus componentes. Nessa mesma dualidade, o currículo evidencia uma dinâmica complicada de forma que a preocupação dos moldes dominantes está voltada no êxito escolar e os propósitos escolares em formação de cidadãos e ensino. Essa estrutura única do currículo é o que também permite a regulação do conteúdo de aprendizagem e, na modernidade, essa característica foi agregada aos conceitos de *classe*, *grau* e *método*. (Sacristán, 2013).

A elaboração de um currículo, em sua constituição, leva em consideração uma assimilação cultural, isso é, uma análise da cultura e da sociedade, mas também o reflexo de uma cultura escolar. Por esse motivo e traço constituinte, há tantas discussões em torno do currículo, uma vez que há uma demanda da sociedade, contexto no qual o currículo se faz um unificador de demandas. Assim, essa questão não deve e nem disponibiliza uma resposta única e correta, o que acarreta não satisfazer os aclames imediatos de determinados setores sociais e gera um certo “burburinho” sobre a sua constituição.

Dessa forma, em uma tentativa de elaborar resultados – não imediatamente interpretados do texto do projeto de educação – Sacristán (2013) propõe uma esquematização de imagem (Figura 1), na qual demonstra que o currículo é apenas a

Figura 1 - Sistematização da Práxis

Fonte: Sacristán (2013)

Como sistematizado o afunilamento dos processos culmina nos efeitos comprováveis e comprovados e anteriormente nos efeitos educacionais. Esses são nomeados por Sacristán (2013) como Currículo Avaliado. O Currículo Avaliado é constituído por sua excentricidade pública, seu caráter de influência e sua marca no receptor. Essas influências, segundo o mesmo autor, são desprovidas de caráter neutro, vista, retomo, a sua composição baseada na assimilação cultural, que implica em fatores políticos, econômicos e culturais, e cujo fruto disso são os impactos em diferentes grupos sociais.

Devido a essa especificidade do material, já esclareço que situarei o currículo em análise para a presente dissertação em seu contexto político, econômico e cultural a fim de reportar claramente as propostas e posicionamentos e dos currículos escolhidos. Assim, reporto o que entendo como intencionalidade de tais documentos.

Além disso, é necessário que, além das contextualizações estrangeiras sobre currículo, já vistas previamente, sejam abordadas também as do cenário brasileiro. Autores como Moreira e Candau definem currículo como: “[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

Assim, é por meio do currículo que ocorrem as movimentações dentro da escola, pois o currículo, além de “coisas que acontecem” (Moreira; Candau, 2007, p.

19), é o espaço central em que atuam os professores e que, em diversos níveis educacionais, nos tornam responsáveis por sua elaboração. Além disso, Ponce (2023) define currículo como uma prática pedagógica que sempre manifesta aspectos indissociáveis: como um ordenamento sistêmico formal e uma vivência subjetiva e social. Sobre essa prática social, a autora enfatiza que ele “[...] é uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões, que nunca são neutras, possuem intencionalidades explícitas ou não.” (Ponce, 2023, p. 119).

Ao focalizar na prática social, tendo em vista Apple (1982), o currículo seria utilizado como uma forma de promover a “integração social”, além de citar Bobbitt como exemplo de ponto de vista sobre o currículo como método de desenvolver uma “grande consciência de grupo” – termo utilizado para explicar o sentimento de pertencimento de um indivíduo a seu grupo/comunidade social.

Entende-se, dessa forma, que o currículo, além de ser o precursor da caminhada pedagógica do estudante dentro da escola, também é a estrada pela qual os alunos andam em sua preparação social – além da preparação de conhecimentos e aprendizagens. Além disso, esses documentos, apesar de serem elementalmente promotores de igualdades, desde os movimentos mais antigos de democratização da educação, ainda estão inseridos em um contexto de uma sociedade e de modelos de educação, fazendo com que a ele sejam conferidos prognósticos, expectativas e implicações sociopolíticas.

A seguir, tal como sinalizamos no início deste capítulo, direcionaremos nossa atenção ao Ensino Médio. Será importante realizar algumas movimentações históricas para que possamos compreender os modos pelos quais as lutas por justiça social eram reivindicadas nesta etapa da escolarização.

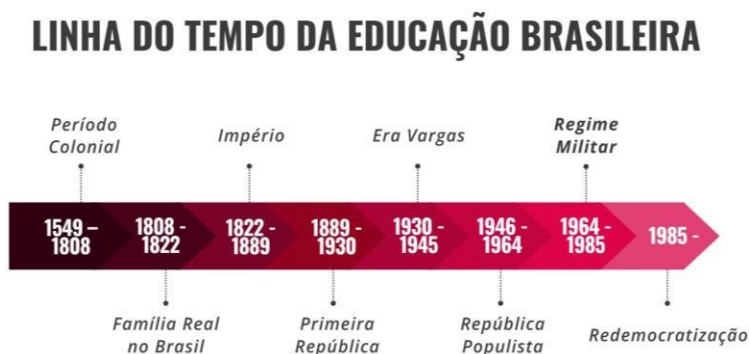
“Ensino Médio” é uma das etapas da Educação Básica, mais especificamente a última da caminhada escolar, e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), a de ser regida por um decreto nacional de educação como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Também é o estágio no qual, mais recentemente, ocorreram grandes mudanças e implementações de novos sistemas – acarretando diversas produções tanto acadêmicas quanto midiáticas que expõem seus lados positivos e negativos. Porém, como mencionado anteriormente, para poder analisar as mudanças que ocorreram no fim dos anos 2010 e no início dos anos 2020 (e futuramente o que implicam), é necessário que se retome e entenda quais eram os focos, motivações e objetivos dos modelos de Ensino Médio até o momento presente.

2.2.1 Breve digressão histórica

Primeiramente, antes de elaborar sobre cada um dos diferentes Ensinos Médios, gostaria de apresentar uma esquematização em forma de linha do tempo, que reflete a trajetória dessa etapa educacional. A esquematização abaixo reflete acontecimentos desde o ano de 1548, em que se deram as primeiras movimentações da educação, e, apesar de não constar o número na figura, até o ano de 2020, com a aprovação de todas as etapas da BNCC propostas. Além disso, a denominação de tais etapas também abrange os implícitos aos quais tais educações objetivaram.

Ao prosseguir com a digressão histórica, gostaria de esclarecer que, primeiro, reportarei sobre tal período de forma sindética. Depois, apontarei as intencionalidades de tal educação proposta.

Figura 2 - Linha do Tempo da Educação Brasileira



Fonte: Melo (2012)

Como primeira aparição nos documentos, a época compreendida entre os séculos XVI (1549) até o século XVIII (1759), são os estudos atrelados aos Jesuítas. Em seu sistema educacional, o ensino de virtudes – isso quer dizer, o ensino de valores cristãos – e das letras eram o foco. Esse sistema advinha de uma tradição religiosa católica intensa, com objetivos de catequização e de “aproximação” dos indígenas ao homem civilizado europeu (Almeida, 2014). Para essa etapa educacional entende-se que os estudos e ensinamentos eram voltados a uma forma de controle e de domínio dos povos indígenas, de forma que os aprendizados que lhes disponibilizados circulavam em torno de uma missão de “embranquecer” e “civilizar”, traduzida em ensinamentos de hábitos religiosos católicos e de estilo de vida supostamente europeus.

No ano de 1759, houve a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, devido ao fato de que a metrópole entendia que a educação jesuíta não era capaz de suprir todas as suas necessidades. Com isso, em próxima instância temporal, as aulas régias foram instauradas. Ministradas por professores de áreas específicas e em cargo vitalício, as aulas se aproximavam da metodologia jesuíta, visto que os professores haviam sido educados nessa metodologia, então a reproduziam (Queiroz, 2008). O público ao qual eram destinadas as aulas régias eram os filhos da classe dominante, que após a conclusão de seus estudos no Brasil, mudavam-se para a Europa para cursar o Ensino Superior. Essa parcela da população se tratava então, de grandes donos de terras, além da existência da educação indígena (como Missão para o Novo Mundo). Registra-se, por último, que a educação a população negra, assim como a população feminina, não tinha acesso à educação nesse período.

Em seguida, após o período colonial, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil (1808-1822), vivemos uma mudança de enfoque da educação aos aristocratas. Assim,

ela passa a ser voltada ao ensino das artes, o que registra um crescimento exponencial do capital cultural (associando o enfoque da educação com a inauguração da Biblioteca Real e do Museu Real por Dom João VI) dentro da educação, visto que estudos eram considerados secundários anteriormente. Não muito distante dessa mesma época, a educação imperial (1822-1889) foi marcada por grandíssimos feitos, como a instauração da primeira Constituição brasileira, a de 1824, que promulgou o princípio de liberdade de ensino sem restrições e a intencionalidade de educação primária gratuita a todos.

Ainda neste período, a primeira lei sobre o ensino elementar foi aprovada – lei essa que determinou a implantação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. Em 1834, um Ato Adicional que complementou a Constituição deixou claro que o Ensino Elementar, o Ensino Secundário e a formação de professores (Escolas Normais) eram responsabilidade das províncias, e o poder central ficava a cargo do Ensino Superior.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, suprir as necessidades de educação dos membros mais novos da realeza tornou-se encargo do governo. Nesse contexto, além de terem ocorrido quebras e conflitos de interesses com a igreja católica na Europa, a educação baseada nos modelos jesuítas foi deposta de seu papel. No formato de aulas régias, a possibilidade de controle ao acesso à educação é facilitada e elitizada, o que foi demonstrado pelos reportes históricos das classes que tinham acesso a esse tipo de educação. Porém, apesar de já ocorrer uma mudança na intencionalidade da educação no Brasil nesse período, ainda há uma despreocupação com a população comum brasileira, pois não se esperava que a permanência da família real no Brasil fosse longa. Ademais, essas mudanças, ao decorrer da jornada de ensino, ainda tinham como produto a ida para Portugal (chamada de “transferência de educação”) para maior especialização.

O próximo período histórico da educação brasileira contempla o período histórico da Primeira República (1889-1930), sendo que aqui o Ensino Secundário tinha apenas função preparatória para o Ensino Superior. Outro detalhe importante é que, nesse período, as classes deixaram de possuir alunos de diversas idades, e a organização escolar passou a ser seriada. Ao fim desse período, entre os anos de 1920 e 1930, os movimentos de “Escolanovismo”, de valor inspiracional liberal surgiram, e houve reformas educacionais inspiradas nesse movimento.

A Primeira República, com suas intencionalidades de mudança de um império a um sistema republicano, reproduziu uma mudança positiva na educação brasileira. Visto que o Ensino Primário e Secundário eram responsabilidade dos governos estaduais e municipais, a Primeira República fez com que o acesso à educação fosse facilitado pelas classes mais

baixas. Porém, o ensino profissional era destinado ao povo, de forma a compor mão de obra para favorecer a nova república, e o Ensino Secundário e Superior eram destinados às elites, de forma a proporcionar contato com estudos culturais, aprendizagem de línguas adicionais e outros estudos avançados. Assim, esse sistema, por um lado, foi caracterizado de forma positiva, pois trata-se de uma educação que teve uma abrangência maior para a população. Por outro lado, as classes sociais mais baixas tinham acesso somente a um ensino tecnicista.

Sistematicamente, os próximos dois períodos compreendem poucos anos de decorrência, mas contam com atos educacionais extremamente importantes. A Era Vargas (1930-1945) criou o Ministério da Educação e fortaleceu o movimento da Escola Nova. Em transições paralelas, no sistema educacional, a partir de 1920, já existiam Universidades, que, de forma simplificada, eram uma reunião de faculdades. Entretanto, em 1934, surgiu a Universidade de São Paulo (USP), que mudou o cenário da Educação Superior no país. Ademais, notamos um avanço na educação a serviço da indústria com a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), em 1942. Também há algumas leis importantes que foram aprovadas nessa época: a Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943), a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal e a Lei Orgânica Agrícola (1946). De forma similar à da educação do período da Primeira República, a Era Vargas perdurou com o ensino técnico voltado para as populações mais pobres, reforçado pela criação da fundação SENAI. Contudo, entende-se como um avanço a educação agrícola que foi institucionalizada nessa etapa.

Na sequência, a República Populista (1946-1964) conteve diversos avanços críticos para a educação brasileira, já que a Constituição de 1946 implantou a gratuidade do Ensino Primário e a sequência dos estudos para quem comprovasse falta de recursos. É nesse recorte temporal que são identificadas muitas discussões sobre uma possível Lei de Diretrizes Básicas para a educação do Brasil. As tensões políticas que estavam nas entrelinhas permearam a república populista refletem no que se entende como intencionalidade educacional dessa época. Ao mesmo tempo em que torna a educação gratuita, essa organização ainda estava dividida entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante. Em função disso, às populações mais pobres, eram destinados os trabalhos manuais e, às elites, a vida acadêmica, o que deu início a um pensamento de que “proporcionar vida boa é proporcionar educação acadêmica” – o que, não surpreendentemente, criou amistosidade e preconceito contra as pessoas que, por pertencerem a classes sociais mais baixas, não tinham acesso a esses recursos.

Ao Regime Militar (1964-1985), atrelamos como importantes os seguintes “feitos” históricos: a assinatura dos acordos MEC-USAID (sendo que a educação brasileira passava a

ter influência dos Estados Unidos no ensino tecnicista), a obrigatoriedade do ensino do componente curricular de “Educação Moral e Cívica” (Ensino Fundamental) e do de “Organização Social e Política Brasileira” (Ensino Médio); e, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, que foi criado a partir de um objetivo de diminuir o índice de analfabetismo entre os adultos.

Além disso, é nesse contexto que a Escola Normal foi extinta e que deixou de ser obrigatório o ensino profissionalizante. Assim como foi um grande retrocesso banir a União Nacional dos Estudantes em 1967, foi também impactante retirar o componente de Filosofia do currículo, bem aglutinar as áreas de História e Geografia. Durante o Regime Militar, como muitos outros trabalhos já evidenciaram, desmascararam e demonstraram, a educação teve um caráter controlador por parte do governo, já que suas intenções eram a falta de consciência da população e a ignorância sobre sua situação política, o que foi demonstrado pela subtração das aulas de filosofia e de sociologia, bem como pela censura e pelo regramento das aulas de história e de geografia. Mais uma vez, os responsáveis pela educação do país estavam envolvidos na ideia de uma educação profissionalizante, voltada não somente ao mercado interno, mas alinhada com planos comerciais norte-americanos.

Por fim, chegamos ao período histórico de redemocratização (1985-), que é um dos maiores períodos (e com grandes acontecimentos) a ser reportado. Iniciamos com a aprovação da Lei 9.424/96, que organizou o Fundef (substituído pelo Fundeb futuramente). Essa lei tornou mandatório que os Estados e os Municípios utilizassem um percentual mínimo de suas receitas à aplicação na educação. Em 1998, ano importante para a educação, são publicados os PCNs. No mesmo ano, ocorre a criação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que também passou a ser utilizado como vestibular a partir de 2009 e como item para seleção de programas como o Prouni e o FIES, além de servir como certificação para conclusão do Ensino Médio. Em 2012, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação brasileira, e, em 2016, iniciou-se o processo de preparação da BNCC, cuja publicação ocorreu entre 2017 e 2018, e seus objetivos foram a unificação e a uniformização das aprendizagens e das habilidades desenvolvidas com os estudantes nas escolas regulares brasileiras públicas e privadas.

No que diz respeito ao período de Redemocratização (1985-), divido-o em duas grandes análises. Na primeira, reflito sobre o período anterior à BNCC, e, então, sobre o período posterior à sua publicação. A partir das intencionalidades pós-Regime Militar, primeiramente, e de uma forma positiva, vimos a reintegração das áreas de filosofia e de sociologia, bem como a dissociação de história e geografia, assim como o eventual

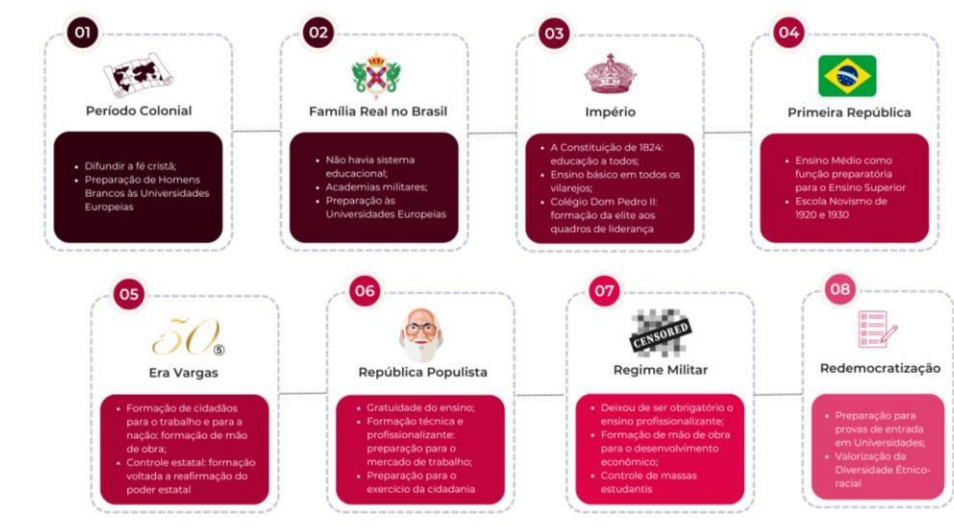
desaparecimento de componentes curriculares como “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”. Porém, de forma persistente, o ensino profissionalizante permeou toda essa fase, com o acréscimo ao SENAC ao ensino SENAI e, mesmo com a lei de cotas de 2012, ainda se percebe uma dificuldade no acesso das minorias sociais ao Ensino Superior.

Como plano educacional, DCN e LDBEN atribuíam habilidades e estudos, na etapa do Ensino Médio, voltados ao ingresso no Ensino Superior, o que fazia com que as classes baixas, que entendiam sua realidade futura no mercado de trabalho e não em universidades, se sentissem desmotivadas a permanecerem na escola. Assim, isso fazia com que esses estudantes procurassem centros profissionalizantes que os preparassem para a vida pós- Ensino Básico.

