



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação**

# **A ESCOLA E A OPÇÃO PELOS POBRES**

**Lúcio Gomes Dantas**

Brasília, DF.  
23 de maio de 2014.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

# **A ESCOLA E A OPÇÃO PELOS POBRES**

LÚCIO GOMES DANTAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Área de concentração:** Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico (EAT).

**Linha de pesquisa:** Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano.

**Eixo de interesse:** Escolarização do conhecimento.

**Professora orientadora:** Elizabeth Tunes.

Brasília, DF.  
23 de maio de 2014.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação**

Tese de Doutorado intitulada “*A ESCOLA E A OPÇÃO PELOS POBRES*”, de autoria de Lúcio Gomes Dantas. Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. ELIZABETH TUNES – Orientadora e Presidente  
(Universidade de Brasília – UnB)

Profa. Dra. MARIA CÂNDIDA BORGES DE MORAES  
(Universidade Católica de Brasília – UCB)

Prof. Dr. CLEMENTE IVO JULIATTO  
(Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR)

Prof. Dr. ROBERTO DOS SANTOS BARTHOLO JÚNIOR  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)

Profa. Dra. MARIA ABÁDIA DA SILVA  
(Universidade de Brasília – UnB)

Profa. Dra. PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA  
(Universidade de Brasília – UnB)

Brasília, 23 de maio de 2014.

Em memória de minha mãe, D. Isaura.  
Mulher que foi exemplo de generosidade. Educadora de valores e exemplo de simplicidade. Uma pessoa, verdadeiramente, que soube viver a condição de pobre no espírito.

## AGRADECIMENTOS

- A Deus, inicialmente, por permitir o meu crescimento espiritual e profissional que possibilitou um melhor desempenho na minha missão na educação cristã de crianças e jovens.
  
- À minha família, por ter me educado com sentimentos tão nobres de querer o bem e cuidar dos demais. Meu pai, minha mãe (*in memoriam*), irmãos, cunhadas, sobrinhos, tios e primos, obrigado por me amarem.
  
- À Professora Elizabeth Tunes, pela sua generosidade em compartilhar comigo seus saberes, sua doçura em corrigir-me quando necessário e por ter aberto as portas do seu lar para eu adentrar no convívio de sua família.
  
- Aos estimados Professores da Banca de Defesa desta Tese: Maria Cândida, Clemente Juliatto, Roberto Bartholo, Maria Abádia e Patrícia Pederiva, por terem aceitado o nosso convite com muita generosidade e disponibilidade. Com certeza, todas as sugestões e aportes sobre este estudo serão bem-vindos.
  
- Aos Irmãos Maristas, em especial ao Irmão Wellington Mousinho, Superior Provincial, pela oportunidade de realização deste estudo, compreensão, apoio e incentivo em todo o percurso do doutorado.
  
- À União Marista do Brasil (UMBRASIL), em especial à minha equipe de trabalho da Área de Missão. Obrigado pela compreensão de todos vocês, em minha ausência nos últimos meses, para eu terminar esta Tese. Tive a certeza absoluta de que vocês continuariam com os projetos com muita responsabilidade.
  
- Às equipes de gestão, docentes, funcionários de apoio, alunos e pais das escolas urbana e rural do Distrito Federal, colaboradores desta pesquisa, pela oportunidade de aprendizagem na qualidade de pesquisador, nascendo daí vínculos e implicações que esta pesquisa demandou de todos nós.

- Ao Irmão Adalberto Amaral, pela leitura atenta do ensaio sobre o pobre na perspectiva das bem-aventuranças.
  
- Ao Mosteiro de São Bento em Brasília, onde os monges beneditinos, em princípio, abriram a sua biblioteca teológica para que eu entendesse o que seria ser “pobre no espírito”. E, depois, onde tive a oportunidade de vivenciar um retiro espiritual.
  
- À comunidade religiosa marista da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pela hospitalidade e convivência fraterna durante minha estada em eventos científicos e, nas ocasiões, o apoio que tive à minha pesquisa na Biblioteca Central “Irmão José Otão”.
  
- Às amigas e companheiras de grupo de estudo do doutorado, Beth, Carla, Edna, Ingrid e Penélope, pela caminhada que fizemos juntos, incentivando-nos uns aos outros a cada momento para nos deleitar com nossas pesquisas. Resta-nos agora uma grande amizade.
  
- A Jean Fernandes, homem de grande mística, amigo e companheiro de tantas leituras, a quem devo, em parte, minha formação intelectual.
  
- A todos os meus grandes amigos, aqueles de minha infância e de minha adolescência, e a tantos outros companheiros em meu percurso de trabalho. Valeram os incentivos!
  
- Finalmente, a todos os alunos pobres, nossos prediletos, razão de ser da missão marista.

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisa. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, da cultura, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.*

(Roland BARTHES, 2004, p. 47)

## A ESCOLA E A OPÇÃO PELOS POBRES

**Resumo:** As distâncias entre pobres e ricos tornam-se cada vez mais acintosas, o que evidencia as desigualdades sociais. Organismos governamentais tratam a pobreza e os pobres baseando-se em aspectos monetários e querem promover o bem-estar das pessoas sob o disfarce do desenvolvimento humano, o que desencadeia, por parte do Estado, a gestão de políticas sociais com instrumentos observacionais, analíticos e procedimentos de operacionalização. Constroem-se indicadores, definem-se tipologias de pobreza para se explicar as desigualdades sociais. Com isso, camuflam-se outros entendimentos sobre a vida do pobre, pois a primazia recai na condição econômica, esquecendo-se que as injustiças sociais advêm das desigualdades. O presente estudo procurou tratar da relação que existe entre pobreza como valor e aspectos éticos vivenciados no contexto escolar. Pretendeu-se examinar o ser pobre sob o ângulo da ética cristã e suas implicações na escola, buscando ampliar o conceito de pobreza. Partiu-se do pressuposto de que ser pobre no espírito leva a outro entendimento de pobreza: o de viver valorativamente. Para atender a esse propósito, utilizou-se a observação vivencial em duas escolas públicas no Distrito Federal, uma situada na zona urbana e outra, na zona rural. Foram colaboradores deste trabalho as equipes gestoras, educadores, estudantes e famílias destes. Para conhecer os contextos escolares, dialogou-se com os colaboradores, incentivando-os a narrarem suas histórias de vida em busca da caracterização da cultura escolar vinculada à situação de pobreza. Interpretou-se a produção de dados à luz da análise de conteúdo. Discutiram-se as concepções que permearam as relações interpessoais desses colaboradores na escola e recorreram-se aos ensinamentos cristãos baseados no evangelho de Jesus Cristo segundo São Mateus, especificamente os contidos na primeira bem-aventurança, que é um convite à felicidade na condição de ser pobre no espírito; isto é, um modo de viver que se contrapõe à hegemonia do pensamento socioeconômico a respeito do pobre. Apontou-se que a pobreza, como um valor, está explícita em virtudes clássicas como sobriedade, solidariedade e simplicidade vividas no seio da comunidade. Como princípios éticos em relação à escola e aos estudantes pobres, considerou-se a bem-aventurança do ser pobre no espírito por apontar condições de entender relações autênticas dos seres humanos, o que, por sua vez, pode conduzir a uma vida feliz. Por fim, considerou-se uma pessoa pobre no espírito quando ela lida com outra como um ser pleno de competências e capacidades, além de acolhê-la independentemente de sua condição socioeconômica.

**Palavras-chave:** Pobreza. Escola pública. Bem-aventurança cristã. Ética.



## THE SCHOOL AND THE OPTION FOR THE POOR

**Abstract:** The distances between rich and poor becomes increasingly malevolent, which highlights social inequalities. Government agencies dealing with poverty and poor based monetary aspects; want to promote the welfare of the people under the guise of human development, which triggers, by the State, the management of social policies with observational instruments, analytical and operational procedures. Build indicators, defined types of poverty to explain social inequalities. With this, camouflage if other understandings about the life of the poor, because the primacy rests on economic condition, forgetting that the social injustices arising from inequalities. The present study sought to address the relationship that exists between poverty as value and ethical aspects experienced in school context. It intended to examine the poor under the angle of Christian ethics and their implications at the school, seeking to broaden the concept of poverty. Shattered the assumption that being poor in spirit leads to another understanding of poverty: the living society attaches. To serve this purpose, experiential observation used in two public schools in the Distrito Federal, one located in the urban area and another in the countryside. Were employees of this work managing teams, educators, students and their families. To meet the school contexts, interacted with employees, encouraging them to narrate their life stories in search of characterization of school culture linked to poverty. Interpreted data production in light of content analysis. The seminar discussed conceptions permeated interpersonal relations of employees at school and appealed to Christian teachings based on the Gospel of Jesus Christ according to St. Matthew, specifically contained the first Bliss is an invitation to happiness on condition of being poor in spirit; that is, a way of living that juxtaposes the hegemony of socioeconomic thought about the poor. Pointed out that poverty, as a value, is explicit in classical virtues as sobriety, simplicity and solidarity experienced within the community. As ethical principles in relation to school and poor students, the bliss of being poor in spirit for pointing out conditions to understand authentic human relations, which, in turn, can lead to a happy life. Finally, it considered a poor person in the spirit when she deals with another as full of skills and capabilities, in addition to taking it regardless of their socioeconomic condition.

**Keywords:** Poverty. Public school. Christian blessedness. Ethics.

## LA ESCUELA Y LA OPCIÓN POR LOS POBRES

**Resumen:** Las distancias entre pobres y ricos se hacen cada vez más exacerbadas, lo que pone en evidencia las desigualdades sociales. Organismos gubernamentales tratan a la pobreza y a los pobres en base a aspectos monetarios y quieren promover el bienestar de las personas bajo el disfraz del desarrollo humano, lo que genera, de parte del Estado, la gestión de políticas sociales con instrumentos de observación, de análisis y procedimientos de ejecución. Indicadores son construidos y tipologías de pobreza definidas para explicar las desigualdades sociales. Con ello, otros entendimientos sobre la vida del pobre son camuflados, pues la primacía recae en la condición económica, olvidándose de que las injusticias sociales advienen de las desigualdades. El presente estudio se ha propuesto tratar la relación que existe entre pobreza como valor y aspectos éticos vivenciados en el contexto escolar. Se ha buscado examinar el ser pobre bajo la óptica de la ética cristiana y sus implicaciones en la escuela, buscándose ampliar el concepto de pobreza. El punto de partida ha sido la suposición de que ser pobre en el espíritu lleva a otro entendimiento de pobreza: el de vivir valerosamente. Para atender a ese propósito, se ha utilizado la observación vivencial en dos escuelas públicas en el Distrito Federal, una de ellas ubicada en zona urbana y la otra en el área rural. Han colaborado con este trabajo los equipos de gestores, educadores, estudiantes y sus familiares. Para conocer los contextos escolares, se ha dialogado con los colaboradores, incentivándolos a narrar sus historias de vida en la búsqueda por caracterizar la cultura escolar vinculada a la situación de pobreza. La interpretación de los datos producidos se hizo a la luz del análisis de contenido. Se ha discutido las concepciones que permearon las relaciones interpersonales de dichos colaboradores en la escuela y se ha recurrido a las enseñanzas cristianas basadas en el evangelio de Jesucristo según San Mateo, especialmente las contenidas en la primera bienaventuranza, que es una invitación a la felicidad bajo la condición de ser pobre en el espíritu; es decir, un modo de vivir que se opone a la hegemonía del pensamiento socioeconómico acerca del pobre. Se ha indicado que la pobreza, como un valor, está explícita en virtudes clásicas como sobriedad, solidaridad y simplicidad vividas en el interior de la comunidad. Como principios éticos en lo que atañe a la escuela y a los estudiantes, se ha considerado la bienaventuranza del ser pobre en el espíritu para señalar condiciones de entendimiento de las relaciones auténticas de los seres humanos, lo que, por su vez, puede conducir a una vida feliz. Por fin, se ha considerado una persona pobre en el espíritu cuando ella trata a la otra como un ser pleno de competencias y capacidades, además de acogerla, independiente de su condición socioeconómica.

**Palabras clave:** Pobreza. Escuela pública. Bienaventuranza cristiana. Ética.

## L'ÉCOLE ET L'OPTION POUR LES PAUVRES

**Résumé:** Les distances entre les riches et les pauvres deviennent de plus en plus provocatrices, ce qui met en évidence les inégalités sociales. Des organismes gouvernementaux traitent la pauvreté et les pauvres ayant pour base des aspects monétaires. Ils veulent promouvoir le bien-être des personnes sous le couvert du développement humain. Ce qui déclenche, par l'État, la gestion de politiques sociales avec des instruments d'observation et d'analyse, et de procédures pour la mise en œuvre. Des indicateurs sont construits, typologies de pauvretés sont définies pour expliquer les inégalités sociales. Avec cela, d'autres interprétations sur la vie du pauvre sont camouflées, puisque la primauté réside dans la condition économique, en oubliant que les injustices sociales découlent des inégalités. La présente étude est une tentative de traiter la relation qui existe entre pauvreté, en tant que valeur, et aspects éthiques expérimentés en contexte scolaire. Nous avons cherché à examiner la pauvreté sous l'angle de l'éthique chrétienne et ses implications dans l'école, en essayant d'élargir la notion de pauvreté. Nous sommes partis de la présupposition que le fait d'être pauvre en esprit mène à une autre compréhension de la pauvreté: celle de vivre de manière valorisée. Pour servir à cet objectif, nous avons utilisé l'observation expérientielle dans deux écoles publiques de District Fédéral, l'une située dans la zone urbaine et l'autre dans la zone rurale. Ont été collaborateurs de ce travail les équipes gestionnaires, les éducateurs, les étudiants et leurs familles. Pour en savoir plus sur le contexte scolaire, nous avons parlé avec les collaborateurs, les encourageant à narrer leurs histoires de vie, afin de caractériser la culture scolaire liée à la situation de pauvreté. Nous avons interprété la production de données à la lumière de l'analyse de contenu. Nous avons discuté sur les notions qui traversent les relations interpersonnelles de ces collaborateurs dans l'école. Nous avons eu recours aux enseignements chrétiens fondés dans l'évangile de Jésus Christ selon Saint Mathieu, spécifiquement ceux de la première Béatitude: une invitation au bonheur sous condition d'être pauvre en esprit. C'est à dire: une manière de vivre qui va à l'encontre de l'hégémonie de la pensée socio-économique en ce qui concerne le pauvre. On a souligné que la pauvreté, comme une valeur, est explicite dans des vertus classiques comme sobriété, solidarité et simplicité vécues au sein de la communauté. En tant que principes éthiques par rapport à l'école et aux étudiants pauvres, nous avons considéré la Béatitude d'être pauvre en esprit parce qu'elle pointe des conditions pour comprendre les relations authentiques des êtres humains, ce qui, à son tour, peut conduire à une vie heureuse. Enfin, nous avons considéré une personne pauvre en esprit lorsqu'elle traite avec une autre comme un être plein de compétences et de capacités, en plus de l'accepter indépendamment de sa condition socioéconomique.

**Mots-clef:** Pauvreté. École publique. Béatitude chrétienne. Éthique.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Lúcio Gomes Dantas – Escola de Nossa Senhora, Currais Novos, RN	16
Figura 2 – Família Gomes Dantas no Sítio Liberdade, Currais Novos – RN	47
Figura 3 – Casa no Sítio Liberdade, no município de Currais Novos – RN	48
Figura 4 – Açude do Sítio Liberdade, no município de Currais Novos – RN	48
Figura 5 – Tia e sobrinho em frente à escola rural, no Sítio Liberdade	50
Figura 6 – Vista da escola rural	57
Figura 7 – Assentamento Liberdade à beira do caminho	59
Figura 8 – Vista do Assentamento Liberdade	147
Figura 9 – Casa de morador do Assentamento Liberdade	148
Figura 10 – Vista interna de um barraco do Assentamento Liberdade	149
Figura 11 – Barraco-escola do Assentamento Liberdade	151
Figura 12 – Vista do Assentamento Liberdade	154
Figura 13 – Vista interna da escola rural em dia de chuva	156
Figura 14 – <i>Pobreza</i> , Isabel Guerra (1976)	221

**LISTA DE SIGLAS**

BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	– Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEBR	– <i>Centre for Economics and Business Research</i>
CELAM	– Conselho Episcopal Latino-Americano
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	– Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FGV	– Fundação Getúlio Vargas
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPH	– Índice de Pobreza Humana
IPM	– Índice de Pobreza Multidimensional
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	– Organização Mundial do Comércio
ONU	– Organização das Nações Unidas
ONU-HABITAT	– Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	– Pesquisa Mensal de Emprego
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

- RDH – Relatórios de Desenvolvimento Humano
- UnB – Universidade de Brasília
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1 PRÓLOGO	17
1.1 PRÓLOGO À DIVINA POBREZA	17
1.1.1 Os ares do passado...	18
1.1.2 De onde deixei e para onde parto	20
1.1.3 O percurso com a orientadora	25
1.1.4 Outras considerações	34
1.2 O MÉTODO E O CAMPO	36
1.2.1 Qual percurso?	36
1.2.2 A observação vivencial	37
1.2.3 A escola urbana: o descaso com o pobre	38
1.2.4 A escola rural: o encontro com a comunidade	43
1.2.5 O contexto das entrevistas formais na escola rural	57
1.2.6 O contexto das entrevistas formais na escola urbana	61
1.2.7 Reunião da direção da escola urbana com as famílias	62
1.2.8 Reunião dos professores na escola urbana	64
1.2.9 Entrevistas com os professores da escola urbana	64
1.2.10 Entrevistas com as famílias da escola urbana	65
1.2.11 Conversas com os alunos da escola urbana	66
1.2.12 Um participante engajado	67
1.2.13 Produção de dados	68
1.2.14 As histórias de vida como produção de sentidos	70
1.2.15 A interpretação dos dados	71
1.3 O QUE NOS ESPERA?	76
2 A POBREZA E O VALOR DO POBRE PELAS LENTES ECONOMICISTAS	79
2.1 A visibilidade das desigualdades sociais e a mensuração da pobreza	79
2.2 O desenvolvimento humano frente aos desafios materiais da pobreza	83
2.3 O enfoque econômico da pobreza	88
2.4 A objetividade e a subjetividade da pobreza	92
2.5 “Combate” à pobreza e a lógica do cidadão consumidor	96

3 OS RISCOS DE A ESCOLA FECHAR-SE SOMENTE PARA OS POBRES	102
3.1 O homem moderno frente ao mundo: alguns lampejos	104
3.2 A escola fecha-se à pessoa do pobre: um risco ao bem comum	109
3.3 A busca da igualdade como condição para manter a desigualdade	113
3.4 A perda do vínculo comunitário	122
3.5 Surgimento e manutenção das condições de preconceitos, intolerância e violência	130
4 HISTÓRIAS DE VIDA ENTRELAÇADAS À ESCOLA	136
4.1 As histórias de vida e os contextos escolares	136
4.2 Os cenários rurais e as pessoas: a escola da comunidade	140
4.3 As educadoras da escola rural	141
4.4 As famílias da escola rural	147
4.5 Os alunos da escola rural	155
4.6 Os cenários urbanos e as pessoas: a escola para pobres	158
4.7 Os educadores da escola urbana	159
4.8 As famílias da escola urbana	161
4.9 Os alunos da escola urbana	162
4.10 O entendimento polissêmico do conceito de pobreza	163
5 O POBRE E A POBREZA NA PERSPECTIVA CRISTÃ	174
5.1 Uma ética para a pobreza	174
5.2 O pobre na Bíblia	183
5.3 A ética nas bem-aventuranças e os pobres	187
5.4 A pessoa pobre	199
5.5 A justiça do “Reino”	208
6 EPÍLOGO	212
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICES	244





FIGURA 1 - Lúcio Gomes Dantas – Escola de Nossa Senhora, Currais Novos, RN.  
Fonte: Acervo particular, 1977.

# 1 PRÓLOGO

## PARTE I

*“O domínio público é constituído pelos críticos e pelos espectadores, e não pelos atores ou artesãos. E este crítico e espectador está em cada um dos atores e artesãos; sem esta faculdade de criticar, de julgar, aquele que faz ou fabrica ficaria tão isolado do espectador que sequer seria percebido.”*

(Hannah ARENDT, 1992a, p. 374)

### 1.1 PRÓLOGO À DIVINA POBREZA

Neste pórtico de entrada consta a expressão de meu pensamento articulado com as sensações que tive durante o percurso de meu doutoramento. Deixo neste texto a minha alma, as passagens que se configurarão, vivi-as em boas horas; nesta tese resumirei, se foi possível, dias e noites de sonhos, de esperanças e de alegria. Como plumagem que nasce em um pássaro novo, criei penas e voei sobre minha imaginação, sobre horizontes infinitos sem alcançar o que meus pensamentos guiavam.

Esvaziei-me para poder me encher de outros conhecimentos, adquiri tantos outros nesta caminhada e me dispus a receber, generosamente, daqueles que tinham o que me dar. Mesmo sem ter sido instituído o conhecimento, valeu a convivência com muitos de meus colaboradores, da experiência de sentir bem de perto o que é ser pobre no espírito. Talvez por isso, senti em minha alma a graça de viver o despojamento, a acolhida e a abertura do outro em minha direção, pois esta escrita veio em várias mãos, em vários ritmos. Um tempo que não coincidiu com o cronológico, mas um tempo de oportunidades de viver realmente aquilo que o meu organismo sentiu em várias das etapas desta escrita. Da forma como recebi, devolvo àqueles que queiram conhecer mais de perto um outro jeito de pensar a pobreza. Pobreza não é miséria, não é feiura, não é beleza, ela é a riqueza de forma inversa, de ser tudo e não ter nada.

Escrevi este prólogo em três partes, a primeira se situa com ares do itinerário acadêmico, a segunda parte se inscreve no jeito que encontrei como mérito de minha

implicação na pesquisa e o caminho que percorri para chegar às conclusões, demonstrando os critérios de escolhas. Como terceira parte, apresento, finalmente, os ensaios que o leitor encontrará como molduras para explicitar as concepções sobre pobreza sob o enfoque econômico, no contexto escolar e como as pessoas vivem a condição de ser pobre no espírito, ou seja, um modo de viver a pobreza como cunho valorativo.

### **1.1.1 Os ares do passado...**

Pensei nesta escrita antes que raiasse o dia e, meio sonolento do sono perdido, pensava palavras ainda não escritas, de alma sonhadora de desejos vários que ansiavam correr nesse papel. Minhas mãos, essas minhas mãos, quase sempre impacientes em corporificar meu pensamento pela escrita, não viam o momento de narrar o pensado, o vivido, o criado. Parti dos paradoxos existentes entre as teorias socioeconômicas sobre pobreza, atrelados aos indicadores que medem tal categoria, e migrei para a concepção de pobreza fundamentada na teologia cristã, sob o estatuto das bem-aventuranças. Sei que será uma empreitada desafiadora para todos nós.

Meu café, quase um desjejum, acabara pela pressa dos dedos que queriam se entrelaçar ao teclado de meu computador. Havia pressa em registrar os vários momentos de leituras sobre a pobreza e os indicadores que denunciam as desigualdades sociais em nosso país.

