

CURRÍCULO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO NA COMPLEXIDADE

CURRICULUM ET DIVERSITÉ: DIALOGUES DE L'ÉDUCATION À LA COMPLEXITÉ

Conceição Aparecida Siqueira da Cunha 1
Rosiene Pereira da Costa Barros 2
Maria José de Pinho 3

Resumo: Este artigo tem a pretensão de investigar a pobreza, a desigualdade social e o currículo escolar como fatores que (im) possibilitam o desenvolvimento discente da Educação Básica em situação de pobreza ou extrema pobreza. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo no Colégio Estadual Conceição Brito, na cidade de Fátima - Tocantins, com as turmas dos 6ºs anos do Ensino Fundamental, a fim de averiguar o desempenho dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), partindo da prerrogativa de que a pobreza impede o aprendizado escolar. A pesquisa traz uma abordagem quali-quantitativa e tem como base teórica o Pensamento Complexo de Edgar Morin. Além de uma revisão na literatura pertinente da área fundamentada em teóricos como, Miguel Arroyo (2013), Panzini e Rego (2013), Sacristán (2013) dentre outros. O resultado da pesquisa desvelou que a pobreza ou extrema pobreza é uma condição que desfavorece a aprendizagem e eleva a repetência.

Palavras-chave: Pobreza. Desigualdade social. Desempenho escolar. BNCC.

Résumé: Cet article a pour objectif d'enquêter sur la pauvreté, l'inégalité sociale et le programme scolaire en tant que facteurs que peuvent rendre possible ou impossible le développement de l'éducation de base des élèves en situation de pauvreté ou de pauvreté extrême. À cette fin, une étude sur le terrain a été menée au collège Conceição Brito, dans la ville de Fátima à l'état de Tocantins, avec les classes de la 6ème année primaire, afin de vérifier les performances des étudiants bénéficiaires du Programme Bourse Famille (PBF), à partir de la prérogative que la pauvreté entrave l'apprentissage scolaire. La recherche apporte une approche qualitative et quantitative et est basée sur la Pensée Complexe d'Edgar Morin. En plus d'une revue de littérature pertinente du domaine basée sur des théoriciens tels que Miguel Arroyo (2013), Panzini et Rego (2013), Sacristán (2013), entre autres. Le résultat de la recherche a révélé que la pauvreté ou l'extrême pauvreté est une condition qui défavorise l'apprentissage et augmente le redoublement.

Mots-clés: Pauvreté. Inégalité sociale. Performance scolaire. BNCC.

Cursando a disciplina: Currículo e Diversidade como aluna especial. 1
Possui Graduação - Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Tocantins e Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Integrada de Araguatins.
Pós Graduada - Comunicação Sociedade e Meio Ambiente - Universidade Federal do Tocantins e em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar - Faculdade Suldamérica. Servidora da Rede Municipal de Educação de Porto Nacional TO. Coordenadora de Captação de Recursos da APAE de Porto Nacional. E-mail: com.cunha@hotmail.com

Pós-graduanda em nível de doutorado em Letras – Ensino de língua e literatura pela Universidade Federal do Tocantins, Mestra em Letras UFT/2016 e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura – Faculdade Suldamérica e em Pedagogia Escolar: Administração, Orientação e Supervisão Escolar – Faculdade Internacional de Curitiba. Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas e Normal Superior pela Universidade do Tocantins – UNITINS. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Tocantins. E-mail: rosienepc-barros@hotmail.com

Professora e orientadora do Mestrado e Doutorado da Educação e Letras na Universidade Federal do Tocantins. Possui graduação em História e graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós - Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. É professora Associado e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br

Introdução

Certamente, os problemas sociais do Brasil estão relacionados, em grande parte, à pobreza ou extrema pobreza. Isso afeta milhares de pessoas em todo território nacional, já que a desigualdade de renda e riqueza provoca fenômenos negativos, que pioram a qualidade de vida, até mesmo, de quem se situa no extremo superior da escala social.

Somos conhecedores de que essa problemática foi iniciada com a colonização brasileira pelos portugueses a partir de 1500 e se exacerbaram com as mudanças provocadas pela modernidade até os dias de hoje. Diante disso, é preciso que os governantes se esforcem para criar políticas públicas que promovam a equidade social. Neste contexto, a escola - como principal instância educacional das massas - tem um papel primordial de luta pela ascensão dos menos favorecidos economicamente.

Nessas perspectivas, conhecer o histórico da pobreza do povo brasileiro é essencial para nos conscientizarmos de que este problema é amplo e requer o envolvimento de toda a sociedade para ser erradicado. A escola, que representa uma espécie de controle do Estado sobre a população, tem a função de transmitir com qualidade e igualdade de oportunidade o conhecimento a todos os indivíduos, mediante práticas pedagógicas balizadas nos princípios político-ético-emancipatórios, embasadas no direito à vida, à igualdade e à diversidade.

Nesse sentido, os profissionais da educação precisam ter conhecimentos empíricos sobre os problemas que acometem aqueles que vivem em contextos de pobreza, além dos saberes científicos relativos à temática em foco, a fim de estabelecerem relações entre currículo, educação e desigualdade social em seus aspectos políticos, sociais e éticos com a pretensão de transformar a realidade escolar e social.

Neste estudo, portanto, o envolvimento de vários assuntos importantes na temática, em foco, propicia o entrelaçamento de termos e questões que permitem visualizar um todo organizado. A pesquisa foi realizada à luz do Pensamento Complexo por compreender que a temática é complexa e não deve ser analisada sob a perspectiva binária do pensamento moderno.

Objetiva-se mostrar que o currículo ainda não favorece o desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) pobres, que possuem um desempenho escolar pouco satisfatório. O estudo abarca apenas estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) do Colégio Estadual Conceição Brito, da cidade de Fátima - TO. A pesquisa bibliográfica busca resposta teórica da ciência para fugir do senso comum e dos discursos de muitos professores que afirmam que os discentes não aprendem porque lhes falta interesse.

A temática escolhida foi motivada pela aspiração das pesquisadoras para conhecer um pouco mais a complexidade que permeia o assunto, uma vez que, como profissionais da educação, convivem todos os dias com pessoas que sobrevivem em condições de pobreza. Ademais, a aquisição de esses saberes nos faz ver com outro olhar a situação, não mais com uma visão moralista e reducionista do problema, que atribui aos pobres toda a culpa da miséria sofrida. Outro fator que influenciou a escolha desse tema se deu pela possibilidade de adquirir os subsídios para intervir, com êxito, em contextos empobrecidos, asseguradas pelo aporte teórico estudado. Além disso, este artigo é um requisito para a conclusão da disciplina Currículo e Diversidade da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), outro motivo para se enfatizar a importância desta atividade.

