



# ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO: A ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Autora: Dra. Zélia Maria Melo de Lima Santos, *Faculdade Luso Brasileira – FALUB-*  
[zeliammelo@hotmail.com](mailto:zeliammelo@hotmail.com)

Coautora: Dra. Lindalva José de Freitas, *Universidade Autônoma de Assunção – UAA –*  
[proffreitas@yahoo.com.br](mailto:proffreitas@yahoo.com.br)

Coautor: Dr. José Antonio Torres González - *Universidade Autônoma de Assunção – UAA -*  
[jtorres@ujaen.es](mailto:jtorres@ujaen.es)

## 1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional, fruto de um processo histórico, configura-se no bojo das relações sociais e de produção, que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos econômicos distintos e, ainda mais, estabelece uma relação entre classes sociais antagônicas.

Portanto, interessa-nos discutir a chegada dos desiguais à escola, partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição marcada pela homogeneidade. Ao nos depararmos com uma nova realidade, o acesso de todos à escola, garantido em lei, defrontamo-nos com a necessidade de repensar o currículo escolar como articulação da educação, da pobreza e da desigualdade social.

Consideramos a importância de refletir sobre as condições efetivas para que uma escola propicie as condições necessárias na acolhida, no acesso e na permanência de todos. No entanto, existe a necessidade de uma reflexão sobre a pobreza no âmbito escolar, ou seja, ela deve ser incorporada aos currículos. Um caminho para articular pobreza e currículo pode começar por identificar que experiências, que práticas acontecem nas escolas que procuram incorporar as vivências e a história da pobreza nos currículos, seja de Educação Básica, seja nos currículos dos cursos de licenciatura. A ideia é procurar compreender o currículo na prática, ou seja, se professores-educadores tratam desse assunto e como incorporam a pobreza nos currículos, nos temas de estudo e no material didático.



A Escola, lócus da pesquisa, é uma Unidade Escolar que se encontra inserida na zona urbana, com uma população de discentes vindos da cidade e do interior, porém pertencentes a uma classe social baixa. Daí a importância de trabalhar este tema mesmo porque a desigualdade social é elemento cada vez mais presente no cotidiano das cidades brasileiras. Este fenômeno tem se caracterizado como marca dos centros urbanos, que são capazes de congregam, em uma mesma localidade, diferentes grupos sociais com interesses econômicos, políticos e sociais antagônicos.

Dado o contexto de exclusão desta cidade e a importância que a Educação assume neste processo, uma vez que a escolarização pode fazer a diferença na vida das pessoas, a atuação nesta escola foi fundamental para instigar e refletir sobre a desigualdade social, seu impacto no sistema educacional e sobre alguns desafios inerentes à prática pedagógica com vistas à superação deste quadro. Para tanto, apresenta-se como objetivo deste trabalho identificar no Projeto Político Pedagógico (PPP) se o mesmo contempla metas e ações que garantam a efetivação dos direitos humanos a toda clientela discente, aqueles menos favorecidos, que vivem em situação de extrema pobreza e como são engajados nas atividades escolares seja nas de cunho intelectual ou cultural.

## **2. POBREZA E CIDADANIA**

Convém pontuar que a pobreza leva à falta de instrução, uma vez que as crianças são obrigadas a deixar a escola para trabalhar e ajudar a família, enquanto a falta de instrução perpetua a pobreza, pois, sem instrução e qualificação, não há como entrar no mundo do trabalho e sair dessa condição. A exclusão econômica resulta, por sua vez, em exclusão social e política, visto que os pobres passam a viver à margem da sociedade, com pouca capacidade de se organizarem para fazer com que suas vozes sejam ouvidas.

É bom lembrarmos que a existência da cidadania como situação histórica supõe, necessariamente, um complexo de condições políticas, sociais, econômicas e culturais. Por exemplo, se uma sociedade não garante que todos os seus membros tenham as mesmas oportunidades de acesso ao bem-estar, à cultura e à educação em sentido amplo, tal sociedade apresenta déficits enormes de democratização de sua estrutura social e política. Isso contamina, de forma nociva, o convívio cívico do corpo social, pois o hábito de conviver com a injustiça, o



desrespeito e a desigualdade torna todos os habitantes de uma nação embrutecidos e insensíveis à dor do outro.

De modo geral, os pobres não são ouvidos e muito menos respeitados. Não se lhes aplica o “direito ao respeito” como um direito civil de cidadania. Georg Simmel, em um trabalho de 1906, denominado O pobre, já se referia ao fato dos pobres somente serem reconhecidos pelo Estado na condição de “assistidos” e nunca como sujeitos dotados de vontade própria.