Com a publicação da BNCC do Ensino Médio, em 2018, foi possível entender que o objetivo educacional da etapa do Ensino Médio, apesar de simplisticamente parecer meramente profissionalizante, além de proporcionar aprendizados conteudistas, também visa a combater a *precariedade* (Tejerina, 2020) das populações menos favorecidas, propondo experiências do mundo mais abstrato e acadêmico a competências e a habilidades que poderão ser utilizadas em um ensino profissionalizante pós-escolar.

Em delongada análise, discursi sobre como entendi os objetivos da educação brasileira e, quando possível, focalizei no Ensino Médio. Para uma melhor sistematização visual, apresento abaixo uma figura com as intencionalidades principais de cada etapa do Ensino Médio, baseadas em Romanelli (2014) e Melo (2012).

Figura 3 - Intencionalidades dos Currículos do E.M



Fonte: Romanelli (2014), Melo (2012)

Em seguida, discorro mais especificamente sobre o Currículo do Ensino Médio no contexto da BNCC, retomando algumas concepções sobre currículo e expandindo sobre a ideia de um currículo nacional.

2.2.2 Currículo do Ensino Médio no contexto da BNCC

A partir de Santomé (2013) e de Poncé (2023), retomo as funções mais básicas e universais do currículo, já que o currículo deve ter como intencionalidade a formação integral do ser humano, além de ser o instrumento a ser considerado nas elaborações principais dos currículos de práticas escolares. O currículo como uma atividade social deve-se a seu caráter histórico-social de reprodução ou de reelaboração, a disputas ideológicas e a espaços de poder e de exercício de identidade.

Como será discutido aos próximos capítulos, a ideia de um currículo justo precisa estar relacionada a um currículo que abranja uma cultura específica e comum, mas não tão específica ao ponto de produzir currículos de *ghettos* (Connell, 1993), a ponto de isolar e de diferenciar tais culturas de forma que não se entenda esse currículo como constituinte de uma educação nacional. Além disso, ele deve compartilhar experiências advindas do que é comum à comunidade, a fim de aprofundar aprendizagens científicas ou culturais. Mesmo assim, a ideia de um currículo comum nacional desagrada a muitos pesquisadores e a uma grande parte das comunidades escolares, visto que a proposta de unificação (em seu entendimento mais simples) de “uma cultura brasileira” a um documento seria uma proposta de injustiça e de apagamento cultural das minorias que não seriam abrangidas nele.

A questão de individualidade de cada comunidade que seria ameaçada pela ideia do currículo nacional pode ser, como segundo ponto de vista, o dito por Simmel (1896) em tradução nossa: “A individualidade deve ser e deve crescer, em geral, na medida em que se amplia o círculo social em torno do indivíduo” (Simmel, 1896, p. 742). Sobre a ideia de um currículo nacional, isso significa que, sim, o contexto no qual o estudante terá a interpretação do currículo é importante para que ele saiba sobre sua individualidade, mas o contato e o conhecimento com demais culturas também são extremamente importantes para que ele não se torne individualista – assim como é dito sobre o currículo de *ghettos* de Connell (1993).

Ao ter em vista que as desigualdades e as injustiças no Brasil são o contexto mais agravante a ser levado em consideração e que as disparidades entre regiões são ainda mais exacerbadas quando colocamos em evidência o ensino privado, entendo, a partir de Santos e Ferreira (2020), que a perspectiva de um currículo comum articula a ideia de alcance de

patamares de qualidade de educação desejados. Com relação à qualidade da educação, a necessidade de um currículo comum nacional está explícita no primeiro parágrafo de apresentação da BNCC, no qual se lê: “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o ensino médio, no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2019, p. 5).

A ideia de um currículo que institucionalmente parece único e rígido, apesar de ser o que se intenciona a expressão “Base Nacional Comum Curricular” em caráter obrigatório, não necessariamente é o intencional pela elaboração da BNCC. A Base afirma que, como peça central do estabelecimento de um regime comum, “[...] utiliza a noção de flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 468). Dessa forma, o princípio que guia a construção dos currículos estaduais é flexibilizado ao ter em vista a intenção de atender às diversidades e ao interesse dos estudantes, o que visa ao exercício de seu protagonismo juvenil e ao desenvolvimento dos projetos de vida (Santos; Ferreira, 2020).

Entretanto, a redação da Base reconhece que, por si, não é capaz de alterar o quadro de “desigualdade ainda presente na educação básica do Brasil”, mas afirma que, com essas movimentações iniciais, mudanças se iniciam, pois: “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção dos materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado” (Brasil, 2019, p. 5).

Ademais, ainda em caracterização curricular, a BNCC é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas DCN, somando-se aos propósitos que objetivam a “uma educação para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2019, p. 7). Isso reforça a concepção de equidade, que requer uma instituição que esteja aberta à pluralidade e à diversidade dentro de sua individualidade.

Como um currículo, a BNCC tem o papel de assegurar as aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica uma vez que tais aprendizagens só se efetuam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Tais decisões se referem a algumas especificamente selecionadas para apresentar aqui:

“1) contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; [...] 5) construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem; [...]” (Brasil, 2019. p. 12. modificado).

O enfoque dessa Base em competências tem o compromisso de reafirmar a garantia de diretos de aprendizado a todos os estudantes. Dentre essas competências, vale destacar o exemplo da habilidade de reagir apropriadamente a uma determinada situação, apesar de isso ser entendido como uma manifestação da profissionalização do ensino básico devido ao contexto neoliberal em que se insere o documento e as implicações dessa sociedade à cultura brasileira.

Nesse mesmo papel de segurança, a BNCC reafirma seu compromisso com a educação integral quando busca romper visões reducionistas que privilegiam ou uma dimensão intelectual, ou uma dimensão afetiva. Isso faz com que, em seu currículo, sejam apresentadas tanto as aprendizagens ao mundo formal (Formação Geral Básica e Itinerários Formativos), quanto os aprendizados subjetivos (Competências Socioemocionais e Projetos de Vida).

Entende-se que, diferentemente das propostas anteriores aos currículos do Ensino Médio, a BNCC propõe uma educação que, além de olhar para o aluno em si, com propostas como as Competências Socioemocionais e Projeto de Vida, também propõe um ensino acadêmico básico (com a Formação Geral Básica). Assim, a partir dessas mesmas bases, habilidades específicas podem ser desenvolvidas com os Itinerários Formativos, e o intuito do documento é formar e preparar o jovem brasileiro contemporâneo tanto para a educação acadêmica quanto para a educação profissional.

Feitas as considerações acerca do currículo do Ensino Médio em forma de reporte temporal sobre os currículos anteriores e um breve comentário sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, a próxima etapa deste trabalho embasará um estudo sobre justiça e Ensino Médio, além de discutir o que é justiça e o que significa fazer justiça curricular.

3 JUSTIÇA CURRICULAR: UMA APROXIMAÇÃO AO CONCEITO

Antes de seguir às seguintes reflexões, reitero que, para poder entender e visualizar a justiça curricular, abordo dois conceitos: o que é justiça e como justiça é feita com enfoque em justiça curricular. Ademais, me atenho a alguns detalhes e a conceitos que estão abrangidos pelo conceito de justiça social.

3.1 Entendendo o conceito de justiça

Iniciar as discussões sobre o termo justiça pode seguir inúmeras formulações. É possível tanto iniciar citando campos da justiça e, então, responder a somente um, quanto indicar alguns autores e seus pontos de vista sobre o determinado assunto. Para esta parte da dissertação, tomo como guia para algumas discussões os autores Sandel (2020) e Santomé (2013), sendo que escolho, assim, utilizá-los para tratar de justiça.

Em sua definição mais simples e abrangente, justiça se refere à qualidade de ser justo, *imparcial* e equitativo. Em seu livro “Justiça – o que é fazer a coisa certa” (2020), Sandel aborda três tipos de justiça: a utilitarista, a libertária e a que chamarei de “por mérito”, por fim de não me delongar nomeando tais justifiças.

O primeiro tipo de justiça, nomeada utilitarista, tinha como base principal o trabalho de Jeremy Bentham, que defendia arduamente a concepção de que a justiça é proporcional à felicidade e ao prazer da sociedade (Sandel, 2020). Ou seja, propor justiça era propor não-dor. Essa ideia de utilidade à felicidade da justiça abriu caminho para debates morais adversos, que contavam com soluções para problemas sociais, como o caso dos mendigos. Além-se no valor que a economia que tal tipo de justiça carregava em si, o utilitarismo para a sociedade e à fins econômicos se superpuseram a quaisquer valores morais.

Kant, que estava diretamente relacionado à abordagem libertária de justiça, repudiava fortemente as abordagens utilitaristas, pois “elas não respeitam a liberdade humana” (Sandel, 2020). Além disso, ele também argumenta que a moral, influenciadora da justiça, não está relacionada com a felicidade, mas sim com o respeito às pessoas e em si mesmas - “dar às pessoas o que elas moralmente merecem, alocando bens para recompensar e promover equidade” (Sandel, 2020. p. 138). O pensamento libertário também articula que a distribuição de justa de renda advém das trocas de bens e de serviços em um mercado não-regulado, já que sua regulação proporia uma injustiça por violar a liberdade individual de escolha.

Apesar de Kant estar situado no conceito de justiça libertária, entende-se que, quando o autor aborda *liberdade*, há uma motivação que está além da liberdade de escolha de mercado. Ao argumentar que merecemos, porque moralmente merecemos, Kant explica que há um propósito por trás de nossas ações que advém de fatos que não estão sobre nosso consciente e controle.

Como última abordagem, tem-se a justiça com o objetivo de “dar às pessoas o que elas moralmente merecem, alocando bens para recompensar e promover equidade” (Sandel, 2020, p. 138). Essa perspectiva está relacionada às ideias de Aristóteles sobre justiça. A partir de seu ponto de vista, é necessário que também sejam discutidas a honra, a virtude e a natureza de uma vida boa. Diferentemente do caráter neutro dos princípios da justiça moderna, para Aristóteles, é indissociável que tais fatores estejam diretamente relacionados com os seus direitos.

Por outro lado, ao aproximar o conceito de justiça social, pode-se percebê-la de três formas: Redistribuição, Reconhecimento e Representação (os três erres), conceito criado por Fraser (2002; 2012). Aqui, é evidente uma aproximação com a terceira abordagem de justiça. Além disso, sob o ponto de vista de Murillo, Román e Hernandez-Castilla (2012) *apud* Minussi e Ramos (2020), há cinco elementos que precisam ser reconhecidos:

1. O conceito Justiça Social não é único e universal, sendo um erro a tentativa de fechá-lo em uma única abordagem. O que pode ser feito é contribuir para o debate com algumas abordagens; 2. **Não há neutralidade nesse conceito, pois tem fortes implicações políticas e ideológicas, refletindo uma visão de mundo e uma utopia de um mundo melhor. Um dos elementos chave no debate ideológico sobre Justiça Social talvez seja a tensão criada entre liberdade e igualdade em prol do bem comum;** 3. Talvez o conceito Justiça Social não seja estável e fixo, mas um projeto dinâmico, nunca completo, acabado ou alcançado, que deve estar em constante reflexão e melhoria. (Murillo; Román; Hernandez-Castilla, 2012 *apud* Minussi; Ramos, 2020. p. 303. grifo nosso).

Nota-se que, mais uma vez, a ideia de não-neutralidade, abordada primeiramente ao discutirmos sobre currículo com Sacristán (2013), volta a estar presente, visto que a justiça, segundo os autores (2020), está contextualizada em implicações políticas e ideológicas – mesmos fatores de não-neutralidade do currículo. Logo, a justiça curricular segue precedentes similares, já que a concepção de justiça adotada por esse está baseada nos conceitos de dignidade humana e se difunde na ideia de justiça social (Barzotto, 2003).

Ao discutir justiça curricular, também não podemos deixar de mencionar os “Três Princípios da Justiça Curricular”, criados e discutidos por Connell (1993). São eles: “(1) *The interests of the least advantaged* [...]. (2) *Participation and Common Schooling* [...], (3) *The*

historical production of equality.” (Connell, 1993, p. 43-47). Essas categorias traduzo aqui para melhor entendimento e uso como: (1) O interesse dos menos privilegiados, (2) Participação e Escolarização Comum e (3) A produção histórica de igualdade.

Em “(1) O interesse dos menos privilegiados” (Connell, 1993), a autora menciona que a natureza de discutir “Justiça” parte da ideia de, inicialmente, pensar nos menos privilegiados, de partir de um ponto econômico dos pobres ou de olhar para os arranjos de gênero a partir dos olhos de uma mulher. Ainda declara que, aos mais privilegiados: “Há uma grande probabilidade de enriquecimento de experiências e conhecimento dos grupos mais privilegiados em todos os casos que eu mencionei [...]” (Connell, 1993, p. 44. traduzido). Ela declara, então, que, para produzir justiça, é necessário que haja um currículo contra hegemônico, que esteja destinado aos interesses e às perspectivas dos menos privilegiados.

Como a própria autora menciona, algumas soluções que não suprem a demanda da justiça curricular e que, para serem criticadas de forma tão específica pela autora podem serem consideradas como “[...] justiça aqui e agora [...]” (Connell, 1993, p. 44. traduzido), isso quer dizer, currículo como reação radical. Essa radicalidade, que a autora veementemente critica, são os currículos de gueto e um projeto hegemônico que em suas essências apenas abordam uma escola/comunidade em si e não um sistema em um espectro geral.

Em “Participação e Escolarização Comum”, Connell (1993) constata que o currículo precisa ser compartilhado e feito por todos, uma vez que “Não podemos ter uma democracia na qual alguns “cidadãos” somente recebem decisões feitas por outros.” (Connell, 1993, p. 46. traduzido). Ela ainda aborda as temáticas de justiça e avaliação, nas quais não me aprofundarei, e encerra seus princípios em “(3) A produção histórica de igualdade”, em que argumenta que a igualdade (uma forma de justiça) precisa sempre ser produzida no currículo, em maiores ou menores níveis, e que os efeitos sociais do currículo devem ser pensados como produção de igualdade com o decorrer do tempo (Connell, 1993).

Dessa forma, fica claro que, ao discutir justiça curricular, estamos intrinsecamente falando sobre alguma parte de justiça social e que, apesar da definição primária de justiça ser neutra, a neutralidade – ou que é aceito como neutralidade – não é aceita nesses conceitos principais. Entende-se, além disso, que analisar justiça curricular (e social) é recortar um espaço político, econômico, social e cultural, a fim de entender as desigualdades, diferenças e injustiças.

Para isso, divido este subcapítulo novamente para realizar uma tentativa de explicar como justiça social é feita para que, adiante, promova reflexões sobre como essa reflete nos contextos educacionais.

3.1.1 Nos bastidores: como a justiça é feita?

Como discutido na seção anterior sobre justiça social e curricular, esse conceito não é estável e permanente. Entende-se que ele é mutável conforme as necessidades que o exigem. Assim, para que se possa discutir justiça curricular, como já dito anteriormente, é preciso que, de certa forma, a reconheçamos e a relacionemos à justiça social.

A epifania mais comum quando falamos sobre justiça social é a de lembrar-se do lema da Revolução Francesa, “liberdade, igualdade e fraternidade”, que, para aquele momento histórico, era o que se entendia como promoção de justiça a todos – a partir da compreensão de que havia uma percepção da injustiça contra certas parcelas sociais. Mais atualmente, Fraser (2002) e (2012) apresentou a ideia dos Três “R”: Redistribuição, Reconhecimento e Representação.

O primeiro dos Três “R” é a Redistribuição, caracterizada por uma tentativa de embate com a “[...] injustiça e a má distribuição, em sentido lato, englobando não só a desigualdade de rendimentos, mas também a exploração, a privação e a marginalização ou exclusão dos mercados de trabalho.” (Fraser, 2002. p. 10.) O segundo “R”, que é o Reconhecimento, é introduzido pela autora como um “remédio” que tenta apaziguar as desigualdades e as injustas distribuições para englobar as reformas que visavam a valorizar as identidades desrespeitadas, mas também a evidenciar os esforços ao reconhecimento das diversidades.

Porém, apesar de a autora não entender os Três “R”s como distintos e separados temporalmente, ela não pôde deixar de notar e de comentar, de forma irônica, que a transição do primeiro ao segundo ocorreu por conta da aceleração da globalização e que, apesar do reconhecimento das culturas que estavam subjugadas a uma hierarquização, demonstram agravar negativamente a redistribuição quando as reconhecem. Fraser entende esse fenômeno como a *substituição* e o explicita:

Neste contexto, as lutas pelo reconhecimento estão a contribuir menos para suplementar, tornar mais complexas e enriquecer as lutas pela redistribuição do que para as marginalizar, eclipsar e substituir. Chamo a isto o problema da substituição. Esta substituição ameaça a nossa capacidade de conceptualizar a justiça social num mundo em processo de globalização (Fraser, 2002. p. 10).

O último “R” foi originalmente conhecido por participação e, então, refutado por “Representação”. Frase entendia que a combinação de redistribuição e reconhecimento não era fácil – visto que isso exigiria pontos de vista de dois tipos de justiça – e que, para que o diálogo e as reivindicações entre as diferenças ocorressem, seria necessária uma

participação. Assim, propôs o princípio da *paridade de participação*, que é definido pela autora como “[...] arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade de interagir entre si como pares.” (Fraser, 2002. p. 11).

Ademais, para que essa interação ocorra, ela entende que são necessárias duas condições mínimas: a primeira é a de distribuição de recursos materiais que garantam a “voz” dos participantes, e a segunda é a de paridade participativa, de forma que o valor cultural represente respeito a todos os participantes e garanta oportunidades de alcançar considerações sociais (Fraser, 2002). Em seguidos estudos, a autora troca o termo “participação” por “representação”, pois entende que a simples participação ou a presença de “voz” não era garantia de influência ou de alteração de determinadas estruturas. Ao priorizar a representação, Fraser destaca a justiça formal aos grupos marginalizados, garantindo que, com esse terceiro “R”, os grupos tivessem voz e poder.

Dessa forma, Fraser (2002) entende a justiça social como uma remoção de obstáculos à paridade de participação e considera que a superação da injustiça significa retirar esses obstáculos para que alguns possam ter o direito de participar e interagir socialmente. Além dessa concepção, segundo Costa, Araújo e Ponce: “[...] 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 de representação?” (Costa *et al.*, 2023, p. 357).