Comprovar que alunos(as) carentes possuem um histórico de dificuldade de aprendizagem e também de repetência é o ponto de análise prioritário deste artigo, porém somente a revisão bibliográfica, sob o viés do pensamento complexo, poderá indicar se essas circunstâncias, de fato, sejam causadas pela pobreza.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica para nos apropriarmos dos conhecimentos referentes ao tema, a fim de fundamentar nossas reflexões, aqui, elencadas. Depois, veio à pesquisa de campo, onde foi feita análise documental que teve como instrumentos os diários de classe das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das turmas dos 6^{os} anos do Colégio Estadual Conceição Brito e a frequência bimestral dos discentes inscritos no PBF.

Para aprofundamento teórico utilizamos os postulados de Miguel Arroyo (2013), Panzini-Rego (2013), Sacristán (2013), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) dentre outros, com vistas à compreensão do assunto em pauta para responder às seguintes perguntas: Por que o currículo

escolar não atende as peculiaridades distintas dos estudantes na escola? Como o pensamento complexo poderá ressignificar o ensino e a aprendizagem dos estudantes pobres na escola?

Desenvolvimento e demonstração de resultados

A princípio, faz-se uma apresentação superficial da pesquisa bibliográfica para responder às indagações indicadas na introdução e embasar as percepções demonstradas, relativas à pobreza, delineando-se um possível caminho de mudança, via escola por meio da articulação teórica do conhecimento temático e da prática docente. Em seguida, serão apresentados o trajeto utilizado e os resultados obtidos mediante a metodologia aplicada.

Apontamentos históricos da pobreza no Brasil

É de conhecimento geral que a pobreza, em solo brasileiro, tem suas raízes fincadas desde o processo de colonização, pelos portugueses em 1500, e da escravidão, que perdurou até 1889, ano da Abolição da Escravatura pela Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel. Fato que determinou o fim da escravidão, não da pobreza, pois a abolição possibilitou a ida de muitos ex-escravos para as cidades, favorecendo o crescimento da pobreza nos grandes centros urbanos, visto que esses sujeitos não foram amparados por lei que lhes garantisse a inserção na sociedade. Logo, a ausência da assistência governamental fez com que essas pessoas se enredassem em um contexto de extrema pobreza.

Esse processo, aliado ao êxodo rural dessa população para cidades sem estruturas, fez com que a população pobre se espalhasse consideravelmente, principalmente durante o século XX.

Diante disso, viveram discriminados, sob o preconceito que os negros só serviam para executar os serviços pesados, braçais; quando na condição de escravos, eram vistos como “coisa” (res), um animal de quem o proprietário pudesse se dispor à vontade, tendo sobre ele o poder de vida e morte. Sendo apenas uma coisa, um animal, o escravo não tinha personalidade. Por isso, a escravidão deixou sequelas que perduram no tempo. Por outro lado, não quer dizer que a pobreza não atinja outras raças, pelo contrário, ela não escolhe etnias, todavia, os negros têm um histórico mais propenso à pobreza devido à própria trajetória de vida no Brasil.

A concentração de propriedades neste país vem do início da colonização. Esse fator contribuiu para que as desigualdades sociais permaneçam contínuas no tempo. Neste sentido, não se pode falar de exclusão social, uma vez que só é possível excluir o que estava incluído, então, falar de exclusão seria crer que se perdeu uma condição nunca obtida por um grande contingente populacional que esteve, sempre, à margem da sociedade. Sendo assim, a não inclusão é uma condição natural que tem marcado todas as gerações.

Na verdade, a desigualdade social também é mantida pelo sistema capitalista que inclui e exclui os indivíduos de sua participação na produção dos bens e serviços. A acumulação de bens capitalista, na mão de poucos, foi alvo de críticas do filósofo Karl Marx (1867), e na exploração do padrão sobre os empregados, mediante a mais valia, situação que perpetua a luta de classes e exclui aqueles que vendem sua força de trabalho.

Diante desse contexto, não é mais aceitável que interpretações reducionistas e moralistas joguem sobre os pobres a responsabilidade de sua condição social, uma vez que é direito do cidadão que o estado proporcione bem-estar e qualidade de vida. O que a maioria das pessoas não sabe, porque lhes falta conhecimento, é que a pobreza existe porque as políticas públicas, muitas vezes, descontínuas pelas trocas governamentais, não são efetivas e eficazes. E o pior, é que falta coragem e vontade política para transformar a realidade que cerca os mais carentes.

Enfim, observamos que a pobreza é um problema global, que atinge países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Por isso, deve ser sempre combatida, de modo que os índices de desigualdade social sejam reduzidos e, dessa maneira, os pobres possam ter acesso ao mínimo para viver com dignidade.

Um olhar sobre as políticas sociais brasileiras

Para refletirmos sobre a pobreza em nosso país, nada mais pertinente do que observamos na literatura obras e autores que retrataram a questão de acordo com a realidade social de cada

época, aproveitando que a arte imita ou reproduz a vida de determinado momento.

Nesse sentido, a partir do final do século XIX e todo o século XX, intensifica-se nas obras literárias o caráter ideológico político que denuncia as mazelas da sociedade, sendo referência, por exemplo, obras como: *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, *O Cortiço*, de Aluizio de Azevedo, *Urupês*, de Monteiro Lobato, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *O Quinze*, de Raquel de Queiróz, obras que mostram a trajetória de contextos empobrecidos relacionados a fatores climáticos, fanatismo religioso e toda complexidade que permeia os coletivos marcados pela pobreza.

Além desses, houve escritor que teceu críticas a governantes que não se preocupavam com o saneamento básico nem com a saúde de seu povo. O personagem do “Jeca Tatu” representa muito bem a falta de assistência social ao homem do campo, explora-se os problemas sociais do Brasil em *O Cortiço*, com destaque para as desigualdades sociais.

Não se pode dizer com certeza, muito menos negar que a literatura tenha sido um instrumento para mostrar, informar e conscientizar a população brasileira dos problemas sociais do país. Merece destaque, no século XX, a efervescência da literatura engajada. A partir da década de 1990, políticos e ativistas sociais como Herbert de Souza - conhecido Betinho, iniciavam ações de combate à fome e à miséria. A Constituição Federal (CF) de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, trouxe progresso para amenizar ou regular a disparidade entre ricos e pobres.