Marshall, (1967, p. 63-64), fala em gerações de direitos, pois, segundo sua observação, historicamente as conquistas dos direitos sociais pressupõe a conquista dos direitos políticos que, por sua vez, pressupõe a conquista dos direitos civis.

O lado intangível da pobreza exige modos próprios de compreendê-la. Ainda uma vez, Pierre Salama ilumina o dilema que envolve os que trabalham com o tema: “por vezes, fins conhecedores da pobreza no papel são incapazes de compreendê-la na vida cotidiana e, chamados “responsabilidade, seja nas organizações internacionais ou nos governos, preconizam políticas no mínimo inadequadas” (Destremau; Salama, 1999, p. 18).

A questão da desigualdade, nos últimos anos, tem se tornando objeto de muitos estudos e, em alguns casos, de livros que viraram verdadeiros best sellers. Um deles é, *The Spirit Level*, de Richard Wilkinson e Kate Pickett: dois epidemiologistas, embora o primeiro tenha se ocupado também de história econômica e a segunda, de antropologia física. Esses dois autores demonstram, com base em uma quantidade impressionante de estudos empíricos, que a desigualdade de renda e riqueza em uma sociedade piora efetivamente, a qualidade de vida, inclusive a das pessoas que se situam no extremo superior da escala social, dos “ricos” e, até mesmo, dos “super-ricos”.

Wilkinson e Pickett (2010, p 29) pontuam, com base nos dados, que a redução da “ [...] desigualdade é a melhor maneira de melhorar a qualidade do ambiente social e, como consequência, a real qualidade de vida para todos”.

Os dois autores citam, muitos estudos que mostram como os resultados escolares são profundamente influenciados pela posição social dos pais (Wilkinson; Pickett, 2010, p. 105). Nessa perspectiva, crianças provenientes de famílias pobres não vivem em um ambiente favorável à sua atividade de estudo.

Essas crianças, quando não são obrigados a deixar a escola para trabalhar e contribuir à renda familiar, tem de lidar com situações domésticas que representam um obstáculo ao estudo:



falta de um espaço adequado para se sentar e se concentrar; ausência de livros ou de acesso à internet para fazer pesquisas; obrigação de cuidar dos irmãos menores, etc. Além disso, eles testemunham, frequentemente, episódios de violência doméstica e não recebem um apoio adequado de seus pais, os quais, quase sempre, possuem escolaridade baixa ou nula não sendo capazes, ou mesmo dispostos, a apoiá-los em seus deveres.

## **2.1. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação**

Podemos afirmar que a Educação em Direitos Humanos nasce com a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao se referir, como já vimos, à necessidade de que os direitos ali solenemente declarados sejam objetos de instrução. Mas é na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 1993, que a sua Declaração e Programa de Ação realçam a importância da inclusão do tema nos programas educacionais, apelando aos Estados para que assumam essa tarefa. Está registrado nesse instrumento.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que os Estados estão moralmente obrigados, conforme estipulados conforme na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, sociais e culturais e noutros instrumentos internacionais sobre Direitos Humanos, a garantir que a educação tenha o objetivo de reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e as liberdades fundamentais [...]. A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amigáveis entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução desses objetivos. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, P. 9).

Especificamente no campo da Educação em Direitos Humanos, a resposta do Estado brasileiro ao chamamento iniciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e explicitado na Conferência Mundial de Viena se deu com a criação, em 2003 do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, formado por especialistas e representantes da sociedade civil, de instituições públicas e privadas e de organismos internacionais, cuja tarefa prioritária foi a elaboração de um plano nacional que se constituísse em um documento de referência para a discussão das políticas, ações e programas comprometidos com uma cultura de respeito aos direitos humanos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram aprovadas em 2012 por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2012 e respectiva Resolução CNE nº 1/2012, adotando como



princípios: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência, a globalidade e a sustentabilidade ambiental. Fixou, ainda, como objetivos: a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana; o reconhecimento pessoal como sujeito de direitos, capaz de exercê-los e promovê-los, ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro; o desenvolvimento da sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana.

O PNEDH propõe que as experiências de Educação em Direitos Humanos devem se constituir um elemento relevante para a vida da comunidade escolar, envolvendo todos (as) os (as) seus (suas) participantes em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos na sua vida e na sua prática cotidiana. O documento defende, também, que a escola apoie a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar e fora dele; e que incentive, além disso, a elaboração de projetos pedagógicos em articulação com as redes de assistência e proteção social, de maneira particular para aquelas ações voltadas à eliminação da extrema pobreza, com políticas de distribuição de renda e de segurança alimentar. A escola pode, ainda, promover a mobilização e a organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social.