Como uma certa forma de resposta, ainda que não haja uma resposta única e correta, Costa *et al.* (2023) sugerem que a busca pela justiça curricular deve estar sustentada no reconhecimento dos diversos grupos sociais. Além disso, apontam que seu critério de seleção é a contribuição para a vida digna e a prática quotidiana, assim como a convivência solidária e democrática que permitam debate e respeito às ideias e ao aperfeiçoamento das relações humanas. Essa proposta advém dos Três “C” da Justiça Curricular propostos por Ponce. São eles: Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática.

Assim como os Três “R” de Fraser, defino os Três “C” de Ponce. O primeiro deles, o “Conhecimento”, trata da valorização dos conhecimentos populares, das vivências cotidianas do senso comum – marca do pensamento Freiriano – além dos conhecimentos globais, que devem contribuir para elevar a justiça cognitiva. Além disso, o conhecimento é “[...] plural e expandido na linguagem e nas ações as possibilidades de experiências [...]” (Ponce; Araújo, 2023. p. 145). Também se compreende que ele nunca é neutro, pois está sempre repleto de intencionalidades, interesses, expectativas e necessidades, assim como o próprio currículo.

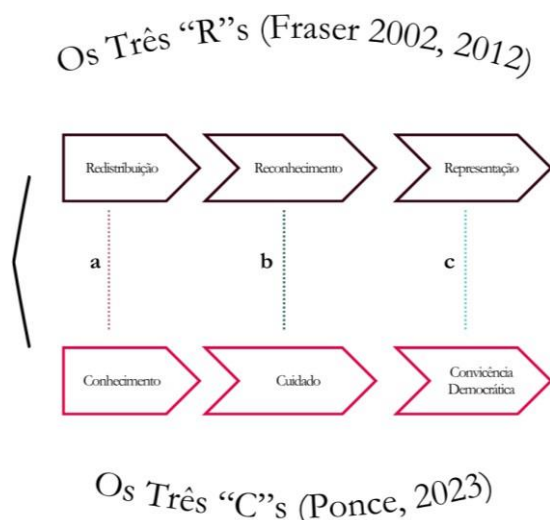
Apesar de os Três “C” serem interligados intrinsicamente, o “Cuidado” e a “Convivência Democrática” apresentam aproximações mais imediatas e consequentes entre si, uma vez que o “Cuidado” é entendido como as boas condições dos espaços e o cuidado com a consideração dos tempos escolares, além do zelo pela formação cidadã que toma atenção e responsabilidade pelos sujeitos envolvidos no currículo. A dimensão da convivência pressupõe a “Convivência Democrática” e tem como horizonte “[...] a construção da maturidade do discernimento e da autonomia pautada por valores e princípios fundamentais dos quais se destacam pelo menos 4 essenciais em nosso momento histórico: princípio do respeito e da solidariedade ao outro o da igualdade de direitos o da justiça social e o da liberdade para ser” (Ponce; Araújo, 2023. p. 147).

Assim, entendo a aproximação entre esses dois últimos “C” como de causa e efeito. Isso não significa, necessariamente, que cada um esteja em uma categoria, mas que promovam justiça interdependente. Ou seja, onde há um, há o incitamento do outro.

Além disso, os autores Costa *et al.* (2023) realizam um exercício de aproximação dos Três “R” e os Três “C”, já que os entendem em três movimentos:

a) as reivindicações pelo reconhecimento das diferentes demandas políticas curriculares que validem conhecimento historicamente silenciados; b) as lutas por redistribuição vinculam-se à dimensão dos cuidados na reivindicação por políticas curriculares comprometidas com a redução das desigualdades educacionais e; c) na vertente da representação, a dimensão da convivência democrática no currículo escolar torna-se essencial, e surge a necessidade de políticas curriculares que considerem os professores e educadores em seu direito de pensar e construir currículos contextualmente, levando em conta as realidades concretas e a vida nas escolas. (Costa *et al.*, 2023. p. 371-371. Modificado.)

Em pares, entendo que os três “C” de Poncé (2023) podem serem propostos como um efeito aos três “R” de Fraser (2002, 2012). Para essa análise, os combino de tal forma, mas entendo que diferentes reflexões e associações que podem ser feitas que produziram resultados similares, ainda que com implicações diferentes. Dessa forma, represento, na figura a seguir, uma representação de como esses movimentos se relacionam, com base na Figura de Costa (2022):

Figura 4 - Os 3 "R"s e "C"s

Fonte: do autor (2024) baseado em Costa (2022)

Ao discutir redistribuição, proporíamos conhecimento de uma forma que o currículo fosse contra a hegemonia cultural, o que produziria dispersão e evidenciação de culturas e de aprendizados antes suprimidos. Da mesma forma, reconhecer as diversidades implica cuidado com tais, e a oportunidade de representação se traduz em convivência democrática, pois, ao ser reconhecido, um indivíduo ainda precisa de seu espaço de representação para que possa participar de tais círculos.

Para traduzir os três "R" e os três "C" para o currículo, sugiro, a partir da figura 4, que: redistribuição e conhecimento implicam em diferentes culturas, principalmente nas das minorias, e em aprendizagens propostas no currículo. Além disso, propõem oportunidades e experiências de nível similar a todos, bem como reconhecimento e cuidado que representam a evidenciação das minorias, de forma a colocá-las nos holofotes culturais e até mesmo ao desmistificar e propor quebras de preconceitos. Por fim, também há uma representação e uma convivência democrática à tentativa de combater a precariedade das classes média e baixa ao intencionar uma convivência por meio das diferentes interações com o mundo e com as aprendizagens.

Assim, para o seguinte trabalho, a concepção de como justiça é feita é baseada nas autoras Fraser (2002; 2012) e Ponce (2023), a partir da compreensão e da promoção de justiça social. Além disso, entende-se que a justiça curricular se faz em um currículo que promova, previamente, a sua elaboração e uma redistribuição, bem como uma representação das minorias sociais a serem contempladas por tal. Em seu tecer, o currículo deve promover

conhecimentos que sejam relevantes, levar em consideração o contexto de sua aplicação e promover cidadania para ter, futuramente, um “bem-estar”.

Também, ao promover “bem-estar”, o currículo precisa oportunizar convivências democráticas, nas quais os estudantes possam interagir em suas diferenças, reconhecê-las e respeitá-las. Ademais, dentro dessa convivência, é necessário que os alunos reconheçam a si de forma individual e unitária, mas que também possam, como parte de uma sociedade, encontrar o que há em comum em suas relações, a fim de reforçar sua individualidade, mas sem deixar de reconhecer a diversidade em um mundo plural.

Dessa maneira, para o próximo capítulo, apresento uma revisão da literatura ao ter em vista o mapeamento dos estudos curriculares para o Ensino Médio com um recorte temporal de dez anos, além de utilizar as palavras-chave centrais para esse estudo. Além disso, sintetizo o que tais investigações podem implicar no campo educacional.

4 REVISÃO DA LITERATURA

Na presente seção da dissertação, apresentarei algumas sistematizações sobre as produções da última década em relação aos conceitos de justiça curricular e de Ensino Médio. Além disso, analiso e concluo inferências relacionadas aos resultados obtidos.

4.1 As bases de dados

As bases de dados utilizadas para a realização desta revisão da literatura foram as bases SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aprimoramento de Pessoal de Nível Superior). Vale mencionar que, durante as análises, optou-se por investigar os resultados apresentados na CAPES, uma vez que os da SciELO foram numericamente inferiores, além de os artigos, dissertações e teses ali encontrados também terem sido localizados na base da CAPES. Ademais, a CAPES foi escolhida como fonte principal para a revisão da literatura por estar presente nas pesquisas brasileiras desde 1976 e por, a partir dos anos 2000, disponibilizar o “Portal de Periódicos da CAPES” (Brasil, 2024), no qual esta revisão se baseia.

A pesquisa esteve baseada na análise dos resultados por duas buscas de palavras-chave. A primeira delas foi “Justiça Curricular”, e a segunda foi “Justiça Curricular e Ensino Médio”. É importante mencionar que foram utilizados filtros de datação, que limitaram a pesquisa a duas décadas, correspondendo aos anos de 2002 a 2022, e de língua, que restringiram a pesquisa à língua Portuguesa. Por fim de esclarecimentos, faço uma breve comparação entre os resultados recolhidos do Portal da CAPES e do SciELO, representados, respectivamente, pelos nomes “CAPES” e “SciELO” na figura abaixo.

Figura 5 - Nas Bases



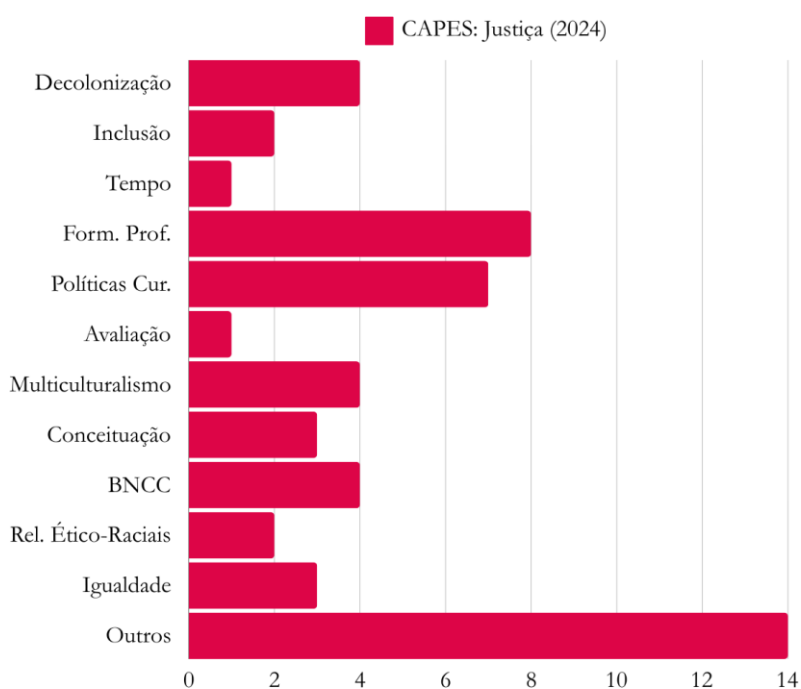
Fonte: do autor (2024)

É possível verificar, em forma de comparação, que a primeira pesquisa de palavra-chave (“Justiça Curricular”) demonstrou uma grande diferença em número entre as plataformas, visto que, no Portal da CAPES, foram identificados 266 resultados, e, no SciELO, apenas 16. Além disso, também destaco a diferença, ainda que menos discrepante, entre CAPES e SciELO na segunda pesquisa, “Justiça Curricular e Ensino Médio”, sendo que a primeira resultou em 32 textos, e a última em 14.

4.2 O retorno

Como já foi relatado anteriormente, foram pesquisadas duas sequências de palavras-chave. A primeira, “Justiça Curricular”, resultou em 266 resultados, sendo que 263 foram artigos, 1 foi livro, 1 foi resenha e 1 foi dissertação. Com a aplicação de filtros de textos somente em português e com o espaço temporal de 2002 a 2022, obtive 121 resultados, e, por separação manual, foram retirados 13 textos duplos. Porém, desses 108 textos, somente 54 se encaixavam no caráter “educação” para contarem como relevantes para a pesquisa. A partir disso, as temáticas de tais artigos foram esquematizadas da seguinte forma:

Figura 6 - Justiça (CAPES)

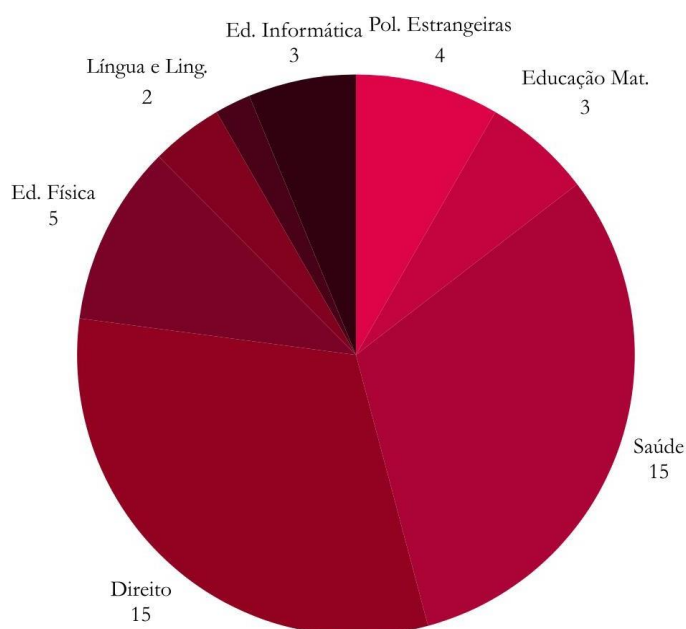


Fonte: do autor (2024)

Ao observar a figura anterior, podemos notar que a temática que mais produziu artigos durante o período foi relacionada ao assunto “Formação de Professores”, seguido de “Políticas Curriculares”. Além disso, temas como “Decolonização” e “BNCC” sucedem com 4 artigos cada. A categoria “Outros” compilou categorias que obtiveram somente 1 artigo, nomeados a seguir: “Formação Cidadã”, “Educação Quilombola”, “Reforma do Ensino Médio”, “Violência”, “Cuidado”, “Justiça Ambiental”, “Metodologia”, “Inclusão”, “Pandemia”, “Ideologias”, “Ensino de História” e “Direito Afro-brasileiro nas Diretrizes”.

Os demais 54 artigos, dos 108, se distribuem nas seguintes categorias:

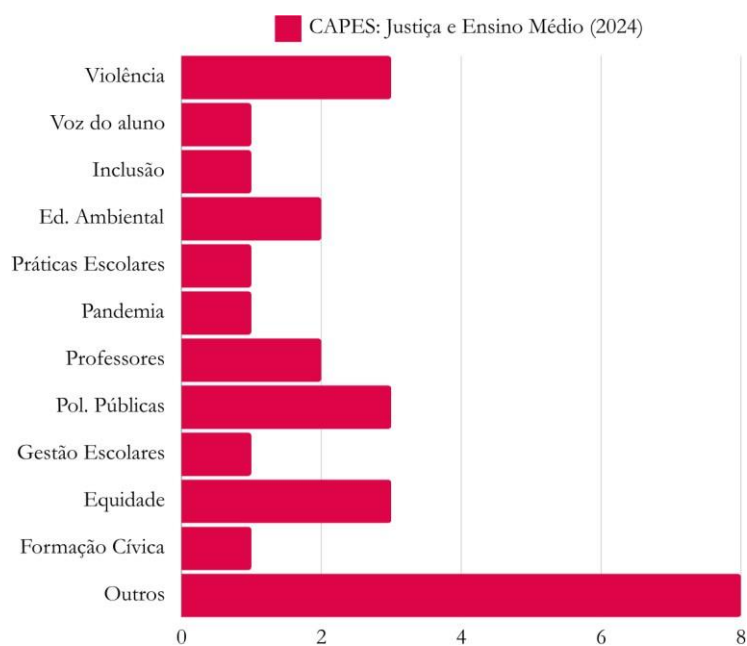
Figura 7 - As demais categorias



Fonte: do autor (2024)

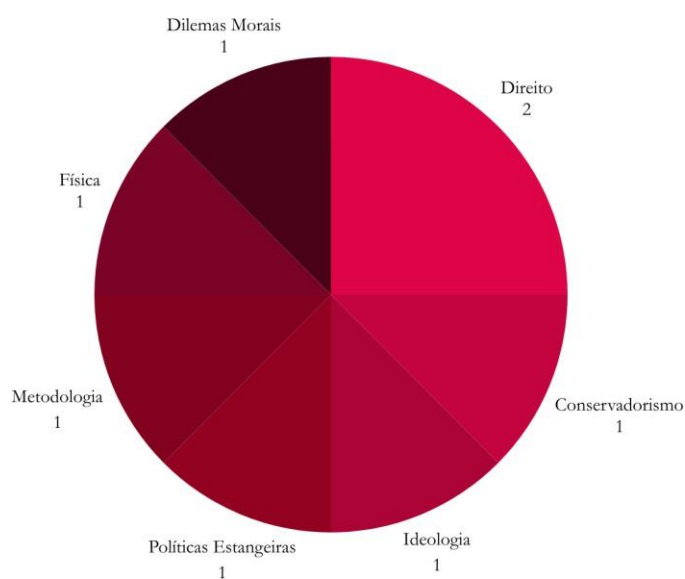
Dentre os temas que divergem da temática de educação, notamos que “Direito”, como categoria, apresenta 15 artigos. Na sequência, encontramos “Saúde”, que compreende as áreas de enfermagem, psicologia e medicina.

A segunda pesquisa por palavras-chave consistiu na pesquisa de “Justiça Curricular e Ensino Médio” e forneceu 32 resultados. Desses, 5 foram descartados por serem textos duplicados, sendo que 20 artigos se encaixaram nas categorias de análise relevantes. Apresento-as abaixo:

Figura 8 - Justiça e E.M. (CAPES)

Fonte: do autor (2024)

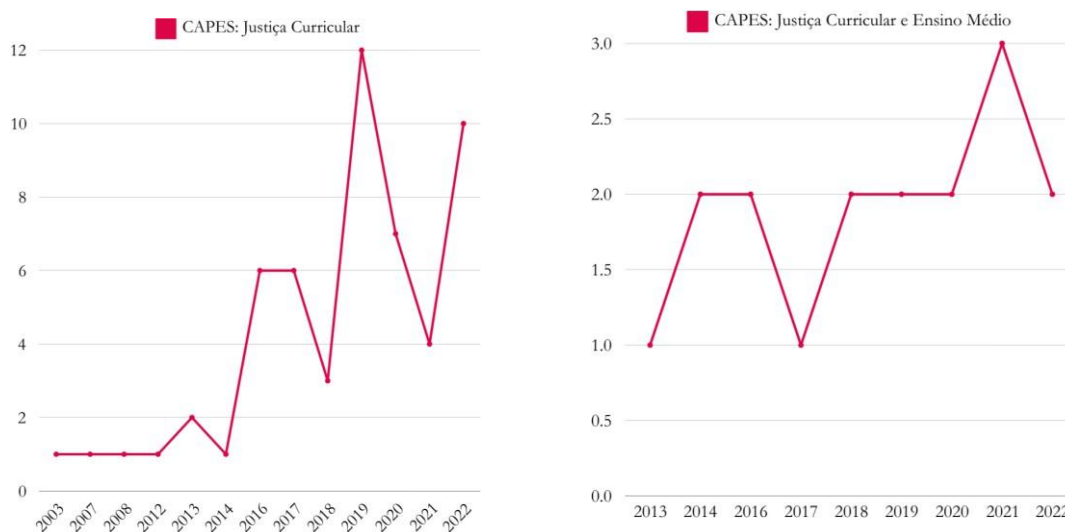
“Violência”, “Políticas Públicas” e “Equidade” foram as três categorias que apresentaram 3 artigos cada, seguidos por “Educação Ambiental” e “Professores”. Com a mesma ideia anteriormente apresentada, a categoria “outros” demonstra as temáticas que não se encaixam as categorias anteriores. Essa se apresenta da seguinte forma:

Figura 9 - Outros (CAPES)

Fonte: do autor (2024)

Por último, apresento um gráfico com a sistematização relativa ao número de produções por ano. Aqui, destaco ápices de produção de artigos nos anos de 2019, 2020 e 2022 para ambas as palavras-chave demonstradas nas figuras abaixo:

Figura 10 - Linha do tempo (CAPES)



Fonte: do autor (2024)

Após demonstrar os dados recolhidos e as figuras sistematizadas, parto para a análise dissertativa de tais informações. Desde já, destaco a informação sobre o quão recentes e escassas são as pesquisas sobre justiça curricular quando atreladas ao Ensino Médio brasileiro.