Nesse sentido, a Seguridade Social é uma garantia fixada na CF/88, que se configura numa evolução na história social brasileira com vistas a diminuir as desigualdades sociais e a pobreza. Ela assegura no artigo 194 que essa ação social é um “conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinado a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição Federal, o governo federal brasileiro tem posto em ação diversas políticas públicas para tentar atenuar a condição de milhares de brasileiros que vivem na pobreza ou extrema pobreza, por exemplo, foi criado pelo Presidente Itamar Franco o Plano de Combate à Fome e a Miséria (PCFM), que ficou em vigor de 1993 a 1998, bem como o Programa Comunidade Solidária, no governo de Fernando Henrique Cardoso, representando a principal estratégia para enfrentamento da pobreza neste governo. Também foi criado, em julho de 1999, o Programa Comunidade Ativa. Em junho de 2001, o Fundo de Combate à Pobreza. Nesse mesmo ano, criou-se o Programa de Combate à Miséria, mais conhecido como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-14) que, posteriormente, passou a ser denominado de Projeto Alvorada, direcionado as Regiões Norte e Nordeste (SILVA, 2010, p. 158).

Outras ações de políticas sociais foram implantadas para o enfrentamento da pobreza, em 2003, sob a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que assumiu em seu discurso de posse o compromisso de erradicar a fome e a pobreza no Brasil. Com essa intenção, foi criado o Fome Zero¹ em substituição ao Programa Comunidade Solidária. Neste plano de ação, os programas de transferências de rendas teriam a incumbência de combater a pobreza. Então, foi criado ainda em 2003, o Bolsa-Família, maior programa de distribuição de renda com implementação descentralizada em todos os municípios do país, que perdura até hoje e beneficia as famílias que se enquadra no percentual de renda per capita por membro familiar (PINZANI, 2014, p. 19), sendo o carro chefe das políticas públicas de combate à fome no Brasil.

O Bolsa-Família trata-se de uma política assistencialista de transferência de renda, em que o governo oferece subsídio para famílias em condições de pobreza ou miséria acentuada. Apesar das muitas críticas e polêmicas na esfera política, o programa vem recebendo elogios por parte de sociólogos e economistas, uma vez que gasta muito pouco (0,5% do PIB) e contribui substantivamente para a melhoria da qualidade de vida de pessoas pobres.

Contudo, para que uma família tenha direito ao benefício do Bolsa Família precisa se enquadrar nos requisitos estabelecidos pelo Programa, a começar pela atualização dos dados no cadastro único do governo, o NIS (Número de Identificação Social). Outro requisito diz respeito à

1 A estratégia Fome Zero é representada por um conjunto de políticas governamentais e não governamentais cujo propósito maior é erradicar a fome e a desnutrição no país. Seus principais programas são: Bolsa Família; Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa de Construção de Cisternas; Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf); Restaurantes Populares e Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

renda mensal da família que deve ser de até R\$ 85,00 por pessoa ou R\$ 85,00 até R\$ 170 por pessoa desde que possuam em sua composição gestantes, nutrizes (mães que amamentam), crianças de 0 a 12 anos e adolescentes de até 15 anos e, ainda com renda 0 (zero) até R\$ 170 por pessoa, que possuam em sua composição adolescentes de 16 e 17 anos.

Salienta-se, diante do exposto, que a pobreza e a extrema pobreza ainda é um problema que está longe de ser solucionado, pois muitos fatores impossibilitam esse avanço, a princípio, pelo pouco ou nenhum interesse, não apenas do governo federal atual, mas de todas as esferas do poder público.

O papel da escola e de educadores no combate à pobreza e à desigualdade social

A escola é uma instituição, a serviço do Estado, que deveria representar uma possibilidade real de diminuição das desigualdades sociais. Entretanto, ela tem contribuído para reproduzir as desigualdades sociais, uma vez que os currículos são elaborados sem abertura para acolher os estudantes em suas múltiplas diferenças, seja social, econômica, de gênero, raça, religiosa, afetiva ou cognitiva.

Sabemos que a inclusão desses sujeitos precisa sair dos documentos e se fazer presente na prática. Porém, o processo é desafiador e necessita de estratégias específicas para proporcionar o efeito que se espera, ou seja, possibilitar o acesso, a permanência e a aprendizagem com equidade para todos. Nesse sentido, é preciso pensar um currículo que trate e atenda a diversidade de forma distinta.

Além do currículo e da escola criado para crianças, adolescentes e jovens com capacidade e ritmos de aprendizagens iguais, os coletivos empobrecidos enfrentam outros fatores no meio de vivência, os quais provocam grandes empecilhos para o progresso na escolaridade. Panzini e Rego (2013, p. 24) afirmam:

Crianças provenientes de famílias pobres não vivem em um ambiente favorável à sua atividade de estudo. Falta espaço adequado para se sentar e se concentrar; ausência de livros ou de acesso à internet para fazer pesquisas; obrigação de cuidar dos (as) irmãos (ãs) menores, etc. Além disso, elas testemunham, frequentemente, episódios de violência doméstica e não recebem um apoio adequado de seus pais, os quais, quase sempre, possuem escolaridade baixa ou nula e não são capazes, ou mesmo não estão dispostos, a apoiá-las em seus deveres.

Sendo assim, as chances de alunos(as) advindos(as) de contextos empobrecidos obterem sucesso na escola minguam. Barreto *et al* (2012) tomando como base a análise feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir dos micros dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), verificam que a desigualdade no acesso à escolaridade entre grupos sociais no Brasil permanece.

Ainda que na população brasileira os mais pobres constituam proporções elevadas, quando se coteja, para cada segmento etário, a participação dos mais pobres no contingente de excluídos e no conjunto de pessoas da mesma idade, observa-se que eles representam maior parcela entre os que estão fora da escola do que na sua população de referência. Isso é evidente em todas as faixas etárias, o que mostra forte exclusão dos mais pobres na educação brasileira (BARRETO *et al*, 2012).

Unificada aos dados acerca das trajetórias escolares dos estudantes, essa evidência revela uma situação ainda mais preocupante, tendo em vista que ainda que haja o ingresso à escola, isso

não garante a permanência nem a aprendizagem daqueles incluídos, levando-nos à reflexão de que, ao mesmo tempo em que se amplia a possibilidade de as crianças de camadas populares entrarem na escola, tem-se a exclusão destas durante o processo (BOURDIEU, 1998; FREITAS, 2007).