Enquanto tomava fôlego para levantar-me da mesa, os aromas vindos do asfalto e dos bosques da Asa Sul, aqui em Brasília, entravam pela minha janela, acariciavam-me os sentidos tentando distrair meus pensamentos. Isso ainda permanece em minha memória, mesmo hoje tendo mudado para outra residência, localizada no Park Way. Ouvia, também, o som da chuva açoitando as ruas lá fora, enquanto, dentro de mim, ouvia as muitas vozes de escritores narrando seus contextos vividos, quase impedidos pela sinfonia da chuva.

Com as mãos sobre o teclado, aguardava o momento mágico de dar vida ao pensamento pela escrita, um silêncio necessário para lhe dar vida. A vida que outros tantos esperam nesta esplêndida iniciação. O esforço era grande, mas o barulho não calava, teimoso em anunciar ventos esplendorosamente ousados nessa hora mágica.

Mais tarde, já ao anoitecer, acendi a luz do quarto e deparei-me com a natureza no escuro, embalada pelo canto das cigarras, adivinhando mais chuva, numa dança que

sacode a terra inteira; as robustas jaqueiras e mangueiras das entrequadradas choram pelo orvalho. Sentem assumindo no respirar, como eu, a chuva que acabara de rasgar os céus em procura de outros lugares. Chora a luz que precede a madrugada na manhã confusa, mas não se queixa, somente testemunha minha impaciência em escrever o que estava na memória.

Por fim, com coragem, minhas mãos e meus dedos apertaram o teclado bem forte, correndo soltos em busca do tempo passado. Deslizavam num gesto súbito, em busca da memória e em silêncio obsequioso. Todavia, não tinha como me livrar, ao tratar do tema pobreza, de minha infância no Nordeste brasileiro. O que me fez recorrer à lembrança de minha avó, no sítio, ao me pedir para abastecer a dispensa com marmeleiro. Naquele período chuvoso, a esponja boa se fazia dessa robusta planta. As louças acariciadas nas bacias de barro eram limpas com ela, e assim exalavam um cheiro verde do campo que ainda hoje minhas narinas denunciavam daquele tempo que a memória não apaga.

Não sabia a querida avó que a minha tentativa até agora era escrever sobre pobreza, mas o vento, com o propósito de me desarrumar, antes do dia raiar, chegou a incomodar e vinham à memória as histórias de minha infância. Mas agora, fico com minha avó, pois resta pouco na memória, viajou para a eternidade, levando muitas histórias com ela.

Presença evidente no nosso lar, essa avó teve importante papel e intransferível na minha formação por demonstrar, na sua personalidade, duas virtudes louváveis: a bondade e a generosidade. Essas são marcas que não se apagam com o tempo. Pelo contrário, tendem a se aperfeiçoar.

Mulher humilde, de muito trabalho. Serva do Senhor que cumpriu as escrituras sagradas todos os dias quando ganhava o pão de cada dia com o suor de seu rosto; que ia lavando e embelezando os lugares com suas mãos que varriam, varriam e varriam. Mulher de muitos filhos, que de tanta alegria, já pariu o mundo todo.

De pobreza feliz, que o cotidiano enriquece, de tanto encanto que ao pobre enaltece. É da lembrança de minha casa que remeto, também, as cortinas que separavam os ambientes e quando a ventania batia tudo era exposto. O que não se guardava era a fala, a palavra, essa se ouvia por toda a casa.

Recordo-me da minha mãe, também, que guardava a roupa de batizado de todos os seus filhos: gesto generoso que só mãe tem; das manchas amareladas cravadas pelo tempo e com um toque sutil de lavanda impregnada no tecido de algodão, “engomado”

pelas mãos abençoadas de minha mãe. Não sei se o sacramento do batismo já não começaria com esse ritual de lavar o tecido cuidadosamente para bordá-lo em seguida. Sentia, naquele instante, meu corpo extasiado ante aquele pequeno pacote que guarda o sacramento de um testamento familiar, de rito de passagem, na infância, por meio da fé.

A brisa suave que me envolvia em meus aposentos trazia um cheiro pueril de lavanda que me agasalhava desde meu batizado. Ouvia a voz do vento chamando sem cessar. Ouvia a voz de Deus pedindo para não mais parar. Ouvia, finalmente, uma voz para a pobreza encontrar.

### **1.1.2 De onde deixei e para onde parto**

Pautado na pedagogia humanista, que dialoga com a pessoa e valoriza os aspectos éticos do ser humano como o cuidado da pessoa por inteiro e suas relações, procurei um aprimoramento acadêmico que viesse ao encontro de meus valores. Para isso, encontrei no Mestrado em Psicologia, da Universidade de Fortaleza, Ceará, o que eu queria.

Aspirei aproximar os pensamentos filosófico e educacional no contexto escolar de pobreza. Com esta intenção de investigação teórica, pretendi desenvolver uma pesquisa de campo que tivesse sua efetivação na escola que eu geria, pois a pobreza e a educação para os pobres me instigavam a todo instante. Perseguindo o pensamento do fundador da congregação religiosa Marista, São Marcelino Champagnat (1789-1840), profundo conhecedor da importância do amor como instrumento essencial à aprendizagem dos pobres, queria desvelar algumas inquietações provocadas em minha práxis. Quem conhece a vida desse educador-fundador sabe que sempre exortou seus Irmãos dizendo que “para educar bem as crianças, é preciso amá-las e amá-las todas igualmente” (FURET, 1989, p. 501). Como testemunha, as suas cartas estão repletas de amor às crianças e aos jovens, sobretudo aos mais necessitados (SESTER, 1997).

Com esse estudo, quis trazer para a minha formação da consciência crítica, na qualidade de educador, dentro e fora da Igreja, um posicionamento mais seguro frente ao mundo, na constituição de agente e artífice de minha identidade. Assim, tornei-me pesquisador de mim mesmo, com minha biografia conectada em uma pesquisa crítica no meio educacional, deixei-me ser mudado, consciente de meu papel naquele contexto educacional. Metamorfoseando-me em busca de mim mesmo, sem perder de vista

minhas raízes de homem pobre, e sempre atento ao foco da pesquisa, em apresentar a liberdade de ser, aprender e ensinar como contraponto à pobreza.

Procurei compreender a existência da pobreza sob o ângulo da privação das capacidades básicas, com base nos estudos do economista indiano Amartya Sen (2000a). Ao refletir sobre a pobreza em sentido restrito, focando a escola como possibilidade de libertação, compreendi que o papel da escola consistia em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica. Ademais, negando aos empobrecidos o direito de se tornarem cidadãos, em plenitude, subtraíamos suas liberdades, bem como suas dignidades.

Na perspectiva de educação para pobres, as escolas católicas, nos séculos XVIII e XIX, focaram sua missão, em sua maioria, na solidariedade educativa para com as crianças e os jovens abandonados a si mesmos e privados de qualquer forma de educação. Visto que o pobre não tinha dinheiro para pagar uma educação humana e profissional, nasciam naquele contexto muitas das modernas congregações educacionais da Igreja Católica.

Sobre esse aspecto de a instituição fazer a opção preferencial pelos pobres, hoje, uma escola confessional, quando faz certas opções, o faz na mais legítima tradição e compromisso que os seus fundadores tiveram: oferecer valores que traduzam a concepção integral do ser humano. Para isso, por meio da educação formal junto às camadas mais empobrecidas, fazer prevalecer a dignidade humana. Uma educação que evangelize e possibilite às crianças e aos jovens pobres uma educação formal, em que possam se desenvolver como oportunidade dentro do contexto histórico concreto, assumindo com eles a qualidade educativa que emerge como fator crucial das chances de construir um projeto de desenvolvimento humano.

Dessa maneira, inserido em um contexto educacional confessional cristão, investiguei a liberdade de ser, aprender e ensinar na escola cristã na perspectiva do docente, como fonte de potencialização do estudante economicamente pobre. Esta instituição era uma unidade social destinada a atender a um público de baixa renda familiar ou a alunos em situação de vulnerabilidade social.

Desde o ano de 2005, a escola passou a receber um maior número de alunos pobres e, aos poucos, foi se tornando um espaço para alunos desfavorecidos economicamente. Hoje, configura-se uma escola totalmente dedicada aos estudantes e famílias pobres.

Busquei compreender a percepção que o professor tinha de seus alunos e como isso influenciava em suas práticas em sala de aula. Foi realizada uma investigação do tipo etnográfica, constituída como um estudo de caso. Colaboraram para aquele trabalho doze professores, na qualidade de copesquisadores etnógrafos que escolheram doze alunos em situação de pobreza ou vulnerabilidade social. Por meio dessa pesquisa, eles puderam conhecer os contextos culturais de seus estudantes. Esses professores participaram de um grupo de Terapia Cultural no modelo de George e Louise Spindler (1994), em Círculos de Letramentos criados por Cavalcante Junior (2003), onde puderam dialogar acerca da cultura dos alunos, bem como de sua própria cultura, e como esta influenciava nos relacionamentos em sala de aula.

Ao participarem desse grupo, os professores, em unanimidade, perceberam-se nos contextos dos alunos, resgatando seus próprios valores, compreendendo, enfim, como suas ações interagiam com a cultura do outro.

As trajetórias de vida narradas em cada encontro, pelos professores, permitiram que a minha história de vida também se mesclasse com as deles, embora as minhas narrativas segredassem naqueles momentos de partilhas. Também como pesquisador-gestor vivi naqueles encontros, de maneira resoluta, a experiência de me incluir no grupo deles, com toda a minha existência, de forma muito real, de me sentir “eu mesmo”. As histórias de vida ali narradas muitas vezes se imbricavam com a minha, como se pequenos trechos de outras vidas pertencessem à minha própria história.

Pesquisar a cultura trazida pelo educando mostrou a todos nós, envolvidos naquela pesquisa, as lentes do educando que aos poucos foram revelando especialmente as minhas crenças, as minhas superstições, os meus preconceitos; esses elementos trouxeram-me à consciência as minhas capacidades, como também as minhas limitações. Afinal, as narrativas de vidas permitiram a autenticidade no grupo, pois, sem medo de serem julgados, os professores narraram as suas vidas.

O envolvimento pessoal com o grupo dos professores colaboradores ajudou-me, sobremaneira, através das palavras evocadas a cada encontro, a confrontar-me com meus medos e minhas fragilidades. Assim, a harmonia, a compreensão e a escuta plena se fizeram necessárias para um bom desenvolvimento do estudo.

Ao analisar as experiências vividas pelos professores, pude me reconhecer como portador de uma história de vida e também como ator social, além de contribuir para a construção da identidade docente. As linguagens partilhadas, através de histórias singulares que ouvi, permitiram a ligação com outras histórias. Nesse sentido, Freire

(2003a, p. 41) nos diz que: “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (itálico do autor).

Portanto, a minha trajetória no mestrado como pesquisador-gestor dimensionou a importância da reflexão sobre as vivências formadoras em meu campo de trabalho, pois referendou em mim a compreensão de minha história de vida. Ademais, isso exigiu muita abertura e coragem nos enfrentamentos de minhas próprias questões pessoais. Dessa forma, ficou a certeza de que os outros também fizeram a minha história, e de que retalhos de suas histórias costuraram a minha, pois acredito que não é a pessoa que produz a história de vida, é a história de vida que produz a pessoa (PINEAU, 1984).

Essa experiência no mestrado possibilitou-me dar seguimento ao projeto de conhecimento de nossa existencialidade. Vivenciamos e experienciamos, portanto, esses projetos de conhecimento e de formação no decurso de nossas vidas. Ademais, o meu propósito foi o de problematizar as histórias ali trazidas sob o prisma cultural de cada um dos colaboradores. Aprendi, dessa forma, a me movimentar em repertórios existenciais e subjetivos, na direção da apropriação de novos conhecimentos e de novos saberes.

Ter feito esse estudo no espaço da escola cristã católica foi uma aventura muito gratificante, pois me encontrei diante da mística como experiência do mistério, do amor e da beleza de Deus. Trabalhar com seres humanos que acreditavam no crescimento daqueles que chegavam ao mundo, com a missão de cuidar e de preservar a obra divina, foi uma graça. A mística, nesse sentido, tornava-se uma atitude de busca do transcendente. No interior da escola católica houve o engajamento na conquista da liberdade humana, e principalmente porque as pessoas daquela escola eram pobres, a missão se tornou ainda mais responsável.

Com efeito, essa mística educacional exigiu profunda convicção, paixão forte e firmeza de princípios, com vista à formação qualificada das pessoas, à educação de qualidade e à transformação da sociedade em um mundo melhor. Assim, as pessoas colaboradoras daquela pesquisa acreditavam nas mudanças, em vencer dificuldades, superar fracassos e realizar práticas pedagógicas libertadoras com serenidade e paciência. Constatei que a mística educativa católica apontava para a esperança, para os sonhos possíveis. Terminei a minha dissertação de mestrado (DANTAS, 2007) esperando pelo doutoramento para aprofundar aspectos ligados à pobreza e à educação.



Para seguir o meu propósito, tive que, antes, tomar consciência do desafio de compreender a pobreza em múltiplos olhares. Ao mesmo tempo, queria focar a minha reflexão à luz da filosofia e da teologia na tentativa de acreditar que abro alternativas para entender a pobreza e a pessoa do pobre além do ângulo socioeconômico.

Apresento, então, o tema de meu estudo: **pobreza, ética e escola**. Em sintonia com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, junto à área de concentração “Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico”, à linha de pesquisa “Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano” e tendo como eixo norteador “Escolarização do conhecimento”. Dessa maneira, procurei alinhar este estudo em vista dos propósitos da referida linha de pesquisa.

Estudos em diversas áreas, em tempos históricos, investiram na pobreza. Desde os textos sagrados da Bíblia, a pobreza tinha um caráter social, ligado à proteção divina e merecedora de esmolas da população mais abastada. Posteriormente, teorias políticas e econômicas refletiam sobre ela e diversos artistas expressavam por meio da arte a pauperização refletida no mundo. O fato é que, nos últimos tempos, em escala mundial, a pobreza passou a ter o destaque de enfrentamento e mobilização de acabar com ela. Com isso, os Estados nacionais produziram, em conjunto com o sistema econômico capitalista, inúmeros indicadores de mensuração para controle e “erradicação” da pobreza, como se fosse uma doença.

Neste estudo, parti dessa visão economicista e alarguei este ponto de vista sobre a pobreza e o ser pobre como um modo de viver sem, necessariamente, estar ancorado em indicadores econômicos. Por isso, estendi a temática da pobreza, na perspectiva cristã, e a compreendi sob o aspecto teológico cristão e pela filosofia, na tentativa de romper visões lineares, ao propor analisar a pobreza em múltiplas dimensões. Essa abrangência me ajudou, como pesquisador, na elaboração de saberes e práticas que permitiram buscar novas formas de entender as diversas formas de viver a pobreza no universo da escola.

Desse ponto de vista, pretendi, como objetivo maior, **examinar o ser pobre sob o ângulo da ética cristã e suas implicações no contexto escolar, buscando ampliar o conceito de pobreza e de ser pobre**. E que teve como desdobramentos:

- a) Compreender alguns aspectos constitutivos da pobreza hoje.
- b) Refletir sobre o significado de ser pobre no espírito na perspectiva da ética cristã.

- c) Examinar o valor da pobreza no contexto educacional escolar e analisar como esse valor é vivenciado.

Acredito, entretanto, ter sido um desafio articular o estudo sobre pobreza e o espaço escolar, uma vez que as experiências advindas desse espaço costumam ser alienantes, e não experiências de lucidez e de críticas conscientes sintonizadas com uma prática fundamentada na ética.

Ao procurar compreender os diferentes estudos sobre a pobreza com seus aspectos econômicos e sociais, bem como o valor ético do ser pobre, indaguei em que sentido a teologia cristã poderia dar um suporte necessário para compreender a pobreza como um valor a ser vivido. Mais ainda, como a pobreza se configura na pessoa pobre no espírito? E como a escola vivenciava os valores de ser pobre? Creio que essas inquietações ajudaram no aprofundamento da temática, assim como pude investigar a pobreza em suas múltiplas dimensões.

Ao fazer a escolha da pobreza como estudo acadêmico, coloquei muito de minha cultura que me constituiu como pessoa até o momento. Afinal, a essência da pobreza em meio a um discurso hegemônico se apresenta negativamente em sua forma material. Entretanto, ser pobre no espírito pode levar a outro entendimento de pobreza: o de viver valorativamente uma vida feliz. Ou seja, tentar encontrar valores implícitos na adversidade material inerente à pobreza e de ser pobre relativizando os bens materiais, pois os bens que devemos perseguir são de ordem intangível. Esses bens estão muito mais baseados nas relações genuínas que estabelecemos com a alteridade.

Dessa forma, foi muito instigante, ao findar o estudo em questão, sob o pretexto do exercício intelectual, ter propiciado uma reflexão sobre a pessoa no mundo, além de examinar os distintos fatores que são relevantes para as temáticas da pobreza, da ética e da escola. Desse modo, enfatizei aspectos positivos de ser pobre, pois a nossa existência carece de sentido quando apenas acumulamos bens materiais.

### **1.1.3 O percurso com a orientadora**

Entre os encontros com a minha orientadora de tese, professora Elizabeth Tunes, fico a pensar como uma amizade pode florescer entre duas pessoas. Primeiro, em direção ao encontro intelectual, seja por meio de descobertas de autores, seja por descobertas de valores genuínos que brotam do mais íntimo de cada um de nós. E

segundo, pelas concordâncias e discordâncias sempre respeitosamente, em nome da generosidade em acolher o que cada um de nós tem a dar e a receber um do outro.

É dessa troca mútua que quero falar de meu convívio até aqui com essa sábia mulher que me conduz ao mundo do pensar, do espanto, do amor ao texto e do repúdio à mediocridade. É entre amigos que quero expor meus sentimentos.

Acredito que todo mundo tem o seu momento de encontro com a amizade, mesmo que essa amizade seja eivada de cumplicidade intelectual. Momento em que temos a certeza de encontrar o caminho. Como suspeição, imagino que esse momento nascera do primeiro encontro em sala de aula, no princípio do primeiro semestre de 2009, na Universidade de Brasília (UnB). Tinha, eu, me submetido à seleção do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação naquela Universidade, como aluno especial, na disciplina *A escola e seu significado social*, coordenada pela referida professora. Dias depois de minha inscrição, obtive a minha aprovação.

Cheguei ao primeiro dia de aula na UnB antes do horário marcado, como de costume e fiel ao meu hábito de pontualidade – dizem que esse tipo atitude é comum entre os britânicos. No entanto, o adquiri de valores familiares, herdados de meus pais como um valor a ser seguido de chegar um pouco antes do horário marcado. Portanto, suspeito que tenha uma pontualidade nordestina, e não britânica, de chegar aos encontros marcados.

Era noite chuvosa, as persistentes chuvas de março. Entrei em sala de aula, com uma ou duas colegas novatas de turma, cumprimentei-as e perguntei se seria ali mesmo o local em que daríamos início à nova disciplina. Pouco depois chegaram mais umas quatro ou cinco pessoas. Mais adiante, entrou na sala de aula uma mulher de estatura mediana, experiente na vida, tentei adivinhar a sua idade de relance, mas sou péssimo em acertar a idade cronológica das pessoas, quase sempre não acerto.

A sua entrada me fez lembrar, de imediato, a minha mãe, de andar lento, de olhar fixo e meigo, de trajas simples e fala mansa. Cumprimentou-nos com um “boa noite”. Nesse momento, a sala teve um eco quase uníssono como um canto harmonioso que entrou em nossa alma e encheu de paz o nosso espírito. Ali, tive a certeza de que aquela alma generosa e sábia poderia vir a ser a minha orientadora de tese em meu doutorado. Estava diante, enfim, de uma artesã de palavras.

Silenciei, como que para capturar cada palavra proferida por aquela professora, queria aprender cada frase e o que ela podia nos doar. Pediu-nos para que nos apresentássemos e em seguida fez a sua autoapresentação. Teceu a preleção do

programa da disciplina, uma vez que àquela altura poderíamos fazer uma reflexão crítica sobre o “significado social da escola”, buscando compreender os seus modos de inserção social desde as suas origens até a época atual. Além de nos manter a par da metodologia de trabalho e avaliação da disciplina, apresentou-nos a plêiade de autores que iriam dialogar conosco durante aquele semestre, a maioria deles desconhecidos para mim. Pelo menos autores como Ivan Illich (1985a, 1985b, 1990, 2002), Jacques Rancière (2003, 2007), Philippe Ariès (2006) ou Roberto Bartholo Júnior (1986, 2001). Senti ali que iria desconstruir a ideia de escola redentora ou salvífica.

Para finalizar aquele instante inaugural, ela nos avisou que o curso seria discutido na próxima aula e que, até lá, lêssemos *O mestre ignorante*, de Rancière. Pacto feito! Eu teria uma semana para ir ao encontro das ideias desse autor. Quando li *O mestre ignorante*, tive uma experiência formativa interessante, sobretudo por acreditar em pautar o ofício de aprender-ensinar-aprender como tríade emancipatória do conhecimento.

Com essa leitura, tive a sensação de que ela desconstrói fórmulas de quem já sabe tudo ou quase tudo. A lógica de superioridade-inferioridade em sala de aula “cai por terra”, a emancipação intelectual dá-se uma vez que cada um de nós encontra seu próprio caminho, pois ninguém emancipa ninguém. Quem seria então o mestre ignorante? Responde o próprio Rancière (2003, p. 188) em entrevista concedida: “é um mestre que não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra à sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinho sua inteligência, na busca desse caminho”. Mas há uma mediatização de quem comunica a vontade de aprender junto a alguém.

Portanto, deduzi de imediato que na qualidade de educador e pesquisador estaria ajudando, permanentemente, a transformar o processo social, o processo educativo, concomitantemente com a minha própria vida. Diante do exposto, fico ainda com as palavras de Paulo Freire (2003a, p. 29), educador por quem tenho grande admiração, que faz o seguinte esclarecimento: “o saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação”. Superação que se concretiza toda vez que iniciamos algo novo no mundo. Isso quer dizer que pela interação com o mundo – palco de todas as nossas realizações –, vivemos e efetuamos uma saga, deixamos a nossa marca, fazemos a nossa história. É no mundo que nos

humanizamos como também nos desumanizamos, bem verdade. Participamos, portanto, inteiramente de sua admiração e reconstrução.

O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário, tem um componente dialógico, pois quem ensina aprende ensinando em constante diálogo com quem se educa com o mundo. Dessa forma, vamos, aos poucos, nos emancipando juntos. Paulo Freire (2003c), em sua obra-prima *Pedagogia do oprimido*, vaticina: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Com efeito, o educando, o educador e o mundo fazem parte da trilogia freireana como substituição da escola “bancária” e verticalizada. Os “Círculos de Cultura”, nos moldes freireanos, diga-se de passagem, trazem a simultaneidade e mutualidade do ensinar-aprender-ensinar mediatizado pelo mundo.

Confrontando essa linha do pensamento entre educação e liberdade, outro autor veio nos visitar em nossas aulas: Ivan Illich, autor austríaco que demonstrou lucidez e pertinência com suas concepções sobre a sociedade desescolarizada. Além da contribuição do texto estético sobre a era do livro e o início da era escolástica: *En el viñedo del texto* (2002), deparei-me com *La convivencialidad* (1985a) e *Sociedade sem escolas* (1985b).