4.3 Um diagnóstico

Com as informações acima esquematizadas, apresento uma reflexão sobre os dados obtidos, ancorada em grandes marcos de publicações relevantes sobre o tema da implantação do novo sistema de base curricular e demais fatos históricos relevantes ao Ensino Médio. Primeiramente, sobre a pesquisa relacionada à palavra-chave “Justiça Curricular”, o primeiro resultado obtido remonta ao ano de 2003, com um artigo sobre educação escolar e cultura, seguido por 2007 e 2008, sendo que, em 2007, foi produzido um artigo sobre estudos curriculares, teoria e aplicação; em 2008, sobre produção de justiça curricular vinculada à formação de professores.

Entendemos aqui que, nos anos 2000, a temática de Justiça Curricular não era o foco das produções, visto que a publicação de livros importantes para a temática de Currículo Justo

aflora de produções como “Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Troia da Educação” e “Saberes e Incertezas Sobre o Currículo”, ambos publicados em 2013. Além disso, a autora que apresentou a concepção de Justiça Curricular, Connell, publica seu livro em 1993, mas, por ser um título em inglês, suas versões traduzidas começam a aparecer nas produções brasileiras apenas após os anos 2000.

Aos anos de 2019 e 2020, nos quais há a maior produção de artigos relacionados à justiça curricular, atribui-se o contexto histórico de aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, sendo que, não coincidentemente, a maior concentração de temática desses anos são em “Políticas Curriculares” e “Multiculturalismo e Inclusão”. Esses estudos discutem justamente as políticas públicas que partiriam da aprovação da Base, assim como sua repercussão em aspectos como as diversas culturas e seu caráter inclusivo. O fim da pandemia COVID-19, em 2022, que, de certa forma, atrasou e preveniu a aplicação efetiva de políticas e de um novo sistema de educação, também implica na retomada às escolas e na execução dos planos anteriormente propostos. Embora tenha havido um movimento contra o “Novo Ensino Médio” e contra a aprovação da BNCC como é nos meios de comunicação, nas produções acadêmicas, as temáticas refletem a aplicação das mais novas leis de forma não derogatória.

Ainda à categoria “BNCC” presente naquela pesquisa, o oposto é evidente, sendo que, dos 4 artigos produzidos, 3 contribuem a uma crítica de desaprovação do documento, porém essas produções antecedem a pandemia, já que correspondem aos anos de 2016, 2017 e 2019 – o artigo faltante, de 2021, acoberta a temática da BNCC e a Carta da Terra. Entende-se que o fenômeno de atenuação da crítica pode ter ocorrido pela necessidade do contexto pós-pandêmico de precisar suprir as defasagens ocorridas durante o período anterior, assim como podemos atribuir uma preocupação política dos pesquisadores em produzir discursos e reflexões sobre o futuro da educação dentro de um contexto político vigente de extrema direita.

Reflexões similares podem ser aproximadas dos gráficos relacionados à segunda pesquisa de palavras-chave, “Justiça Curricular e Ensino Médio”, visto que as temáticas com maior número de produções, aqui, se igualam: “Políticas Públicas”, com 3 produções entre os anos de 2019 e 2022, com o mesmo número de resultados para “Violência” e “Equidade”. Dentro do tema de “Violência”, vemos o conceito de justiça atrelado à produção de justiça dentro das escolas, e seus currículos e “Equidade” relacionados à inclusão em 2 dos artigos e avaliações. “Educação Ambiental” e “Formação Cívica” produzem suas reflexões atreladas à ideia de formação integral do cidadão e à formação do cidadão global. Por último, a temática

que gostaria de sublinhar, “Professores”, organiza 2 artigos que tratam da escola justa, da percepção do professor e dos espaços de intervenção pedagógica. Aqui, nota-se uma preocupação entre os anos de 2014 e 2017 com o espaço e com a representação dos docentes nas escolas, ainda que eles não sejam relacionados diretamente ao currículo.

Ademais, comento de forma breve os artigos que não se encaixaram na temática da educação. Em grande maioria e em ambas as palavras-chave, esses resultados se direcionam ao Direito, tanto como curso quanto como no sentido de execução de leis. Esses estudos divergem completamente do complemento “Currículo” que aparecem nas pesquisas. O termo “Justiça” também aparece atrelado à definição de “Cuidado” e à de “Produção de Cuidado” quando relacionados a temática “Saúde”, visto que esses artigos variam entre diversas áreas, como: Psicologia, Enfermagem, Medicina, Odontologia e Educação Física. Embora categorias como as citadas, sejam evidentemente discrepantes para o estudo, a de “Conservadorismo” foi um impasse a ser classificado, visto que o artigo produzido argumenta sobre o ensino da evolução e sobre o criacionismo em contexto de escolas neoconservadoras. Em princípio, isso pode parecer passível à análise, mas, durante a leitura de tal artigo, nota-se uma grande crítica aos moldes neoconservadores e às suas implicações multiculturais.

Com tais informações em vista, notamos uma grande influência da publicação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental em 2017, que inicia discussões sobre o currículo, e, entre 2019 e 2020, com a publicação da BNCC para o Ensino Médio, com as discussões ardorosas correndo em datações *pré-aprovação*. Por fim, vale citar o caráter lasso das produções que precedem imediatamente o fim da pandemia.

Tendo em base a análise anterior e as reflexões dos capítulos 2 e 3, apresento a metodologia que acompanhará o trabalho para a realização das reflexões e das conclusões sobre os sentidos de produção de justiça nos currículos estaduais do sul do país.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o presente capítulo, descrevo e argumento sobre a metodologia que será utilizada para a análise do objeto de estudo, sendo que ela se inscreve em uma pesquisa de caráter qualitativo em forma de análise documental. Apesar de a pesquisa estar baseada em uma análise dos documentos e de apontar alguns aspectos de produção e de sentidos de justiça, ela não pode ser entendida como uma comparação entre documentos, visto que: “O exame do contexto social global no qual foi produzido o documental e no qual mergulha seu autor [...], é primordial [...]” (Cellard, 2008. p. 299). Além disso, em cada currículo, há uma contextualização e uma sociedade a ser atendida, o que elimina toda e qualquer pressuposição de “mais justiça” ou “menos justiça” em cada currículo que será mencionado.

Assim, introduzo este capítulo com a contextualização sobre a pesquisa qualitativa. Em seguida, esclareço o desenvolvimento da análise documental.

5.1 Pesquisa Qualitativa no Campo Educacional

A pesquisa qualitativa, em um breve apanhado histórico, começou a ser utilizada pelas áreas das ciências sociais e da psicologia como uma pesquisa de “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (Flick, 2009, p. 20). Porém, com o renascer da pesquisa qualitativa após anos de dura cientificação dos estudos, essa se subdividiu em diferentes perspectivas.

Figura 11 - Perspectivas na pesquisa qualitativa

TABELA 2.2 Perspectivas de pesquisa na pesquisa qualitativa			
	Abordagens aos pontos de vista subjetivos	Descrição da produção de situações sociais	Análise hermenêutica das estruturas subjacentes
Posturas teóricas	Interacionismo simbólico Fenomenologia	Etnometodologia Construtivismo	Psicanálise Estruturalismo genético
Métodos de coleta de dados	Entrevistas semi-estruturadas Entrevistas narrativas	Grupos Focais Etnografia Observação participante Gravação de interações Coleta de documentos	Gravação de interações Fotografia Filmes
Métodos de interpretação	Codificação teórica Análise de conteúdo Análise narrativa Métodos hermenêuticos	Análise de conversação Análise do discurso Análise de gênero Análise de documentos	Hermenêutica objetiva Hermenêutica profunda
Campos de aplicação	Pesquisa biográfica Análise de conhecimento cotidiano	Análise das esferas de vida e de organizações Avaliação Estudos Culturais	Pesquisa de família Pesquisa biográfica Pesquisa de geração Pesquisa de gênero

Fonte: Flick (2009. p. 30)

Apesar de o caráter de qualificar a pesquisa qualitativa se tornar nebuloso entre essas subdivisões por serem tantas diferentes, Flick (2009) afirma que o que há em comum entre as pesquisas:

[...] não se refere apenas ao emprego da técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada a primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos”. Além da curiosidade, da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos essa atitude, é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador (Flick, 2009. p. 36).

No Brasil, o fenômeno das pesquisas qualitativas sendo produzidas ao campo educacional se iniciou após os anos de 1970, com dissertações de mestrado e teses de doutorado que se tornaram grande fonte de conhecimento. Ademais, esses estudos acompanham as movimentações na educação até a atualidade, pois atravessaram todas as transformações ocorridas no país ao tratar de questões e de tendências “crítico- reprodutivistas” (Zanette, 2017). A utilização da pesquisa qualitativa aos estudos nacionais sobre a temática gerou:

[...] diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (Zanette, 2017. p. 159).

A partir desse caráter de apropriação adequado à questão e à compreensão histórico-cultural de pesquisa, este estudo se encaixa na perspectiva de Flick (2009) sobre a descrição da produção de situações sociais como análise documental.

5.1.1 Análise Documental: Caracterizando

A palavra documento significa: “Qualquer meio de registro de informação, isto é, o suporte da informação – papel, ótico, magnético, eletrônico, etc. – em que já foi fixada ou gravada uma ideia ou mensagem, tal que permite a sua futura recuperação e uso.” (Fiocruz, *s.d.*). Essa definição por si já ilustra sua importância, mas ainda a complemento com Cellard: “As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos” (Cellard, 2008. p. 295).

Da mesma forma que o autor contextualiza seu capítulo, reafirmo o caráter efêmero da memória, tanto da individual quanto da coletiva, e reforço com o mesmo autor a *insubstituição* de seu papel, visto que representa, quase em uma totalidade, o vestígio da atividade humana quando a memória é o único relato das atividades particulares de um passado (Cellard, 2008). Dessa forma, fica claro o peso do contexto em que esses documentos foram produzidos, especialmente no caso dos documentos públicos, já que, apesar de sua análise ser objetiva aos métodos de pesquisa, ela também é subjetiva ao contexto e a quem a produziu.

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primário” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (Godoy, 1995, p. 21-22).

O autor define documentos públicos com: “[...] uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível” (Cellard, 2008. p. 297). Dessa maneira, isso evidencia que, apesar de seu caráter público de retratar o contexto em que se insere, esse tipo de documento, assumo, detém uma certa forma de “poder” e por isso nem sempre é acessível.

Dessa forma, a pesquisa documental tem como propósito obter informações para a compreensão de um fenômeno, um tipo de procedimento que utiliza métodos, compreensão e análise de um “[...] universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos.” (Lima Junior *et al.*, 2021. p. 43). Contudo, essa pesquisa não pode ser confundida com uma pesquisa bibliográfica, visto que ambas são entendidas como iguais até certo ponto, mas divergem quanto à fonte de seus documentos. A pesquisa documental ocorre em documentos de “fonte primária” – documentos que não passaram por um tratamento analítico e que logo serviram para a crítica da pesquisa. Por outro lado, a pesquisa bibliográfica se monta em cima de documentos que já foram analisados e que, em sua grande parte, já se tornaram livros ou artigos publicados.

Assim como outras diversas formas de metodologia e de análise de instrumentos, a análise documental tem seus aspectos positivos e negativos, já que, em posicionamentos favoráveis, os documentos são uma fonte estável e rica que pode ser consultada diversas

vezes, além de se servirem para validar e complementar mais informações recolhidas. Os documentos também representam uma fonte “natural de informações” (Lima Junior *et al.*, 2021), pois, além de estarem inseridos em um contexto, fornecem informações sobre ele. Os dados documentais que foram produzidos no período que é pretendido estudar são capazes de oferecer um conhecimento objetivo da realidade, e, apesar da mudança social constante, esses documentos permitem ao pesquisador investigar as mudanças de população, de estruturas sociais, de atitudes e de valores sociais.

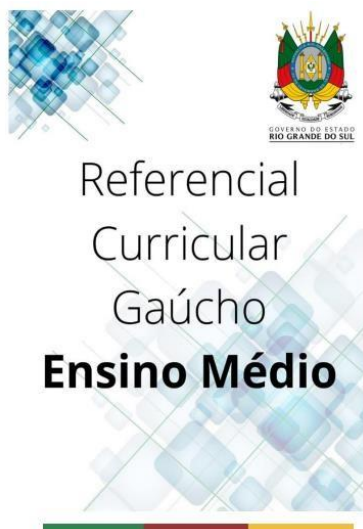
Assim, apresento os documentos públicos que embasam a análise da presente dissertação.

5.2 Documentos: Currículos Estaduais

Os documentos que serão levados em consideração para a análise desta argumentação são os três documentos da norma estadual da etapa do Ensino Médio da Educação Básica brasileira. A partir do contexto da publicação da Base Nacional Comum Curricular, foi necessária a reformulação dos documentos que guiavam essa etapa para que, além de estarem posicionados a favor da política pública e baseados nela obrigatoriamente, também fosse determinada a política do “Novo Ensino Médio”, que foi proposta consecutivamente à publicação da BNCC.

Os três documentos em questão são: Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (2020), Currículo Base do Ensino Médio do Território Santa-Catarinense (2020) e o Referencial Curricular do Ensino Médio para o Paraná (2021). Apresento-os mais detalhadamente nos parágrafos a seguir.

O “Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio” (RCGEM), que compreende o território do Rio Grande do Sul e a vigência do Ensino Médio, foi publicado em 2020, e a sua homologação ocorreu em 2021 com a Resolução CEEEd 365. No documento, constam informações sobre os textos introdutórios, sobre os fundamentos pedagógicos para o currículo gaúcho, sobre a formação geral básica, sobre as orientações para a implementação do Ensino Médio nas redes de ensino e sobre a educação profissional e tecnológica como grandes seções para justificar e qualificar a proposta de Ensino Médio para o estado.

Figura 12 - Capa RCGEM

Fonte: Rio Grande do Sul (2021)

Por outro lado, o “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” (CBEMTC) está dividido em 4 cadernos. Um deles, o portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, é usado nesta dissertação para a análise do “Caderno 1: Disposições Gerais”. Sua publicação ocorreu em 2020, e sua homologação em 2022. Esse caderno apresenta uma introdução ao Ensino Médio e o percurso formativo da Educação Básica, bem como alguns marcos legais do Novo Ensino Médio (NEM), um diagnóstico sobre as múltiplas juventudes dessa etapa, os fundamentos do NEM, algumas sugestões de unidades temáticas, os itinerários formativos, a formação docente e a organização curricular dessa etapa.

Figura 13 - Capa Currículo Base de Santa Catarina

Fonte: Santa Catarina (2020)

Por fim, o “Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná” (RCEMP), publicado e homologado em 2021, é o documento mais longo dos aqui apresentados. Assim como no RCGEM, todas as informações sobre o regimento do Ensino Médio estão presentes nesse mesmo e único documento no estado do Paraná. Dessa forma, o referencial analisa e descreve os sujeitos do Ensino Médio, discute os princípios norteadores do NEM no Paraná e guia a formação geral básica, os itinerários formativos e a educação técnica e profissional.

Figura 14 - Capa RCEMP

REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ
Sistema Estadual de Ensino do Paraná
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO ESTADO DO
PARANÁ**

**Referencial Curricular para o
Ensino Médio do Paraná**

2021

Fonte: Paraná (2021)

Dessa forma, apresentados os documentos e algumas de suas estruturas básicas, serão analisados, futuramente, os sentidos da promoção de justiça curricular. Desde já, entende-se essa promoção como a de um currículo que formará cidadãos brasileiros, além de oportunizar aprendizagens e experiências diversas para que tais jovens sejam capazes de interagir, de reagir e de modificar seus respectivos espaços.

Ao investigar as complexas relações entre currículo, política educacional e justiça curricular, é essencial compreender como os documentos oficiais expressam as concepções de conhecimento e redistribuição, cuidado e convivência democrática. Mais do que uma etapa técnica, a análise documental aqui proposta assume um compromisso ético e político com a ideia de Justiça Curricular. Isso significa olhar para os documentos não apenas como produtos institucionais, mas como textos vivos, atravessados por disputas, escolhas e omissões que revelam projetos de formação e visões de mundo. Cada decisão curricular carrega implicações profundas para os sujeitos escolares e suas possibilidades de reconhecimento, pertencimento e transformação.

Neste capítulo, apresento os procedimentos de leitura e codificação utilizados, além dos eixos analíticos que orientaram a investigação.

6.1 REDISTRIBUIÇÃO E CONHECIMENTO

A discussão sobre redistribuição e reconhecimento emerge como eixo central para a compreensão das dimensões da justiça curricular, especialmente quando se busca uma educação comprometida com a equidade e a inclusão. A partir das contribuições de Fraser (2002), que se destaca como uma das principais pensadoras políticas contemporâneas, observa-se que a justiça não pode ser reduzida a uma única dimensão, mas deve articular diferentes perspectivas teóricas para responder aos desafios do nosso tempo. Fraser propõe que a justiça curricular deve considerar tanto a redistribuição de recursos e oportunidades quanto o reconhecimento das identidades e diferenças culturais, de modo a enfrentar as múltiplas formas de desigualdade presentes na sociedade.