Outros fatores rondam esses sujeitos, que não sofrem apenas de falta de bens materiais ou de alimentos para sobreviverem. Um estudo empírico, citado por Wilkinson e Pickett (2010, p. 115), aponta as relações entre o ambiente das crianças e sua atividade neurológica. Eles defendem que “[...] aprendemos melhor em ambientes estimulantes, quando somos confiantes de ter sucesso”, visto que, “[...] quando nos sentimos felizes ou confiantes, nossos cérebros se beneficiam da liberação de dopamina, uma substância gratificante, que ajuda também a memória, a atenção e a solução de problemas”.

A liberação de serotonina “[...] melhora o ânimo, e de adrenalina, que nos ajuda a alcançar performances ótimas”; de outro modo, “[...] quando nos sentimos ameaçados, desamparados e estressados, nossos corpos são afetados pela liberação do hormônio cortisol, que inibe nossa capacidade de pensar e nossa memória” (ZULL, 2002 *apud* WILKINSON; PICKETT, 2010, p. 115).

Diante disso, compreendemos porque parte significativa de nossos(as) alunos(as) pobres tem um histórico escolar marcado pela repetência e muitas dificuldades de aprendizagem. Apesar dessa situação, muitas vezes, sem o conhecimento da realidade de vida deles(as), são rotulados de preguiçosos, desinteressados. É lamentável este discurso, pois ele demonstra falhas na formação de professores, inicial e/ou continuada. Na verdade, existe uma falta de preparo para a atuação docente. Afinal, estudantes que vivem na pobreza ou extrema pobreza abarrotam as salas de aulas das escolas públicas em todo o país. Sendo assim, é inadmissível que os educadores(as) desconheçam as causas e as consequências da realidade que a pobreza impõe sobre quem a vive.

Sabendo que a permanência de alunos e alunas na escola não basta para que sua formação forneça os subsídios necessários que os ajude a sair do ciclo da pobreza, a garantia de uma escola de qualidade, onde existam condições propícias ao aprendizado, seria a resolução do problema. Para tanto, é necessário à criação de políticas públicas eficazes de planejamento, captação de recurso, dentre outros, somadas a atitudes de interesse por representantes das instituições, gestores e professores, principalmente destes, pois são os profissionais que lidam diariamente com discentes vindos de contextos empobrecidos.

Para transformar esta realidade é preciso que escola acolha a diversidade, sendo imprescindível que o ensino perpassa por uma abordagem transdisciplinar, que se manifesta pelo restabelecimento do homem e do conhecimento sensorial+emocional+intuitivo+racional, forma integrada na totalidade mente+corpo+cosmos (D’AMBROSIO, 2012 *apud* PINHO; VIEIRA, 2014, p. 145). Neste caso, é inevitável uma postura transdisciplinar do professor, à medida que reinvente sua prática docente mediante a interligação dos saberes entre e além das fronteiras disciplinares, considerando não só os conhecimentos científicos, mas também os empíricos a fim de propiciar mudanças no ensino aprendizagem e transformar vidas de contextos empobrecidos.

Currículo e diversidade

Partindo do pressuposto que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, define um documento padrão, que servirá de orientação para se elaborar novos currículos da Educação Básica da rede municipal, estadual e particular de ensino, observamos nesse referencial uma possibilidade real de mudança nos currículos, uma vez que há o reconhecimento da diversidade na escola e esta deve atender, de modo diferenciado, as distinções de sua clientela.

Nesse sentido, a BNCC registra que as instituições devem:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BNCC, 2018, p. 17).

Diante desse excerto, não é mais possível invisibilizar as diferenças culturais que crianças, adolescentes e jovens trazem de suas vivências para a escola. O documento reconhece que a escola

comporta a heterogeneidade, embora não esteja escrito de modo explícito. Sendo assim, o que realmente importa é que a orientação seja acatada e inserida na elaboração dos currículos pelos sistemas de ensino.

Lembremos, contudo, de que existe grande distância entre o currículo formal² e o real³. Neste contexto, é essencial priorizar a relação entre educação e direitos humanos, o que implica considerar a escola como um local onde os indivíduos adquirem consciência de si como sujeitos de direitos e, é mediante a instrução que os mantém assegurados (MENDONÇA, 2014). Mas afinal, o que é o currículo?

Segundo Gomes (2007), os currículos são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Isto quer dizer que o currículo deveria ser constituído pelos saberes, ações e experiências geradas pela interação dos sujeitos. No entanto, a desconsideração das vivências dos coletivos empobrecidos, pela escola, contraria essa concepção de currículo que a autora define.

Para Sacristán (2013, p. 10): “currículo é tudo que acontece na escola”. Partindo deste entendimento, elegemos o conceito de que currículo é o conteúdo cultural que as escolas difundem, bem como, constitui-se dos efeitos que esses conhecimentos provocam nos sujeitos.

Na visão de ambos os autores percebemos que o currículo escolar é uma junção do currículo formal e do real, quando engloba “tudo o que ocorre na escola”, estende-se, também, ao currículo oculto⁴. Nessa perspectiva, entendemos que essa reunião de currículos efetivados na prática docente constitui um todo. Essa dinâmica pode ser comparada ao princípio hologramático⁵ da complexidade, que se configura na “reforma do pensamento, que contém uma necessidade social chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (MORIN, 1999, p. 18).

Nessa premissa, para a escola desenvolver de modo eficaz o seu papel social imposto pelas demandas da sociedade atual, em primeiro lugar, é preciso que os educadores tenham uma formação inicial e continuada que contemple um olhar de valorização e reconhecimento da diversidade, da existência da pobreza e da desigualdade social. A partir disso, prosseguir para o reconhecimento dos coletivos empobrecidos como sujeitos de saberes, de conhecimentos, de culturas, de modos de pensar e de intervir (ARROYO, 2016). Imprescindível pensar um currículo que valoriza as diversas culturas, que atenda as peculiaridades individuais dos estudantes.