Ao ter acesso a essas leituras, despertou-me a certeza da preciosidade do livro como experiência do deslumbramento, do esplendor, pois os livros me contam o tempo e o espaço. O livro me faz pensar no que nunca pensei, ele tem essa generosidade de despertar, de guiar, de conduzir para infinitos pensamentos. A leitura me faz pensar e me faz escrever, me faz doar aquilo que tenho e sou, por isso o acho valiosíssimo ler.

Na obra *Sociedade sem escolas*, Illich denuncia a nossa época em crescente institucionalização, quando nossos passos se acham enquadrados e submetidos a instituições criadas para proteger e orientar, mas que, na verdade, cerceiam as ações humanas. Em outras palavras, aprisiona as nossas liberdades. Essas instituições constituem “ferramentas” que aprisionam as pessoas, submetendo-as à alienação. No mundo marcado pela escolarização, hierarquias organizadas, rituais de provas e pelo mito da diplomação, essa sociedade só pode desconfiar daqueles que querem aprender por si próprios. Ao mesmo tempo, o autor vê simplificação da vida por meio da “convivencialidad”, em que há interação entre as pessoas e que possibilita a autonomia dessas. Contrariamente, a sujeição passa a ter caráter de dependência e aniquilamento da vontade. Nesse sentido, é esclarecedora e complementar a leitura do *Discurso sobre a*

*servidão voluntária*, de Etienne de La Boétie (2006), texto publicado pela primeira vez em 1571, de enorme atualidade por compreender a liberdade e a opressão a que os indivíduos se sujeitam em favor de um suposto “bem comum”. Dessa forma, a liberdade de muitos fica condicionada a poucos, uma vez que o governante decide pela vontade da maioria explicando a servidão voluntária. Esse princípio, ao que tudo indica, embasa a tirania.

Durante o percurso da disciplina, enfatizo que minha história de vida se entrelaçou com outras narrativas de colegas, bem como exerci minha liberdade de expressão. As nossas histórias de vida, inexoravelmente, constituem um memorial no qual apresentamos a compreensão de nossa gênese e de nossa constituição; vivências e experiências das diferentes etapas da vida, à luz de uma reflexão que explicita como chegamos a ser o que somos e o que queremos da vida a partir de agora.

Emergiu como interessante proposta a partilha de vidas ao articulá-las com outros importantes aspectos da academia e na qualidade de pesquisador, chancelando, àquela época, minha inserção no doutorado em Educação. Saí, por fim, daquele curso com a certeza de que submeteria um projeto para a seleção do doutorado.

Entretanto, um fato em meio ao semestre tomou-me de surpresa: a morte de minha mãe, grande mulher! Confesso que aquele foi, sem dúvida, um momento muito singular em minha vida. Jamais me imaginei naquele momento. Falar de uma mãe não é tarefa fácil, pois cada palavra pode subtrair a grandeza dessa mulher e a não publicação de seu valor pode se tornar uma traição diante dela.

O ano de 1937 nos brindou com a chegada de uma menina na família Cortez Gomes; juntava-se a outros irmãozinhos para fazerem história no Sítio Liberdade, município de Currais Novos, interior do Rio Grande do Norte. Menina que fora escolhida para ajudar a sua mãe a criar os filhos mais novos; o sítio lhe roubara a infância com outras prendas do lar e da própria labuta do roçado. Mas este mesmo sítio, também, a ensinou a trabalhar, pois ajudar aos pais fazia parte de uma boa educação, formava o bom caráter da pessoa. Suas experiências desenvolveram uma narrativa coerente com sua vida (SENNETT, 2009); virtudes como lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua fizeram parte de seu cotidiano. Assim, os anos se passaram e ela se tornou determinada, mulher de fibra como tantas outras bravas sertanejas.

Casou-se, morou em outro sítio e começou a gerar outras vidas. Vidas que hoje se emblemam em seus quatro filhos: José Alcides, Francisco, Tércio e eu. Espalhou

bons frutos, mulher de intuição, trabalhadora incansável. Quem conviveu com esta mulher testemunhou sua audácia ao transpor os próprios limites humanos. Deixou um legado de amor, de generosidade e paciência diante do sofrimento causado pela doença de diabetes. Soube como ninguém transformar o doce amargo da doença, bem como todas as suas complicações, em mulher doce e amorosa.

Em seu ambiente de trabalho soube cultivar laços de amizades. Ajudou a vestir muitas crianças, jovens e adultos da cidade de Currais Novos, com suas costuras, era orgulho de muita gente usar roupas feitas por “D. Isaurinha”, a exímia costureira para homens. Contribuiu, também, para dar sabores às mesas de muitos currais-novenses, em casamentos, batizados e tantas outras festas, pois banqueteara com suas iguarias, doces e bolos. Sant’Ana, padroeira de nossa cidade, foi testemunha de muitas festas que ela concretizou com seu trabalho, no mês de julho.

Viveu de forma doméstica, antecipava o que iria faltar, mulher precavida, que só as mães entendem. Nesse sentido, creio fielmente que são atitudes verdadeiramente advindas de Maria, mãe de Jesus. A exemplo do que ocorreu nas bodas de casamento em Caná da Galileia (Jo, 2, 1-12), em que não havendo mais vinho para os convidados, Maria percebeu a falta dessa bebida e avisou a Jesus do ocorrido. De acordo com o evangelho de São João (BÍBLIA, 1995), Maria, nessa passagem, antecipou os sinais da glória de Deus.

Mamãe foi sinal vivo de amor entre nós. Entregou-se à vontade de Deus, a sua alma se tornou desejo dele, não viveu para si mesma, pois estava sempre disposta a ajudar aos outros. Talvez por isso, vejo em seu percurso a sacralidade de uma mulher pobre no espírito.

Envolvido, neste ensaio, completamente com as lembranças de minha mãe, presença efetiva no coração, essa mulher apresentou virtudes meritórias em sua personalidade: a bondade, a humildade e a fé. Usou como insígnia de sua vida o amor e a abnegação. Foi prestativa, ia sempre ao encontro, estendeu as mãos, acolheu, serviu, se doou, confiou. Para ela, nada era impossível, pois o amor não se cabia em si mesmo e se comprazia em fazer o bem.

Estou convicto de que aqueles que mergulham na vida de Cristo hão de se tornar membros de seu corpo, a fim de com Ele ressurgir para a vida eterna. Tenho a certeza de que pela sua passagem aqui entre nós, ela se encontra definitivamente com o Deus eterno. Portanto, é a própria Páscoa em sua chegada junto ao Pai e à Mãe.

Fica um gesto de agradecimento de minha parte a Deus, por ter nos dado por quase 72 anos a presença dela aqui na Terra. Compreendo, agora, cessando essas palavras sobre a morte de minha mãe, que vale a pena a saudade, toda a lágrima descida em meu rosto, toda a vida, e de ter conhecido, verdadeiramente, uma mulher de Deus.

Passados poucos meses depois dessa Páscoa, dos que vivem em espírito na presença de Deus e em meio ao construto na teia da vida entre morte-nascimento, pedi um encontro particular com a professora Elizabeth Tunes. Senti a necessidade, depois de alguns meses de curso, que poderia naquele momento compartilhar as minhas intenções no que dizia respeito ao meu prosseguimento nos estudos acadêmicos.

Pensei naquele encontro na tentativa de achar em minha memória alguma coisa que tivesse me escapado de meus estudos anteriores e que eu gostaria de levar adiante. Desde a minha oração, bem cedo ao acordar, entreguei a Deus a minha conversa com aquela mulher, pois não tinha dúvidas de que Ele proveria tudo.

Ao chegar ao local do encontro, marcado anteriormente, igualmente interessante a acolhida-empática da referida professora à minha pessoa. Naquela ocasião, desejei expressar meu projeto de vida acadêmica quase em tempo de finalizar o semestre. Era fim de tarde em Brasília, entre o auditório Dois Candangos, a lanchonete e a livraria de Hildebrando, na Faculdade Educação da UnB, sentamos para tomar café com pão de queijo. Fazia frio, pois era final de junho, quando aquela mulher apareceu-me com um sobretudo bege, em passos marcantes, vindo em minha direção, pedindo-me desculpas pelo seu atraso.

Levei para a nossa conversa algumas ideias deixadas em minha dissertação de mestrado em Psicologia (DANTAS, 2007) com o intento de aprofundar como as histórias de vida dos professores se implicaram na sala de aula, sem que, com isso, deixassem de ser percebidas no currículo escolar. Ou seja, queria tratar da formação docente e do currículo, enviesados pela abordagem das histórias de vida. Sossegadamente, a paciente professora ouvia-me, sentia que ela fazia escuta plena de mim. Ao final de minhas arguições, interrogou-me o porquê de eu abandonar o conceito de pobreza, deixado em estudo anterior.

A partir da categoria *pobreza*, a professora teceu outras argumentações e eu, no entanto, me entusiasmava com a sua sabedoria e perspicácia diante de minha proposta inicial. Ao sair dali, pensei em formular outros argumentos e iniciar a escritura de meu projeto para a seleção do doutorado naquele ano, bem como a preparação para uma possível entrevista na etapa final. Compreendi como a minha trajetória até ali,



moldurada por meus comportamentos, perspectivas e concepções sobre a vida, visava orientar minhas novas atitudes de educador-pesquisador na direção do doutoramento. Era tudo o que eu mais queria.

Ao findar o semestre acadêmico, ainda na condição de aluno especial, ficou a certeza de minha colaboração com o grupo em partilhar sentimentos evocados a partir dos textos lidos e em reação às discussões nas aulas. Aprendi comigo mesmo, com o selo da autonomia em meu percurso formativo, que as interações estabelecidas com o grupo foram se configurando nas diversas etapas daquela disciplina.

Quando caminhamos, andamos em busca de algo, para nós mesmos e para os outros. Para isso, somos convocados, provocados e evocados a trilhar o novo, acreditando que a vida é a aventura na Terra e essa aventura é a busca de sentido do ser. Como diz Dom Helder Câmara (1976, p. 28): “Feliz de quem se sente em perene caminhada e de quem vê no próximo um eventual e desejável companheiro”. Igualmente, isso me fez lembrar a poesia-música de Nando Cordel (2006): *A terra é uma escola*. Pela educação podemos polir os corações humanos a serem melhores e felizes, pois, para este compositor:

O Amor é a estrada  
 Que devemos caminhar  
 Quem tiver vontade firme  
 Tem felicidade.  
 Vem viver a emoção  
 Dê a mão, vamos seguir  
 Quem quiser um tempo novo  
 Tem que ter bondade.

Foi nessa busca incessante do novo e esperançoso de se efetivar um sonho de anos que, finalmente, fui aprovado na seleção do doutorado, em final de 2009. Desde então, percebi, dia após dia, que a professora Elizabeth Tunes encontrou a sua vocação, essa coisa que é mais que o ofício, a carreira, a profissão, porque sempre lhe confere um sentido, significado à existência: acompanhar seus orientandos, ajudar a esculpir, afinal de contas, dedicar-se à formação de pesquisadores.

De resto, já demonstrou, por seu testemunho escrito, ser uma escritora torrencial. Parece-me que o que a inspira é a vida, embora, por vezes, considere essa vida “chata”. Talvez por viver já ser um absurdo o suficiente, fonte de inesgotável perplexidade. Porém, desconfio que, para ela, a vida tenha suas múltiplas alegrias e aflições, uma fé

que ela não se convence em tê-la, a dúvida, a rotina maravilhosa, o cotidiano que alimenta o seu texto.

A sua forma de pensar e sua expressão são como uma rosa no pé, um cachorro, uma gata, uma cachoeira, um corpo. São expressão pura. Sempre decorrem de sua contemplação, uma descoberta, uma conversão. A condição humana que tem por hábito ser cotidiana e admirar-se disso. Profa. Elizabeth, sem saber, segue o apóstolo Paulo, que nos ensina que agir contra a convicção é pecado. De acordo com as palavras desse santo na Bíblia (1995): “se eu faço o que não quero, já não sou eu que estou agindo, e sim o pecado que habita em mim” (Rm 7, 20). Nunca presenciei uma atitude ou pensamento dessa mulher em que ela traísse as suas convicções, com isso demonstra plena convicção do que diz, mesmo que seja para formular uma dúvida. A liberdade de pensar e de falar nos conduz nesse itinerário até aqui.

Todos os nossos encontros foram permeados de inteira liberdade. Quase que próximo do fenômeno da fé, pois nesse espaço ninguém manda, a pessoa experiencia em estado único. Sempre me estimulou a escrever de forma estética, para expressar o conhecido, e até o não conhecido, sob o véu do mistério. Assim, tentei, de diversas maneiras, como que descobrindo espaço sagrado, demonstrar a minha intimidade com os meus pensamentos e palavras. Aprendi com a vida que o conhecimento sem sentimento é falho.

Estou seguro, motivado pela minha orientadora, que o espaço da tese não cabe à lei, não cabe ao policiamento e à censura, embora seja constituída uma banca para acompanhar o meu percurso e sugerir mudanças de rotas, se for o caso. E, aqui, reside a expressão da liberdade, reservada à intimidade e profundidade da estética da escrita, aberta, finalmente, à apreciação do mundo. Nesse sentido, ousou dizer: a minha escrita se assemelha à arte e, mais uma vez, à fé, pois são dois fenômenos donos da experiência individual e quase impronunciáveis.

Tive a sorte, dessa forma, de ter sido introduzido no mundo escolar por uma mulher semianalfabeta, minha mãe, e, em outro ponto de minha formação, o acompanhamento em uma tese de doutoramento por outra mulher, dessa vez carregando junto a si o título de pós-doutorado. E, afinal, o que há em comum entre essas duas grandes mulheres que me fizeram ver o mundo das letras e das palavras? Acredito que seja pelo fato de ser uma tarefa essencialmente feminina, no sentido de que elas exigiram de mim, até o momento, doação e sensibilidade. Doaram em suas “aulas”, resolutamente, a generosidade humana.

### 1.1.4 Outras considerações

Alerto, caro leitor, antes de conversarmos sobre a pobreza propriamente dita, que por vezes submeto meu pensamento à escrita em tom mais poético, porém, nem por isso será tratada com menos atenção no espaço acadêmico. Foi a forma que encontrei de transmitir mais límpida a essência do que produzi, até aqui, como conhecimento nesses últimos anos. Esta escrita, possivelmente, não vem “avexada” de uns poucos meses antes de fazer minha “defesa” a uma banca examinadora; ela advém, sim, do próprio percurso de pouco mais de três anos de estudos no doutorado.

Portanto, ela foi desenhada e gradativamente tomou forma na medida em que as ideias começaram a ser compartilhadas com minha orientadora, meus colegas de grupos de estudos, bem como amigos que não necessariamente estavam inseridos em meio universitário. O propósito dessa socialização foi o de aprimorar o máximo para chegar até você, pois o carinho e o desejo, unidos em acertar, foram selando o itinerário desta escrita.

Outro alerta que faço é quanto à linguagem de gênero, utilizo-a sempre na opção convencionalmente masculina, não por ratificar a linguagem sexista, longe disso, mas para evitar os famosos “parênteses” com a letra “a” logo após palavras masculinas, como tentativa de justificar a equidade de gênero na escrita. Outra justificativa, a esse respeito, foi a de não encher de grafismos desnecessários o escopo deste estudo. Ademais, nem sempre pude transmitir essa linguagem de forma impessoal. Contudo, se você é uma leitora, sinta-se muito à vontade para transmigrar de imediato a palavra, ora esbarrada em seus olhos, para o gênero feminino.

Ao privilegiar o solitário “eu” da primeira pessoa do singular neste texto, quis exprimir a minha vivência e me responsabilizar pelos juízos aqui emitidos. Mas, também, encontra-se oculto e enviesado o “nós” da primeira pessoa do plural, como forma de demonstrar a cumplicidade e a expressão de ideias entre mim e minha orientadora.

Na condição de religioso, entendo que a trilha que parte da mensagem de Jesus, pela vida consagrada a Ele, pode me inspirar a buscar esse objeto de pesquisa. Porquanto a missão na qual estou inserido está dirigida aos caminhos nos quais o Jesus faz sentir sua presença na diversidade das experiências humanas, com o fim de poder apresentar o Evangelho como presença explícita dele. Busquei, até hoje, a centralidade

de minha vida, apaixonadamente a servir aos demais, na maioria das vezes, pelo magistério, como forma de irradiar valores perenes que sustentam a minha vida. Na transfiguração de minhas relações vividas, sob a égide da consagração, assumi o amor humano sem fazer rupturas com o mundo, acolhendo todo o meu ser e fazendo brotar a abundância da cordialidade com os demais.

A missão que se desvela para mim no seio do Instituto Marista está comprometida, no sentido mais profundo da palavra, com a busca da plenitude e da verdade. Pelas minhas convicções religiosa e educacional, coloco-me a serviço da educação, do que posso oferecer, especialmente aos mais empobrecidos. Sobre esse aspecto, ainda posso afirmar que um estilo de vida pobre desabsolutiza os bens do mundo, como conseqüente desapego, pela sobriedade no uso desses bens e pela vontade de colocá-los a serviço das pessoas que necessitam. A pobreza, tomada nesse sentido, não pode ser dissociada da decisão de eliminar as estruturas responsáveis pela exclusão de tantas pessoas.

## PARTE II

*“Todas as coisas sendo causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas se mantendo por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tal como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes”.*

(Blaise PASCAL, 2008, p. 211)

### 1.2 O MÉTODO E O CAMPO

#### 1.2.1 Qual percurso?

Para entender melhor a pessoa do pobre e a pobreza, fortalecer ou refutar os propósitos desta investigação, esta pesquisa teve como procedimento técnico a investigação bibliográfica, bem como fontes que revelaram elementos quantitativos, passíveis de mensurações, como alguns indicadores produzidos por agências nacionais ou internacionais, que me permitiram visualizar a representação da pobreza tanto no Brasil como fora deste.

Antecipei minha entrada em campo, antes da qualificação do Projeto de Tese. Entrei em campo para observar a realidade de uma escola pública urbana em uma área administrativa pobre no Distrito Federal no primeiro semestre de 2011. Posteriormente, em outra escola situada na zonal rural, no primeiro semestre de 2012, também em região administrativa do Distrito Federal.

O percurso em que enveredei nesta pesquisa foi o de assumir as influências recíprocas em relação ao meio sociocultural estudado, reconhecendo o que é mutável, observável, contraditório, ambíguo ou ambivalente. Nesse caso, no fenômeno da pobreza, as possíveis interações com seus desdobramentos imprevisíveis possibilitarão ligar dados uns aos outros, informações e conhecimentos comumente separados (MORAES, 2008). Estou cômico de que a pobreza não é um reflexo em si mesmo, mas uma tradução/reconstrução da representação social do fenômeno.

Fui em busca das narrativas que alimentassem uma “ciência da inteireza”, em que a forma de se construir conhecimento se fizesse da implicação do autor com as

narrativas produzidas em campo. Dessa forma, inferi que o sentido da objetividade pretendida pela ciência tornou-se relativizada; consolidando, assim, “uma ecologia das ideias que garanta a singularidade e a diversidade das narrativas da ciência” (ALMEIDA, 2012, p. 36), o que me levou a crer numa poética da ciência, ao praticar uma ética do conhecimento que valorizasse o passado, situasse no presente, sem esquecer nosso compromisso com o futuro.

Foi essa ciência que persegui em todo o meu estudo. Uma ciência que ultrapassasse as fronteiras da universidade, dos laboratórios, dos feudos tecnológicos de aprendizagens e que se fizesse entender com as pessoas e para as pessoas. Uma ciência ligada ao mundo que aprofundasse a dimensão interior do espírito humano, aspectos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento humano. Assim, o meu pensamento desmembrou-se na própria ação de apresentar o mundo em um local possível de se conviver (ALMEIDA, 2003).

Diante desse entendimento, estive aberto ao inesperado, às emergências, como possibilidade de traçar estratégias de ação, de procedimentos adaptáveis à realidade pesquisada, e que me ajudasse a organizar o pensamento e as atividades para o alcance dos objetivos propostos. Não se trata de mera mudança de paradigma metodológico-epistemológico, mas a forma de experimentar o vivido e produzir sentidos de interações e de convivência no *locus* da pesquisa.

Tentei privilegiar as metanarrativas, sob alerta de Lyotard (2013, p. xvi), quando este considera que é típico da “‘pós-modernidade’ a incredulidade em relação aos metarrelatos”, sobre o sentido da nova legitimidade que as ciências refletem sob a condição do exercício do poder, diante da imprevisibilidade do real, contrária ao consenso conservador da filosofia metafísica. Também dei importância aos processos de autorreferência, às histórias de vida colocadas a serviço do desenvolvimento do conhecimento nesta pesquisa. Afinal, com as transformações epistêmicas, éticas e estéticas que afetam o ser humano em suas relações, pude avançar no sentido de propiciar novas formas de conhecer, de sentir e de crer no âmbito educacional. Para isso, por meio do que chamei de observação vivencial, tive contato com vários saberes e experiências advindas do espaço escolar em que foram capazes de aprofundar o conteúdo da pobreza.

### **1.2.2 A observação vivencial**

Inicialmente, a observação na escola teve caráter “exploratório” (VIANNA, 2003). Aos poucos, essa observação foi dando lugar a uma vivência que se configurou em uma **Observação vivencial**, como forma de viver, na integralidade, os acontecimentos no *locus* da pesquisa, na condição de pessoa-pesquisador, ao valorizar o ambiente de estudo na intenção de gerar novos conhecimentos. Afinal, no ambiente da pesquisa, o observável deve gerar novos conhecimentos. Vianna (2003, p. 33) afirma que “o observador, como participante do evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados” que podem produzir novos conhecimentos, o que não confirma, necessariamente, teorias.

É importante notar que o termo observação está associado ao da vivência. Nesse caso, emprego vivência no sentido que Prestes (2010) menciona sobre esse conceito ligado a estudos de Vygotsky, quando ele utiliza a palavra *perejivanie* (vivência) para se referir à unidade pessoa-ambiente social de desenvolvimento. Ou seja, de acordo com Prestes (2010, p. 120), essa palavra, por exemplo, “não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois”. Assim, “não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre”.

Muito do vivenciado por mim até aqui teve esse caráter de *perejivanie*. Com isso, pude tornar a experiência de campo inseparável de mim, na qualidade de pesquisador e do ambiente pesquisado, formando, assim, uma unidade. Logo, ao procedimento gerador dessa unidade pesquisador-ambiente denominei de observação vivencial, situação na qual o pesquisador é afetado pelo ambiente e deixa imprimir em si o que há de essencial na pesquisa. Sobre esse aspecto, é importante a disponibilidade e abertura, por parte do pesquisador, para as experiências vividas no campo, uma vez que ele as apreenda e se deixe afetar por elas.

Com esse ensinamento, foi possível vivenciar uma despadronização de abordagens, permitindo-me colher uma diversidade de narrativas, pois cada colaborador teve uma história a contar. Dessa forma, foi possível realizar com maior liberdade a produção de dados nas duas escolas públicas.

### **1.2.3 A escola urbana: o descaso com o pobre**

Início de 2011, um ano e poucos meses depois de iniciar os estudos no doutorado, minha orientadora e eu resolvemos que seria interessante entrar em campo para observar uma escola com estudantes pobres, com o intuito de ajudar a esclarecer o meu objeto de estudo: o valor de ser pobre em uma escola para pobres. Com isso, procurei uma escola pública, uma vez que, embora a escola pública não explicita a segregação de classes sociais com seu slogan “escola para todos”, ela acaba por receber os mais empobrecidos, contrariamente à escola paga, ou privada, que se destina a estudantes de classe social economicamente favorável.