No contexto educacional, a redistribuição refere-se à necessidade de garantir acesso equitativo ao conhecimento, aos recursos pedagógicos e às oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de sua origem social, étnica ou econômica. Isso implica repensar práticas e políticas curriculares que historicamente marginalizaram determinados grupos, promovendo uma distribuição mais justa dos saberes e das condições de participação escolar.

É importante não ver o agenciamento como uma capacidade que reside nos indivíduos, mas sim concebê-la como algo que é realizado por meio do engajamento com condições contextuais muito específicas.” (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, p. 189 (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, p. 189. tradução nossa)

O reconhecimento, por sua vez, envolve o respeito e a valorização das identidades, culturas e trajetórias dos sujeitos, combatendo processos de invisibilização e desvalorização que afetam principalmente minorias e grupos historicamente excluídos.

A escola se constitui como um espaço privilegiado para emancipação dos grupos racialmente discriminados, por meio do combate e da eliminação de toda forma de discriminação e racismo, consolidando relações democráticas e igualitárias na convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas (PARANÁ, 2021. p. 25)

A articulação entre redistribuição e reconhecimento é fundamental para a construção de uma justiça curricular efetiva. O reconhecimento sem redistribuição pode resultar em políticas simbólicas que não alteram as estruturas de desigualdade material, enquanto a redistribuição sem reconhecimento pode perpetuar padrões de assimilação e negação das diferenças. Assim, práticas educativas que buscam a justiça curricular devem integrar ambas as dimensões, promovendo tanto a equidade no acesso ao conhecimento quanto o respeito à diversidade de saberes, identidades e experiências. No âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas dimensões são contempladas por meio de habilidades que orientam o trabalho pedagógico para a valorização da diversidade e a promoção de uma formação integral dos estudantes. A BNCC destaca a importância de tratar as temáticas relacionadas à justiça social de forma contextualizada, considerando as especificidades dos diferentes contextos escolares e sociais. Além disso, enfatiza a necessidade de desenvolver competências que permitam aos estudantes reconhecer e respeitar as diferenças, bem como participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A escola, dessa forma, se torna um espaço onde: “Conviver com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças, é uma experiência essencial à nossa existência.” (CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE — SC, 2021, p. 32)

Dessa forma, a justiça curricular não se limita à aplicação de normas universais, mas busca responder às demandas concretas de redistribuição e reconhecimento presentes no cotidiano escolar. A organização das habilidades e objetos de

conhecimento em unidades temáticas, conforme previsto na BNCC, possibilita a articulação entre conteúdos, conceitos e processos que favorecem tanto a redistribuição quanto o reconhecimento. Isso se reflete na valorização das linguagens artísticas, das culturas juvenis e das múltiplas formas de expressão, promovendo o respeito à diversidade e a construção de produções autorais críticas e criativas

Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar:

I- atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

V-comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade: (BRASIL, 2018)

Dessa maneira, a justiça curricular, fundamentada nas dimensões de redistribuição e reconhecimento, constitui um caminho para a construção de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a transformação social.

A relação entre conhecimento escolar e justiça se mostra central para a compreensão das dinâmicas de inclusão, equidade e reconhecimento no contexto educacional. O acesso ao conhecimento escolar não pode ser visto apenas como transmissão de conteúdos, mas como um direito fundamental que possibilita a ampliação das capacidades dos sujeitos, promovendo sua participação ativa na sociedade. O conhecimento escolar, ao ser democratizado, contribui para a construção de novos modos de inclusão e para a efetivação de práticas que visam a justiça social, pois amplia as oportunidades de desenvolvimento pessoal e coletivo. A justiça curricular, nesse sentido, articula-se com a ideia de redistribuição, reconhecimento e participação, dimensões que, quando integradas, potencializam a qualidade social da educação. A redistribuição refere-se à necessidade de garantir que todos tenham acesso igualitário aos saberes historicamente valorizados, superando desigualdades estruturais que afetam grupos sociais marginalizados. O reconhecimento, por sua vez, implica valorizar as identidades, culturas e experiências diversas dos estudantes, combatendo processos de invisibilização e exclusão simbólica.

Em análise aos documentos foram identificadas temáticas como: A escola como espaço de liberdade, diálogo e diversidade. Os documentos ressaltam a importância de conceber a escola como um ambiente aberto à diversidade de

pensamentos, linguagens e práticas pedagógicas. A partir da valorização da liberdade de aprender e ensinar, reconhece-se a dimensão ética, estética e política do processo educativo. Como explicitado em: “I - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (p. 19).

Essa liberdade está vinculada à ideia de uma escola dialógica, que acolhe as experiências dos sujeitos e promove a construção coletiva do conhecimento:

A escola deve configurar-se como espaço aberto à experiência, permitindo-lhe sua aplicação de valores e pressupostos, além de lhes proporcionar ‘práticas de aprender/apreender espaços cheios de linguagens e signos que implicam passagens e interdições. Confrontos e encontros. Diálogos, monólogos e silêncios.’ (SANTA CATARINA, 2022. p. 31)

Além disso uma segunda temática foi encontrada que se relaciona a justiça cognitiva e democratização do conhecimento. Um ponto recorrente nos documentos é o compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento e a valorização de saberes tradicionalmente excluídos do currículo escolar. A proposta é reposicionar o conhecimento como um bem comum e como direito de todos, superando a lógica excludente que historicamente privilegiou saberes eurocentrados e acadêmicos.

Assume-se a perspectiva da justiça cognitiva, que implica reconhecer e valorizar os diferentes modos de produzir conhecimento, especialmente aqueles marginalizados pelos saberes hegemônicos. (BRASIL, 2018. p. 26)
O currículo deve contribuir para a superação das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura escolar, promovendo equidade e inclusão. (BRASIL, 2018. p. 28)

Em terceiro momento de análise aos documentos foi identificada uma associação de conhecimento como prática social e culturalmente situada. Os documentos analisados defendem que o conhecimento não é neutro nem universal, mas historicamente situado e atravessado por relações de poder. Assim, propõem uma abordagem curricular crítica, dialógica e plural: “É necessário reconhecer que todo conhecimento é historicamente situado e atravessado por relações de poder, o que exige uma abordagem crítica e plural no currículo.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021. p. 27)

A produção do conhecimento, nesse sentido, deve ser entendida como prática social, que envolve participação, diálogo e construção coletiva: “A produção do conhecimento é entendida como uma prática social que envolve diálogo, participação e construção coletiva.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021. p. 20). Essa compreensão reforça a importância de articular os saberes escolares com os conhecimentos

produzidos nos territórios e comunidades em que os estudantes estão inseridos: “O currículo deve valorizar a circulação de saberes entre diferentes espaços sociais e reconhecer os conhecimentos produzidos nos territórios onde os estudantes vivem.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021. p. 30)

Outro eixo estruturante é a promoção da formação integral dos estudantes, o que inclui o desenvolvimento da autonomia, da ética, da solidariedade e da capacidade crítica. Tal perspectiva é orientada por uma visão ampliada de currículo, que considera o projeto de vida dos estudantes e a construção de sentidos pessoais e coletivos.

2. Consolidar a formação integral dos estudantes desenvolvendo autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida [...] (p. 25)
São sujeitos que clamam pela conexão entre o que aprendem na escola e os acontecimentos do cotidiano [...] sujeitos que querem ser protagonistas da sua própria trajetória [...] (PARANÁ, 2022. p. 40)

Nesse contexto, a escola deve proporcionar condições para que o estudante desenvolva competências para intervir no mundo de forma ética, consciente e transformadora: “Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de um mundo ampla e heterogênea, tendo maior autonomia para tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.” (SANTA CATARINA, 2021. p. 25)

A indissociabilidade entre teoria e prática aparece como princípio orientador da organização curricular. A proposta é integrar as diferentes áreas do conhecimento, articulando os saberes escolares com o mundo do trabalho, a prática social, o meio ambiente e as expressões culturais.

A indissociabilidade curricular como estratégia de organização do currículo em áreas de conhecimento que dialogue com todos os elementos previstos na perspectiva da formação integral do estudante. (p. 21)
III - Pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; VII - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo. (p. 43)

Esse entrelaçamento contribui para a construção de uma proposta pedagógica significativa, conectada à vida dos sujeitos e aos desafios da sociedade contemporânea.

6.1.1 Compartilhar para Transformar: Caminhos para Redistribuição

A proposta de redistribuir saberes parte do princípio de que o conhecimento escolar deve ser acessível a todos os estudantes, de forma equitativa e significativa. A

redistribuição é entendida não apenas como acesso, mas também como apropriação, produção e circulação do conhecimento, promovendo transformação social por meio da educação. Como diz o Currículo do Território Catarinense: “Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico e didático do currículo deve garantir a apropriação, produção e redistribuição dos saberes escolares como condição para o fortalecimento da identidade dos estudantes [...]” (CBEMTC, 2022. p. 29)

Essa redistribuição está conectada à valorização dos percursos individuais dos estudantes, respeitando suas histórias de vida, seus territórios e culturas. Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser visto como um fim em si mesmo e passa a ser compreendido como prática viva, capaz de transformar realidades. “Este é um posicionamento que implica uma organização do conhecimento que considere o entrelaçamento entre ‘o tempo de vida do sujeito e o percurso formativo [...]’.” (CBEMTC, 2022. p. 32)

A redistribuição é, assim, uma prática política e pedagógica que promove justiça social ao garantir que os sujeitos se reconheçam no processo educativo e se tornem agentes de mudança.

6.1.2 Aprendizado Coletivo, Justiça Social e Conhecimento: Repensando o Acesso e a Equidade

Os excertos desta seção evidenciam a preocupação em garantir que o currículo atenda aos princípios de justiça social e equidade. O conhecimento não deve ser um privilégio, mas um direito assegurado a todos.

O currículo deve democratizar o acesso aos saberes historicamente produzidos, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. (RCGEM, p. 17)

O acesso ao conhecimento e a possibilidade de produzi-lo e compartilhá-lo de forma crítica, criativa e solidária é um direito de todos, sendo papel da escola garantir as condições para que isso se concretize. (CBEMTC, p. 14)

Ao adotar a justiça cognitiva como horizonte, os documentos apontam a necessidade de incorporar diferentes modos de produção de conhecimento, superando a centralidade dos saberes hegemônicos: “Assume-se a perspectiva da justiça cognitiva, que implica reconhecer e valorizar os diferentes modos de produzir conhecimento, especialmente aqueles marginalizados pelos saberes hegemônicos.” (RCGEM, 2021. p. 26)

Essa abordagem demanda uma postura crítica e plural, que reconheça o caráter

situado e político de todo saber: “É necessário reconhecer que todo conhecimento é historicamente situado e atravessado por relações de poder, o que exige uma abordagem crítica e plural no currículo.” (RCGEM, 2021. p. 27)

A democratização do currículo, nesse sentido, torna-se um instrumento de superação das desigualdades educacionais: “O currículo deve contribuir para a superação das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura escolar, promovendo equidade e inclusão.” (RCGEM, 2021. p. 28)

6.2.1 Educação e Igualdade: O Poder da Redistribuição de Saberes

Redistribuir saberes significa construir um currículo que articule diferentes áreas do conhecimento e que promova uma aprendizagem contextualizada e significativa para os estudantes. A reorganização curricular visa à superação da fragmentação do ensino, sem, contudo, desconsiderar a complexidade dos conteúdos. Nos demonstra isso: “A reformulação curricular [...] tendo como objetivo proporcionar aos estudantes do ensino médio uma melhor compreensão e apreensão do conhecimento historicamente acumulado, sem, com isso, descontextualizá-lo” (RCGEM, 2021. p. 32)

Essa proposta se concretiza por meio da indissociabilidade curricular, ou seja, da construção de conexões entre diferentes saberes e experiências: “A indissociabilidade curricular como estratégia de organização do currículo [...]” (RCGEM, 2021. p. 21)

O currículo, portanto, deve responder às demandas reais dos estudantes e de suas comunidades, valorizando os conhecimentos que já circulam em seus territórios:

“[...] essa escola deve estar em consonância com o perfil, expectativas dos estudantes nas experiências sociais e históricas produzidas pelas comunidades em que está inserido, efetivando uma política de resgate e manutenção dos conhecimentos produzidos.” (RCGEM, 2021. p. 45)

A igualdade, nesse contexto, não se resume ao acesso, mas exige a valorização dos saberes e identidades de cada sujeito, promovendo uma redistribuição efetiva do poder de conhecer e transformar.

A formação integral, como princípio pedagógico, é sustentada pelo reconhecimento das trajetórias dos estudantes e pelo cuidado com seus projetos de

vida. Os documentos apontam a importância de desenvolver não apenas competências cognitivas, mas também valores éticos, sociais e humanos.

- “2. Consolidar a formação integral dos estudantes desenvolvendo autonomia necessária [...];
- 3. Promover a incorporação de valores universais[...]
- 4. Desenvolver habilidades que permitam os estudantes ter uma visão de um mundo ampla e heterogênea [...]” (RCEEM-PR, 2022. p. 25)

O cuidado aparece como uma dimensão relacional, que se expressa no compromisso da escola com a escuta, a valorização das diferenças e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos. O reconhecimento, por sua vez, é a base para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

Esse eixo destaca que não basta transmitir conteúdos: é preciso cultivar vínculos, promover pertencimento e garantir condições reais para que cada estudante se reconheça no espaço escolar, como sujeito de direitos, de saberes e de futuro.

A análise dos excertos curriculares revela um movimento importante de transformação do currículo em instrumento de equidade, justiça social e reconhecimento. A redistribuição de saberes, compreendida como prática pedagógica, epistemológica e política, emerge como um eixo estruturante das propostas contemporâneas de formação no Ensino Médio.

Ao promover o aprendizado coletivo, articular teoria e prática, e valorizar os conhecimentos construídos nos territórios dos estudantes, os documentos demonstram uma preocupação com a construção de uma escola mais justa, plural e democrática. A justiça cognitiva e a formação integral aparecem, assim, como fundamentos para um novo projeto educativo, comprometido com o cuidado, o reconhecimento e a transformação social.

6.2 CUIDADO QUE RECONHECE: PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS HUMANA

A presença e a promoção de valores éticos no ambiente escolar constituem um dos pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais humana e democrática. O espaço escolar, ao articular a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes, torna-se um local privilegiado para a vivência e a reflexão sobre valores como respeito, empatia, solidariedade e justiça social. A educação básica, conforme delineada nos marcos legais brasileiros, não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca também formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de maneira ética em diferentes contextos sociais. A promoção de valores éticos está intrinsecamente relacionada à justiça curricular, conceito que implica a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana e a justiça social. Costa et al.

- I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber,
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV-respeito à liberdade e aos direitos;
- V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (PARANÁ, 2021. p. 28)

O ambiente escolar, nesse sentido, deve ser um espaço de convivência democrática, onde a pluralidade de ideias, culturas e identidades seja respeitada e celebrada. A construção de uma cultura escolar ética demanda o desenvolvimento de práticas que estimulem a empatia e o cuidado mútuo entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. Isso envolve não apenas o ensino explícito de valores, mas também a criação de situações em que tais valores possam ser vivenciados no cotidiano escolar, como a resolução pacífica de conflitos, o trabalho colaborativo e a participação em projetos sociais.

A BNCC, ao propor a integração de diferentes práticas corporais, culturais e sociais, amplia as oportunidades para que os estudantes compreendam a importância do respeito às diferenças e da cooperação. A justiça curricular, conforme discutido por Connell, exige uma estratégia educativa que busque reduzir desigualdades e promover a igualdade nas relações

sociais. Isso implica, no contexto escolar, a necessidade de garantir o acesso equitativo ao conhecimento, reconhecendo e valorizando as diversas trajetórias e experiências dos estudantes.

Que estudantes estamos formando? Como a escola está influenciando o desenvolvimento de competências, atitudes e valores dos estudantes? Quais são os esquemas cognitivos, formas de pensamento e ação dos seus integrantes? E qual a relação entre a formação e a prática social? A escola atual corresponde às expectativas dos estudantes, considerando-os como sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem? (SANTA CATARINA, 2020. p.23)

O respeito, a solidariedade e a justiça social constituem dimensões essenciais para a construção de práticas educativas comprometidas com uma sociedade mais humana. A justiça social, nesse contexto, não pode ser reduzida a uma simples distribuição igualitária de recursos ou oportunidades, mas deve ser compreendida como um processo dinâmico que envolve o reconhecimento das diferenças, a ampliação de direitos e o aperfeiçoamento das relações humanas. A convivência democrática exige o debate constante, o respeito mútuo e a aceitação da conflitualidade de ideais, elementos indispensáveis para a abertura do campo social e para a efetivação de uma justiça curricular que ultrapasse a mera formalidade e se traduza em práticas concretas de inclusão e equidade.

O respeito à diversidade cultural, social e individual é fundamental para que as práticas educativas não reproduzam estruturas excludentes, mas, ao contrário, promovam a participação ativa de todos os sujeitos, reconhecendo suas especificidades e potencialidades. A justiça social, nesse sentido, implica uma postura ética e democrática que se compromete com a dignidade humana e com a superação das desigualdades históricas presentes no acesso ao conhecimento e à participação social. A escola, enquanto espaço de formação integral, deve explicitar seu compromisso com a justiça social, a solidariedade e a sustentabilidade, promovendo a participação política e social dos estudantes e incentivando a construção de projetos pessoais e coletivos baseados nesses valores. O protagonismo estudantil, a autonomia crítica e a consciência ética são elementos centrais para que os jovens possam atuar como agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

São sujeitos que clamam pela conexão entre o que aprendem na escola e os acontecimentos do seu cotidiano; são sujeitos que, cursando o Ensino Médio, terão mais oportunidades no mercado de trabalho, bem como de adentrar em uma faculdade; são sujeitos que almejam escolher algumas disciplinas de acordo com os

seus interesses; são sujeitos que querem ser protagonistas da sua própria trajetória e desejam que a escola ofereça esse espaço, principalmente por meio do Projeto de Vida. (PARANÁ, 2021. p. 17)

A efetivação do respeito e da solidariedade nas práticas curriculares demanda, ainda, a reorganização do tempo e do espaço escolar, de modo a garantir o direito à educação de todos e todas, sem discriminação

6.2.1 Reconhecimento como prática curricular

O reconhecimento, entendido como validação das identidades, experiências e culturas dos estudantes, é apontado nos documentos como um princípio pedagógico e político que estrutura o currículo e a organização escolar. Ao propor um currículo que combata estereótipos e represente diferentes grupos sociais, os documentos reafirmam a necessidade de ir além da neutralidade do conhecimento, valorizando a pluralidade como constitutiva da escola. “O currículo deve contemplar a representatividade de diferentes grupos sociais, étnicos, culturais, geracionais e de gênero, combatendo estereótipos e promovendo o reconhecimento mútuo” (RCGEM, 2021. p. 26).