Os currículos serão mais ricos em conhecimentos quanto mais incorporarem as indagações enraizadas nas experiências humanas mais radicais de educandos (as) e educadores (as). Não seriam esses os conhecimentos devidos a que têm direito as vítimas de experiências-vivências sociais tão desestruturantes como a pobreza? (ARROYO, 2016, p. 21)

² É o currículo em sua forma mais idealizada. Ele é “prescrito” porque é pensado fora das especificidades de uma sala de aula, quer dizer, vem antes do contato efetivo entre professores (as) e estudantes. Aparece, por exemplo, nas diversas formas de diretrizes curriculares (nacionais, estaduais, de educação especial etc.) e constitui-se de um conjunto de conhecimentos que a escola e o sistema de ensino julgam imprescindíveis para os(as) estudantes em determinada disciplina ou em determinado ano escolar. (módulo IV – Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social)

³ É o conjunto de conhecimentos prescritos pelas instituições de educação, ganha efetividade no dia a dia da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre professores (as) e estudantes, nas particularidades de suas vivências e de suas maneiras de pensar. Ele é composto, por exemplo, de todas aquelas adaptações feitas cotidianamente pelo professor que percebe que um determinado assunto despertou o interesse dos (as) estudantes, ou das estratégias usadas para aproximar a temática de suas realidades. (módulo IV – Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social)

⁴ É constituído por todos os saberes que não estão prescritos nas diretrizes curriculares, mas que acabam por afetar, positiva ou negativamente, o processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares. São os conhecimentos adquiridos fora da escola, com a família, os amigos; ou, ainda, no espaço escolar, nas brincadeiras dos corredores, na forma de dispor as carteiras, na maneira de se comportar diante de professores (as) e colegas, etc. (módulo IV – Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social)

⁵ Também com base na Teoria Geral dos Sistemas, na Física Quântica, na Autopoiese e em outras teorias da “Nova Ciência”, podemos compreender a não-separatividade, tão necessária à compreensão do Pensamento Complexo. Parte e Todo são dimensões de uma mesma realidade. A parte representa o todo e o todo representa cada uma de suas partes.

O currículo, no molde das experiências humanas, contém elementos que aproximam os estudantes pobres da escola como parte integrante do objeto de conhecimento, concomitantemente, flui o sentimento de pertencimento. Desta maneira, a aprendizagem escolar de coletivos pobres torna-se um processo mais significativo e estimulante. A BNCC condena, também, os conhecimentos legitimados como “universais”, que não estabelece diálogo com as diferentes culturas:

Tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BNCC, 2017, p. 61)

Esse trecho revela mais um avanço previsto para a inserção da diversidade nos currículos que os sistemas de ensino e as escolas devem construir, conforme orientação do documento. Por enquanto, a escola ainda se configura, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante (SACRISTÁN, 1995), mas mudanças estão a caminho. Neste contexto, a BNCC trata da violência simbólica que sofrem determinados grupos:

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BNCC, 2017, p. 61-62).

Mais uma vez a BNCC fomenta a inclusão da diversidade no currículo escolar, como premissa para a escola atingir os objetivos que almeja. Para tanto, é necessário que os professores conheçam a história de vivências dos coletivos empobrecidos para apontar que as condições de vida que levam são resultados das relações de poder, cujos representantes não elaboram políticas públicas adequadas para reverter à situação, sinalizando para o fato de que esses sujeitos são o que as políticas públicas os oportunizaram ser.

Finalmente, como educadores devemos conhecer os universos culturais dos (as) alunos(as), possibilitando ajustes entre o ensino e a realidade sociocultural de cada um. Não podemos ignorar as identidades, devemos sim, saber lidar com o plural, o diverso, o múltiplo; respeitando a diferença e a pluralidade cultural das pessoas que nos cercam.

Diálogos (im) possíveis entre pobreza, desigualdade social, educação, currículo e o Pensamento Complexo

Em primeiro lugar, estabelecer diálogo entre pobreza, desigualdade social, educação e currículo com o pensamento complexo complica mais ainda a realidade enfatizada devido ao emaranhado que envolve a relação entre os termos. Contudo, não é impossível, uma vez que as temáticas abordadas tratam de um todo que permite diálogo entre os elementos que o constitui.

A princípio, as circunstâncias que motivaram o estabelecimento de uma conexão da temática

ao pensamento complexo se fundamentam na profundidade que envolve todas as questões desta pesquisa. Sendo assim, compreendemos que a complexidade é pensada “[...] onde se produz um emaranhamento de ações, de interações e de retroações” (MORIN, 1996, p. 274). Para maior esclarecimento acerca da teoria em foco, optamos por uma definição sucinta desse autor sobre a complexidade:

[...] é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo, fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

A viabilidade em modificar o ensino e a aprendizagem da concepção moderna cartesiana para uma concepção pós-moderna, com vistas a uma proposta educacional que “verse sobre a perspectiva caórdica⁶ e transdisciplinar” (DAMAS, 2009, p. 16), justifica, sem complementos, o ponto mais relevante da articulação do tema com o pensamento complexo, pois, por intermédio deste, a humanidade pode delinear um percurso sustentado pelo respeito, pela tolerância e paz. No que se refere a uma mente caórdica e transdisciplinar, fica a incumbência de formar pessoas sensíveis, generosas, longânimas e tolerantes, capazes de conviverem com o diferente (DAMAS, 2009). A partir desses elementos teóricos a escola poderá construir uma nova história sobre os seres humanos.

Para aprofundarmos mais o nosso entendimento sobre o pensamento complexo, faz-se necessário o conhecimento dos elementos norteadores desta ciência, que surge em oposição à fragmentação do conhecimento nos princípios que fundamentam as organizações sociais, educacionais, sustentados na orientação de Descartes (1973). Segundo ele, quando um fenômeno é complexo, deve-se “dividir cada uma das dificuldades (...) em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la” (Descartes, 1973 apud Santos, 2009, p. 18).

Assim surge o princípio da fragmentação, que separou os saberes em áreas (disciplinas) e tornou a prática pedagógica organizada nos moldes da disjunção dos pares binários: simples/complexo, parte/todo, local/global, unidade/diversidade (SANTOS, 2009, p. 18). Neste padrão também tem se assentado o modo de ser e pensar dos sujeitos.

O pensamento complexo vem propor a religação dos saberes compartimentado numa esperança de recuperação do processo de atomização⁷. Essa proposta pode encantar e despertar o prazer de aprender, já que o saber e o ser são inseparáveis, o conhecimento não é situado fora do sujeito, o novo conhecimento se incorpora ao já estruturado e, assim, estende-se num processo, em anel retroativo recursivo em direção a um nível cada vez mais amplo, integrado ao todo. A aprendizagem emerge de dentro do sujeito cognoscente (DAMAS, 2009, p.35). Nesse tipo de aprendizagem o importante não é a acumulação de conhecimento, mas que os estudantes dialoguem com ele (conhecimento), reconstruindo-o e fixando o que for relevante.