A geografia da escola pública no Brasil, hoje, remete claramente a uma escola de pobres, cuja visibilidade, localização e reconhecimento de classe se dão por meio do ingresso na escola. É nesse sentido, no dizer de Algebaile (2009, p. 334), “que a escola pública fundamental se consolidaria com Estado dos pobres no Brasil”, pois, a territorialidade da escola realizada pelo pobre permite uma penetração do Estado como nenhuma outra instituição o faz. Não é à toa que o Programa Bolsa Família, programa de transferência direta de renda, instituído pelo governo federal em 2003, como contrapartida, exige que as famílias beneficiárias mantenham seus filhos e/ou dependentes com frequência na escola. Em outros termos: a expansão escolar pública se concretiza na própria gestão da pobreza.

A escolha da escola pública urbana se deu por sugestão de uma professora universitária, colega de trabalho. O primeiro contato com a direção da escola ocorreu por telefone. Identifiquei-me e perguntei se seria possível conhecer a realidade daquela escola. Prontamente, o vice-diretor pedagógico que me atendeu se colocou à disposição e agendamos o meu primeiro encontro naquela instituição.

Escolhi uma tarde para a visita. Cheguei com dificuldade ao local, pois não sabia bem ao certo em que rua estava a referida escola. Entre uma viela e outra, parava e perguntava sempre a um transeunte, de forma que acertei o local exato da escola. Muros altos acinzentados e cercados com arames farpados eram interrompidos por um grande portão azul de ferro, cerrado aos meus olhos. Segui com o meu carro em direção ao estacionamento junto ao muro; sem arbusto algum, salvo uma rente plantaçozinha descuidada que ornamentava aquele pedaço de chão.

Saí do carro em direção ao portão, com o intuito de averiguar se havia alguém para abri-lo e eu desbravar, com o meu olhar, aquele estabelecimento de ensino. De imediato, o porteiro, com camisa de botões semiaberta ao peito e suor na fronte, recebeu-me. Apontou-me a sala da direção e me antecipou que o diretor não se



encontrava, mas em seu lugar o vice-diretor aguardava. Ao entrar no recinto da direção, cumprimentamo-nos e apresentei minhas considerações sobre a curiosidade de estar ali, como pesquisador observador, bem como as reais intenções para o meu projeto de doutorado. Falei-lhe do tema da pesquisa: “Pobreza, ética e escolarização” e de minha preocupação, naquele momento, se seria possível refletir ético-filosoficamente sobre a pobreza como valor no âmbito escolar, de modo que lhe expus os objetivos mais operacionais de observação daquela realidade, tomando o cuidado de informar de modo vago sobre o tema da discussão para que não viessem ideias pré-concebidas com a participação futura de todos os colaboradores. Esta escola oferecia educação pela manhã aos alunos do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e à tarde somente aos 7º e 8º anos.

Referendi a escolha pela temática da pobreza, na perspectiva educacional, a qual seria compreendida sob o aspecto teológico cristão e pela filosofia, pretendendo, assim, romper com visões lineares sobre a pobreza, bem como sobre a pessoa do pobre. Acrescentei-lhe, ainda, que estaria ali aberto às oportunidades que o ambiente escolar me favorecesse para compor o meu objeto de estudo. Finalizei que todas as informações pertinentes à escola seriam resguardadas de acordo com a ética da pesquisa, garantindo, assim, o sigilo. Dessa forma, pretendia assegurar a privacidade dos atores sociais da referida escola. Por fim, perguntei-lhe se seria possível a minha presença uma vez por semana, preferencialmente às quartas-feiras. O referido educador me sinalizou positivamente. Deixei os meus contatos e me despedi.

A minha inserção na escola tinha como objetivo vivenciar a cultura escolar para fundamentar melhor o meu projeto de pesquisa à luz da observação. Com isso, acreditava que a escola poderia fornecer chaves de entendimento e direcionamento para o estudo antes da qualificação do referido projeto, o qual apresentei a uma banca examinadora no final do ano de 2012.

Aberto ao inesperado, às emergências e aos contextos vividos no âmbito escolar, pretendia traçar procedimentos adaptáveis à tese de doutoramento, na certeza de que isso me ajudaria a organizar o pensamento e as atividades para o alcance dos objetivos propostos do estudo.

Em outro momento de visita à escola urbana, encontrei-me com Tiago, diretor da escola. Homem jovem, de aspecto esguio, falava muitas vezes sem olhar para mim, o seu olhar sempre à procura de fixar-se em algo, menos em mim, e, ao mesmo tempo, perdido. Resumi para ele o meu último contato com o vice-diretor e o meu objetivo de estar ali. Interrompido por ele, comentou-me sobre o descrédito de seus estudantes e

traçou um perfil comparativo de se estudar em uma escola particular e em uma escola daquela. Foi notório, para mim, o papel desse diretor na construção das representações da cultura escolar, tanto para o interior como para o exterior desta em relação à pobreza.

Fui arrebatado, em diversas circunstâncias, por um sentimento de estranhamento naquele espaço escolar; não sabia ao certo como conduzir a conversa com o diretor, ou se ele estava me testando em relação ao próprio conceito de pobreza. E eu permiti, na qualidade de pesquisador, que ele conduzisse as questões para que adiantássemos a temática sobre a pobreza. Mas a impressão que tive era a de que ele estava impaciente com a minha presença, pois não me fitou, escrevia algo, atendeu ao telefone, saiu por uma ou duas vezes da sala. Ao sair da sala do diretor, entrei na secretaria escolar. A secretária, mulher simpática, porém, compenetrada em seus afazeres, respondeu-me laconicamente algumas perguntas a ela dirigidas. Informou-me da existência de 498 estudantes matriculados até aquela data, em dois turnos. Daquele total de estudantes, 35 eram atendidos em “tempo integral”, ou seja, entravam às 7 horas e saíam às 17 horas. Conversei também com a orientadora educacional, psicóloga escolar, que entrou na secretaria no momento em que chegava uma mãe aflita. Nesse ínterim, saí daquele ambiente, deixando as duas pessoas à vontade.

Na verdade, senti-me solitário naquela empreitada em campo; algo de fugidio ocorria ali: não sabia ao certo se as pessoas fugiam de mim ou se eu já pressentia que aquele não seria um local interessante para investigar o meu objeto de pesquisa. Senti, mais uma vez, a sensação de inércia; o que eu vivia ali reforçava o estigma que a escola pública carrega no Brasil, de abandono e descaso com a coisa pública. O que é pior: suspeitei que aquela forma de gerir e de vivenciar o meio escolar era o próprio descaso com as pessoas pobres. E aquele modo de gerir uma escola acabava por ratificar o pressuposto de que a escola reflete a estratificação social, reproduzindo as desigualdades e divisões sociais.

Continuei com a sensação de que aquele local não iria me fornecer dados interessantes para aprofundar o meu objeto de estudo. Pelo contrário, até ali, dava-me a impressão de que a pobreza era ratificada como uma categoria inferior e se tornava a configuração do desprezo e do abandono pela causa da escola pública, estabelecendo-se, assim, a “cultura da pobreza” (LEWIS, 1969, 2009). Ademais, significa a produção de exclusão no seio escolar, reproduzindo “as segregações sociais baseadas nas desigualdades de origem” (CLAVEL, 2004, p. 105). Ou seja, a escola como aparelho ideológico da exclusão.

Com poucas visitas que realizei a essa escola, realmente cheguei à conclusão de que terminava ali. Minha inserção naquele local não alimentava o meu desejo de permanecer naquela realidade. A impressão que ficou foi a de ter estado em um ambiente insalubre para a alma, desorganizado, sem compromisso de boa parte dos professores em relação aos seus estudantes e sem uma liderança positiva para aquele grupo humano. Afinal, aquela escola me remeteu, ainda, a uma concentração de alunos pobres sem chances de êxitos, pois as desigualdades forjadas ali pareciam que preservavam a estratificação escolar entre pobres e ricos e que se acreditava mais no fracasso que no sucesso escolar daquelas criaturas. Nesse sentido, Dubet (2008, p. 100) afirma que “o fracasso escolar é o prelúdio de uma exclusão social”.

Ao mesmo tempo, pensei na minha presença junto àquelas pessoas e de ultrapassar todos esses sentimentos resistentes naquele espaço escolar para descobrir outros conhecimentos e outras formas de viver naquela escola, como modo de compreender melhor o fenômeno da pobreza e sua configuração na escola.

Sobre essas impressões, conversei com a minha orientadora, expus meus sentimentos em relação ao campo de pesquisa e, juntos, chegamos à conclusão de que seria melhor eu me afastar e procurar outro espaço escolar. Fui agradecer ao diretor e disse-lhe que daria uma pausa para ruminar a minha vivência ali e pretendia associar tudo aquilo, paralelamente, ao marco teórico até aquele momento revisado. Parece que houve compreensão por parte dele, mas também deixei claro que se houvesse necessidade o procuraria novamente. Confesso que não houve, por parte dele, nenhuma reação de entusiasmo com o meu eventual retorno.

Durante minha estada em campo, fiz meu diário de pesquisa, logo após a minha saída do *locus*. Não escrevi absolutamente nada enquanto estava na escola, pois suspeitava que essa ação provocasse dispersão e artificialismo nas pessoas com as quais convivi. Além disso, poderia parecer um gesto pedante de minha parte, ao observar e descrever o contexto observado à frente de meus colaboradores.

O diário teve por finalidade refletir sobre as premissas expostas no âmbito da pesquisa, para me permitir o rumo mais assertivo para chegar ao cerne do objeto de estudo. Além dele, me servi das observações como processo formativo (BARBOSA; HESS, 2010), no sentido de compreender falas e cenários humanos em formação. Minha intencionalidade foi a de me fazer presente naquele lugar de modo muito natural e desprezioso, embora tivesse alguns propósitos, tais como deixar que as relações de reciprocidade entre atores colaboradores e eu, na qualidade de pesquisador,

concedessem o aparecimento do fenômeno da pobreza e do ser pobre. Assim, essa interação foi reveladora de condições de vida da comunidade, ao mesmo tempo em que aquela realidade social falou por si. Todo o empenho foi dado para que a vida real na escola viesse a cobrir as construções abstratas.

#### **1.2.4 A escola rural: o encontro com a comunidade**

No primeiro semestre de 2012, entre os meses de fevereiro e maio, comecei minhas visitas à outra escola, dessa vez, uma escola rural em região administrativa do Distrito Federal.

Senti, aos poucos, que essa escola rural se abria para mim. Houve, de alguma forma, a aproximação de meu propósito em entrar em campo e vivenciar as atividades desenvolvidas ali. Ao mesmo tempo, a entrada naquele ambiente escolar remeteu à minha infância, pois me fez lembrar a escola rural situada no sítio de meus avós maternos, no Nordeste do Brasil. Particularmente, lembrei-me da tia professora do sítio, Lourdinha, que dava aulas todas as manhãs, exceto aos sábados e domingos, e à noite, com lamparinas acesas no grupo escolar, baseada no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), programa de alfabetização de jovens e adultos, criado em 1967, durante o regime militar. Essa minha tia ministrava aulas aos filhos de agricultores sertanejos e aos seus pais. Lembrei-me de minha tia, a boa recordação de quando andava no “rabo de sua saia”, e da escola; essa eu a frequentava antes de conhecer o bê-á-bá!

Toda essa vivência rural era durante as férias escolares, década de 1970, que aconteciam por três meses: de dezembro a fevereiro. Não tive a oportunidade de morar no sítio, pois, logo após o meu nascimento, minha mãe persuadiu o meu pai, então pequeno agricultor, para irem morar na cidade. Assim, antecipava ela que era preciso “os meninos estudarem”, não queria que meus três irmãos e eu tivéssemos o mesmo destino do casal, semianalfabetos e sujeitos à sobrevivência em uma região de seca, esperando a vontade de Deus para o plantio crescer.

Tomado pelas lembranças da infância, quase ouço o velho pedal rangente da máquina de costura de minha mãe, ao ser empurrado pelos seus pés; aquele barulho que penetrava os quartos de meus irmãos e meu, pelas madrugadas de nossas infâncias. A lembrança de ver a cabeça de minha mãe quase chegando à agulha da máquina, assim como os dedos, recostada pelo cansaço, talvez pelas inúmeras horas de trabalho durante

o dia e a noite. De olhos arregalados, cuidava minuciosamente para que o pesponto das roupas saísse perfeito.

E os olhos de minha mãe, suspeito hoje, refletiam a vontade de ler para conhecer o mundo, só não tinham tempo para isso. Esse tempo se encarregou de gastar seus olhos, quase não permitiu mais enxergar as coisas físicas da vida; além do mais, nenhum tamanho de letra permitiu, também, que ela pudesse desfrutar o prazer da leitura. Mas, antes que a escuridão penetrasse em sua retina, ela nos deixou, partiu para a eternidade sem acompanhar mais o percurso que faço agora. A morte lhe fez companhia, impedindo-a de conhecer, por intermédio de seu filho, outros autores na escola rural, a alegria de ser pobre, em um ambiente que cheira a simplicidade, como ela tão bem viveu.

Mas a leitura do mundo ficou em seu corpo, em seus dedos, tamborilando constantemente. Era ela, também, quem fazia as contas da casa, dia e noite. Também demonstrava que tinha dificuldade de leitura ao usar os dedos para soletrar. E foi com esse recurso pedagógico, do soletramento, que ela alfabetizou seus quatro filhos, antes que estes entrassem na escola, através da velha cartilha do ABC, que aprendera em tempos antigos. Ela nos forneceu aquilo que Rancière (2007, p. 141) postula sobre o “mestre ignorante”, como um emancipador, o de que *“é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais”* (itálicos do autor). Portanto, aprendi a ler, primeiramente, com uma mestra ignorante, semianalfabeta, a minha mãe. Foi também ela que me ensinou a amar a leitura, a procurar os livros, a ensinar e a aprender com os outros. Esse processo é quase uma doação, é uma grandeza na generosidade, uma partilha sagrada.

Como é gratificante poder registrar os sentimentos adormecidos a partir da lembrança de uma criança que, um dia, começou a aprender a lição das letras com uma mestra que teve a incumbência de conduzi-la para o magnífico mundo da leitura. Essa experiência deixou em mim marcas indeléveis para a busca do conhecimento e por isso ela aparece aqui.

Ao retornar de minhas recordações infantis, fixei meu pensamento na realidade do trajeto que iria fazer de minha casa, em Brasília, até aquela escola rural. Visitei o sítio sobre mapas rodoviários na internet para obter, com precisão, a distância que iria percorrer até aquela área administrativa. Com segurança geográfica, tomei coragem de seguir o rumo. Tarde de calor em Brasília, nuvens pesadas azuis-turquesa circundavam o céu, abri os vidros de meu carro e em minha companhia somente meus pensamentos

entre o passado de minha infância e as expectativas de como seria o lugar ainda não conhecido. Para mim, entre o passado e o futuro residia o instante do mistério, revestido do inesperado.

Por estradas antes desconhecidas, cheguei àquela região. Entre pequenas colinas, atravessei toda a cidade, segui a rua principal e cheguei até o final, parei e perguntei a um transeunte onde ficava a escola rural, a qual queria conhecer. Logo que o bondoso senhor me informou, segui as suas indicações. Preocupado em me perder diante de muitas bifurcações das estradas rurais, parei uma segunda vez e perguntei a uma família peregrina onde era a tal escola. Atendido o meu pedido, continuei.

Não imaginava que não muito longe dali estava o local de minha pesquisa de campo. Cheguei à escola, estacionei o meu carro embaixo de uma árvore. Senti de imediato, ao sair do carro, um vento morno em meu rosto e o verde das plantas tomava todo o cenário de meus olhos. Entre uma árvore e outra, apareceu um corredor verde semiaberto que dava para a escola. Dirigi-me até ao portão aonde um cão vira-lata veio ao meu encontro com gestos de bom anfitrião. Passei pelo portão semiaberto e fui à procura de informações de quem seria a vice-diretora da escola. Junto à secretaria, encontrei uma simpática mulher que me conduziu até a sala vizinha e lá estava a pessoa com a qual tive minha primeira conversa por telefone: Cecília, a vice-diretora educacional.

Cumprimentamo-nos e fiz a minha apresentação; ela logo me correspondeu com gestos acolhedores e, de imediato, me levou para conhecer as instalações da escola. Em cada sala de aula havia uma ou duas professoras preparando a sala para a acolhida dos aprendizes no dia seguinte. Percebi, rapidamente, o compromisso e a alegria daquelas professoras em organizar o material didático para as crianças. Em uma ou duas salas ainda pairava o frescor de tintas, deixando o rastro de que tinham sido pintadas há pouco tempo. De espaço em espaço, fui apresentado aos professores, salas de aula, cozinhas, quintais, bem como a outros espaços. Entramos, finalmente, na sala da direção e prontamente ela me apresentou a diretora da instituição.

À medida que eu reconhecia o ambiente escolar, tornava-me mais íntimo. Coloquei-me, em conversa com a vice-diretora, à disposição na qualidade de pesquisador, ao passo que ela perguntou sobre os meus objetivos naquela instituição. Apresentei meu tema de pesquisa, bem como os possíveis objetivos.

Adiantei-lhe que a minha estada ali tinha propósitos de deixar que aquela realidade produzisse dados para a minha pesquisa e, na qualidade de observador,

pudesse vivenciar todo aquele contexto. Na verdade, eu e ela combinamos de eu interagir com o ambiente da pesquisa, uma vez que o caráter ativo e histórico no percurso da pesquisa poderia ser revelador para mim.

Finalmente, os deixei, na promessa de que voltaria na próxima semana. Entrei no carro, abri os vidros para sentir, mais uma vez, o frescor da natureza, embora ainda tivesse o céu com nuvens carregadas, o que dava uma sensação térmica de muito calor e abafamento. Atravessei os verdes campos que adornavam aquelas estradas de barro, uma leve poeira acariciava meu carro; pelo retrovisor via o embaçamento que ela deixava. Liguei o rádio, por distração, a canção ajudava-me a rememorar o acontecido naquela escola e me alimentava pela promessa de que aquele lugar seria um campo bastante fértil para a minha pesquisa.

Entre o mundo rural e urbano, vi-me atordoado, salpicado de muitos pensamentos e, dentre eles, a lembrança do sítio de minha infância. No Sítio Liberdade, quando o sol preguiçoso se levantava, minha tia, minha prima e eu já íamos à busca do açude, especificamente para o sangradouro de pedras rústicas, local do ritual sagrado da lavagem de roupas. Elegantemente, as trouxas de roupas se comprimiam sobre a cangalha do burro, à frente dele; conhecia bem o caminho do velho açude de “seu” Braz, meu avô.

Sentia o cheiro da fumaça do fogão à lenha da casa de D. Isaura, minha avó, pois os gravetos, por mim apanhados, descansavam sob o velho fogão. O mesmo caminho resguardava as ruínas da velha casa de meus pais, da casa de taipa. A casa humilde, como mostra a FIGURA 2, lembrava raízes comuns de minha família sertaneja como tantas outras que viviam por lá; o chão de barro aguado para varrer; os limpos potes para de água encher. Perto dessas ruínas, fincada até hoje, em terreno árido, está a casa grande de meus avós. Lá, levava-se muito a sério a preocupação com o futuro, pois, naquele ambiente, o respeito e a obediência eram lei, sobretudo para as minhas tias.



FIGURA 2 – Família Gomes Dantas no Sítio Liberdade, Currais Novos – RN.  
Fonte: Acervo particular, 1967.

Só não sabia, ainda, o que a vida ia exigir de mim. As lavadeiras não me disseram, talvez, porque cantarolassem a lavagem inteira, ouvindo as músicas no rádio à pilha. Afinal, a vida exigiu das minhas tias, quando crianças, responsabilidades como a lida diária de quem são filhas de agricultores, o que lhes cerceou o prazer do estudo. Tive de ver a labuta, também, de meus pais na “rua”, do pai vigilante de prefeitura, de mãe costureira de filhos de madame, de cozinheira das casas e, depois, merendeira de escola pública. Essa mãe-menina que ajudou, desde muito cedo, meu avô no roçado e minha avó na lida da casa. E a dor e a preocupação de meus pais, principalmente a de minha mãe, fizeram-me precocemente consciente de que eu não podia relaxar ou falhar na vida, pois tinha como certo “vencer na vida”.

Não seria já figurativo, as lavadeiras dando surras nas roupas de brim manchadas e pesadas? As pesadas redes que apanhavam de pau. Quase uma catarse era aquilo que as tias-lavadeiras faziam. Não imaginava que a vida seria dura também, que ela vai manchando a gente, que às vezes a água não limpa, a “surra” não apaga.

Lembrei-me das brincadeiras dentro do caçuá, parado no terreiro da casa. Casa esta que se encontra abandonada, depois que os meus avós partiram, conforme FIGURA 3. Na imaginação, dirigia do Sítio Liberdade à capital. Quase sempre, o volante era um cipó de maravalha, como se chamava aquele graveto de pau. Lembrei ainda da coleção de carrinhos que eu tinha, representada por pequenos ossos, sobrados do almoço e roídos pelas bocas de meus familiares. Mas também, misturados a eles, despontava algum carrinho de plástico, ganhado no último Natal. E, dessa forma, o pátio da calçada



do alpendre tinha uma boa frota e estradas feitas sinuosamente em parte do terreiro, o que permanecia ali, pedaço da tarde, onde havia uma boa sombra.



FIGURA 3 – Casa no Sítio Liberdade, no município de Currais Novos – RN.  
Fonte: Acervo particular, 2005.

Interrompia essas brincadeiras para pegar água no açude com o meu avô, como apresenta a FIGURA 4, encher os barris d'água, para, depois, colocar nos potes da cozinha e do banheiro. Quando chegavam, todos os potes estavam bem arrumados com limpos panos em sua boca para receber a água. Essa água que, muitas vezes, servia para regar as flores do quintal da minha avó.



FIGURA 4 – Açude do Sítio Liberdade, no município de Currais Novos – RN.  
Fonte: Acervo particular, 2005.

Assim, envolvido em minhas memórias, entrei em meio às movimentadas ruas de Brasília, já fim de tarde. As ruas denunciavam o fim de turno e a volta para casa; entre um semáforo e outro, recordei a visita àquela escola, ao mesmo tempo em que presenciei o contraste da calmaria rural e o ritmo acelerado de cidade grande. A certeza de que aquela tarde, vivenciada em uma escola, tinha deixado em mim marcas importantes da entrada em campo.

Essa escola rural oferecia o segmento educacional do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, divididos em dois ciclos: 1º ao 3º ano, primeiro ciclo, e 4º e 5º ano, segundo ciclo. É bom lembrar que os estudantes não podiam ser reprovados no ciclo inicial. *“Eles não podem ser reprovados, no entanto, eles não passam sem saber, pois, de alguma forma, a escola coloca o aluno no prumo certo”*, disse Cecília. Existem oficinas de temas pedagógicos para os estudantes e todos participam. Não é somente o professor que é responsável pela aprendizagem do estudante; às vezes, a direção e a equipe técnica, essa última composta pela orientadora educacional e uma psicóloga, participam de ações pedagógicas em sala de aula como intervenção na aprendizagem. A psicóloga da rede estadual de educação atende uma vez por mês aos casos de estudantes que são encaminhados pelos professores ou pela direção.