## **2.2. Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistência da Pobreza**

O modelo de escola e de cultura escolar que ainda hoje é hegemônico em nossa sociedade surge com o nascimento do Estado-Nação e com a necessidade de se ter uma única cultura circunscrita a um único território.

Logo, a escola pública, que deveria ser igual para todos, acaba por reproduzir e reforçar as desigualdades econômicas, sociais e políticas presentes em nossa sociedade.

A cultura da homogeneização se arraigou na prática pedagógica da maioria das escolas, transformando muitos e diversos sujeitos em alunos de uma determinada série. A categoria aluno, como bem coloca Gimeno Sacristán (2005), é uma construção social que padroniza corpos, mentes, desejos e aprendizagens.



Os conteúdos, organizados de forma compartimentada nas disciplinas, passam a ser os únicos aspectos considerados nessa organização. E, para avançar em determinados conteúdos, é preciso vencer os chamados “pré-requisitos”. O resultado disso é a reprovação e a exclusão escolar de muitas crianças e muitos jovens que não se reconhecem nessa escola, nesse currículo, nesses materiais. Jovens originários dos coletivos pobres, excluídos dos espaços públicos e do direito de ver sua cultura retratada nos livros escolares, nos materiais didáticos.

Em primeiro lugar, ressalta-se que considerar os sujeitos no centro do processo educativo implica muito mais que colocar a formação de sujeitos críticos e participativos como um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola. Considerá-los no centro do processo educativo acarreta reorganizar tempos, espaços, agrupamentos, conteúdos escolares. Importa também em mudar o lugar de educandos e educadores na dinâmica do trabalho e, principalmente, em transformar a vida da escola, entendendo-a como espaço de cultura.

Abrindo um parêntese para falar sobre as avaliações em grande escala, que são difundidas e valorizadas nos tempos atuais e que são exemplos dessa homogeneização. Ao ser desconsiderada a diversidade de realidades dos sujeitos, é aplicada uma única “avaliação”, em um mesmo formato, para todos os estudantes, e depois divulgado o resultado, ranqueando-se sujeitos, escolas, regiões. Não é difícil imaginar, portanto, quem são os que se saem pior nesses testes: crianças e jovens dos coletivos feitos desiguais. Esses têm de suportar o estigma de serem os mais fracos, os com “déficit de aprendizagem”, os carentes intelectuais, os fora da idade certa para se alfabetizarem.

### **2.3. Pobreza e Currículo: Uma Complexa Articulação**

O currículo é associado ao elenco de disciplinas a ser ofertadas em cada série; porém, ao nos determos sobre essa discussão, podemos afirmar que:

Se por um lado, o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro, ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade do hoje e do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (Sacristán, 2013, p. 10)

Assim, o currículo é inerente a todas as instituições educacionais e se desenvolve de múltiplas formas, pois essas instituições trabalham e defendem uma cultura que se expressa por meio dele. Assim, a compreensão que temos sobre currículo é determinante nas nossas ações



pedagógicas, nas escolhas que fazemos e nas estratégias que adotamos. Podemos afirmar que “currículo é tudo que acontece na escola”. Partindo dessa perspectiva, adotamos 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 (Sactistán, 2013). Ele, é, portanto, um artefato social e cultural (Moreira; Silva, 2008). Reflete “[...] todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar”. (Moreira, 2001, p. 68, grifos no original). Expressa a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada unidade escolar. O currículo nunca é neutro. Podemos, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática. Convivemos com três tipos de currículo: um formal, um real e um oculto.

Na organização curricular das escolas, Veiga (2002) elenca alguns pontos básicos: a) O currículo não é um instrumento neutro, pois reproduz ideologia e a escola precisa identificar e reconhecer os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar implica uma análise interpretativa e crítica da cultura dominante ou da cultura popular. Em suma, o currículo expressa uma cultura. b) O currículo não pode ser separado do contexto social, por estar historicamente situado, socialmente produzido e culturalmente determinado. c) O tipo de organização curricular que a escola adota deve ser refletido, pois as instituições de ensino têm sido orientadas para organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. No entanto, a escola deve buscar uma nova forma de organização curricular na qual o conhecimento sistematizado para cada disciplina (o conteúdo), estabeleça uma relação aberta e inter-relacionada em torno de uma ideia integradora - o currículo integração - com o objetivo de reduzir o isolamento entre as disciplinas curriculares. d) O currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) atende ao controle social. Por outro lado, esse controle é instrumentalizado pelo currículo oculto.