Essa abordagem implica compreender a diversidade como uma dimensão formativa que deve atravessar o cotidiano escolar, exigindo o acolhimento das diferentes condições de existência dos sujeitos. Nos diz o CBEMTC: “A proposta curricular de Santa Catarina [...] assume a diversidade como princípio formativo. [...] importa que estes [sujeitos escolares] sejam acolhidos em suas diferentes condições de existência e diferentes manifestações” (CBEMTC, 2021. p. 29). O reconhecimento aqui não se reduz à visibilidade, mas está atrelado à construção de um espaço pedagógico no qual a dignidade de todos seja afirmada por meio da escuta e da inclusão.

O cuidado é compreendido como uma dimensão ética da prática docente e da organização institucional, sendo indissociável do reconhecimento. Ele se expressa tanto no acolhimento das subjetividades quanto no enfrentamento das desigualdades e violências estruturais que marcam a realidade escolar. “É necessário enfrentar as violências simbólicas e institucionais presentes na escola, garantindo um ambiente seguro e inclusivo para todos os estudantes.” (RCGEM, 2021. p. 26)

Trata-se de uma abordagem que compreende o cuidado não como paternalismo, mas como compromisso com a justiça e com o bem-estar dos sujeitos. O fortalecimento de vínculos, a escuta ativa e o respeito às singularidades são condições essenciais para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. O currículo gaúcho nos fala sobre: “Promover a valorização das identidades dos estudantes e a escuta ativa em sala de aula fortalece vínculos e contribui para a equidade no processo educativo.” (RCGEM, 2021. p. 27)

Além disso, os documentos ressaltam que o cuidado deve ser traduzido em políticas educacionais efetivas, como a garantia da Educação Especial na perspectiva inclusiva, respeitando as especificidades e assegurando os apoios necessários:

A Educação Especial deve ser garantida com vistas à plena inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, respeitando suas singularidades e assegurando os apoios necessários. (RCGEM, 2021. p. 33)

O reconhecimento também se expressa na valorização das culturas historicamente marginalizadas, como as comunidades quilombolas e os povos negros. O currículo é chamado a romper com visões estereotipadas e promover uma abordagem crítica e antirracista.

Cumprir salientar, contudo, que todos os espaços educativos devem investir no questionamento de práticas que cristalizam visões ultrapassadas de quilombos e seus povos, bem como combater práticas de dominação e noções discriminatórias em relação aos negros do país. (CBEMTC, 2021. p. 34).

A escola se constitui como um espaço privilegiado para a emancipação dos grupos racialmente discriminados, por meio do combate ao racismo, consolidando relações democráticas e igualitárias entre pessoas com diferentes origens raciais, culturais e religiosas. (CBEMTC, 2021. p. 46).

Nessa perspectiva, o cuidado envolve também a reparação histórica e a valorização da memória coletiva dos povos e territórios: “A memória coletiva, os civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção, os acervos, os repertórios orais dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país” (CBEMTC, 2021. p. 45).

O reconhecimento e o cuidado estão profundamente relacionados à construção da convivência democrática. O currículo é desafiado a promover a participação ativa dos estudantes, a escuta das múltiplas vozes e o exercício da cidadania cotidiana, inclusive na mediação de conflitos e na resolução de problemas sociais.

A escola deve ser um espaço que favoreça a participação ativa dos estudantes e a vivência de valores democráticos, como o respeito, a cooperação e a justiça (RCGEM, 2021. p. 25).

Educar para a convivência democrática implica reconhecer as diferentes vozes, culturas e modos de vida presentes na sociedade brasileira, em especial os historicamente silenciados (RCGEM, 2021. p. 15).

Essa convivência democrática exige uma atuação intencional da escola para romper com estruturas excludentes e promover pertencimento, identidade e protagonismo juvenil: “Destaca-se de fundamental importância que a escola seja um espaço no qual o protagonismo juvenil seja fomentado a partir do sentimento de pertença à sua comunidade.” (CBEMTC, 2021p. 45)

A análise dos documentos curriculares evidencia que o reconhecimento e o cuidado não são valores periféricos, mas constituem pilares essenciais da convivência escolar e da formação cidadã. Ir além do respeito significa comprometer-se com uma prática pedagógica que acolha, escute, proteja e valorize cada sujeito em sua inteireza.

O currículo, nessa concepção, deve ser construído coletivamente, de forma participativa, e estar orientado por uma ética do cuidado, pela inclusão e pela promoção de vínculos de pertencimento. Ao reconhecer os sujeitos, suas histórias e culturas, e ao cultivar relações pedagógicas baseadas no cuidado mútuo, a escola fortalece seu papel como espaço de emancipação e transformação social.

6.2.2 Além do Respeito: Reconhecimento e Cuidado como Fundamentos da Convivência

O reconhecimento da diversidade, nesse sentido, não se limita à aceitação passiva, mas demanda ações concretas que assegurem a participação de todos, especialmente daqueles historicamente marginalizados, no processo de aprendizagem. A empatia, ao ser incorporada nas práticas pedagógicas, contribui para a formação integral dos alunos, pois estimula o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a convivência democrática e o respeito às diferenças. O papel das áreas do conhecimento, nesse contexto, é explicitar como cada uma pode contribuir para a formação de sujeitos sensíveis às demandas do outro, capazes de agir com responsabilidade social e ética.

A produção de respostas diversas para um mesmo problema, a valorização de diferentes soluções e a compreensão dos valores éticos e estéticos envolvidos nas decisões pedagógicas são aspectos que devem ser incentivados nas atividades escolares.

A promoção do cuidado mútuo entre sujeitos do currículo emerge como um princípio fundamental para a construção de ambientes escolares mais justos e inclusivos. O cuidado mútuo, entendido como uma prática cotidiana de empatia, reconhecimento e respeito à diversidade, contribui para a formação de sujeitos capazes

de agir de maneira ética e solidária no contexto escolar e social. A justiça social, nesse sentido, não se restringe à distribuição equitativa de recursos, mas abrange também dimensões cognitivas, democráticas e educativas, articulando-se com a ideia de justiça educativa que valoriza o reconhecimento das diferenças e a promoção de oportunidades reais para todos os estudantes dessa forma entendendo que:

Baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (PARANÁ, 2021. p. 40)

A legislação educacional brasileira, ao propor a diversificação e flexibilização do currículo do ensino médio, reconhece a importância de itinerários formativos que dialoguem com as especificidades dos sujeitos e de suas comunidades. Essa perspectiva implica compreender o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um espaço de construção coletiva de saberes, onde o cuidado mútuo se expressa na valorização das trajetórias, experiências e identidades dos estudantes

A promoção do acolhimento das diferenças demanda a superação de práticas curriculares excludentes, que historicamente silenciaram saberes múltiplos e experiências diversas dos educandos. Morais et al. destacam que a imposição de um currículo homogêneo pode resultar em opressão e exclusão, ao não reconhecer a multiplicidade de saberes presentes nos diferentes contextos de vida e formação dos estudantes (SOUZA, 2013). A valorização desses saberes, por sua vez, amplia as potencialidades democráticas da escola, permitindo que ela se torne um espaço de justiça social e inclusão.

XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;
XV promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas; (PARANÁ, 2021. p. 36)

Frangella argumenta que o social se constrói a partir de decisões tomadas em um terreno de multiplicidade de lutas políticas, sem critérios estabelecidos a priori, o que exige da escola uma postura ética e política diante das diferenças. Assim, o

acolhimento das diferenças implica escolhas e posicionamentos que buscam garantir a participação efetiva de todos, sem perder de vista os limites e as tensões inerentes à vida social. A construção de uma escola plural e acolhedora também está relacionada à promoção de processos educativos que estejam sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como com os desafios da sociedade contemporânea. Isso significa que o currículo deve ser pensado de modo a contemplar diferentes perspectivas, valorizando tanto o conhecimento científico quanto os saberes tradicionais e populares, reconhecendo a legitimidade de distintas formas de expressão e compreensão do mundo.

. A valorização da pluralidade também se manifesta na promoção de processos colaborativos e na ampliação das formas de interação entre os sujeitos escolares. O uso das tecnologias digitais, por exemplo, pode potencializar o acesso à informação e a participação em processos colaborativos, ampliando as possibilidades de inclusão e de vivência da diversidade. Ao mesmo tempo, é necessário enfrentar os riscos associados ao uso dessas tecnologias, garantindo que todos tenham acesso equitativo e que as diferenças sejam respeitadas nesse ambiente.

III. Mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV. Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2018d)

IX - Capacidade permanente de aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia dos estudantes; (PARANÁ, 2021. p. 35)

O reconhecimento das identidades coletivas, como argumenta Silva (2018), pressiona a escola a incorporar as culturas e experiências dos alunos em sua pauta formativa, exigindo que os conhecimentos curriculares reflitam essa diversidade. Essa incorporação não se limita à inclusão de conteúdos, mas implica uma revisão das práticas pedagógicas, de modo a garantir que todos os sujeitos se sintam representados e respeitados em sua singularidade. A justiça curricular, conforme Santomé e discutido por Silva, emerge como critério fundamental para a valorização dos saberes locais, sendo indispensável para a construção de um futuro mais humano (Silva, 2018). Isso implica reconhecer que o currículo não é neutro, mas resultado de disputas e negociações sociais, e que a inclusão de diferentes perspectivas contribui para a justiça social.

6.3 CUIDADO MÚTUO: RECONHECENDO A DIVERSIDADE E PROMOVENDO A EMPATIA, REPRESENTAÇÃO E CONVICÊNCIA DEMOCRÁTICA

O reconhecimento da diversidade cultural e social constitui um eixo central para a promoção da justiça curricular e para a construção de ambientes escolares mais equitativos e inclusivos. A valorização das múltiplas identidades presentes no espaço escolar implica não apenas o respeito às diferenças, mas também a transformação das práticas pedagógicas, de modo a garantir que todos os estudantes tenham suas experiências e saberes reconhecidos e legitimados. O desafio reside em superar modelos epistemológicos dominantes e excludentes, que historicamente marginalizaram grupos sociais em função de sua classe, raça, etnia, gênero ou origem regional.

[...] nossa sociedade, a qual não permite que esse jovem negro, mesmo com seu processo identitário afirmado e com a sua negritude posta, alcance espaços e/ou esteja em espaços considerados de elite ou racialmente brancos, fator que demonstra o racismo estrutural presente desde sempre em nosso país [...] (PARANÁ, 2021. p. 27).

O reconhecimento da diversidade não se limita à revalorização das identidades desrespeitadas, mas envolve também esforços para transformar a ordem simbólica e desconstruir os termos que sustentam as diferenciações de status, promovendo mudanças nas identidades sociais de todos os envolvidos. No contexto brasileiro, marcado por acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, torna-se imprescindível que os currículos escolares sejam construídos a partir das necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, considerando suas identidades linguísticas e culturais.

O reconhecimento da diversidade, nesse sentido, está intrinsecamente ligado à promoção do cuidado mútuo, da empatia e do respeito às diferenças, elementos fundamentais para a coesão social e para a construção de uma sociedade mais humana. A implementação de políticas curriculares que considerem a diversidade cultural e social demanda esforços articulados entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, dada a complexidade e a dimensão da tarefa

A representação nos documentos curriculares analisados é compreendida como condição essencial para a construção de uma democracia que reconheça as diferenças e combata as formas históricas de silenciamento. O currículo, ao contemplar a pluralidade de sujeitos, torna-se um espaço de afirmação identitária e valorização cultural.

O currículo deve contemplar a representatividade de diferentes grupos sociais, étnicos, culturais, geracionais e de gênero, combatendo estereótipos e promovendo o reconhecimento mútuo. (RCGEM, p. 26)
A proposta curricular de Santa Catarina [...] assume a diversidade como princípio formativo [...] a diversidade constitui a identidade dos sujeitos escolares [...] (CBEMTC, 2021. p. 29).

A construção de um currículo representativo também passa pela valorização das memórias e dos patrimônios culturais dos povos historicamente marginalizados, como as comunidades quilombolas: “[...] as práticas culturais, as tecnologias, os repertórios orais dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país” (CBEMTC, 2021. p. 45).

Além da valorização, os documentos propõem o enfrentamento direto das práticas discriminatórias e a promoção de relações democráticas:

A escola se constitui como um espaço privilegiado para a emancipação dos grupos racialmente discriminados, por meio do combate ao racismo [...] (CBEMTC, 2021. p. 46)
O currículo deve promover a valorização das identidades étnico-raciais e o combate a todas as formas de discriminação [...] (RCGEM, 2021 p. 26).

Essa perspectiva rompe com uma noção de neutralidade curricular e propõe um currículo vivo, politizado e atento à realidade social, cultural e histórica dos estudantes.

6.3.2 Convivência Democrática: Entre a Representação e a Participação Ativa

Se a representação é o reconhecimento simbólico e institucional das diferenças, a participação ativa é a dimensão prática da democracia na escola. Os documentos enfatizam que educar para a convivência democrática exige promover espaços de diálogo, escuta e protagonismo juvenil:

Educar para a convivência democrática implica reconhecer as diferentes vozes, culturas e modos de vida presentes na sociedade brasileira, em especial os historicamente silenciados. (RCGEM, 2021. p. 15)

A escola deve ser um espaço que favoreça a participação ativa dos estudantes e a vivência de valores democráticos, como o respeito, a cooperação e a justiça. (RCGEM, 2021. p. 25)

Essa abordagem atribui aos estudantes um papel de agentes transformadores, capazes de intervir criticamente em sua realidade:

Atividades sociais que estimulem o convívio humano [...] participação social e protagonismo dos estudantes como agentes de transformação [...] (RCEEM-PR, p. 23).

Destaca-se [...] que a escola seja um espaço no qual o protagonismo juvenil seja fomentado a partir do sentimento de pertença à sua comunidade. (CBEMTC, p. 45).

O currículo democrático, portanto, é coletivo e dialogado: O currículo deve ser construído de forma coletiva, participativa e democrática, envolvendo diferentes sujeitos da comunidade escolar. (RCGEM, p. 20)

Além disso, propõe-se o uso de itinerários formativos que favoreçam o engajamento dos estudantes na resolução de conflitos sociais, por meio de práticas de mediação e intervenção sociocultural: “Mediação e intervenção sociocultural: mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções [...]” (RCGEM, p. 25)

6.3.3 Cidadania e Diversidade: Construindo uma Democracia Inclusiva

A construção de uma democracia escolar passa, ainda, pelo compromisso com a diversidade e a equidade. Os documentos defendem uma escola que não apenas respeite as diferenças, mas que também enfrente ativamente as estruturas de exclusão.

A inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, respeitando as várias manifestações de cada comunidade. (RCGEM, 2021 p. 26)

É necessário enfrentar as violências simbólicas e institucionais presentes na escola, garantindo um ambiente seguro e inclusivo para todos os estudantes. (RCGEM, 2021. p. 26)

A educação inclusiva não é restrita a uma modalidade específica, mas atravessa todo o currículo, envolvendo a Educação Especial, a EJA e as relações étnico-raciais:

Ganham visibilidade [...] a Educação para as Relações Étnico-Raciais, [...] a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva [...] (CBEMTC, 2021. p. 33)

A Educação Especial deve ser garantida com vistas à plena inclusão dos estudantes [...] respeitando suas singularidades e assegurando os apoios necessários. (RCGEM, 2021. p. 33)

Promover uma educação humanizadora, como expressam os documentos, requer sensibilidade ética, escuta ativa e compromisso com a formação integral:

Promover a valorização das identidades dos estudantes e a escuta ativa em sala de aula fortalece vínculos e contribui para a equidade no processo educativo. (RCGEM, 2021. p. 27)

A formação integral contempla aspectos éticos, estéticos, sociais e afetivos, comprometida com uma educação humanizadora, inclusiva e contextualizada. (RCGEM, 2021. p. 30)

Essas diretrizes exigem da escola o reconhecimento da juventude como sujeito político e a reformulação constante das identidades escolares:

Para efetivamente acolher essas juventudes, a escola precisa repensar a condição do estudante que adentra o espaço escolar, colocando-o no eixo de discussão. (CBEMTC, 2021. p. 30)

A escola [...] deve permitir aos estudantes vivências necessárias à construção desses espaços [...] proporcionando a contínua reformulação de suas identidades. (RCGEM, 2021. p. 32)

Dessa forma análise dos documentos curriculares revela o compromisso de consolidar uma escola democrática, plural e inclusiva, pautada no reconhecimento das diferenças, no cuidado com as relações e na participação ativa dos estudantes. As três temáticas analisadas — representação, convivência democrática e diversidade — não estão isoladas, mas se entrelaçam como fundamentos de uma pedagogia comprometida com a justiça social.

O currículo, nessa perspectiva, torna-se um campo de disputa e transformação, capaz de romper com a lógica reprodutora das desigualdades e de construir sentidos formativos ancorados na escuta, na representatividade e na cidadania ativa. Assim, a escola se consolida como espaço político e afetivo, onde o reconhecimento e o cuidado são práticas cotidianas e estruturantes da convivência democrática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas curriculares do Ensino Médio nos estados do Sul do Brasil evidenciou que as concepções de justiça presentes nos documentos educacionais se constroem de forma ambígua, muitas vezes oscilando entre compromissos éticos com a formação humana e alinhamentos pragmáticos com demandas do mercado. Inspirando-se nas ideias de Sandel, especialmente na sua crítica às concepções utilitaristas e meritocráticas de justiça, esta dissertação reconheceu que uma política justa não se limita a distribuir bens de forma neutra, mas envolve refletir sobre os valores que devem orientar a vida coletiva. Nesse sentido, pensar a justiça curricular é pensar também sobre que tipo de sociedade se deseja construir por meio da escola.