O horário de funcionamento da escola, pela manhã, iniciava-se às 7h30. Nesse momento, era servido o café da manhã para os estudantes e, antes do encerramento do turno matutino, às 12h30, servia-se o almoço. À tarde, por sua vez, as aulas iniciavam-se às 13h30; em seguida a esse horário era servido um lanche reforçado. O turno vespertino se encerrava às 17h30. Existia transporte escolar para trazer e levar os estudantes para as suas casas.

Os pais dos discentes participavam das reuniões escolares. Na primeira semana de aula, apresentou-se o projeto da escola para o ano letivo. Nessa reunião, escolheram a comissão de pais para participar da revisão do Projeto Político-Pedagógico.

Presenciei, em outro momento na escola, as crianças que brincavam à vontade. A professora deu diversos brinquedos, além da liberdade que tinham de se deslocarem no pátio da escola. Naquele instante, fiz a leitura dos diversos contextos culturais que apareciam em minha frente, como dizem Tunes e Tunes (2001, p. 83): *“a atividade de brincar aparece diante de nossos olhos como um microcosmo da cultura, uma unidade de análise e interpretação históricas, que nos possibilita desvendar, pelos vestígios que contêm, formas arcaicas de nossos modos de pensar e agir”*. E era exatamente isso que

eu pensava, concomitantemente, ao passo de duas crianças que vinham em minha direção, entre o presente daquela escola e o passado de minha infância, o tempo na escola rural do sítio de meu avô, junto à minha tia, como mostra a FIGURA 5, assim como as brincadeiras durante os recreios de minha escola.



FIGURA 5 – Tia e sobrinho em frente à escola rural, no Sítio Liberdade.

Fonte: Acervo particular, 1970.

Entraram em nossa cena, no pátio, alguns gatos, pois perto do local da recreação existe a cozinha, onde as sobras das comidas ficavam no lixo, o que fazia com que os gatos sentissem o cheiro da comida e fossem até os recipientes de sobras. Esses gatos moravam em casa vizinha à escola. Uma aluna pegou uma gata malhada e trouxe para eu pegar; acariciei o seu pêlo e dengosamente a gata se espreguiçou naqueles frágeis braços de menina.

Outra personagem que foi destaque em uma das minhas visitas à escola foi a da diretora, Conceição. Mulher destemida, simpática, aberta às adversidades em meio à pobreza, acostumada a lidar com crianças pobres em escolas. Já se passaram dois anos que esta mulher deveria ter se aposentado, mas, por compromisso com os mais pobres, ela fez a opção de continuar a trabalhar em escola para crianças nessas condições. Sua escolha, segundo disse, foi motivada pelo desejo de vê-las em melhores condições, de continuarem felizes. Falou-me da gestão financeira: afirmou-me que o dinheiro que ia para a escola dava para as despesas e que ela fazia questão de ir comprar os materiais necessários. Mostrou-me o armário com o material didático comprado no início do ano, tais como pincel, canetas, giz de cera, lápis coloridos, fita adesiva, vários tipos de papel e tantos outros. Vale salientar que a comunidade local ajudava na conservação da

escola. Dissera-me, com orgulho, que fora realizada uma pesquisa na comunidade e a escola foi apontada como uma “coisa” boa no município.

Nos encontros semanais com os professores, eram estudados temas que diziam respeito à Educação. Presenciei uma dessas reuniões em que o tema abordado foi o da gestão compartilhada. A professora apresentou-o com entusiasmo, uma vez que, segundo ela, toda a comunidade educativa participa da construção daquela escola. Isso me fez pensar na reflexão sobre gestão, de acordo com Lück (2009, p. 21-22), em que existe “a mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por vontade coletiva”.

A professora ainda acenou para o Projeto Político-Pedagógico da escola, quando falava de gestão participativa, uma vez que, naquele ano, todos iriam avaliar tal proposta. A ideia das gestoras da escola era a de ter a participação de todos os componentes que faziam a escola, inclusive a representação de pais dos aprendizes. Isso ainda me fez lembrar as ideias de Veiga (2006) sobre a construção de um projeto político-pedagógico, ao estender as discussões sobre a escola com os membros desta e relacioná-los com a sociedade. Sobre as relações de proximidade com as famílias, parece que essa ação, verdadeiramente, ocorria.

Existia a “Escola de pais”, reunião em que as famílias falavam de suas necessidades a um educador ou educadora da escola. O tema emergia do encontro entre as famílias. O objetivo era o de deixar que a pessoa revelasse aquilo que ela era, sem medo de ser julgada. Dessa forma, tinha também a autoformação dos pais. Essa atividade se baseava na pedagogia freireana, no formato dos Círculos de Cultura (FREIRE, 2000).

No que diz respeito à aprendizagem dos alunos, todas as terças-feiras, havia reagrupamentos com cada turma. Explicando melhor, duas turmas se transformavam em três, isso em se tratando do 1º ao 3º ano. Os alunos do 4º e 5º ano eram distribuídos em duas turmas. Esse reagrupamento dos alunos era coordenado por outros professores, inclusive pela vice-diretora. Na ausência desta, a diretora assumia o seu lugar, de forma que os estudantes nunca deixavam de ter seus professores. Os professores constataram que a ortografia era o grande desafio dos escolares até aquele momento.

Para muitos professores, as avaliações eram formativas e distribuídas em provas escritas, fichas de leituras, produção de leitura, diagnósticos, observações no cotidiano da sala de aula e registros realizados por eles. A preocupação da gestão pedagógica era humanizar os processos de ensino-aprendizagem. Existiam também avaliações

institucionais internas, conhecidas como “360 graus”, em que cada um se avaliava e todos avaliavam as diversas instâncias da escola. Quanto à avaliação do professor, a vice-diretora fazia acompanhamento semanal; se precisasse focar em determinada situação específica, ela conversava com o professor. Para isso, ela aproveitava também as reuniões semanais de planejamento das unidades semanais.

Presenciei também um encontro de pais na escola. Costumeiramente, as minhas visitas à escola ocorreram em períodos vespertinos; entretanto, nesse dia queria testemunhar a reunião de pais que ocorreria pela manhã.

Saí cedo de minha casa, pouco adiante do sol raiar em Brasília, de modo que cheguei à escola ainda sem alunos e pais. Dirigi-me à direção escolar e vi o vaivém dos professores em salas de aulas. O zelo e o cuidado da arrumação das salas prediziam o que viria a acontecer uma hora mais tarde naquele local. Cada professor confeccionou, junto aos estudantes, sacolas ou envelopes para entregar às famílias. Continham o material didático pedagógico, bem como relatórios dos resultados do ensino-aprendizagem durante o bimestre letivo. Percebi a criatividade e a originalidade daqueles suportes. Além do mais, no alpendre frontal que dava acesso às salas de aulas, arrumava-se uma mesa com chá, café, leite e biscoitos para as famílias quando chegassem ao local.

Enquanto aguardava a chegada das famílias, entrei em várias salas de aula observando os preparativos. Nisso, conversei com a professora Raquel, que já lecionara na zona urbana em Brasília, e naquele ano estava servindo ali. Afirmou-me que naquela escola pobre tinha autoestima; segundo ela, trabalhou em outra escola na zona urbana em Brasília e fora uma “experiência terrível”. Além dessa informação, interrogou-me: *“por que o dinheiro daqui dá para a gente comprar tudo que um aluno precisa para aprender bem e melhor e o da outra escola na qual trabalhei não dava?”*. Parecia que era uma *“coisa de gestão”*, deduziu a professora. De fato, durante o pouco tempo de imersão que tive na escola urbana e na escola rural, percebi que o modo de gerir uma escola fazia muita diferença em relação ao público pobre. Neste caso, a direção da escola rural parecia-me muito mais aberta às condições sociais vivenciadas naquele ambiente.

Enquanto isso, finalmente, chegavam, aos poucos, algumas famílias vindas a pé até a escola, pois moravam próximo a ela. Mas a maioria mesmo chegou de ônibus, pois, como não houve aula para os alunos, anteriormente, acertou-se com o motorista, em horário diferente ao habitual, pegar as famílias nos loteamentos ou acampamentos

para a referida reunião. Adentraram pelo portão, cumprimentaram os vizinhos que havia tempos que não se viam, e prontamente a equipe de professores e direção esperavam por aquele público. Dirigiram-se para a mesa de café da manhã e suspeitei que alguns daqueles familiares quebraram o jejum da manhã naquela ocasião. Em seguida, a vice-diretora acolheu-os, explicou o motivo da reunião e combinou com eles algumas datas das próximas reuniões.

Findo o momento de recepção, as famílias se dirigiram às salas de aulas, de acordo com a série do estudante. Nesse percurso, algumas famílias foram apresentadas a mim. Ao visitar as salas de aulas, observei professores lendo relatórios individuais para aquelas pessoas que não sabiam ler, ou tirando dúvidas daqueles que não compreendiam alguma palavra técnica contida nos relatórios. Em geral, os professores fizeram uma preleção de suas constatações, no decorrer do bimestre, sobre a aprendizagem da turma e do fazer pedagógico em sala de aula. Sempre proferiam uma palavra de incentivo às famílias, demonstravam o cuidado ao se referirem ao aprendiz; não apresentaram queixas. Em resumo, observei o respeito que cada professor demonstrava à família e como esta depositava confiança naquele profissional e, por último, como poderiam superar juntos os desafios do ensino-aprendizagem.

Ao conversar com Isa, mãe de aluno, demonstrou-me gostar da escola, sentia que o seu filho tinha uma acolhida incondicional e presenciou vários momentos em que a escola tratara com equidade tanto os alunos como as suas famílias, independentemente de quem teria mais ou menos recursos financeiros. Assegurou-me que a escola dava atenção suficiente ao seu filho e sentia-se “*descansada*” em tê-lo ali. Afinal, para aquela mulher, os valores que a escola transmitia aos estudantes complementavam o que as famílias faziam em seus lares.

A experiência ética que uma pessoa pobre estabelece em sua vida pode ampliar significativamente novas formas de sensibilidade. Inclusive, as experiências advindas de famílias mapeadas usualmente em condições de “extrema pobreza”, como é o caso da senhora em questão. Posso assegurar que, se aplicarmos a mensuração proposta pelas políticas públicas à família dessa mulher, composta de cinco pessoas, ela pode ser considerada de extrema pobreza (BRASIL, 2011c), pois vive com uma renda familiar *per capita* em torno de R\$ 70,00. Ela afirmou que não gostaria de pertencer às “*tristes estatísticas de famílias carentes*”, pois, em sua concepção, “*pobreza é falta de tudo, é sentir a necessidade do básico para viver, é carência*”. Como sua família tem o “*básico*

*para sobreviver e tem a paz de espírito para prosseguir na vida*”, não precisava ser exposta como uma “*pessoa pobre*”, asseverou a distinta mulher.

Esse pode ser um modo de enfrentar o caráter restritivo das justificativas racionais de pobreza material, ao expor as fragilidades e os limites de uma condição de injustiça. Além do mais, como estudamos até aqui, existe outra maneira de a pessoa ser pobre, que é a de ser pobre no espírito. Em contínuo diálogo com essa senhora, ela afirmou que “*ser pobre no espírito era deixar que Deus fizesse presença na pessoa. Às vezes as pessoas têm muita coisa e não têm Deus no coração, não é humilde. As pessoas têm tudo na vida, mas não consegue ver o outro. Se fecha para as outras pessoas*”.

Finalizou a nossa conversa proferindo que, nos dias atuais, “*o egoísmo toma o lugar da humildade*”. Para ela, a humildade independe das classes sociais. Exemplificou-me conhecer pessoas ricas, generosas e que fazem doações daquilo que elas podem doar, acolhem as pessoas pobres nos corações; contrariamente, conhece pessoas, também, que não são ricas, mas são orgulhosas. Isso me fez confirmar aquilo descrito sobre os valores contidos na bem-aventurança ao dar ênfase ao pobre no espírito: como aquele que se vê limitado, necessitado, vulnerável à própria condição humana, aberto ao relacionamento com Deus, com o mundo e com o outro. Nesse estágio, a pessoa parece estar sempre aberta ao novo.

Em outro momento, Pilar, professora que trabalhou, também, em uma escola particular urbana e que trabalhava naquela realidade rural, fez-me algumas distinções em relação à escola particular e à escola rural. Como diz Canário (2008, p. 34), “a escola primária, enquanto instrumento de construção dos Estados modernos, constituiu, relativamente ao mundo rural, um veículo de penetração de uma cultura urbana e laica”.

Para a referida professora, as crianças da escola privada eram mais indisciplinadas, tinham acesso às informações com rapidez, eram mais dependentes dos pais e “*travadas*” na atividade do brincar livremente. Já as crianças daquela escola rural, segundo ela, eram mais educadas, aceitavam a “*autoridade do professor*” de bom grado; ela percebia que os pais eram presentes nas vidas daquelas crianças de forma cuidadosa. Quanto às brincadeiras, considerava as crianças mais livres, “*talvez por elas correrem livremente nos sítios, nos acampamentos, subirem em árvores, montarem nos burros ou nos cavalos, ajudarem na lida diária de alguns pais, apresentavam um desenvolvimento motor mais apto*”, inferiu a professora. Acrescentou, ainda, que elas se aventuravam mais, eram criativas e viviam verdadeiramente a fase da infância.

A docente aventou que uma escola deveria ajudar a libertar o ser humano das “*prisões do sistema*”, acreditava que o cenário escolar poderia ser transgressor do sistema educacional. “*A escola não pode ser castradora e opressora*”. Por ter pessoas pobres ali, a sua responsabilidade aumentava, no sentido de não permitir a reprodução da pobreza material na escola. Isso me fez lembrar-me de Freire (2003b, p. 94), ao pronunciar que “o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas, é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. Uma autonomia que se move em direção à dos outros, portanto, plasmada na alteridade.

No dia a dia escolar, ela percebia que havia pais ali bastante comprometidos com a educação dos seus filhos, mesmo alguns sendo analfabetos. Então, concluía que a questão não era ter dinheiro para se fazer presente na vida de uma pessoa, mas o cuidado e o acompanhamento de estar com a pessoa reforçariam os laços familiares.

Antes de concluirmos a nossa conversa, ela disse acreditar que o sentido da escola era o de manter as relações genuínas entre as pessoas. Como foi criada muito livre pelos pais, não teria como separar a mulher, a professora e a filha. Considerava-se uma educadora coerente com a sua concepção de vida: respeito às individualidades e visão humana da pessoa. Antecipou que “*a escola, para enriquecer as relações verdadeiramente humanas, precisava mudar os seus processos de burocratização impressos no sistema escolar; as relações humanas mudaram, mas escola não mudou*”, disse a professora.

Para finalizar o seu depoimento, considerou que aquelas crianças demonstravam mais segurança, eram inteiras, não tinham máscaras para se esconderem, pois a vida pobre que elas viviam não permitia “*a farsa, a mentira*”. Mesmo em meio à pobreza material, sentia que as pessoas adultas estavam juntas àquelas crianças. “*O pai pode não ter nada, mas dá atenção, dá colo e cuidado para os seus filhos*”, concluiu.

Com isso, pude inferir que, contrariamente ao modo de ver a pobreza como um lugar de confinamento dos pobres, dos desvalidos e da ideia fantasmática de que são atormentados, desequilibrados, a pessoa do pobre pode ser considerada uma criatura híbrida (CERQUEIRA, 2010), entre o aceitável e o inaceitável em sua condição; aquela que sabemos e ainda não sabemos exatamente quem é. Os passos de uma vida pobre pautada na ética levam à condição plural do existir, permitem mutações de viver o novo, de criar, de inventar e de combinar infinitas maneiras de viver neste mundo.



Por fim, ficava a certeza de que requeria de mim, no percurso de um ano, depois da qualificação do Projeto de Tese, que ocorreu em dezembro de 2012, um acompanhamento mais de perto dessas vidas que pulsavam naquela escola rural. Com isso, registrava em meu diário de campo todas as conversas informais, as percepções e os sentidos que o campo me deu até aquele momento, pois, depois da Qualificação sabia que partiria para as entrevistas mais formais. Tinha o pretexto de que por esse diário retomasse a pesquisa em um futuro próximo e me possibilitasse compreender como o meu imaginário implicou-se nesta pesquisa, tornando-me cômico na caminhada da autoformação, constituindo-me pessoa entre outras pessoas colaboradoras.

A despeito disso, aos poucos, o cenário rural foi me permitindo ultrapassar o entendimento de um “rural” eminentemente agrário, voltado para atividades especificamente de agricultura ou agropecuária, como constataram Pinho, Meireles e Souza (2012), mas de um lugar de acontecimento da vida, lugar que constitui uma identidade cultural e espaço de relações sociais.

Produzimos mais dados para estudos no primeiro semestre de 2013, junto a alguns pais, professores, alunos e equipes diretiva e técnica dessa escola. Todas as mensagens foram vistas como conteúdo, sejam as gestuais, silenciosas, figurativas, documentais ou diretamente provocadas. Elas me deram, com certeza, sentido à linguagem expressa pelos colaboradores, trazendo, portanto, para o interior desta pesquisa, a construção de si mesmos.

As conversas foram realizadas por mim e relatadas o mais próximo possível de sua ocorrência para que não se perdessem detalhes importantes. O objetivo dessas entrevistas foi o de entender as relações estabelecidas entre aquela população pobre em meio à escola, descobrindo os códigos estabelecidos no tecido social daquela realidade.

Para reiniciar a pesquisa de campo, depois da qualificação do Projeto de Tese e antes de fazer o convite para os colaboradores da pesquisa, telefonei para os diretores das escolas urbana e rural para me atenderem pessoalmente. Marcado o encontro com cada um deles, retomei os objetivos da pesquisa de campo e apresentei como seria a constituição dos grupos de colaboradores das referidas escolas para participarem das entrevistas. Adiantei-lhes que a minha permanência em campo seria ao longo do primeiro semestre de 2013, mas, se houvesse necessidade, prorrogaria por mais algumas semanas do segundo semestre – o que de fato não precisou ocorrer. Esclareci, ainda, que todos os participantes da pesquisa teriam sua identidade resguardada sob a forma de sigilo e que ao longo do processo dos encontros teriam a liberdade de desistirem, se

desejassem. Com isso, entreguei-lhes uma Carta de Autorização da Pesquisa de Campo (Apêndice A) e de Informação sobre a Pesquisa (Apêndice B).

### 1.2.5 O contexto das entrevistas formais na escola rural

Logo após a qualificação do Projeto de Tese, em fevereiro de 2013, cheguei à escola rural sob muita chuva. Conversei com a diretora, Conceição, e com a vice-diretora, Cecília. Ambas me atenderam com muita distinção. Falei-lhes de como tinha ocorrido a qualificação da tese no mês de dezembro de 2012. Entreguei-lhes os documentos referentes à autorização e à informação da pesquisa. Sondei se era possível fotografar o ambiente escolar, evitando-se imagens de pessoas, e elas, de imediato, concordaram. Falamos sobre a minha coleta de dados e pedi-lhes, mais uma vez, apoio. Informaram-me sobre a próxima reunião de professores e que na oportunidade eu poderia fazer o convite para as entrevistas formais. Acertei alguns detalhes sobre a imersão no campo. Na ocasião, percebi a escola bem cuidada para o início do ano letivo, encontrava-se pintada, decorada nos mínimos detalhes, conforme FIGURA 6.



FIGURA 6 – Vista da escola rural.  
Fonte: Acervo particular, 2013.

Retornei na semana seguinte à escola. Cheguei em meio à reunião pedagógica; encontravam-se cinco professores planejando as atividades pedagógicas. Conversei sobre a pesquisa de tese, os objetivos e a colaboração daqueles educadores na coleta de

dados. Ao perguntar, ao final, quem gostaria de ser voluntária, a professora Dilma se colocou à disposição e apontou Jaqueline, que na ocasião faltara, mas que desejava participar da pesquisa. Ao final da conversa, Dilma e eu combinamos de nos encontrarmos em momento de formação docente para realizarmos as entrevistas – o que de fato ocorreu, havendo dois momentos de conversas com essas duas professoras. Todos os encontros se realizaram no espaço de uma sala de atendimento pedagógico, sala reservada na qual elas afixaram, antes de entrarmos para conversar, uma placa de “em atendimento”, na garantia de que a nossa concentração não fosse violada. Ao abordá-las, entreguei a Carta de Informação sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores (Apêndice C).

Em conversa com a vice-diretora, ela entregou-me o nome de seis pais de alunos que moravam em um assentamento rural e que se colocaram voluntários em reunião de pais para serem colaboradores da pesquisa. Reunião da qual eu não participei. Como essas famílias tinham dificuldades de transporte, elas sugeriram que eu fosse até ao assentamento para realizar as entrevistas; sugestão que acolhi e coloquei-me de prontidão para ir ao encontro delas. Realmente, saí da escola e fui à procura do Assentamento Liberdade. Precisava, diante dos nomes selecionados pela gestora antecipadamente, combinar com essas famílias qual seria o melhor dia para nos encontrar. A uns quatro quilômetros da escola, em estrada de barro, como mostra a FIGURA 7, encontrei o referido assentamento. Consegui ter contato com alguns colaboradores listados e marcamos o encontro com esses pais. Mesmo sem perguntarem o porquê da pesquisa, antecipei para aqueles camponeses minha intenção. No dia marcado para a reunião com as famílias, compareceram cinco pais: Alcides, Marli, Maria, Cíntia e Juna. O detalhamento de meu encontro com as famílias do Assentamento Liberdade estão no ensaio “Histórias de vida entrelaçadas à escola”, à página 136.



FIGURA 7 – Assentamento Liberdade à beira do caminho, à direita.  
Fonte: Acervo particular, 2013.

Depois da convivência com o grupo de pais, em outro momento, fui à procura dos alunos colaboradores. Nessa busca, encontrei o apoio da direção em sugerir que eu fizesse as entrevistas com alunos de uma mesma turma, para facilitar a saída deles no período de aulas, uma vez que fora do horário de aulas, dificultaria o encontro com essas crianças. Ao chegar à escola, a direção já tinha entrado em contato com a professora dos cinco alunos: Josué, Marisaldo, Elias, Renata e Rafaela, bem como a coordenada pedagógica já tinha enviado a Carta de Informação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos pais ou responsáveis (Apêndice D). Esses documentos foram entregue por mim, anteriormente, para que a escola enviasse às famílias. De prontidão, as coordenadoras entregaram-me todas as autorizações assinadas pelos pais dos alunos. Essas crianças estudavam no 5º ano do Ensino Fundamental, moravam com seus familiares, pessoas com baixa escolaridade e com grandes dificuldades para “*ganhar a vida*” no campo ou na cidade.

Como estratégias para captar o ponto de vista dessas crianças, utilizei entrevistas semiestruturadas, guiadas por um roteiro previamente elaborado, abordando informações sobre aspectos específicos da experiência familiar e escolar: as suas percepções acerca da escola, as condições em que viviam em suas casas, como eram tratadas na escola, os conhecimentos sobre as suas rotinas etc. As entrevistas realizaram-se na própria escola rural, no espaço da biblioteca, local reservado pela coordenação da escola.

Tive uma conversa preliminar com os cinco alunos, explicando como seria a nossa conversa, dizendo-lhes que as suas falas iriam contribuir para a minha pesquisa, bem como haveria o retorno à comunidade. Assegurei-lhes que iria gravar o encontro e o sigilo da identidade de todos eles seria assegurado de minha parte, como momento de nossa confidencialidade.