Diante do exposto, encontramos o que se buscava para se estabelecer um elo ao tema em foco, pois se os coletivos empobrecidos não se adequam à escola pela falta de conexão de suas vivências com as disciplinas e conteúdos escolares, com o pensamento complexo, esse problema deixará de existir porque serão os saberes de seus contextos de vida que serão o ponto de partida para a aquisição de outros saberes. E ainda, a complexidade e a transdisciplinaridade - a primeira uma ciência, teoria e a segunda uma metodologia ou um viés, ou um dos princípios da primeira - transgridem a lógica clássica cartesiana, que admite apenas um nível de realidade, enquanto aquelas apresentam dois níveis de realidade e o terceiro incluído. Por isso, a lógica clássica é

⁶ O modelo caórdico nos impõe um desafio à premissa de que, quando não compreendemos o outro, o diferente, é sinal que existe “caos” (desordem) em nós e não no outro; é uma forma de entender sistemas, seja um ser vivo, a psique humana ou uma estrutura social (empresa, comunidade ou sociedade); e também como a variação ao longo do espectro do caos e da ordem influenciam os acontecimentos e os resultados.

⁷ [Química] Redução de um corpo a fragmentos menores; separação de um líquido em gotas ocasionando uma névoa. [Figurado] Separação de alguma coisa em seções menores; pulverização: atomização do grêmio estudantil; atomização do obstáculo.

simplista, reducionista, mas na perspectiva do pensamento complexo e da transdisciplinaridade a visão é abrangente, ampla, complexa. Portanto, capaz de revolucionar as instituições educacionais com a inserção de todos, com êxito, no processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se a impossibilidade de aprofundamento na base epistemológica da complexidade, bem como da transdisciplinaridade, mas ainda assim é primordial elencar alguns princípios que contribuem para o pensamento complexo, sendo: o dialógico (antagonismos e complementaridades; integração e desintegração constante), a recursão organizacional⁸ (causa-efeito) e o hologramático (parte/todo/todo/parte). O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. “Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2005, p. 74). A referência do autor é sobre as noções de ordem e desordem, termos contraditórios, mas necessário para conceber um mesmo fenômeno complexo. A ordem e a desordem são noções que, quando juntas, exclui uma ou outra, embora sejam indissociáveis numa mesma realidade.

(...) a necessidade de pensar em conjunto na sua complementaridade, na sua coerência e no seu antagonismo as noções de ordem, de desordem e de organização obriga-nos a respeitar a complexidade física, biológica, humana. Pensar não é servir às ideias de ordem ou de desordem, é servir-se delas de forma organizadora e, por vezes, desorganizadora, para conceber nossa realidade (...) A palavra complexidade é palavra que nos empurra para que exploremos tudo e o pensamento complexo é o pensamento que, armado dos princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas, ideias claras, patrulha no nevoeiro o incerto, o confuso, o indizível (MORIN, 2000a, p. 180-181).

É importante esclarecer que a ordem é desejável, mas, um mundo assim seria estagnado, sem inovação, incapaz de progredir; na desordem o mundo não poderia evoluir, pois haveria incapacidade de conservar a novidade, as criações. Entretanto, as associações desses elementos antagônicos dão sentido à dinâmica da sociedade, uma vez que é constante a oscilação de ordem e desordem.

Para empreender tais mudanças nos sistemas de ensino, no currículo e na prática docente, de modo a transformar a vida dos coletivos pobres, essas questões entram em pauta, a princípio, pelo impacto que toda mudança provoca. E também, porque é necessário se desvencilhar de velhos conceitos, crenças e práticas para se abrir para as inovações, ou seja, é preciso desconstruir o saber adquirido para construí-lo novamente no processo natural de ordem, desordem e organização. E assim continuará porque a evolução humana é infinita.

Percurso metodológico e dados obtidos

Os procedimentos metodológicos realizados na busca de respostas para entendimento da temática abordada e outras relacionadas ao assunto em ênfase consistiram numa pesquisa quali-quantitativa de cunho bibliográfico. E, ainda, tentamos fazer uma articulação do tema com o pensamento complexo por entender que o assunto em pauta se trata da diversidade nos aspectos biológicos e culturais do homem, uma vez que como parte da diversidade biológica, não poderá ser compreendida fora do contexto da diversidade cultural (GOMES, 2017).

O diário de classe foi o instrumento utilizado para a coleta de dados, servindo para se verificar o desenvolvimento escolar de alunos e alunas beneficiários do PBF (Bolsa-família). Nesse sentido, priorizava-se diagnosticar se discentes de contextos empobrecidos apresentam, de fato, um histórico de insucesso no processo de escolarização devido o desfavorecimento do meio e do currículo indiferente à pluralidade presente na escola.

Nessas perspectivas, faz-se um arranjo de métodos qualitativos e quantitativos, com vista a obter um resultado mais amplo das questões em foco. Bryman (1992 *apud* Flick, 2009) afirma que a lógica dessa triangulação fornece um quadro mais completo do objeto estudado. Se a pesquisa

⁸ Um processo recursivo é onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz (MORIN, 2005, p. 74).

qualitativa, comenta Flick (2009, p. 8), “visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever, e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’”.

Para enriquecer os dados apreendidos na pesquisa qualitativa, juntamos a esta, dados quantitativos, já que “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas” de acordo Gil (1999, p. 35), por isso tem uma aceitação significativa entre os pesquisadores. Daí a denominação de pesquisa quali quantitativa.

Gatti (2004, p. 4), reforça que ambas as abordagens podem ser consideradas mais complementares do que antagônicas, visto que os métodos:

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Diante desse contexto, percebe-se a relevância das abordagens quali quantitativas, pois ambas possibilitam uma compreensão não somente de dados estatísticos, elas ampliam os horizontes para desmascarar discursos infundados, construídos pelo senso comum, preconceituosos e assentados pelos sujeitos sobre os fenômenos educacionais. Entretanto, cabe ao pesquisador debruçar sobre o material conseguido para demonstrar a pertinência reflexiva dos resultados atingidos.

Quanto à análise bibliográfica compreendida como uma revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico, também nomeado de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, podendo ser feita mediante consulta de livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet entre outras fontes. Nessa pesquisa os livros mais consultados foram os módulos que compõem o curso de especialização “Pobreza, Educação e Desigualdade Social”.

Na pretensão de tornar essa pesquisa esclarecedora e, também acessível à sociedade e profissionais da Educação sobre a realidade investigada, fizemos o levantamento do desempenho escolar de discentes dos 6ºs anos, referente ao I e II bimestre de 2019, em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas consideradas críticas pelas avaliações externas: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil.