Ao debruçar sobre os documentos oficiais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, foi possível perceber como os discursos sobre qualidade, equidade e diversidade são incorporados com diferentes intensidades e sentidos. A qualidade, em muitos momentos, aparece atrelada à ideia de desempenho e eficiência, enquanto a equidade tende a ser tratada de forma genérica, com pouca articulação prática. A diversidade, embora mencionada, nem sempre se traduz em propostas curriculares que valorizem de fato os diferentes sujeitos e territórios. Isso reforça a necessidade de políticas mais comprometidas com a justiça social e com o reconhecimento das juventudes como protagonistas de suas trajetórias formativas.

As contribuições de Ponce foram fundamentais para compreender que o currículo não é apenas uma seleção de conteúdos, mas um campo de disputas simbólicas que envolve escolhas políticas e éticas. Em seus estudos, Ponce ressalta a importância de uma justiça curricular que vá além da inclusão formal e que busque, de fato, transformar as estruturas que mantêm desigualdades. Nesse sentido, a pesquisa revelou que, embora existam avanços nos discursos oficiais dos estados analisados, ainda há limites importantes quanto à efetivação de uma proposta curricular que dialogue com os territórios, com os saberes diversos e com as múltiplas formas de ser jovem no Brasil.

As categorias analíticas do cuidado e do conhecimento permitiram lançar luz sobre as tensões presentes nos documentos. O cuidado revelou-se essencial na perspectiva de uma escola que acolhe, escuta e protege, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. O conhecimento, por sua vez, destacou-se como direito inalienável, cuja negação compromete a participação das juventudes na vida pública.

A articulação entre essas dimensões se mostrou necessária para uma formação integral, que não apenas prepara para o trabalho ou para o vestibular, mas que forma sujeitos críticos e sensíveis às questões comuns da vida em sociedade.

Por fim, reafirma-se que uma justiça curricular, comprometida com a qualidade social da educação, deve estar fundamentada na equidade, na diversidade e na construção de vínculos comunitários. As políticas educacionais do Ensino Médio, especialmente no Sul do Brasil, precisam avançar no sentido de garantir não apenas o acesso e a permanência, mas também o pertencimento dos estudantes à escola e à vida pública. Nesse horizonte, a educação assume o papel de espaço privilegiado de construção da vida em comum — democrática, plural e solidária — em que todos os jovens, independentemente de sua origem, tenham condições reais de aprender, participar e transformar o mundo ao seu redor.

Ao examinar as áreas temáticas presentes nos currículos do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, nota-se um avanço notável rumo a uma equidade curricular. Essa ideia, ainda em desenvolvimento na educação, envolve aspectos como igualdade, inclusão, partilha de saberes e valorização da diversidade dos alunos. Os documentos analisados mostram uma crescente vontade de superar os modelos antigos de um currículo único e excludente, buscando formas mais justas de acesso, permanência e integração na escola.

Um dos maiores avanços para a equidade curricular reside na tentativa de tornar mais acessível o conhecimento construído ao longo da história. Os documentos afirmam que o saber escolar deve ser distribuído de forma igualitária, garantindo que todos os alunos — independentemente de sua origem social, étnica, cultural ou geográfica — tenham boas condições de aprendizado. Isso demonstra uma crítica à imparcialidade do currículo e destaca a necessidade de uma abordagem crítica, que reconheça a história dos saberes e as relações de poder neles presentes.

Outro ponto importante é o fortalecimento da formação completa dos alunos, vista não só como crescimento cognitivo, mas também ético, estético, emocional e social. Ao adotar essa visão, os currículos se comprometem com a formação de pessoas independentes, críticas e solidárias, capazes de criar seus projetos de vida de forma consciente e engajada com a mudança da realidade. Essa abordagem expande os limites do currículo tradicional, incluindo aspectos existenciais e subjetivos essenciais ao desenvolvimento humano.

A ênfase na inclusão e no reconhecimento de identidades étnico-raciais, de

gênero, geracionais e culturais mostra um esforço para corrigir invisibilidades históricas e promover uma convivência democrática. Ao valorizar as memórias coletivas, os repertórios culturais e as práticas sociais dos locais, os documentos curriculares reconhecem os alunos como sujeitos de saber, quebrando a ideia de que apenas os conhecimentos acadêmicos e europeus são válidos. Trata-se de uma forma de justiça do conhecimento que legitima outros modos de conhecer e viver no mundo.

A equidade curricular também se manifesta no incentivo à participação ativa dos alunos e das comunidades escolares na criação do currículo. O coletivo e o protagonismo ganham espaço, sobretudo na proposta de percursos formativos e práticas pedagógicas que incentivam o diálogo, a resolução de conflitos e a construção conjunta de soluções para os problemas sociais. Assim, o currículo se afasta da imposição vertical de conteúdos e passa a ser visto como um processo aberto, dinâmico e situado, que respeita os sujeitos envolvidos.

Integrar a todos, como princípio fundamental, destaca a relevância de nos importarmos uns com os outros, de receber bem e de ouvir atentamente como bases para a vida em conjunto na escola. A equidade no ensino, assim, não deve se limitar a assegurar a entrada na escola, mas sim vir junto com iniciativas práticas de suporte, integração e reconhecimento das particularidades de cada um. A existência de orientações específicas para alunos com limitações, para a educação de jovens e adultos, e para o combate às agressões morais e dentro das instituições indica um progresso significativo na consolidação de políticas de ensino mais atentas e eficazes.

Para concluir, a avaliação das partes escolhidas mostra que os programas de ensino estaduais analisados se movem, mesmo com focos distintos, em direção a um ensino que gera igualdade ao dar valor aos conhecimentos da região, ao lutar contra as diferenças e ao formar identidades libertadoras. A equidade no ensino, da forma como é mostrada nesses textos, não é o objetivo final, mas um processo constante de mudança, onde o programa de ensino é uma ferramenta de luta, de atenção e de otimismo. É um chamado para que a escola se coloque como um local de ética e política, dedicado a construir uma sociedade mais justa, diversa e democrática.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 83–95, abr. 2011.
- BARBOSA, Maria das Graças. Educação, justiça e empoderamento. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 3, p. 18, 2019.
- BOTO, Carlota educação escolar como direito humano e três gerações e universalismos. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 777–798, out. 2005.
- CELLARD, André. A análise documental. *In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2012. p. 295–316.
- CONNELL, Raewyn. **Schools and Social Justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993. v. 1
- CURY, Carlos. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293–303, ago. 2008.
- CURY, Carlos. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1035–1066, 2014.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRASER, N. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 13, out. 2002.
- KUJAWA, Denise Rosana; DE QUADROS MARTINS, Ana Raquel; PATIAS, Nívia Daniele. Evolução histórica da educação e da escola no Brasil. **Revista Social & Humanas**, v. 33, n. 3, p. 12, 2020.
- LAVALLE, Adrián. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova**, n. 59, p. 75–93, 2003.
- LIMA JUNIOR, Edvaldo. ANÁLISE DOCUMENTAL COMO PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA QUALITATIVA. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 26–51, 2021.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 19, abr. 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, Conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio**, Secretaria De Educação e Esporte do Paraná: Curitiba, 2021. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em jul. 2024

PONCE, Bruno José (Org.). **Justiça Curricular: por uma educação escolar comprometida com a justiça social**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

PONCE, Bruno José; ARAÚJO, Wanderson. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1045–1074, set. 2019.

PRAZERES FRANGELLA, Rita de Cássia. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, v. 36, n. 75647, p. 1–20, 2020.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert J. J.; ROBINSON, Sarah. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert (org.). **Reinventing the Curriculum: New trends in curriculum policy and practice**. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Secretaria Estadual da Educação, Porto Alegre., 2021. Disponível em:

https://ensinomediogauchoo.educacao.rs.gov.br/doctos/RCGEM_Jul_22.pdf. Acesso em: jul. 2024

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Justiça - O que é fazer a coisa certa**. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Território Catarinense - Caderno 1: Disposições Gerais**, Secretaria de Educação de Santa Catarina: Florianópolis, 2020. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em jul. 2024

SFREDO, Marta Luiza. **A produção da neodocência no ensino médio brasileiro na segunda metade do século XX: entre a eficiência pedagógica e renovação curricular**. São Leopoldo: UNISINOS, 2019.

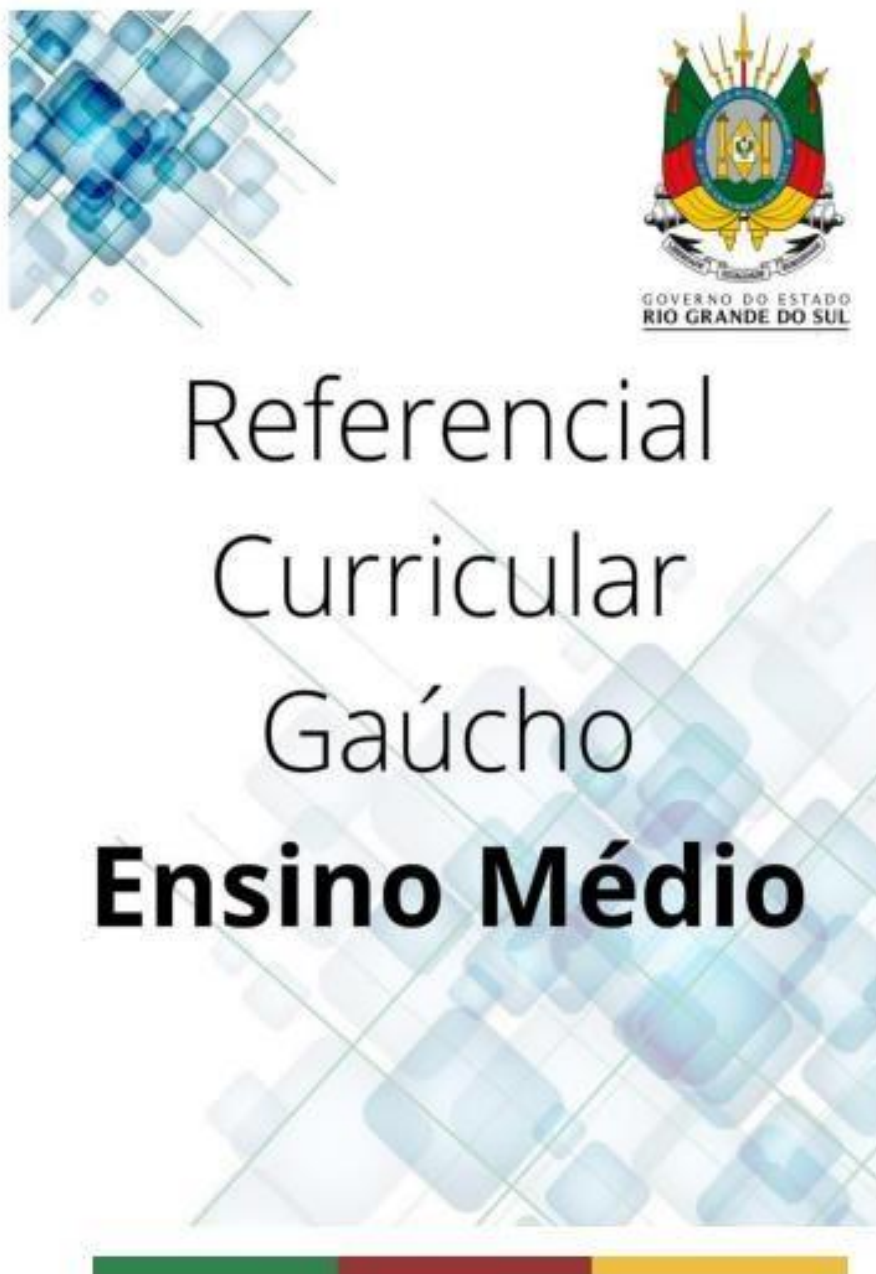
SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações a processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, v. 34, n. 168824, p. 17, 2018.

SOUZA, Rosângela Fritolli de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008. v. 2

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

ZANETTE, Maria Santos. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149–166, set. 2017.

ANEXO A – CAPA DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS



Fonte: Rio Grande do Sul (2020)

2020

Currículo Base
do Ensino Médio
do Território Catarinense
Caderno 1 - Disposições Gerais



Fonte: Santa Catarina (2020)

REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ
Sistema Estadual de Ensino do Paraná

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO ESTADO DO
PARANÁ

Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná

2021

Fonte: Paraná (2021)

ANEXO B – TABELAS DE REFERÊNCIAS POR DOCUMENTOS

Redistribuição e Conhecimento		
Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021)	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020)	Referencial Curricular Gaúcho (2021)
“I - Liberdade de aprender ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (p. 19)	“Portanto a escola deve configurar-se como espaço aberto à experimentação, permitindo-lhe sua aplicação de valores e pressupostos, além de lhes proporcionar ‘práticas de aprender/apreender espaços cheios de linguagens e signos que implicam passagens e interdições. Confrontos e encontros. Diálogos, monólogos e silêncios.” (p. 31)	“O currículo deve democratizar o acesso aos saberes historicamente produzidos, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem.” (p. 17)
“A indissociabilidade curricular como estratégia de organização do currículo em áreas de conhecimento que dialogue com todos os elementos previstos na perspectiva da formação integral do estudante.” (p. 21)	“A reformulação curricular de conhecimento, apresentada na base nacional comum curricular, proponho uma melhor articulação entre os saberes de cada área e os saberes próprios de cada componente curricular, bem como de educação técnica e profissional, tendo como	“Assume-se a perspectiva da justiça cognitiva, que implica reconhecer e valorizar os diferentes modos de produzir conhecimento, especialmente aqueles marginalizados pelos saberes hegemônicos.” (p. 26)

	objetivo proporcionar aos estudantes do ensino médio uma melhor compreensão e apreensão do conhecimento historicamente acumulado, sem, com isso, descontextualizá-lo.” (p. 32)	
“I - Atividades integradoras artístico-culturais tecnologias de iniciação científica vinculadas ao trabalho ao meio ambiente e à prática social” (p. 22)	“III - Pesquisa como prática pedagógica para inovação criação e construção de novos conhecimentos; VII - insociabilidade entre educação e prática social, considerando-se historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo.” (p. 43)	“O currículo deve contribuir para a superação das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura escolar, promovendo equidade e inclusão.” (p. 28)
“[...] Possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e preparar para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.” (p. 25)	“Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico e didático do currículo deve garantir a apropriação, produção e redistribuição dos saberes escolares como condição para o fortalecimento da identidade dos estudantes, a valorização de seus conhecimentos prévios e a ampliação do seu repertório cultural.” (p. 29)	“A produção do conhecimento é entendida como uma prática social que envolve diálogo, participação e construção coletiva.” (p. 20)
“2. Consolidar a formação integral dos	“O acesso ao conhecimento e a possibilidade de produzi-	“É necessário reconhecer que todo conhecimento é

estudantes desenvolvendo autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; 3. Promover a incorporação de valores universais como ética Liberdade democracia justiça social pluralidade solidariedade e sustentabilidade e; 4. Desenvolver habilidades que permitam os estudantes ter uma visão de um mundo ampla e heterogênea tendo maior decisões e agir nas mais diversas situações seja na escola, seja no trabalho seja na vida” p. 25	lo e compartilhá-lo de forma crítica, criativa e solidária é um direito de todos, sendo papel da escola garantir as condições para que isso se concretize.” (p. 14)	historicamente situado e atravessado por relações de poder, o que exige uma abordagem crítica e plural no currículo.” (p. 27)
“São sujeitos que clamam pela conexão entre o que aprendem na escola e os acontecimentos do cotidiano; sujeito que cursando o ensino médio, terão mais oportunidades no mercado de trabalho bem como adentrar uma faculdade; são sujeitos	“Assume-se, neste documento, que o currículo é também um instrumento de justiça cognitiva, social e epistêmica, pois reconhece que os conhecimentos e saberes historicamente marginalizados devem ser incorporados, valorizados e redistribuídos no espaço escolar.” (p. 16)	“O currículo deve valorizar a circulação de saberes entre diferentes espaços sociais e reconhecer os conhecimentos produzidos nos territórios onde os estudantes vivem.” (p. 30)

que almejam escolher algumas disciplinas de acordo com seus interesses sujeitos que querem ser protagonistas da sua própria trajetória e desejam que a escola ofereça esse espaço, principalmente por meio do Projeto de Vida.” (p. 40)		
“[...] essa escola deve estar em consonância com o perfil expectativas dos estudantes nas experiências sociais e históricas produzidas pelas comunidades em que está inserido efetivando uma política de resgate e manutenção dos conhecimentos produzidos” (p. 45)	“Este é um posicionamento que implica uma organização do conhecimento que considere o entrelaçamento entre ‘o tempo de vida do sujeito e o percurso formativo nos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento, entre o conhecimento sistematizado e a realidade, no processo de elaboração conceitual, sendo reforçado pela cultura em que está inserido’.” (p. 32)	“Na EJA, é essencial integrar os saberes escolares com os conhecimentos construídos nas comunidades, respeitando os tempos, as trajetórias e os saberes dos sujeitos.” (p. 33)

Cuidado que Reconhece: Práticas para a Construção de uma Sociedade Mais Humana		
Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021)	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense	Referencial Curricular Gaúcho (2021)