Para introduzir o tema da pobreza, escolhi uma fábula e pedi-lhes que complementassem a história. A história poderia permitir outras possibilidades de expressão dessas crianças e que me possibilitaria o acesso ao conteúdo de pobreza. Antes do término da história ser contado às crianças, elas foram incentivadas a imaginarem como a história findaria. Ao solicitar as entrevistas, levei em consideração a história ser complementada pelas crianças, pois tinha claro que se tratava de um adulto interessado no que elas diziam. Quis o tempo todo estar atento às suas falas, lembrando que a motivação para essa atividade era minha e que não partiu dessas crianças. Outra diferenciação que teria de levar em conta foi a da assimetria entre pesquisador e pesquisados. Afinal, eram crianças pobres frente a um adulto que elas desconheciam e teríamos, em princípio, somente aquele encontro. De fato, queria que os testemunhos desses alunos, da experiência vivida, da presença de uma interioridade se tornassem audíveis ao nosso tempo de convívio.

Liguei o gravador, pedi-lhes que cada um deles se apresentasse e em seguida contei-lhes uma fábula de Esopo (620 a.C.): “o rato da cidade e o rato do campo”, de forma que, próximo ao final da história, eles complementariam de acordo com a sua imaginação. A história se passava assim:

*Um rato que morava na cidade, pensando em ir ao campo, foi convidado para jantar por outro rato que lá morava.*

*Este o levou à sua toca e preparou a refeição com coisas do campo, como frutas, ervas e raízes. Disse o rato da cidade ao outro:*

*- Compadre, tenho pena de você e da pobreza em que vive. Vem morar comigo na cidade e verá a riqueza e a fartura na qual eu vivo.*

*O rato do campo aceitou o convite e lá foram para uma casa grande e rica. Entrando na despensa, comeram boas e abundantes comidas, quando de repente entra o despenseiro e dois gatos atrás deles.*

*Assustados, os ratos correram cada um para seu lado...*

*O de casa achou logo o seu buraco, e o de fora subiu pela parede, dizendo:*

*- Fica com a sua fartura, que eu antes quero comer frutas ou raízes no campo, onde não há gato nem ratoeira e se vive sem medo de ser engolido.*

Logo após a leitura de: “assustados, os ratos correram cada um para seu lado...”, pedi aos estudantes que complementassem a história. As complementações que vieram foram que os dois ratos fugiram, o rato da cidade foi morar com o rato do campo, o rato do campo nunca mais foi à cidade e preferiu a vida simples e rural, pelo motivo da “*vida no campo ser mais livre*”, afirmou um deles.

Depois da entrevista com esse grupo de alunos, dirigi-me ao Assentamento Liberdade, pois tinha marcado com Laura para realizar a sua entrevista. Ao chegar ao destino, encontrei vários assentados na entrada, os quais aguardavam um ônibus para levá-los à Esplanada dos Ministérios, em Brasília. Marcamos um outro dia, mas a referida mulher não pôde me atender. Como já era a terceira vez que nos desencontrávamos, julguei melhor não mais insistir em seu depoimento. A primeira vez foi no dia em que ela chegou ao final da reunião dos pais. A segunda vez foi pelo movimento em prol da reforma agrária, ocorrido na Esplanada dos Ministérios e, por fim, ela se encontrava na cidade, quando da minha visita.

Outro momento de conversa na escola foi o com Fernanda, auxiliar de serviços gerais.

### **1.2.6 O contexto das entrevistas formais na escola urbana**

Conforme sugerido pela Banca de qualificação do Projeto de Tese, acolhi os apontamentos dos avaliadores de que seria interessante não abandonar a escola urbana e que procurasse identificar nas realidades das duas escolas – rural e urbana – o que tinham de diferenças de natureza institucionalmente. Saí da qualificação com a intuição de que, provavelmente, existisse uma padronização de relações nessas escolas, apesar dos contextos de cada uma delas serem diferenciados. Ao reiniciar a entrada em campo, poderia me deparar com diferentes modos de realização dessa rede institucional chamada escola. Afinal, em quais células essa rede se diferenciaria?

Ao reiterar a minha visita a essas duas escolas públicas, procurava características da escola que fazia a opção pela pessoa do pobre. Vale salientar que, independentemente do território, urbano ou rural, em que estas escolas se situavam, não quis compará-las para saber qual a melhor. A pesquisa poderia ser em duas escolas na zona rural, bem como somente na zona urbana. Por acaso, neste estudo, uma escola pública situava-se na zona urbana e outra na zona rural.

Ao retomar o contato com a escola urbana, marquei, por telefone, um reencontro com o diretor. No dia marcado, ao chegar, encontrei muitos alunos nos corredores, como se não houvesse mais aulas, e outros alunos estavam de saída na escola. Tiago, o diretor, atendia a duas pessoas de serviços terceirizados. Aguardei uns quinze minutos e ele me atendeu em sala ao lado da secretaria, o que tudo indica que era a de Coordenação. Duas mulheres se encontravam ali, não fui apresentado; pouco depois, uma delas saiu, enquanto isso, ele perguntou o meu nome, apresentei-me mais uma vez e fomos direto ao ponto de minha visita ali.

Entreguei-lhe as Cartas de Autorização da pesquisa de campo e a de Informação sobre a pesquisa, do mesmo modo como procedi junto à direção da escola rural, além de pedir-lhe se era possível fotografar alguns ambientes da escola durante a minha estada ali, evitando imagens de pessoas; pedido que ele achou por bem negar. Conversamos sobre a pesquisa e ele perguntou quanto tempo eu ficaria naquela unidade. Respondi-lhe que o tempo necessário de um semestre, no decorrer daquele ano de 2013, o que presumia tempo suficiente para coletar os dados. Nesse ínterim, eu me apresentei à mulher que estava na sala e descobri que era a vice-diretora naquele ano. Naquela ocasião ainda de nosso primeiro encontro do ano, o diretor disse que eu poderia estar numa das reuniões para as famílias dos alunos e que eu comunicasse aos pais a pesquisa, e os convidasse, como voluntários, para participarem do estudo. Acatei a ideia e compareci a uma das reuniões.

### **1.2.7 Reunião da direção da escola urbana com as famílias**

Ao entrar na escola, a velha recepcionista me reconheceu e fui bem acolhido por ela. Aquela era a 3ª reunião das famílias, no semestre, com a direção. Poucas cadeiras disponíveis na quadra coberta. Sentei-me junto a outros pais e os ouvi comentando sobre os filhos, netos etc. Pouco tempo depois do horário anunciado no convite da reunião, chegou Tiago e uma mãe, que parecia muito próxima dele, e iniciou-se a reunião dando boas-vindas e cobrando pontualidade para o início da reunião.

A reunião contou somente com a representação do Diretor, ninguém da equipe pedagógica se encontrava ali. Ele iniciou com pontos básicos do regimento interno, como horários de entrada e saída dos alunos nos turnos matutino (7h30 às 12h30) e vespertino (13h00 às 18h00). Alertou que a escola teria 15 minutos de tolerância para a entrada dos alunos apenas no 1º horário de aula e quando houvesse, verdadeiramente,

necessidade. Somente seria permitida a entrada do aluno na escola com vestimentas apropriadas para o ambiente escolar, nesse caso, o uso do uniforme escolar. O aluno deveria aguardar, entre uma aula e outra, na sala de aula. Não seria permitido o uso de bonés nas dependências da escola, para se evitar guardar drogas e “colas” em períodos de provas. O aluno que tivesse mais de 25% de faltas estaria reprovado, ou seja, “*aquele que faltasse o equivalente a um bimestre inteiro*”, afirmou o diretor.

Tiago garantiu que tanto o aluno como os pais que desacatassem o professor ou funcionário público seria considerado crime por lei, pois, de acordo com o Código Penal, Art. 331, destaca-se: “Desacatar funcionário público no exercício da função ou em razão dela, pena de 6 meses a 2 anos de detenção ou multa” (BRASIL, 1940). Além do mais, o referido diretor alertou, segundo decreto distrital (DISTRITO FEDERAL, 2008), sobre a proibição do uso de:

Aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal.

**Parágrafo único.** A utilização dos aparelhos previstos no *caput* somente será permitida nos intervalos e horários de recreio, fora da sala de aula.

Ouvíamos ainda que escola não se responsabilizaria pelo sumiço de quaisquer materiais supracitados ou outros de uso pessoal do aluno.

À medida que o diretor falava, chegavam mais pais; até o fim da reunião contei mais ou menos umas 70 pessoas. Chamou-me a atenção a acolhida que o diretor fez aos pais dos alunos advindos de uma outra escola próxima daquela. Ou seja, alunos oriundos do 5º ano e que chegavam ali para o 6º ano. Ele ressaltou a diferença de se ter apenas um professor no 5º ano e, a partir daquele ano, seriam onze disciplinas e onze novos professores. A escola esperava acompanhamento dos pais. Ou seja, um novo ritual que se configuraria na vida daqueles novos alunos, mas, em nenhum momento, o diretor apresentou um plano para acompanhamento desses alunos. Informou ainda sobre a venda da camiseta do uniforme escolar e que providenciassem fotografias para as carteiras dos estudantes. Na entrada do aluno, esta carteira ficaria retida na recepção-portaria da escola e entregue ao professor da última aula, para este entregar ao portador na saída do turno.

Avisou aos pais que já havia alunos quebrando vidros, subindo em muros, chutando portão, portas, depredando a escola. O diretor alertou que aquele aluno que



fosse identificado por danificar o patrimônio da escola seria rigorosamente penalizado conforme Regimento escolar. A família arcaria com as despesas das avarias. Alertou ainda quanto aos problemas de drogas no entorno da escola. Os livros didáticos e de literatura eram considerados patrimônio escolar.

Uma mãe sugeriu que deveria ter policiamento dentro da escola, o que teve apoio pela maioria das famílias ali presentes. O diretor apoiou a ideia, avisou que já tinha solicitado às autoridades militares e que recebeu como resposta que a polícia dispunha de pouco efetivo e que, com isso, não poderia ter presença ostensiva na escola.

Depois dos informes, o diretor me apresentou aos pais e falei, em linhas gerais, sobre a pesquisa. Ao término da reunião, seis pais se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. Tomei nota de todos os telefones e endereços e adiantei-lhes que poderíamos nos encontrar na própria escola de seus filhos; sugestão que todos acataram. Assegurei-lhes que posteriormente entraria em contato com cada um deles. Antes de sair da escola, comprometi-me a conversar com os professores na próxima reunião pedagógica.

### **1.2.8 Reunião dos professores na escola urbana**

Ao chegar, os professores estavam em processo de votação dos conselheiros de cada turma. Feito o sorteio, cada professor ficou responsável por uma turma, com a incumbência de acompanhá-la durante aquele ano letivo. Aguardei uns quinze minutos e fui apresentado aos professores pela coordenadora pedagógica. Explanei sobre os objetivos da pesquisa e os convidei a serem colaboradores da mesma. Quatro professores ali presentes se disponibilizaram: Amália, Sônia, Léia e Pedro.

Esses professores fizeram algumas perguntas no sentido de se os encontros seriam em grupo, qual a importância do tema para a educação etc. Depois de meus esclarecimentos, agradei-lhes a atenção e marcamos uma data para conversar com dois deles.

### **1.2.9 Entrevistas com os professores da escola urbana**

As entrevistas com Pedro e Léia ocorreram na sala do setor administrativo, pois todas as salas encontravam-se indisponíveis. Antes de gravar os depoimentos, li com cada professor a Carta de Informação sobre a pesquisa e em seguida dei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educadores para assinarem. Durante toda a

entrevista, havia uma pessoa trabalhando na sala e chegavam outras para pedir informações administrativas. Somente em determinado momento é que uma funcionária do setor se ausentou e pudemos ficar a sós.

Ao chegar à escola, em outro dia, para entrevistar Amália, deparei-me com o diretor chegando a pé. Avistamo-nos, ele não parou e eu o cumprimentei. Mal olhou para mim, respondeu algo inaudível e entrou em sua sala. Procurei pela professora Amália, ela se encontrava na sala dos professores. Ao encontrá-la, adiantou-me que teria pouco tempo para a nossa entrevista, pois logo mais teria uma capacitação com um técnico da Secretaria de Educação. Assegurei-lhe que seria rápido e que não tomaria por demasia o seu tempo. A entrevista ocorreu na biblioteca, com a presença de quatro alunas e a bibliotecária responsável pelo turno matutino. Chamou-me a atenção que, durante a entrevista, a referida professora quase não olhou para mim. Conferiu diversas vezes o relógio em seu braço. Juntamos duas cadeiras bem próximas e coloquei o gravador perto de nós. Ficamos cerca de 20 minutos a conversar.

Nem sempre tivemos a confidencialidade e o sossego rompido durante as entrevistas na escola urbana. Ao entrevistar Sônia, por exemplo, tivemos a oportunidade de ficarmos sozinhos na sala da orientação educacional.

### **1.2.10 Entrevistas com as famílias da escola urbana**

Dos seis pais que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, na reunião com a direção, todos eles foram contatados previamente para checar a disponibilidade de dias e horários para as nossas entrevistas. De posse de todos os dias e horários que eles disponibilizaram, liguei para cada um deles e marquei os encontros individuais.

Ao telefonar para uma das mães, houve confirmação da entrevista. No entanto, perguntou-me se seria rápido, pois trabalhava em dias alternados, o que não a permitia “*perder tempo*”. Confirmou que estaria presente, mas não compareceu no dia da entrevista. Uma outra senhora, assegurou, por telefone, que conseguira emprego de diarista e por trabalhar todos os dias até tarde da noite não poderia participar. Desculpou-se, mas adiantou que gostaria muito de ter colaborado na pesquisa. Uma terceira mulher confirmou, mas não compareceu à entrevista. Finalmente, ao entrar em contato com um avô de aluno, este foi ríspido e alegou que a pesquisa não serviria para nada e que não iria “*perder tempo*” em pesquisa alguma, com isso, não concordaria em

participar. Somente Maria José e Jacó confirmaram a presença e realmente compareceram.

Depois dessas tentativas, conversei pessoalmente com Maria José e Jacó. As entrevistas ocorreram na escola, em uma “sala de atendimento integral”, sala destinada a atender famílias, professores e alunos. Ao chegarmos à sala, acompanhados por uma coordenadora do turno vespertino, encontravam-se presentes seis mulheres, entre mães e professoras. A coordenadora apresentou-me e pediu-lhes que durante as entrevistas elas deixassem o recinto, pois a entrevista seria sigilosa. Mesmo assim, elas não saíram, o que provocou desconfiança dos colaboradores em relação ao ambiente. Com essas famílias, eu também cumpri o ritual de entregar a Carta de Informação, a qual lemos juntos. Em seguida, cada um assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos pais (Apêndice E).

Durante a entrevista de Jacó, duas professoras estiveram presentes na sala ouvindo música e conversando. Pedi-lhes para falarem mais baixo para não interferir na gravação, o que de fato era a mensagem de não atrapalhar o diálogo com aquele pai. Desligaram o aparelho de som e continuaram em frente a um computador falando mais baixo. O pai por diversas vezes olhava para elas meio desconfiado. Quando Maria José chegou para a entrevista, já não se encontravam mais as mães, somente uma professora e duas alunas em atividades.

### **1.2.11 Conversas com os alunos da escola urbana**

Para a seleção de alunos entrevistados, pedi à vice-diretora educacional para escolher aleatoriamente cinco alunos de uma série, por julgar ser mais fácil e ter uma representatividade igual ao número de alunos da escola rural. Insinuei-lhe que ela conhecia melhor as famílias ou os alunos, por isso seria mais fácil ela fazer a escolha. Entreguei-lhe as Cartas de Informações e os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos dos pais ou responsáveis pelos estudantes para enviar aos pais dos alunos supostamente escolhidos por ela, no intuito de eu ter o aval para entrevistá-los.

A escolha desses alunos não foi fácil, pois dos cinco alunos que a vice-diretora escolhera inicialmente, três deles os pais não autorizaram a participação. Foram escolhidos outros três; desses, apenas dois trouxeram a autorização dos pais. Remarquei por três vezes os encontros com os alunos, pois, no dia marcado, alguns deles não trouxeram a autorização. Mesmo assim, ainda na última tentativa de encontro houve

uma aluna que esqueceu o referido documento em casa. Aguardamos a chegada dela e iniciamos a entrevista na biblioteca com Sandra, Isadora e Marcos; todos cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental.

Duas professoras que respondiam pela biblioteca escolar foram testemunhas das entrevistas, além de duas alunas que estudavam ali. Vale salientar que uma aluna que obteve autorização dos pais para colaborar na pesquisa não compareceu, pois preferiu participar da aula de Educação Física, segundo relato de colegas de turma.

### **1.2.12 Um participante engajado**

Esta pesquisa possibilitou-me investigar e compreender alguns fenômenos voltados para a percepção e os sentidos que os atores sociais da escola trouxeram, além de estudar os aspectos multifacetários da pobreza no ambiente escolar. Imerso na realidade das escolas urbana e rural, tentei desvelar as situações de pobreza e o modo de vivê-la pela comunidade escolar. Compõem a comunidade escolar, no contexto desta pesquisa, os gestores, os professores, a equipe técnico-pedagógica, professores, pessoal de apoio e serviços gerais, alunos e famílias.

Entendi que as pessoas das comunidades escolares, tanto da escola urbana como da escola rural, lançaram bases para um conhecimento que se aportasse junto às próprias comunidades pesquisadas. Nesse sentido, foi significativa à imersão no universo dos colaboradores, com toda a sua idiosincrasia, pois parti da realidade concreta das vidas desses participantes, o que me fez acolher diferentes dimensões e interações com aquelas comunidades.

Consequentemente, entendi, também, que possivelmente abri fronteiras para um novo modo de pensar e agir a serviço de uma melhor qualidade de vida para todos os envolvidos nesse processo tão enigmático que é a educação. Impossível, a meu ver, imergir no campo e não gerar alteração no modo pensar. Nos acompanhamentos sob a orientação da professora Elizabeth Tunes, fui gestando a ideia de construir uma pesquisa que investigasse a dimensão ética do modo de ser do pobre em meio ao contexto escolar. Quis compreender, afinal, como esse grupo de colaboradores percebia a pobreza e o modo de ser pobre diferentemente da aceção economicista.

Neste caso, a investigação demandou um trabalho organizado em planejamento, ações, observação e reflexão, bem como um novo planejamento, caso a experiência de campo demandasse. Procurei responder aos objetivos propostos para este trabalho,

diante dos significados que a realidade me permitia. Foi de grande riqueza o meu contato direto com a situação pesquisada, quando pude reconstruir processos e relações que se configuraram nas experiências escolares, por meio das observações vivenciais e entrevistas.

Com isso, procurei realizar um trabalho flexível e aberto, em que os passos foram constantemente revistos, reavaliados e repensados. Isso era necessário para que o conhecimento gerado através da prática participativa possibilitasse novas interações com os colaboradores.

Descrevi as situações vividas em campo, tentando compreendê-las e revelando os seus múltiplos significados, constituindo, assim, uma interação com a situação estudada. Nesse sentido, o grau de interação com a situação estudada foi bastante significativo. Por meio desse contato direto com as realidades escolares, seja no campo ou na cidade, a situação de pesquisador sempre foi a de aproximação intensiva, por permitir documentar o viés educativo, a idiossincrasia dos atores sociais, acolhidas pelas histórias de vida. Na qualidade de pesquisador, essa abertura e flexibilidade tornaram-se pontos-chave para rever a pesquisa. Nesse caso, durante a qualificação do Projeto de Tese, as sugestões da Banca Examinadora, bem como os diálogos com a professora orientadora, localizaram novos atores e aprofundamentos de novas questões no desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2004).

As escolas públicas urbana e rural foram essenciais para aprofundar as percepções que os atores sociais dessa realidade escolar tinham a respeito da pobreza. Com isso, possibilitou-me que os objetivos atingidos permitissem a formulação de hipóteses para o encaminhamento de outros estudos. Esse método levou em conta, portanto, os colaboradores nas unidades educacionais, consistindo em uma descrição e análise detalhadas para compreensão profunda daquelas realidades singulares.

Na verdade, no decorrer do processo da pesquisa, essa relação tradicional de “sujeito-objeto” foi sendo convertida em uma relação do tipo pessoa-pessoa, por acreditar que todas as pessoas e suas formas de viver no mundo são fontes originais de saberes (BRANDÃO, 2003).

### **1.2.13 Produção de dados**

Para a produção de dados, contei, como já mencionado, com a participação de duas escolas públicas do Distrito Federal, uma urbana e outra rural. Tive como

colaboradores da escola urbana um pai e uma avó de alunos, três professores e três alunos. Na escola rural, contei com a colaboração de duas professoras, uma auxiliar de serviços gerais, cinco alunos e cinco pais.

Confirmada a Autorização da Pesquisa de campo pelas duas escolas, o trabalho a partir dali foi o de conversar com cada um dos colaboradores – professores, alunos e famílias – para esclarecermos as intencionalidades de nossa pesquisa. Em seguida, distribuí uma Carta Informação sobre a pesquisa, seguida do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os colaboradores. Antes de iniciar cada entrevista, agendei as possíveis datas e horários com as pessoas envolvidas. Com isso, ganhamos um tempo precioso no momento das entrevistas.

Confirmados os encontros para as entrevistas, realizei **entrevistas semiestruturadas**, através de um roteiro aberto, por permitir a expressão da pessoa durante a informação. Isso me oportunizou introduzir novas perguntas ao roteiro proposto, permitindo aos colaboradores respostas sob suas perspectivas pessoais. Comecei a desenhar a ideia de como as relações entre as pessoas que viviam o contexto escolar de pobreza se correlacionavam no dia a dia, o que, de alguma forma, se configuraria no ambiente das pessoas que faziam a escola urbana e, de outro modo, como se configuraria o ambiente escolar rural. O roteiro básico da entrevista foi um recurso para o maior número de apreciações sobre pobreza no cotidiano das relações humanas. As entrevistas foram relatadas o mais próximo possível de sua ocorrência para que eu não perdesse detalhes importantes.

Empreguei as entrevistas coletivas para os grupos de alunos das escolas, bem como com os pais do Assentamento Rural Liberdade. O primeiro grupo justifica-se pela melhor interação e complementação das narrativas, pois se tratava de estudantes entre 10 e 14 anos de idade. Em relação ao grupo de pais da escola rural, a opção deveu-se à facilidade de encontrar todos no mesmo espaço, ou seja, em suas residências, além da dificuldade de transporte entre o assentamento e a escola rural. Com isso, permiti-me conhecer com mais detalhes o modo de viver dessas pessoas em meio à pobreza.

Desenvolvi a sensibilidade da escuta junto às pessoas, durante todo o percurso da produção de dados, tal qual descreve Carl Rogers (2005, p. 39) em relação à compreensão empática, um tipo de “escuta ativa e sensível” para captar os sentimentos e significados pessoais que os colaboradores traziam às nossas entrevistas. Portanto, esse tipo de escuta sensível apoia-se na empatia como condição para que o entrevistado se

sinta valorizado e tenha a certeza de que o pesquisador está atento à pessoa que ela é e que será aceita.