Pode-se acrescentar ainda que o procedimento de análise do diário do professor objetivava elucidar mais o problema da pesquisa. Segundo Manini (2002, p. 80), o documento “é a concretização de toda informação registrada (e útil, para ser guardada) – independente de qual seja o suporte desta informação – passível de transmitir conhecimento; é o testemunho da realização da atividade humana”. Nessa perspectiva, aproveitamos os dados para enriquecer a discussão pobreza, desigualdade, currículo, políticas públicas e aprendizagem na Educação Básica, Ensino Fundamental, 6º ano (anos finais). Abaixo apresentamos os dados referentes à análise documental do diário de classe dos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 1. Quantitativo de matrículas nos 6ºs anos/2019

TURMAS	Nº DE ALUNOS (AS)	ALUNOS (AS) DO PBF		DISTORÇÃO IDADE/ ANO
		I BIM.	II BIM.	
6º ano 01	29	08	08	01
6º ano 02	22	09	10	04
6º ano 03	<u>14</u>	<u>07</u>	<u>08</u>	–
TOTAL	65	24	26	05

Fonte: diário de classe (2019) Língua Portuguesa e Matemática e Lista do Sistema Presença do MEC.

O quadro 1 traz uma amostra do número de estudantes matriculados no Colégio Estadual Conceição Brito nos sextos anos do Ensino Fundamental, em 2019, inscritos no PBF, que sobrevivem com renda de até R\$ 85,00 por pessoa, limite fixado como pré-requisito para ingresso no programa de transferência de recurso para amenizar a condição da pobreza ou extrema pobreza.

Os dados mostram que 40% dos discentes são beneficiados pelo PBF, portanto, classificados como pobres ou extremamente pobres. Esse percentual é muito alto quando se observa o número de habitantes no município de Fátima/TO, em torno de cinco mil. E o mais grave é que quem mantém a família, por exemplo, com uma renda de R\$ 100,00 por pessoa, a diferença é mínima quando relacionada a R\$ 85,00.

Conforme levantamento feito no diário de classe, há cinco (05) discentes com distorção idade/série/ano na faixa etária de 14 a 17 anos de idade, ainda cursando o 6º ano, todos são alunos (as) oriundos (as) da zona rural, isso equivale a 19% do total de inscritos no PBF. Esse fator, certamente, tem relação com os contextos empobrecidos que não oferecem o devido incentivo para o desenvolvimento escolar desses jovens, situação que se exacerba pela inadequação curricular, criada para turmas homogêneas, tendo como referencial o homem branco, europeu e civilizado. Ademais, a escola não reconhece as diferenças socioeconômicas de seus estudantes e repete, de forma cíclica, seu papel de reprodutora das desigualdades sociais e da pobreza. Isso vem ao encontro das postulações de Arroyo (2014, p. 08) quando declara:

[...] a escola é historicamente um espaço de reprodução da limitação dos direitos dos sujeitos, seja pelos conhecimentos que privilegia seja pelas vivências que cerceia, portanto, ela deve ser considerada como um espaço a ser repensado e transformado para tornar-se um espaço de direitos.

Diante do exposto, é premente que escola elimine de uma vez de seu histórico a função arbitrária de reproduzir as desigualdades sociais pela supressão dos direitos garantidos à cidadania ou por desconsiderar outras culturas, outros saberes advindos de contextos empobrecidos.

A escola deve criar um currículo aberto que valorize o outro⁹, ou seja, “os coletivos empobrecidos como sujeitos de saberes, de conhecimentos, de culturas, de modos de pensar e de intervir” (ARROYO, 2016, p. 21). Não se pode ignorar que para proporcionar mudanças nas práticas escolares é preciso, em primeira mão, inserção dessas práticas na formação inicial e continuada de professores.

Quadro 2. Desempenho discente - 6ºs anos nas disciplinas críticas – I semestre/2019

TURMAS	I BIMESTRE/2019						II BIMESTRE/2019					
	6º ANO 01		6º ANO 02		6º ANO 03		6º ANO 01		6º ANO 02		6º ANO 03	
Alunos (as) do PBF com desempenho abaixo da média	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M
	00	01	06	04	01	01	00	00	01	02	00	00
Alunos (as) do PBF com desempenho regular – média: 7,0	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M
	03	04	03	04	02	01	07	04	08	05	06	02
Alunos (as) do PBF com desempenho acima da média: a partir de 8,0	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M
	04	02	00	01	04	05	01	04	01	03	02	06

Fonte: diário de classe (2019) Língua Portuguesa e Matemática

9 Designa coisa ou pessoa que é diferente das demais mencionadas no contexto; que não é o mesmo, diferente, distinto (Dicionário online de Língua Portuguesa).

Quanto aos dados de desempenho nas disciplinas críticas de Língua Portuguesa e Matemática, observa-se que há um número significativo de alunos (as) com notas abaixo da média. Entretanto, é mais preocupante o desempenho com nota mínima (nota 7) de grande proporção de alunos (as), uma vez que esse panorama não caracteriza um desenvolvimento adequado, antes comprova que os coletivos empobrecidos apresentam um histórico de escolarização marcado por dificuldades de aprendizagens que desencadeia a repetência e o abandono escolar.

Vale ressaltar que jovens, adolescentes e crianças que sofrem, diariamente, circunstâncias impostas pela pobreza ou extrema pobreza, não são os responsáveis pelo insucesso na escola. Existem motivos para isso, a começar pela desconexão da escola com as experiências culturais dos estudantes das camadas populares e pela invisibilidade das diferenças no seio da escola.

O que se percebe diante dos dados coletados e da revisão de literatura que abordam questões relativas à pobreza, desigualdade social, educação, escola, currículo, direitos humanos e políticas públicas é que essas temáticas propiciam discussões amplas e complexas, não sendo possível exaurir todo conteúdo neste artigo, uma vez que os termos elencados são entrelaçados de tal maneira que o debate de um tópico sempre desencadeará a inserção de outro até que todos sejam incorporados no assunto para se ter uma visão global do tema.

Sabemos que a discussão temática que envolve a sociedade plural em múltiplas dimensões requer pensar a educação a partir de uma perspectiva complexa, que pressupõe uma reforma de pensamento que revolucione o sistema de ensino e que se inicie pela mudança curricular, pois segundo Petraglia (1995, p. 69), “[...] o currículo [...] é mínimo e fragmentado [...]. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes [...]”. Nesse molde, o currículo não pode atender a diversidade. Na verdade, a educação a ser priorizada no currículo deverá ser de acordo a visão futurista de Morin (2001b, p. 55) quando defende que:

(...) a educação do futuro deve ser responsável para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a de unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie humana homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais do ser humano. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Diante disso, podemos afirmar que temos a resposta para as seguintes indagações: Por que o currículo escolar não atende as peculiaridades distintas dos estudantes na escola? Como o pensamento complexo poderá ressignificar o ensino e a aprendizagem dos estudantes pobres na escola?