Os currículos limitam-se a manter os pobres desde crianças na escola infantil, em um permanente exercício de cobrança de percursos exitosos que levam a processos de avaliação rigorosos, segregadores e reprovadores. Além disso, levam as escolas a cumprir o papel de reprovar massivamente os pobres por, supostamente, “não terem cabeça para as letras”, por problemas mentais de aprendizagem, ou ainda por não incorporarem os valores de trabalho, estudo, sucesso e persistência necessários para entrar no progresso e saírem do círculo da pobreza. Essa visão



moralizante da pobreza é incorporada pela cultura escolar, criando o ambiente em que socializa a infância e adolescência pobre.

Construir currículos que garantam o direito dos alunos pobres a entenderem sua condição de pobreza não é tarefa simples, uma vez que os conhecimentos dos currículos continuam cultuando um conhecimento abstrato e conceitual que ignora, sobretudo, os sujeitos sociais e suas experiências. Relacionar currículo e pobreza exigirá aproximar os conhecimentos daquele com as experiências sociais da pobreza, com os sujeitos individuais e coletivos que as vivenciam; demandará colocar em diálogo suas indagações sobre a pobreza, suas causas, sua produção histórica com as indagações históricas que os conhecimentos dos currículos condensam.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa está focada num Estudo de Caso que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real.

Para este estudo elegeu-se a análise documental que consiste numa técnica cujas informações disponíveis sobre sua utilização são escassas. Como se trata de uma importante ferramenta para a pesquisa qualitativa, a descrição detalhada sobre o uso de tal técnica, bem como a boa revisão teórica apresentada, são contribuições metodológicas importantes do presente estudo. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986).

Assim, a escolha desta escola como campo empírico de pesquisa ocorreu por estar localizada numa área de risco, atendendo a uma população de alunos oriundos de famílias de baixa renda, onde o índice de violência é crescente, levando-os a fazer parte de uma população de vulneráveis. Além disso, apresentou um índice de evasão no ano de 2015 de 37%. Necessário se faz colocar que cinco professores desta escola fizeram uma especialização sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, fato que contribuiu para a realização da pesquisa. Portanto, o estudo de caso se deu pela realidade específica da escola.

#### **3.1. Resultados e Discussão**





De acordo com os documentos analisados, observou-se que a Escola Cônego Fernando Passos de Passira/PE tem um total de 1.342 alunos matriculados no ensino fundamental e médio no ano de 2015, com um índice de evasão de 37%. Os mesmos são oriundos de classes sociais média e baixa do centro urbano e rural do referido município.

Buscou-se a confirmação de que o currículo escolar assume apenas a responsabilidade de oferecer aos alunos os conhecimentos acumulados sobre a natureza, a sociedade, o espaço, a história, a linguagem.

Desta forma, os resultados da pesquisa respondem a todas as indagações presentes em todos os momentos de construção deste trabalho.

Para tanto, descrevemos e analisamos os dados coletados nesta pesquisa e para isso tomamos como base as considerações teóricas discutidas anteriormente, dividindo em dois momentos distintos, sendo o primeiro a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e o segundo momento a formação continuada dos professores.

No primeiro momento apresenta-se a análise documental baseada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Cônego Fernando Passos, evidenciando-se no currículo a falta de espaço para a articulação entre currículo e pobreza, apresentando limitações quando se imprime as cobranças de percursos exitosos que levam a processos de avaliação rigorosos, segregadores e reprovadores, além disso, leva a escola a cumprir o papel de reprovar massivamente os mais pobres por, supostamente, “não terem cabeça para as letras”, por problemas mentais de aprendizagem, ou ainda por não incorporarem valores de trabalho, estudo, sucesso e persistência necessários para entrar no progresso e saírem do círculo da pobreza.

Torna-se importante apresentar algumas considerações expostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, para tanto, apontamos a hegemonia do currículo quando desconsidera as diferenças regionais, culturais, econômicas e políticas existentes entre os alunos, avalia todos indiscriminadamente, com base nos saberes dominantes, considera os alunos “puros espíritos, desprovidos de corporalidade, apenas receptores de conhecimentos, e acima de tudo, pensado unicamente para o mercado de trabalho.

O segundo momento corresponde a formação continuada dos professores com a finalidade de abordagens teóricas metodológicas no intuito de repensar as práticas docentes assim como garantir no Projeto Político Pedagógico (PPP) uma Proposta Pedagógica agregadora, com base na



inclusão principalmente dos mais pobres, proporcionando assim a diminuição da reprovação dos alunos.