Da mesma forma, Freire (2003b, p. 119) sugere uma postura de quem escuta como a “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Para complementar as falas dessas entrevistas mais pontuais, recorri, ao longo de um ano, à produção de dados de outros colaboradores que puderam me dar o suporte necessário, de maneira bem informal. Para isso, contei com o apoio de secretárias, diretores, alguns pais, recepcionistas e demais professores.

Outro ponto a considerar é que, na entrada em campo, liguei o estudo sobre pobreza às teorias existentes para me ajudar a formular questões para a pesquisa. Aos selecionar os atores sociais e definir os protocolos para a produção de dados, defini operacionalmente os processos por meio de observação vivencial e entrevistas. Ao analisar os conteúdos emergidos nas duas escolas, coloquei em evidência os resultados comuns e divergentes. Aproveitei, dessa maneira, para recapitular a teoria e finalmente redigir o relatório final deste estudo.

#### **1.2.14 As histórias de vida como produção de sentidos**

Por meio das entrevistas, também se processaram as histórias de vida narradas. Permiti-me compreender, de um modo geral, o movimento das interações estabelecidas que foi se configurando entre os colaboradores e a escola e a forma que o conteúdo da pobreza emergia de suas falas. Para isso, contei com o apoio dos trabalhos de Delory-Momberger (2008, 2012); Josso (2004); Nóvoa e Finger (2010); Passeggi (2008); Pineau e Le Grand (2012) e Souza (2008). A abordagem das histórias de vida referendadas por esses autores me auxiliou durante as entrevistas como ponto de esclarecimento das trajetórias e dos percursos de vida dos colaboradores, tornando as narrativas um meio de se chegar à existencialidade do ser pobre em meio à escola.

Almejava estudar processos que formariam o jeito de conceber a pobreza, como construção social de uma mentalidade que seria capaz de ser responsável pelas práticas e representações que aqueles atores viviam. Então me parecia que a abordagem das histórias de vida se justificava no presente trabalho. Afinal, a história de vida de uma pessoa, no singular, acaba por se tornar socialmente, uma vez que ninguém faz história sozinho. Assim, considerei significativas todas as narrativas pronunciadas ao longo de

minha inserção em campo, verbalizar a forma com que pensávamos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre nosso meio.

Realmente, produzimos em nossos contextos escolares os dados para a análise como processo legítimo da abordagem das histórias de vida em que se produziram e se entrelaçaram na vida uns dos outros, criando, dessa forma, um espaço de comunicação entre mim e os colaboradores. Na qualidade de pesquisador, acredito que desvelei sentidos e significados que habitavam o seio das comunidades colaborativas, demonstrando valores, ideologias e interesses sociais. Por isso, ao analisar as narrativas produzidas por essas pessoas, em muito de suas palavras, também fizeram ecoar as minhas ideias, as minhas crenças, formando o que considere uma teia comunicativa pelo diálogo, como Moraes (2008, p. 102) bem define: “uma relação inviolável que ilumina a dinâmica do conhecer e o do aprender”.

Afinal, entendi que cada colaborador, ao expressar a sua “vida individual”, não queria dizer exatamente o “eu”, mas também os laços que unia aos outros e ao seu meio cultural ao longo de sua vida (PINEAU; LE GRAND, 2012). Aos poucos, iam se revelando os contextos de ser pobre e estar numa escola para pobres.

### **1.2.15 A interpretação dos dados**

Todas as mensagens foram vistas como conteúdo, sejam gestuais, silenciosas, figurativas, documentais ou diretamente instigadas. Elas deram sentido à linguagem expressa pelos colaboradores na qual todo fragmento de mensagem foi considerado, trazendo para o interior de nossa pesquisa a construção de sentidos para o nosso objeto de estudo.

Como mencionei anteriormente, realizei entrevistas formais e informais. Foram gravadas todas as entrevistas formais e, posteriormente, foram transcritas por uma empresa especializada em transcrição absoluta, considerando todos os detalhes sonoros das falas, gravadas para a escrita, de forma absoluta. Assim sendo, ganhei um tempo precioso para me dedicar à interpretação e à triangulação dos dados.

Usei o diário de campo para compreender como o imaginário estava implicado nesta pesquisa, tornando-me cômico na caminhada da autoformação, constituindo-me como pessoa entre outras pessoas colaboradoras. Pois, nesse diário, coloquei todas as minhas impressões sobre o campo.



Como análise dos dados, apreendi os aspectos dinâmicos e interativos para identificar os temas que emergiram das falas dos entrevistados, de forma que eles se tornaram uma primeira organização dessas falas. Por isso julguei prudente, como proposta metodológica, basear-me em trabalhos de Bardin (2013) e Minayo (2010) acerca da análise de conteúdo, além de estudos de Bakhtin (2010) e Freire (2000, 2003c) sobre o poder da palavra como criadora de mundos e como interação das forças sociais. Como aponta Bakhtin (2010, p. 67), “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como um produto da interação viva das forças sociais”. Daí o caráter estético da palavra como mediadora das relações humanas. Por meio dela definimos a relação com a coletividade, dialogamos com o mundo. Somando-se a essas referências, baseei-me na abordagem das histórias de vida, já citadas, como reconstrução de conteúdo a partir das entrevistas realizadas e comparei-as, na medida do possível, com as categorias construídas e sublinhadas.

Quando uso a análise de conteúdo, não me refiro às análises concomitantes, correlatas ou colaborativas nos discursos dos colaboradores, fato que ocorre comumente para quem utiliza categorias relativamente independentes dos contextos sociais da pesquisa. Neste caso, é esclarecedora a explicação que Bardin (2013, p. 44) faz: para ele, a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens deixadas pelos participantes da pesquisa.

Apoiei-me na análise de conteúdo no momento em que esta pesquisa social foi desenvolvida, como uma técnica que me permitiu fazer inferências dos dados para o contexto estudado. Acreditei que, ao analisar os dados, estaria desempenhando o papel de um arqueólogo, trabalhando com vestígios sob a forma de manifestação dos dados apresentados no *corpus* da pesquisa. Como investigador, ao ler ou ouvir as narrativas, acredito que fui capaz de compatibilizar o conteúdo dessas narrativas com os ganchos teóricos lidos até então.

Depois de olhar os objetivos de meu estudo, delineados pelo referencial teórico, analisei os conteúdos registrados ao longo da entrada em campo, definindo as unidades de análises. Levei em consideração as palavras que os personagens deixaram como vestígios para a minha análise. Os contextos das escolas foram também considerados como um “pano de fundo” que puderam imprimir significados às análises.

Após a definição dos objetivos e do quadro de referência teórico da investigação, segui o estabelecimento do *corpus* de análise; isto é, o material que se constituiu como

fonte de informação a ser tratada. Ao analisar as entrevistas, as minhas percepções sobre o campo desencadearam perspectivas heterogêneas, devido à complexidade e à multidimensionalidade dos temas.

Construí as categorias de análise por um processo primeiro de codificação dos dados recolhidos. No caso particular deste estudo, a definição das categorias foi feita durante a análise dos dados, embora modelada pelo referencial teórico de onde se partiu. Em outras palavras, não parti para a análise sem qualquer teoria subjacente, mas parti de um quadro teórico de referência que esteve presente na definição das unidades de análise e das categorias emergentes.

Tentei o máximo possível realizar as entrevistas sob o mesmo enfoque, contendo questões que se referiam à pobreza, para que os resultados globais pudessem ser comparados entre si. Ou seja, personagens distintos que discorreram sobre o mesmo tema em relação aos contextos das duas escolas selecionadas. Busquei, dessa forma, definir o tema de um determinado assunto como feixe de relações configuradas nos textos que os participantes deixaram.

Sobre o conceito de tema, encontramos em Bardin (2013, p. 131) o sentido que ele encontrou de ser “uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Nesse sentido, o estar frente a frente com os colaboradores foi fundamental para a nossa interação, pois estiveram em jogo as percepções de si mesmos: os sentimentos, os preconceitos e as interpretações para nós, os protagonistas deste estudo. Levei também várias questões preparadas sobre a temática para que eu captasse o essencial referente ao estudo.

Nesse contexto, a minha preocupação era a de vivenciar os fenômenos investigados, com suas descrições, e agrupá-los nas descrições dos colaboradores. Consequentemente, os dados tiveram a intenção de serem tratados como manifestações dos fenômenos estudados. Inicialmente, realizei a leitura para apreensão geral do sentido das respostas – o que Bardin (2013, p. 122) chamou de “leitura flutuante”, em que “pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa”. Essa leitura foi realizada em relação às narrativas tomadas como um todo, almejando obter uma visão geral do material analisado.

Em seguida, li com a intencionalidade de encontrar unidades de significados. Encontrei aquilo que parecia ser o mais significativo nos dados obtidos: a unidade das

relações entre as duas escolas, mas também pude perceber diferenças entre os dados coletados em ambas.

Depois, defini temas importantes. As partes significativas foram delimitadas por temas ou apontamentos para as investigações. A análise temática foi sendo liberada naturalmente pelos textos narrativos analisados, nos quais descobri os núcleos centrais de sentidos que compuseram os discursos.

Por fim, construí uma síntese integradora das emergências das unidades de significado como categoria. De acordo com os posicionamentos de Bardin (2013) e Franco (2005), categoria é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos.

As categorias que emergiram do campo se tornaram adaptadas às análises e ao quadro teórico previamente definido. Contudo, eu estava atento à reformulação do quadro teórico, caso necessitasse interpretar algumas narrativas oriundas do campo, bem como as descobertas que os colaboradores vivenciaram durante a pesquisa. Ou mesmo eu, na condição de pesquisador, fazia as análises dos fenômenos emergidos no campo. Em todo caso, depois dos depoimentos, analisei o material da pesquisa e categorizei por meio de um esquema classificatório adequado ao conteúdo da pobreza e ao objetivo a que pretendia chegar.

Dessa forma, o material coletado foi lido com a finalidade de se encontrar aquilo que parecia ser o mais significativo dentre as respostas das entrevistas, explorando-se também as diferenças percebidas entre as falas. As partes significativas foram agrupadas em temas ou perspectivas de investigação, escolhidas a partir de categorias de análise concernentes ao referencial teórico.

Depois das leituras sobre as narrativas e as descrições do campo, dividi os temas em dois grandes blocos, referentes à escola rural e à escola urbana. Em seguida, procurei os subtemas que havia em comum entre as duas escolas; dessa maneira, selecionei-os e reagrubei-os para posteriormente trabalhar esses subtemas nos ensaios temáticos, tendo a ideia do que se apresentava como similitude e distanciamento dos conteúdos oriundos dos contextos das escolas.

Os temas em comum que emergiram nas duas escolas foram: acolhimento, alunos especiais e *bullying*, escola integral, diferenciação entre as escolas pública e privada, relação Estado e escola, histórias de vida, benefícios do governo, merenda escolar, pobre no espírito, pobreza e valor, riqueza e ricos, preconceitos, sonhos e

valores familiares. Quanto às divergências, que interpretei a partir do que os colaboradores disseram no contexto da escola urbana, apareceram temas relacionados aos alunos sem esperanças, bagunça, drogas, não gostar da escola, negação da condição de ser pobre, pobreza como empecilho e violência. Na escola rural, surgiram temas referentes à educação como salvação, ética do cuidado, extrema pobreza, liberdade, felicidade, opressão e escola, pobreza e criatividade, professores empoderados, valores vividos na escola, solidariedade, ser rural e discriminado.

A **interpretação** foi concebida como um processo de produção de sentidos que teve como atividade-meio o diálogo com as informações produzidas no trabalho de campo; e como atividade-fim a explicitação dos sentidos encontrados a partir da interpretação (MINAYO, 2010). Para isso, apresentei algumas técnicas que se configuraram como estratégias para o rigor na pesquisa, a possível objetividade no âmbito da intersubjetividade. Assim, a análise objetiva coadunou-se com a dialogia implícita na produção de sentidos e o encadeamento das associações de narrativas advindas dos colaboradores.

Ao tratar da análise de dados, interpretei e busquei dar sentido a todo o material de que se dispôs a partir da produção de dados. Isso demandou diversas atividades, tais como organizar e subdividir os dados, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que era relevante e o que se ia dizer aos outros. Mas analisar foi mais do que isso, foi comparar, confrontar, agregar, ordenar, estabelecer relações e especular. No fundo, foi um processo cognitivo que eu teorizei a partir de descobertas e manipulação abstrata de categorias e de relações entre essas categorias, uma maneira de expressar os sentidos que eu e as pessoas envolvidas nesta pesquisa demonstramos.

### PARTE III

*“É preciso escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais, ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem só um pouco de gosto pela igualdade não deveria hesitar: os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção”.*

(Jacques RANCIÈRE, 2007, p. 183)

#### 1.3 O QUE NOS ESPERA?

Depois de discorrer sobre o caminho percorrido para examinar o ser pobre sob o ângulo da ética cristã no contexto escolar, apresento os resultados do estudo em quatro ensaios, além deste **Prólogo**. Optei por não fazer um ensaio conclusivo, por acreditar que fiz as minhas considerações no escopo de todo o trabalho, com a intencionalidade de não chegar a uma conclusão final. Esses ensaios foram organizados de tal forma que o leitor poderá acompanhar e compreender todo o itinerário da pesquisa. Dessa forma, estruturei-os da seguinte maneira:

**A pobreza e o valor do pobre pelas lentes economicistas:** este ensaio refletirá sobre o conceito de pobreza baseado nos aspectos econômicos, o qual, majoritariamente, conduz à discussão sobre pauperização em âmbito mundial. Discutirei as mensurações que organismos nacionais e internacionais empregam para mostrar as desigualdades sociais no Brasil, sobretudo com o intuito de visibilizar a pauperização das pessoas no Brasil, afirmando a ideia de combate à pobreza condicionada a uma política de assistência mínima por parte do Estado. No fundo, quer-se esconder a causa das desigualdades sociais e a extrema concentração de renda. Como afirma Morin (2013, p. 158), “Se o problema da desigualdade diz respeito sobretudo à miséria e à pobreza, o problema da miséria e da pobreza depende, sobretudo, da desigualdade”.

Na contemporaneidade, as distâncias entre pobres e ricos se tornam cada vez mais acintosas, o que evidencia as desigualdades sociais. Essas desigualdades se inscrevem no seio de um grupo de iguais, delegando sua dependência a uma gestão coletiva. No caso dos pobres, materialmente, essa gestão coletiva passou a ser atributo do Estado. O sistema capitalista, usado como suporte estatal, irradia a ideologia de que pela educação se acabará com a pobreza. A escola passa, assim, a ser vista como um

trampolim para se ter ascensão social. Escondem-se, dessa forma, os reais problemas do acúmulo de riqueza que o sistema incorpora.

**A sociedade e os riscos de uma escola para pobre:** compreenderá que a educação baseia-se nos princípios do acolhimento, da partilha e da alteridade. Efetivamente, não podemos considerar a pessoa na escola sob a égide econômica, dependente de políticas públicas assistencialistas sob o disfarce do bem-estar social. Por isso que corremos riscos, como comunidade, quando segregamos a pessoa do pobre na instituição escolar. Sobre este aspecto, a educação deixa de ser abertura ao outro e passa a mostrar um mundo fechado, a busca da igualdade como condição para manter a desigualdade, a perda de vínculo comunitário e o surgimento e manutenção de condições de preconceitos, intolerância e violência no âmbito escolar.

**Histórias de vida entrelaçadas à escola:** as histórias de vida narradas pelos colaboradores desta pesquisa servirão como pano de fundo para demonstrar os entrelaçamentos com o modo de se viver a pobreza no ambiente escolar e suas implicações com a comunidade. A dimensão de ouvir, interpretar e escrever sobre o outro conduz a uma responsabilidade processual que inaugura um pensar sobre as interações com os atores sociais em seu mais profundo compromisso de produzir conhecimento. As histórias de vida, como narrativas de vida, aparecerão não somente como uma descrição das falas de nossos colaboradores, mas como um pensamento analítico no campo escolar para entender melhor a condição de ser pobre.

**O pobre e a pobreza na perspectiva cristã:** compreenderá o valor de ser pobre sob os aspectos teológicos cristãos e filosóficos, rompendo visões lineares economicistas sobre a pobreza e a condição de ser pobre. Discutirá as concepções que permeiam as relações interpessoais na escola e recorrerá aos ensinamentos cristãos baseados no evangelho de Jesus Cristo, segundo São Mateus, especificamente o contido na primeira bem-aventurança: “Felizes os pobres no espírito, porque deles é o Reino dos Céus”. O enfoque da pobreza não se coloca na esperança nos bens materiais, que, embora sejam necessários à sobrevivência humana, estes são meios para propiciar condições de vida mais digna. A pobreza como um valor basear-se-á em princípios éticos em relação à escola e aos estudantes pobres. Considerarei vantajosa a bem-aventurança do ser pobre no espírito por apontar condições de entender as relações mais autênticas dos seres humanos, sobretudo aquelas vivenciadas em comunidade, que conduzirão a uma vida feliz.

Por fim, nesses ensaios procurei me abrir às reflexões resultantes do itinerário ao longo desta Tese de Doutorado. Registre aqui as minhas impressões que marcaram os desafios desta empreitada. Assim, finalizo o processo de reflexão e diálogo, terminando e abrindo uma janela como a que se abre para os pássaros, na esperança de alçar voos em outros lugares, em outros estudos.

Caríssimo leitor, desejo, ardentemente, uma boa estada comigo nesta aventura maravilhosa que é a leitura!

## 2 A POBREZA E O VALOR DO POBRE PELAS LENTES ECONOMICISTAS

*“Em essência, estamos sendo testemunhas de um processo em que o Estado desvia a culpa das desigualdades muito evidentes no acesso e no resultado que ele prometeu reduzir, de si para as escolas, pais e crianças individuais.”*

(Michael APPLE, 2003, p. 93)

### 2.1 A visibilidade das desigualdades sociais e a mensuração da pobreza

O jeito mais comum na sociedade contemporânea de qualificar o pobre é pelo crivo econômico; indicadores distinguem o pobre do não pobre. Decorre daí o desenvolvimento humano, que vem sendo perseguido nas últimas décadas como entrave em muitos países, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento atrelado a indicadores econômicos. Na atualidade, o desenvolvimento humano é medido, majoritariamente, por indicadores socioeconômicos, em que essa mensuração aparece sob a forma de indicadores de pobreza e da ideia quantitativa do pobre. O foco em utilizar parâmetros para medir a pobreza por meio da renda obriga, do ponto de vista das políticas públicas, os governos a permanecerem em uma única dimensão, a de que a solução seria apenas pelo crescimento econômico.

Com este ensaio, pretendi esclarecer e criticar o enfoque econômico que os organismos político-econômicos dão à pobreza, como forma de descrever e analisar a pobreza brasileira. Refleti sobre como os indicadores econômicos sustentam o mito de que pela educação se acabará com a pobreza, possibilitando que as pessoas pobres tenham mobilidade social e saiam da pobreza.

No fundo, o sistema capitalista se interessa tanto em medir a pobreza, mesmo que acirrando a concentração de renda, quando a erradicação deveria ser a da concentração de renda e não da pobreza. A meu ver, não adianta acabar com a pobreza se a concentração de renda continua acintosa. A ocupação em mensurar a pobreza não acaba com a essência da pobreza. É uma farsa a ilusão de acabar com a pobreza porque o pobre se endivida. O endividamento alimenta o capitalismo e leva as pessoas a



acharem que estão numa classe acima da sua; no caso, os pobres têm a ilusão de estarem na classe média.

Essa associação entre pobreza, desenvolvimento e crescimento econômico levou os governos brasileiros, nas últimas décadas, a apostarem em políticas econômicas estruturais, implementando, a partir dos anos noventa, modelos de políticas sociais e estratégias de combate à pobreza com base em indicadores quantitativos (RACZYNSKI, 1998).

Essa ideia quantitativa da pobreza entra também em instituições sociais. Dentre elas, a escola é, sem dúvida, a mais sensível por vivenciar as expectativas, as esperanças e as contradições de nossa sociedade. Além do mais, a escola contribui para reproduzir as divisões sociais. Especificamente, por saber que as populações mais empobrecidas encontram-se nas escolas públicas no Brasil (ALGEBAIL, 2009). Sobre essa tendência em reproduzir as divisões sociais, as pessoas pobres na escola podem perpetuar as segregações sociais baseadas nas desigualdades de origem. O que faz manter o lugar atribuído em uma posição de hierarquia social.

O rótulo de ser pobre em uma escola para pobres apareceu com ênfase na escola urbana, nas seguintes circunstâncias: alguns entrevistados, dentre eles pais e professores, afirmaram que os problemas do entorno da escola reverberavam no interior dessa instituição. A ênfase caiu, ainda, quase sempre, nas consequências que o estado de pobreza material acarreta às pessoas. Em outros termos, temas relacionados às drogas, violências, famílias que trabalham fora e deixam seus filhos à míngua, discriminação por ser pobre, insuficiência de benefícios de programas de transferências de renda às famílias pobres e outras situações foram citadas por esses colaboradores como dilemas que flagelavam tanto os alunos como os pais desses. Expressivo o relato de uma professora, Sônia, para ilustrar os dramas no cotidiano de quem é pobre e os vivenciaram na escola:

*Você pensa uma criatura que nunca teve uma educação de qualidade, não porque, às vezes, a mãe não possa comprar um alimento, mas que ela não prepara também. Você vê então o aluno que não tem alimentação, não toma o banho porque a água é fria. Uma gambiarra que descobriram e cortaram a energia. Nós temos alunos que vivem assim, é um drama, como é que ele vai produzir? Ele vem sujo, sem alimentação, sem descanso, porque ele vem da rua. Você acha que ele vai sentar numa cadeira dura dessa em que estamos sentados? Às vezes, ele tem dor de ouvido, dor de cabeça ou dor de dente. Você acha que uma criatura dessas tem condições de aprender alguma coisa? Mas se você for ver, foi uma gestação mal feita, a mulher foi*

*agredida. Sem falar desse ambiente violento em que ele vive. E a escola pode fazer o que com isso? É difícil, muito difícil!*

Nas últimas décadas, a estrutura educacional encontrou na fusão entre as ações político-sociais e as ações escolares, na esfera educativa pública, o fortalecimento da ideia de uma escola pobre materialmente e pedagogicamente. Decerto que, no Brasil, quanto mais a escola incorporou a pessoa do pobre, mais ela se tornou pobre.

Em relação à escola rural, essa ideia de pobreza ligada a indicadores socioeconômicos apareceu também nas circunstâncias de benefícios de programas de transferências de renda às famílias pobres e de discriminação por ser pobre e morar na zona rural. Todavia, na escola rural apareceu o contraponto a essa ideia de pobreza, no sentido de valorização da pessoa do pobre independentemente de suas condições materiais. Na perspectiva de Juna, mãe de alunas, ser identificada por programas que mensuram a pauperização como pessoa pobre “*não quer dizer muita coisa, não (...) pois, de qualquer forma, sou mais que número que andam dizendo por aí. Sou Juna, mãe de família, trabalhadora, honesta, que gosta de ajudar as outras pessoas e que tem Deus no coração*”.