	(2020)	
“[...] Tendo como fundamento e a responsabilidade que o estado brasileiro a família a sociedade tem de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças dos jovens e adultos na instituição educacional [...]” (p. 19)	“Flexibilização curricular proposta pelos itinerários formativos é uma ferramenta importante para ‘dar voz’ aos estudantes eixos e seus projetos de vida ampliando-lhes o leque de possibilidades de repertórios culturais.” (p. 23)	A educação deve possibilitar a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana, considerando as diversidades e as desigualdades que marcam a realidade brasileira. (p. 15)
“I - Igualdade de condições para acesso e inclusão e permanência e sucesso na escola; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à Liberdade e aos direitos” (p. 19)	“Diante disso para promover junto aos estudantes a formação integral tão propalada e desejada enfrentar o medo de mudar e encontrar meios para ajudá-los a tecer percursos formativos significativos.” (p. 24)	“A proposta pedagógica busca garantir a formação integral dos estudantes, considerando as dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e estéticas, para que atuem de maneira responsável, empática e transformadora no mundo.” (p. 30)
“V - Comportamento ético como ponto de partida do reconhecimento dos direitos humanos da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento respeito e acolhimento da identidade do outro pela	“Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos habilidades atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar pessoais profissionais sociais culturais e ambientais do presente e do futuro considerando a	“As práticas pedagógicas devem promover relações dialógicas e acolhedoras, capazes de reconhecer o outro e valorizar a experiência de cada estudante como ponto de partida para a aprendizagem.” (p. 29)

incorporação da solidariedade;” (p. 22)	intense a velocidade das transformações que marcam contemporaneidade” (p. 27)	
“XIII - Atividades complementares e de superação das dificuldades do aprendizado para que o estudante tenha êxito em seus estudos; XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes manchas da desigualdade e da exclusão da sociedade brasileira; XV - dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos à raça etnia religião, gênero, identidade de gênero e a orientação sexual pessoas com deficiências entre outros bem como práticas que contribuam para a igualdade para o enfrentamento de preconceitos discriminação e violência sob todas as formas;” (p. 23)	“Para o autor as problemáticas de relação entre Juventude e explica-se por si mesmas, mas são resultados de mutações sociedade ocidental. Essas mutações, por suas vezes, refletem as instituições e os processos de socialização das novas gerações produção social dos indivíduos em seus tempos e espaços.” (p. 29)	“A formação ética, estética e política está no centro do currículo e pressupõe o reconhecimento do outro, da convivência e da necessidade de construir relações baseadas na solidariedade, no diálogo e no respeito mútuo.” (p. 27)
“Que estudantes estamos	“Garantir uma educação	“É fundamental promover

formando como a escola está influenciando o desenvolvimento de competência, atitudes e valores dos estudantes? Quais são os esquemas cognitivos formas de pensamento e ação dos seus integrantes? E qual a relação entre a formação e a prática social? A escola deve corresponder às expectativas dos estudantes considerando-os como sujeitos centrais dos processos de ensino aprendizagem?” (p. 40)	que valorize as questões culturais, sociais e econômicas, perpassa múltiplos aspectos que compõem sujeitos de forma interseccional, aspectos que coexistem e não excluem todas as múltiplas Fontes de identidade e de constituição juvenil.” (p. 33)	uma escuta sensível e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, criando espaços de participação e diálogo nas escolas.” (p. 31)
“A Juventude interiorana/campesina compreende, em sua maioria, jovens trabalhadores desde muito cedo, que, por isso, precisam conciliar seu tempo entre os estudos e os afazeres cotidianos.” (p. 43)	“Além disso, inúmeras questões de constituição da linguagem, das relações consigo, com o outro, com o mundo, com as tecnologias, e inúmeros conflitos advindos dos entrecruzamentos culturais enfrentados, são questões que fornecem elementos para a Constituição do material que precisa ser considerado pela organização escolar.” (p. 34)	“Educar para a convivência democrática e para a valorização do outro como legítimo diferente é uma das funções sociais da escola.” (p. 15)
“Outro protagonista na	O Ensino Médio, etapa	“Compromete-se com uma

educação paranaense é o jovem negro e a jovem negra. É importante compreender como é a realidade desses jovens em uma sociedade que os discriminar em diversos momentos de suas vidas escolares e pós escolares. Como estes são enxergados pela sociedade? Qual a relação destes com a sua ancestralidade? Quais ações pedagógicas a escola deve promover para construir ou fortalecer a identidade racial desses sujeitos?	final da Educação Básica, é compreendido como um espaço de formação humana integral, voltado para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, com base nos princípios da dignidade humana, da solidariedade, da justiça social, da equidade e da democracia.” (p. 13)	educação que reconheça as desigualdades sociais e históricas e promova ações que garantam equidade a estudantes indígenas, quilombolas, negros, de comunidades do campo, e jovens e adultos da EJA.” (p. 19)
“É preciso entender os diferentes sujeitos que integram a instituição escolar considerando as implicações do mundo exterior e interior ao mesmo tempo que possibilita aos estudantes a manifestação das suas perspectivas, das ansiedades, ideias e emoções.” (p. 51)	“O currículo assume o compromisso com a formação de sujeitos capazes de viver de forma empática, ética e responsável em sociedade, respeitando a diversidade, as diferenças e os direitos humanos.” (p. 14)	“O currículo deve promover a valorização das identidades étnico-raciais e o combate a todas as formas de discriminação, preconceito e racismo, em especial com relação à população negra e indígena.” (p. 26)
“[...] Garantir a oferta de educação de qualidade a todos os brasileiros de	“Nesse sentido, o processo educativo deve considerar o estudante como sujeito	“Educar para a convivência democrática implica reconhecer as

aproximar as escolas as realidades antes de hoje consideradas novas demandas e complexa no mundo do trabalho e da vida em sociedade.” (p. 53)	em sua integralidade, promovendo relações humanas de respeito, acolhimento e escuta, para que a aprendizagem faça sentido em sua trajetória de vida.” (p. 18)	diferentes vozes, culturas e modos de vida presentes na sociedade brasileira, em especial os historicamente silenciados.” (p. 15)
---	---	---

Cuidado Mútuo: Reconhecendo a Diversidade e Promovendo a Empatia, Representação e Convivência Democrática		
Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021)	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020)	Referencial Curricular Gaúcho (2021)
“X - Atividades sociais que estimulem o convívio humano; XVII - estudo e desenvolvimento das atividades socioambientais conduzindo a educação ambiental como prática educativa integrada contínua e permanente; XXI - participação social e protagonismo dos estudantes como agentes de transformação de suas unidades de ensino e suas comunidades;” (p. 23)	“[...] reconhecer explorar seus próprios modos de pensar bem como as estratégias que empregam em situações cotidianas, seja para resolver problemas, seja para interagir com seus pares, ou com suas outras pessoas, ou ainda para agir nas diferentes e complexas situações do seu cotidiano mobilizando os diversos conhecimentos.” (p. 23)	“Educar para a convivência democrática implica reconhecer as diferentes vozes, culturas e modos de vida presentes na sociedade brasileira, em especial os historicamente silenciados.” (p. 15)
Sobre os itinerários: “III - Mediação e intervenção sociocultural: super	“A inclusão a valorização das diferenças e o atendimento a pluralidade	“O currículo deve contemplar a representatividade de

mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para as questões e problemas identificados na sociedade.” (p. 25)	e a diversidade cultural e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.” (p. 26)	diferentes grupos sociais, étnicos, culturais, geracionais e de gênero, combatendo estereótipos e promovendo o reconhecimento mútuo.” (p. 26)
“[...] a memória coletiva civilizatórios as práticas culturais as tecnologias e formas de produção de trabalhos acervos, os repertórios orais dos festejos, usos, tradições, e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.” (p. 45)	“[...] com direitos e o bioativos de aprendizagem dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio respeitadas as diversidades regionais, estaduais e locais” (p. 26)	“A escola deve ser um espaço que favoreça a participação ativa dos estudantes e a vivência de valores democráticos, como o respeito, a cooperação e a justiça.” (p. 25)
“Destaca se de fundamental importância que a escola seja um espaço no qual o protagonismo juvenil seja fomentado a partir do sentimento de pertença à sua comunidade.” (p. 45)	“A proposta curricular de Santa Catarina (PCSC) [...] assume a diversidade como princípio formativo. [...] Trazendo essa reflexão para o cotidiano da escola, importa compreender que a diversidade constitui a identidade dos sujeitos escolares e, portanto, importa que estes sejam acolhidos em suas	“É necessário enfrentar as violências simbólicas e institucionais presentes na escola, garantindo um ambiente seguro e inclusivo para todos os estudantes.” (p. 26)

	diferentes condições de existência e diferentes manifestações.” (p. 29)	
“A escola se constitui como um espaço privilegiado para a emancipação dos grupos racialmente discriminados, por meio do combate racismo consolidando relações democráticas e igualitárias pessoas com diferentes origens o raciais, culturais e religiosas.” (p. 46)	“Em outras palavras, para efetivamente acolher essas juventudes, a escola precisa repensar a condição do estudante que adentra do espaço escolar, colocando-o no eixo de discussão.” (p. 30)	“A formação integral contempla aspectos éticos, estéticos, sociais e afetivos, comprometida com uma educação humanizadora, inclusiva e contextualizada.” (p. 30)
	“Processo de construção de identidade a partir da apropriação dos diferentes espaços do diferentes leques Xde escolha que se colocam nesses Campos sociais que os estudantes vivenciam de acordo com suas possibilidades de atuação dentro desse universo. Deve-se mencionar que tais escolhas não se dão de forma neutra, sendo, na maior parte das vezes, de natureza conflituosa, já que, por vezes, social e econômica desses sujeitos	“Promover a valorização das identidades dos estudantes e a escuta ativa em sala de aula fortalece vínculos e contribui para a equidade no processo educativo.” (p. 27)

	não entra em concordância com as expectativas e os projetos traçados.” (p. 31)	
	“A escola, na condição de espaço educativo, deve permitir aos estudantes as vivências necessárias a construção desse e de outros espaços pelos quais transitam e, de forma indissociável a isto, proporcionar a contínua reformulação de suas identidades individuais ou coletivas - sendo essas identidades transitórias fluídas e instáveis embora tratadas pela ocidentalidade como uma categoria estável. (p. 32)	“O currículo deve ser construído de forma coletiva, participativa e democrática, envolvendo diferentes sujeitos da comunidade escolar.” (p. 20)
	“Ganham visibilidade, portanto, as temáticas da Educação Ambiental Formal, da Educação para as Relações Étnico-Raciais, modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dando continuidade ao percurso formativo iniciado a partir	“O currículo deve promover a valorização das identidades étnico-raciais e o combate a todas as formas de discriminação, preconceito e racismo, em especial com relação à população negra e indígena.” (p. 26)

	da organização da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. (p. 33)	
	“Cumpre salientar, contudo, que todos os espaços educativos devem investir no questionamento de práticas cristalizadas em visões ultrapassadas de quilombos e seus povos, bem como combater práticas de dominação de noções discriminatórias em relação aos negros do país” (p. 34)	“A Educação Especial deve ser garantida com vistas à plena inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, respeitando suas singularidades e assegurando os apoios necessários.” (p. 33)

ANEXO C – TABELAS POR TÓPICOS DE ANÁLISE

Compartilhar para Transformar: Caminhos para Redistribuição e Aprendizado Coletivo

Citação	Fonte / Página
“A produção do conhecimento é entendida como uma prática social que envolve diálogo, participação e construção coletiva.”	RCGEM, p. 20
“Na EJA, é essencial integrar os saberes escolares com os conhecimentos construídos nas comunidades, respeitando os tempos, as trajetórias e os saberes dos sujeitos.”	RCGEM, p. 33
“O currículo deve valorizar a circulação de saberes entre diferentes espaços sociais e reconhecer os conhecimentos produzidos nos territórios onde os estudantes vivem.”	RCGEM, p. 30
“Portanto a escola deve configurar-se como espaço aberto à experientiação [...] Confrontos e encontros. Diálogos, monólogos e silêncios.”	CBEMTC, p. 31
“III - Pesquisa como prática pedagógica para inovação criação e construção de novos conhecimentos; VII - insociabilidade entre educação e prática social, considerando-se historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo.”	RCEEM-PR, p. 43

Justiça Social e Conhecimento: Repensando o Acesso e a Equidade

Citação	Fonte / Página
“O currículo deve democratizar o acesso aos saberes historicamente produzidos, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem.”	RCGEM, p. 17
“O acesso ao conhecimento e a possibilidade de produzi-lo e compartilhá-lo de forma crítica, criativa e solidária é um direito de todos, sendo papel da escola garantir as condições para que isso se concretize.”	CBEMTC, p. 14
“Assume-se a perspectiva da justiça cognitiva, que implica	RCGEM, p. 26

reconhecer e valorizar os diferentes modos de produzir conhecimento, especialmente aqueles marginalizados pelos saberes hegemônicos.”	
“O currículo deve contribuir para a superação das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura escolar, promovendo equidade e inclusão.”	RCGEM, p. 28
“Assume-se, neste documento, que o currículo é também um instrumento de justiça cognitiva, social e epistêmica [...]”	CBEMTC, p. 16
“É necessário reconhecer que todo conhecimento é historicamente situado e atravessado por relações de poder, o que exige uma abordagem crítica e plural no currículo.”	RCGEM, p. 27

Educação e Igualdade: O Poder da Redistribuição de Saberes, Reconhecimento e Cuidado

Citação	Fonte / Página
“Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico e didático do currículo deve garantir a apropriação, produção e redistribuição dos saberes escolares como condição para o fortalecimento da identidade dos estudantes [...]”	CBEMTC, p. 29
“Este é um posicionamento que implica uma organização do conhecimento que considere o entrelaçamento entre ‘o tempo de vida do sujeito e o percurso formativo [...]’.”	CBEMTC, p. 32
“A reformulação curricular [...] tendo como objetivo proporcionar aos estudantes do ensino médio uma melhor compreensão e apreensão do conhecimento historicamente acumulado, sem, com isso, descontextualizá-lo.”	RCGEM, p. 32
“A indissociabilidade curricular como estratégia de organização do currículo [...]”	RCGEM, p. 21
“[...] essa escola deve estar em consonância com o perfil expectativas dos estudantes nas experiências sociais e históricas produzidas pelas comunidades em que está inserido efetivando uma política de resgate e manutenção dos conhecimentos produzidos.”	RCGEM, p. 45
“2. Consolidar a formação integral dos estudantes	RCEEM-PR, p.

desenvolvendo autonomia necessária [...] 3. Promover a incorporação de valores universais [...] 4. Desenvolver habilidades que permitam os estudantes ter uma visão de um mundo ampla e heterogênea [...]"	25
--	----

Cuidado que Reconhece: Práticas para a Construção de uma Sociedade Mais Humana

Citação	Documento	Página
“A educação deve possibilitar a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana, considerando as diversidades e as desigualdades que marcam a realidade brasileira.”	RCGEM	p. 15
“A proposta pedagógica busca garantir a formação integral dos estudantes, considerando as dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e estéticas, para que atuem de maneira responsável, empática e transformadora no mundo.”	RCGEM	p. 30
“Diante disso para promover junto aos estudantes a formação integral tão propalada e desejada enfrentar o medo de mudar e encontrar meios para ajudá-los a tecer percursos formativos significativos.”	RCEEM-PR	p. 24
“Compromete-se com uma educação que reconheça as desigualdades sociais e históricas e promova ações que garantam equidade a estudantes indígenas, quilombolas, negros, de comunidades do campo, e jovens e adultos da EJA.”	RCGEM	p. 19
“É fundamental promover uma escuta sensível e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, criando espaços de participação e diálogo nas escolas.”	RCGEM	p. 31
“Garantir uma educação que valorize as questões culturais, sociais e econômicas, perpassa múltiplos aspectos que compõem sujeitos de forma interseccional	RCEEM-PR	p. 33

[...]"		
"O currículo assume o compromisso com a formação de sujeitos capazes de viver de forma empática, ética e responsável em sociedade, respeitando a diversidade, as diferenças e os direitos humanos."	RCGEM	p. 14
"A formação ética, estética e política está no centro do currículo e pressupõe o reconhecimento do outro, da convivência e da necessidade de construir relações baseadas na solidariedade, no diálogo e no respeito mútuo."	RCGEM	p. 27
"Outro protagonista na educação paranaense é o jovem negro e a jovem negra. É importante compreender como é a realidade desses jovens em uma sociedade que os discriminar em diversos momentos [...]"	RCEEM-PR	s/p
"O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é compreendido como um espaço de formação humana integral, voltado para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, com base nos princípios da dignidade humana, da solidariedade, da justiça social, da equidade e da democracia."	RCGEM	p. 13
"O currículo deve promover a valorização das identidades étnico-raciais e o combate a todas as formas de discriminação, preconceito e racismo, em especial com relação à população negra e indígena."	RCGEM	p. 26

Além do Respeito: Reconhecimento e Cuidado como Fundamentos da Convivência

Citação	Documento	Página
"As práticas pedagógicas devem promover relações dialógicas e acolhedoras, capazes de reconhecer o outro e valorizar a experiência de cada estudante como ponto de partida para a aprendizagem."	RCGEM	p. 29
"Educar para a convivência democrática e para a valorização do outro como legítimo diferente é uma das	RCGEM	p. 15

funções sociais da escola.”		
“Educar para a convivência democrática implica reconhecer as diferentes vozes, culturas e modos de vida presentes na sociedade brasileira, em especial os historicamente silenciados.”	RCGEM	p. 15
“É preciso entender os diferentes sujeitos que integram a instituição escolar considerando as implicações do mundo exterior e interior ao mesmo tempo que possibilita aos estudantes a manifestação das suas perspectivas [...]”	RCEEM-PR	p. 51
“Para o autor as problemáticas de relação entre Juventude e explica-se por si mesmas, mas são resultados de mutações sociedade ocidental.”	RCEEM-PR	p. 29
“Que estudantes estamos formando como a escola está influenciando o desenvolvimento de competência, atitudes e valores dos estudantes? [...]”	RCEEM-PR	p. 40
“Além disso, inúmeras questões de constituição da linguagem, das relações consigo, com o outro, com o mundo [...] fornecem elementos para a Constituição do material que precisa ser considerado pela organização escolar.”	RCEEM-PR	p. 34
“V - Comportamento ético como ponto de partida do reconhecimento dos direitos humanos da cidadania [...] pelo reconhecimento respeito e acolhimento da identidade do outro [...]”	RCEEM-PR	p. 22
“I - Igualdade de condições para acesso e inclusão e permanência e sucesso na escola; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à Liberdade e aos direitos”	RCEEM-PR	p. 19
“XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes manchas da desigualdade e da exclusão da sociedade brasileira; XV - dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos à raça etnia [...] práticas que contribuam para a igualdade para o enfrentamento de	RCEEM-PR	p. 23

preconceitos [...]"		
"Tendo como fundamento [...] garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso [...] na instituição educacional"	RCEEM-PR	p. 19