Em primeiro lugar, é óbvio que o currículo não atende às peculiaridades dos sujeitos empobrecidos, pois ele desconsidera, geralmente, a multiculturalidade existente na escola, uma vez que ele é homogeneizador, nivelando características, valores, desejos, necessidades e condições de vida e, assim, torna crianças, adolescentes e jovens homogêneos. Além disso, possui um caráter estigmatizador, que considera natural determinados estigmas sobre esses sujeitos, ou seja, inatos e comuns nessas fases da vida. A escola também, infelizmente, possui essa visão homogênea e até mesmo estigmatizante da diversidade, isso é natural já que ela foi criada para atender à classe dominante.

Mudanças profícuas podem estar a caminho, pois se percebe que não é mais viável o currículo que prioriza determinados segmentos da sociedade. Se as alterações acontecem a partir do momento que se entende que algo está ultrapassado, dissonante da realidade, a mudança se impõe como única solução, mesmo sendo desafiador o processo. O primeiro passo para as inovações já foi dado com a homologação da BNCC, direcionando que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe

reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”. Esse reconhecimento é primordial para se reverter o histórico da escola como reprodutora da pobreza e da desigualdade social.

No que diz respeito à ressignificação do ensino e da aprendizagem, na escola, dos coletivos empobrecidos pela ação do pensamento complexo de Edgan Morin (2005) é possível, sim, uma vez que este conhecimento valoriza as diferenças multiculturais dos sujeitos, considerando seus saberes como ponto de partida para incorporar outros saberes. Nesta perspectiva, discentes se tornam proativos na construção de seu próprio conhecimento e docentes apenas mediadores. Além disso, a religação dos saberes viabiliza a ampliação do conhecimento pela colaboração e complementaridade das disciplinas, havendo ainda a inclusão dos saberes do senso comum. Tudo isso, pode estimular os estudantes a prosseguirem com vitórias no processo de escolarização, todos, sem nenhuma exceção.

Considerações finais

Foi desafiante e complexa a abordagem desse tema, uma vez que pesquisar sobre pobreza, desigualdade social, educação e currículo, perfazendo uma articulação pelo pensamento complexo, é uma tarefa densa pela amplitude temática e a síntese que configura o artigo. Assim, entendemos que a epistemologia em foco teve um enfoque superficial em nível de conteúdo e material disponível.

Pela análise dos dados coletados e o aparato teórico, acreditamos que os objetivos foram alcançados pelos menos em grande parte do trabalho empreendido. O alvo primário era analisar o desempenho de estudantes do Colégio Estadual Conceição Brito, beneficiados pelo PBF dos 6ºs anos do Ensino Fundamental, para fazer um paralelo entre rendimento escolar e pobreza ou extrema pobreza. Na verdade, propusemo-nos a investigar se as condições que permeiam os contextos pobres afetam o desenvolvimento escolar.

Os dados quantitativos e a bibliografia consultada confirmaram que o meio social (contextos pobres) desfavorece o sucesso escolar. A escola tem o dever de incluir em seu currículo os contextos socioculturais, nos quais estão inseridos os sujeitos que nela se inserem, ou seja, estudantes em situação de vulnerabilidade social extrema, e não apenas repassar os conteúdos disciplinares. Precisa-se cuidar da inteireza do ser humano para que esse aprendiz seja o protagonista na construção do seu próprio conhecimento.

Contudo, é preciso reconhecer que a tecnologia em constante evolução tem provocado mudanças contemporâneas que requerem um pensamento complexo. É preciso abertura para os paradigmas emergentes na educação, pois o pensamento moderno cartesiano não comporta a dinâmica da subjetividade humana deste momento. Nesse sentido, devemos ter em mira um currículo escolar benéfico para desenvolver nos sujeitos empobrecidos o conhecimento real de sua condição com embasamento nas pesquisas realizadas por especialistas na temática pobreza, desigualdade, educação e direitos humanos. É por este caminho que, no contexto escolar, sujeitos em vulnerabilidades terão condições de lutar para assegurar os direitos que possuem na Constituição Federal e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Enfim, esse tema articulado pelo viés do pensamento complexo não se esgota aqui. São indispensáveis mais pesquisas referentes à pobreza, desigualdade, educação, currículo, aos direitos humanos, visto que são questões que envolvem problemas sociais complexos, que rondam a humanidade há muitas gerações e não serão resolvidos em curto prazo. Portanto, ter ousadia e disposição para testar novos paradigmas no sistema educacional se faz urgente, já que as práticas consagradas pela modernidade se tornaram insuficientes para suprir as demandas planetárias deste século XXI.

Referências

ARROYO, M. G. Módulo Introdutório – **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADAI, Ministério da Educação. Disponível em <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>Acesso em: 10 de jul. de 2019.

_____. Módulo IV – **Pobreza e Currículo**: uma complexa articulação. Curso de Especialização

Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADAI, Ministério da Educação. Disponível em <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>Acesso em: 10 de jul. de 2019.

BARRETO, A.R.; CODES, A.L.; DUARTE, B. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. **UNESCO: Série Debates ED**, n.3, p.1-36, abr. 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum**: BNCC. Disponível em: download.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

DAMAS, L. A. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: o jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos. (Org.). **Competências interdisciplinares**. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. et al. **Dialética da inclusão e da exclusão**: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.) **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 61-88.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004, São Paulo.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, N. L. **Diversidade e Currículo**. In: Indagações sobre currículo: currículo e avaliação / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MANINI, M. P. **Análise documentária de fotografias**: um referencial de leitura de imagens fotográficas para fins documentários. 2002. 226f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MENDONÇA, E. F. Módulo II. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Ministério da Educação, 2014. Disponível em <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>Acesso em: 10 de jul. de 2019.

MORIN, E. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAND, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 189-220.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **O método 2: a vida da vida**. Tradução Marina Lobo. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PINHO, M. J. VIEIRA, J. A. R. **Inovando a Aula**: considerações sobre a relação professor – aluno. In: Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção / Organizadores Maria José de Pinho, Marilza Vanessa Rosa Suanno e João Henrique Suanno. – Goiânia : América, 2014.

PINZANI, A. REGO, W. L. **Pobreza e Cidadania** (módulo I) Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Ministério da Educação, 2014. Disponível em <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>Acesso em: 10 de jul. de 2019.

PETRAGLIA, I. C. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. G.. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Orgs.). Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, M. O. da S. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**, Florianópolis v. 13 n. 2 p. 155-163, jul./dez. 2010.

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. **The spirit level: why equality is better for everyone**. London (UK): Penguin, 2010.

Recebido em 30 de outubro de 2019.

Aceito em 10 de dezembro de 2019.