A trajetória de estudos e de abordagens dos assuntos serviu para que fosse feito um trabalho diferenciado na Escola Cônego Fernando Passos, primeiramente quando levamos os questionamentos dos conteúdos para o debate no período da formação dos professores. Com o bom acolhimento, percebemos a possibilidade de continuar realizando este trabalho. Na reunião, houve a percepção de que precisávamos adequar o Projeto Político Pedagógico e o Currículo da Escola às propostas de inclusão.

Iniciou-se a reestruturação desses documentos, pois os mesmos vão subsidiar e oferecer o norte das mudanças.

Considerando todas essas possibilidades e com base no resgate da compreensão dos professores sobre currículo, ele é associado ao elenco de disciplinas a serem ofertadas em cada série; porém, ao nos determos sobre essa discussão, podemos afirmar que:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (Sacristán, 2013, p. 10)

O grande desafio, porém, está em romper com o que está colocado nos documentos que norteiam as ações pedagógicas da escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo, onde mostra uma concepção de conhecimento e de cultura sintetizada que está marcada por uma noção linear do tempo e do espaço e que culmina em uma visão desenvolvimentista, pela qual há uma promessa de progresso por meio do processo escolar. Ainda, de acordo com essa visão, a escola trabalha no alinhamento de formar profissionais para o mercado de trabalho e, para isso, desenvolve nas pessoas uma mentalidade utilitarista e produtivista. Isso significa que a escola sustenta um discurso de que ela mesma seria um rito de passagem capaz de romper o círculo vicioso da pobreza.

Essa visão foi transformada após todo o processo de estudos e de discussão na formação continuada dos professores e, finalmente, a Escola Cônego assume uma postura de inclusão dos mais pobres e como os mesmos são pensados no currículo, nas teorias pedagógicas, no material didático e na cultura escolar e docente.

A Escola passa de um currículo hegemônico para um currículo que se articula com a



pobreza, quando considera as diferenças regionais, culturais, econômicas e políticas existentes e reconhecerem os coletivos empobrecidos como portadores de vivências e de questionamentos que refletem a própria realidade; avalia todos, os “outros” saberes trazidos; dão centralidade aos corpos, reconhecendo-os como o eixo das vivências e dos saberes de alunos e alunas; estimulam o questionamento crítico a respeito da realidade social, ou seja, abrem espaço para a reflexão sobre os problemas sociais, entre eles, a existência e a persistência da pobreza.

Esse reconhecimento permite que, docentes e alunos, pesquisem e mapeiem os conhecimentos, as culturas e os modos de pensar de que são sujeitos. Tal mapeamento é importante porque, por meio dele, esses sujeitos poderão saber-se reconhecidos pela escola, entender-se como sujeitos de conhecimento e de formas de pensar e de intervir, de modo que, assim, será possível superar visões inferiorizantes que as maneiras de os pensar como pobres se reproduz até nos currículos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve o propósito de analisar questões relativas à pobreza e o currículo. Considera-se que a pobreza é um dos fatores significativos, que leva os indivíduos a se afastarem da escola. É necessário que a sociedade compreenda que os corpos precarizados pela pobreza vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. A educação pode possibilitar que esses alunos reescrevam suas histórias de vida.

Após todo o processo, verificou-se uma lacuna no Projeto Político Pedagógico no que se refere às ações de inclusão da pobreza na proposta curricular da Escola Cônego Fernando Passos.

Com este trabalho não se teve a pretensão de esgotar os estudos e investigações, mas evidenciar algumas questões acerca da pobreza e do currículo escolar, portanto abre-se um leque para que outros pesquisadores aprofundem esta temática a partir de um novo olhar sobre a inclusão dos mais pobres no currículo escolar.

Ao concluir este trabalho, ressalta-se que o homem só será efetivamente cidadão quando estiver integrado à sociedade, ao mercado de trabalho, exercendo uma participação mais ativa e crítica da vida social e política, promovendo o crescimento pessoal e da sociedade em que está inserido.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 29 ag. 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: Brasília. 2012.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA- **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**-Viena, junho de 1993, P. 9). 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

LUDKE Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU. 1986.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, set. /dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SALAMA, P.; DESTREMAU, B. **O tamanho da Pobreza**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SACRISTÁN, J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, p. 10, 2013.

SILVA, M. O. da S. (Coord.) **O Comunidade Solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SIMMEL, G. **Les pauvres**. Paris: Presses Universitaires de France, [1906] 1998.

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