Em se tratando de pobreza e de solidariedade, esses temas fundiram-se em muitas das falas durante a minha estada na escola rural. Para alguns entrevistados, o grupo de pobres que ali conviviam buscavam se ajudar mutuamente. Exemplo dessa percepção está nas palavras de Dilma, professora e moradora da zona rural. Filha de uma família composta de oito irmãos, quando criança, também morou em uma comunidade pequena. De acordo com ela, vivia-se

*esse processo de solidariedade, os meus pais educavam diferente, educavam em função da solidariedade. Não sei se era bem da solidariedade ou se era as condições de vida que nós vivíamos. Era uma coisa que marca até hoje: se tivesse uma balinha, dividia em oito pedacinhos para todo mundo. Até hoje sinto uma necessidade de dividir algo com alguém. Isso eu passo para os meus alunos. Aqui, somos todos pobres, mas não esquecemos a vida do outro. Ajudamos como podemos e somos ajudados quando menos esperamos. Por isso, os pais daqui não ficam esperando somente as esmolas do governo.*

De qualquer forma, o critério para medir a pobreza é predominantemente o econômico e tem a tentativa de (des)qualificar a pessoa do pobre. Esse tipo de mensuração pode estigmatizar as pessoas e estas serem percebidas somente pelo ângulo material. As determinações quantitativas de quem é pobre e de sua pobreza, referidas às

necessidades que não de ser satisfeitas para levá-lo a uma vida digna, parecem indispensáveis, porém, insuficientes.

A mensuração da pobreza é sempre relativa: o pobre comparado ao rico. A carência do pobre é sempre em relação ao que o rico tem. Nesse sentido, sempre teremos pobres. É uma medida relativa, comparativa, usando-se como medida padrão o rico. Há de se notar que as políticas públicas estão em acordo com essas mensurações. Os ricos ficam escondidos, eclipsados. As mensurações não mudam em essência.

Os discursos produzidos sobre a inadaptação do pobre no tecido social geraram uma ideologia de que é preciso “acabar” com a pobreza. Lamentavelmente, não vejo o mesmo movimento de “acabar” com a riqueza. Se a pobreza é entendida sob vários enfoques, sejam eles o viés monetário, as necessidades básicas insatisfeitas, a exclusão social ou a vulnerabilidade social, no fundo, continua-se a medi-la pelo parâmetro de renda. Esse tipo de ideologia sustenta o imaginário de que os pobres são aqueles “que nada sabem”, “que nada têm”, “que não têm o que comer”, “que não pertencem a nada”, o que acaba por fortalecer atitudes de passividade, baixa autoestima, subalternidade e dependência diante de outras pessoas.

Entendo ideologia em sentido arendtiano sobre os sistemas totalitários como a “lógica de uma ideia” que tem por objeto a história à qual essa ideia se aplica. A ideologia encadeia acontecimentos como se eles obedecessem à mesma “lei” e adota na explicação a lógica da ideia. A lógica dessa ideia impossibilita qualquer contradição, pois é inerente ao seu próprio movimento a dedução lógica, eliminando-se, assim, a liberdade do pensamento para se acercar de lógica e coerência. Nesse sentido, as ideologias impossibilitam qualquer experiência de aprender o novo. Para Arendt (1978, p. 581), as ideologias “nunca estão interessadas no milagre do ser”. Elas não têm o poder de transformar a realidade, mas arrumar os fatos para seguir um processo absolutamente lógico.

Surge o mito de que pela educação se combate a pobreza. A educação não vai combater pobreza, porque a educação é meritocrática, ela se torna individualizada. Vencer a pobreza torna-se, então, uma condição que não é gerada individualmente, mas gerada sistemicamente. O sistema capitalista alimenta a ideia de que pela educação o pobre pode vencer a sua condição de pobreza. Há de se considerar que os atores sociais desta pesquisa acreditaram que os filhos irão estudar para serem “alguém na vida”. É como se dissessem que eles só serão alguém na vida se estudarem. Esse forte traço ideológico é importante para os ganhos capitalistas. O sonho é estudar para se ter uma

profissão e por essa profissão conseguir “ser alguém na vida”. A educação na escola passou a ter a finalidade de profissionalização, em sentido pragmático. Não se estuda mais porque se gosta; fazem porque acreditam sair da condição de pobreza. Por isso, esse mito ajuda a manter ganhos de capital em certos setores, hoje, como o da educação. A educação passou a ser um trampolim, um meio e não um fim em si mesma.

## **2.2 O desenvolvimento humano frente aos desafios materiais da pobreza**

A desqualificação da pessoa do pobre, via economia, resulta de uma operação que promove a privação cíclica e continuada dos bens de consumo e dos bens sociais. Não se discutem e corrigem as grandes distorções que a macroeconomia capitalista esconde como custos sociais. Sou de opinião que o discurso hegemônico sobre o desenvolvimento humano pela ótica neoliberal de progresso contínuo, com vistas a acabar com a pobreza, demonstra a ferida permanente no corpo da sociedade: os mais fortes (ricos) subjucando os mais fracos (pobres). É como se a pobreza por si só degradasse e destruísse a vida humana. Afinal, para Alvarez Leguizamón (2007, p. 115), “o mito do desenvolvimento humano neoliberal globalizado e a pauperização mostram que o desenvolvimento que se diz humano não diminui a exclusão e a pobreza” no mundo, pelo menos no que diz respeito às condições materiais e aos acessos aos bens básicos de sobrevivência.

Vale ressaltar que o desenvolvimento humano passou a ser abordado desde o final da Segunda Guerra Mundial com o enfoque econômico. Essa ideia iniciou-se em fins da década de 1940, juntamente com a criação do sistema das Nações Unidas, do Banco Mundial e a hegemonia crescente dos Estados Unidos no cenário da geopolítica mundial. Somente na última década do século XX é que foram orientados eixos pautados no novo conceito de desenvolvimento e sugestões direcionadas aos países por meio de Relatórios de Desenvolvimento Humano (RDH). Com base nisso, em 1990, a Organização das Nações Unidas (ONU) começou a utilizar o conceito de desenvolvimento humano.

Por desenvolvimento humano entende-se, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2011, p. 1), o “alargamento das liberdades e capacidades das pessoas para viverem vidas que valorizam e que têm motivos para valorizar. Trata-se de alargar as escolhas”. Percebo, igualmente, que as políticas sociais estão condicionadas pelo desenvolvimento e crescimento econômicos,

baseadas no livre mercado e que têm papel central na criação do bem-estar e na redução da pobreza. Essas políticas são formuladas e estimuladas pela ONU e fortalecidas pelos princípios de direitos fundamentais como coesão social. O princípio baseado no desenvolvimento e na economia tem servido de referência a organismos capitalistas, como o Banco Mundial, para direcionar políticas econômicas e se fazerem presentes nos debates sociais. O desenvolvimento é impedido pela pobreza, daí organismos internacionais se preocuparem com a erradicação da pobreza.

Mas, no que diz respeito ao RDH, esse documento ressalta aspectos que vão além do desprovisionamento material e que está atrelado às oportunidades. Nisso foi decisiva a influência do economista indiano Amartya Sen (2000a) com a ideia de “desenvolvimento como liberdade”, combinando crescimento e democracia com conduta ética na economia. Ele atesta que “a economia do bem-estar pode ser substancialmente enriquecida atentando-se mais para a ética, e [...] o estudo da ética também pode beneficiar-se de um contato mais estreito com a economia” (SEN, 1999, p. 105). Ademais, a definição de desenvolvimento como oportunidades representa o reconhecimento de que o fator político também é determinante, tendo em vista que a oportunidade é, sobretudo, questão de competência historicamente construída.

A desqualificação da pessoa do pobre no tecido social pode refletir as dimensões correlatas de justiça social e integridade política. A privação absoluta implica diretamente a privação relativa na participação democrática. O dilema das distorções sociais, por meio das desigualdades socioeconômicas, se configura extremado em nossa atual sociedade. O que se acirra ainda mais por meio da ilusão da liberdade e da igualdade como pressupostos para legitimar uma democracia participativa. No fundo, “a desigualdade econômica é legítima no capitalismo por conta da influência cotidiana e subpolítica da ideologia do mérito” (SOUZA, 2011, p. 121). O que se esconde por essa ideologia é a dominação social, pois o “caráter de classe” se manifesta como condição social que permite o mérito. E, nesse sentido, o pobre torna-se condenado ao fracasso como condição de oportunidade, caindo no demérito social.

O pioneiro Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado no ano de 1990, que serve para medir o desenvolvimento de países, regiões, estados ou municípios, evoluiu para o Índice de Pobreza Humana (IPH) em 2007 e chegou, em 2010, de acordo com o PNUD (2010), ao Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). Com isso, enquanto o índice do Banco Mundial prioriza a renda, o PNUD utiliza o IDH para medir a pobreza. Por pobreza multidimensional compreendo, a partir de explicações de Diniz e

Diniz (2009) e Larrañaga (2007), a categoria que analisa a relação entre as várias dimensões da pobreza: índice de pobreza ou conjunto de indicadores separadamente para cada dimensão.

Pode-se inferir que o IPM é um conjunto de indicadores para medir o desempenho médio em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: padrões de vida, educação e saúde. Os *padrões decentes de vida*, via renda *per capita*, são medidos por indicadores ativos como pavimento, eletricidade, água, sanitários e combustível de cozinha. No que diz respeito à *educação*, levam-se em consideração crianças matriculadas na escola e anos de escolaridade, bem como o conhecimento medido pela taxa de alfabetização de adultos e cobertura da educação básica. Por último, sob a égide da *saúde*, os indicadores são medidos pela mortalidade infantil e pela nutrição.

Sendo assim, de acordo com IPM (PNUD, 2010, p. 100), considera-se uma família pobre aquela que sofre privações, pelo menos, em dois ou até seis indicadores. Como visto, predominam no Brasil estudos de mensuração da pobreza com ênfase na família e não no indivíduo.

O IDH é um índice formado por três componentes básicos. O primeiro é a longevidade, indicada pela expectativa de vida após o nascimento. O segundo é o nível educacional, traduzido pela taxa de alfabetização de adultos, bem como pela taxa de matrículas na Educação Básica e no Ensino Superior, medidos por anos médios de estudos e anos esperados de escolaridade. Aqui, mais uma vez, um indicador de controle social por parte de organismos governamentais. Como terceiro ponto, leva-se em consideração o indicador de renda *per capita*, uma vez que esta afere o nível de vida da pessoa no que diz respeito ao seu acesso à saúde, à água tratada etc.

Pesquisas acadêmicas sobre a pobreza ou sobre as pessoas empobrecidas aumentam a cada ano. Órgãos nacionais e internacionais se debruçam para aferirem tais categorias, o mundo acompanha a produção de pobreza em escala massiva. Como disse Cattani (2007, p. 211), “a população pobre e miserável é medida, quantificada e analisada nas suas dimensões sociais, políticas, psicológicas, educacionais” etc. Em contrapartida, estudos sobre os campos da riqueza e dos ricos são ínfimos se compararmos com estudos sobre a pobreza e os pobres.

Interessante destacar ainda que a FGV tem constante parceria com organismos internacionais, como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Sobre os critérios como parâmetro

internacional para medir a desigualdade de distribuição de renda entre os países permanece o coeficiente ou índice de Gini (MEDINA, 2001).

O coeficiente ou índice de Gini aponta a diferença entre os mais ricos e os mais pobres. Compara, ainda, o bem-estar entre um conjunto de países e cria uma ordem que permite conhecer em quais deles existe o menor ou maior nível de desigualdade. Além desse, outro medidor estatístico para aferir a distribuição de renda dos países é o índice de Theil; com ele, identifica-se o papel de cada característica socioeconômica na determinação da queda da desigualdade.

Apesar das desigualdades sociais terem sido minimizadas no país nos últimos anos, a distribuição de renda segue extremamente concentrada. Em 2012, o Brasil ocupou a 85ª posição em relação ao desenvolvimento humano, dentre os 186 países e territórios avaliados pelo PNUD (2013), considerado por esse organismo internacional um desenvolvimento humano elevado. Associado a isso, em relação ao indicador de distribuição e renda, índice de Gini, o país ocupou o 75º lugar, entre os 183 países pesquisados.

Dados também do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012, p. 10), apontam o Brasil com o resultado de 0,522, o que significa, ainda, um país extremamente desigual em relação à distribuição e concentração de renda. Esse índice varia em uma escala de 0 (zero) a 1 (um) e quanto mais perto de 1, mais o país demonstra ser desigual no mundo. Ou seja, parte da pauperização do Brasil resulta da extrema desigualdade que perpassa o país.

Paradoxalmente a esses dados, o crescimento econômico do Brasil levou o país a despontar, desde 2011, como a sexta maior economia do mundo, de acordo com o Centro de Pesquisa Econômica e Empresarial (*Centre for Economics and Business Research* – CEBR, 2011), empresa consultora britânica. Dessa forma, o Brasil consolida-se estruturalmente como líder regional no patamar da América Latina e do Caribe. Entretanto, indicadores como o de desenvolvimento humano e de desigualdades sociais ainda são entraves para o país se colocar em termos de riqueza de uma nação.

Não basta retirar cerca de 28 milhões de brasileiros da pobreza material, se o abismo que separa os mais pobres dos mais ricos ainda é vergonhoso. Para isso, a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2011, p. 17) é “ênfaticamente a importância de ampliar a equidade nas condições

de acesso, de garantir melhores resultados no sistema educacional e de avançar na governança dos sistemas educativos e na aprendizagem na educação básica”.

Não é de se admirar, no patamar da América Latina e Caribe, o Brasil, juntamente com outros países, formar a região mais desigual do mundo. De acordo com estudos do Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-HABITAT, 2012), essa distribuição é desigual principalmente em relação à renda, mas também quanto à moradia, ao acesso a bens e serviços – educação, saúde, finanças etc. –, oportunidades de emprego, ao patrimônio e ao espaço público, entre outros fatores que determinam o bem-estar das pessoas.

Ante o exposto, as desigualdades assumem características multidimensionais, sob o prisma econômico, político e sociocultural. Além do mais, assegurar hoje as desigualdades no discurso capitalista torna-se indispensável para o bom funcionamento do sistema, uma vez que as desigualdades ratificam o dinamismo da economia de mercado. O que sobressai é a economia formal de renda que atrela o desenvolvimento como conquista de mercado (ZAOUAL, 2006). Em nome dessa economia, a verticalização das pessoas é demonstrada pelos contrastes socioeconômicos. Atualmente, essas desigualdades são publicadas por meio de *ranking*, no qual se demonstra a violação da norma moral da igualdade entre os seres humanos.

Tal premissa de combate à pobreza incorpora os empobrecidos em um circuito regular de vida social ao compensar as principais carências que colocam em risco a sobrevivência desse grupo. Essas ações compensatórias encobrem, no fundo, as perdas de renda, dentre outros fatores como injustiças sociais, e sequer algumas centenas de pessoas conseguiriam chegar ao patamar mínimo de sobrevivência, acentuando o sofrimento humano.

Isso me faz lembrar as reflexões de Sawaia (2001, p. 98) quando assinala que “o sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais. É o sofrimento de estar submetido à fome e à opressão, e pode não ser sentido como dor por todos. É experimentado como dor apenas por quem vive a situação de exclusão (...)”. Nessa acepção, o sentimento de compaixão pelos que sofrem as injustiças sociais poderia implicar toda a humanidade. Compaixão, aqui, entendida em sentido arendtiano, como o sofrimento que nos faz voltar à ação social, podendo adquirir um caráter público e unificar as pessoas em torno de uma causa social, uma vez que “a magia da compaixão” abre o “coração do sofredor aos sofrimentos dos outros” (ARENDDT, 1988, p. 64).



Até aqui, percebo que esse conjunto de características, recursos e habilidades de um dado grupo social se revela insuficiente para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma que o indivíduo, no estágio de vulnerabilidade social, diminui as suas chances de ascender a maiores níveis de bem-estar na sociedade. O próprio conceito de bem-estar social manifesta caráter economicista na ordem do estrutural, embora, no plano mais subjetivo do termo, haja implicação na ordem dos sentimentos da incerteza e de insegurança para os atores sociais.

### 2.3 O enfoque econômico da pobreza

Diante do exposto até o momento, em relação às desigualdades sociais e mensuração de pobreza, a noção de pobreza vinculada às desigualdades sociais, realmente, revela-se em enfoques na *sobrevivência*, *necessidades básicas* e *privação relativa*. Esses enfoques, em outras palavras, colocam significados centrais na pessoa do pobre. Tudo indica que, sobre essa ótica, a essência da pobreza é a desigualdade, pelo fato de os pobres estarem privados em relação à riqueza material. Sem dúvida, junto com as necessidades materiais estão outras insuficiências.

O enfoque da pobreza com ênfase na *sobrevivência* teve origem nos trabalhos de nutricionistas ingleses e predominou até a década de 1950. Essa concepção de pobreza, no limiar da sobrevivência, entendeu que a renda não cobria as necessidades físicas da pessoa, por conseguinte, causava deficiências nutricionais no organismo.

Tal observação vem ratificar, no Brasil, o expoente trabalho de Josué de Castro (1908-1973) que pela primeira vez deu à fome um atributo político. Em sua obra-prima *Geografia da fome*, dissecou a realidade alimentar no país e desarticulou a ideia de que a fome estava associada à raça. Fundamentou o fenômeno da fome na perspectiva social e não natural. Denunciou, em sua época, as mazelas das políticas públicas no combate ao flagelamento da seca e suas consequências para o povo nordestino: as causas estariam mais ligadas ao “arcabouço social” e menos “aos acidentes naturais, às condições ou bases físicas da região” (CASTRO, 1984, p. 260). Ele intuiu, enfim, que as explicações restritas ao campo biológico e aos fenômenos naturais não eram suficientes para dar a amplitude das causas e do complexo efeito da fome na população.

A segunda noção de pobreza, com ênfase nas *necessidades básicas*, originou-se a partir de 1970, como resultado da internacionalização da economia e contou com a participação direta de ajudas estabelecidas de instituições financeiras internacionais. A

importância da concepção das *necessidades básicas* se deve ao princípio de favorecer aos indivíduos que eles desenvolvam a sua existência.

Estudos de Doyal e Gough (1994a, 1994b) apontam que são necessidades básicas universais aquelas baseadas na saúde e na autonomia. Assim, as necessidades humanas básicas estipulam o que as pessoas devem conseguir se querem evitar danos graves sofridos nesses termos. Para os referidos autores, saúde significa ter alimentação adequada e água potável, moradia adequada, ambiente de trabalho seguro, atenção sanitária apropriada, infância segura, entorno físico seguro, relações primárias significativas, seguridade física, segurança econômica e ensino adequado.

No que se refere à autonomia, Doya e Gough (1994a, p. 81) entendem quando a pessoa possui “a capacidade fazer escolhas informadas sobre o que fazer e como fazê-lo”. Nesse aspecto, a autonomia quando privada vulnerabiliza a pessoa de sua capacidade de agir. Como isso, atender às necessidades básicas humanas significa transpô-las de uma condição desumana de penúria para uma condição humana em que saúde e autonomia são respeitadas em vista da dignidade das pessoas. Pelo visto, sob essa condição, muitas pessoas são atingidas pela ausência de suprimento das necessidades básicas.

Por último, a partir de 1980, a pobreza passa a ser medida pela *privação relativa*, ou seja, sair da linha de pobreza significava satisfazer necessidades físicas mínimas, como alimentação adequada, certo nível de conforto e ter oportunidade de desenvolver papéis e comportamentos socialmente adequados. Esse enfoque teve como um dos principais fundadores Sen (2000a), para quem o fato de a pessoa ser pobre não acarreta somente privação material, embora esta privação iniba as capacidades das pessoas, mas a supressão de outras liberdades de realizar combinações alternativas e de ter estilos de vida diferentes.

Na verdade, desde que os ares revolucionários franceses, em final do século XVIII, estabeleceram as democracias republicanas, a igualdade como triunfo obstinado das nações passou a ser perseguição de um ideário da igualdade dos indivíduos, apesar e além das desigualdades sociais reais. Aqui, devemos ter o cuidado de, em nome dessa igualdade, não padronizar e equalizar as pessoas frente à realização das igualdades social, econômica, educacional etc. Arendt (2004, p. 261), nesse aspecto, tece crítica a respeito da ideia de igualdade em nossos tempos:

Quanto mais iguais as pessoas se tornam em todos os aspectos, e quanto mais a igualdade permeia toda a textura da sociedade, mais as

diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferentes dos outros.

Em termos políticos, Arendt acena para a condição, na diferença, de estarmos juntos e de estarmos uns com os outros. Ademais, o que nos distingue como ser humano é a nossa desigualdade e diferença. Para ser livre é preciso ser desigual. A liberdade, no campo político, é a faculdade de nos apresentar aos demais pelo nosso discurso e pela ação. A singularidade passa a ser um componente na pluralidade. Somos iguais pelo nascimento como um direito inato. Mas também é verdade que esse direito era desconhecido antes da Idade Moderna.

A percepção de alguns professores da escola urbana é a de que os alunos pobres, na condição de destinatários da escola pública, são considerados “carentes” não somente do ponto de vista material como também das relações afetivas. Para a professora Amália, por exemplo, tratam-se de alunos com

*Carência afetiva, aquele que precisa conversar com alguém, de se expor. Assim como existem as carências financeira e de aprendizagem, os alunos não dão o devido valor ou os que dão talvez não tenham assistência devido ao acompanhamento dos pais. Falo de todo tipo de carência aqui na escola.*

No mesmo sentido, Pedro, outro professor, é de opinião que a escola urbana atende majoritariamente aos alunos “carentes”. Para ele, os alunos carentes, não só são vistos pelo ângulo “*financeiro ou monetário, mas os carentes de atenção, de apoio familiar, de educação, entre outras coisas*”. Podemos inferir, com isso, que a pobreza tem seu aspecto multidimensional, que não só atende aos parâmetros econômicos.

De fato, vários indicadores modernos mapeiam a população pobre no intuito de traçar políticas públicas para combater a pobreza e dar assistência a essas pessoas. Seria importante identificar o que esses indicadores apontam e quais as intencionalidades dos organismos governamentais a respeito dos pobres. A luta contra a pobreza material deve ser sempre acompanhada pela luta contra a pobreza moral de outra parte da população.

Em estudo realizado sobre a obra de Georg Simmel (1858-1918), sociólogo alemão, autor da obra *Les pauvres*, sobre a sociologia da pobreza, Ivo (2008, p. 172) afirma que “a condição de ‘ser assistido’ constitui a marca identitária da condição do ‘pobre’”, o que leva a pessoa do pobre a pertencer a uma camada específica da sociedade inevitavelmente desvalorizada ou desprestigiada socialmente. Isso se deve ao fato de que, para Simmel (2010), do ponto de vista sociológico, o pobre é justificado pela dependência e assistência que deveria receber. Ou seja, o pobre só vai se identificar

com o grupo de pobres quando for assistido. Desse jeito, a identidade do ser pobre se constrói socialmente em relação à dependência e à assistência.

Nesse sentido, são significativas algumas falas de pais, tanto da escola urbana como da escola rural, em relação à dependência e assistência do governo. Caso explícito neste estudo é o Programa Bolsa Família, programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e em extrema pobreza no país. O Bolsa Família integra o “Plano Brasil Sem Miséria” (BRASIL, 2011b) e baseia-se na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Apesar desse programa político governamental de transferência de renda atender a 13 milhões de famílias pobres no país, recentes pesquisas demonstram quão irrelevante é esse programa para diminuir as desigualdades no Brasil (MARIZ, 2013).

Ao complementar esse mapeamento de característica da população pobre no Brasil, interessante o estudo de Rego e Pinzani (2013, p. 153) sobre as vozes subalternas das pessoas beneficiárias do Bolsa Família, ao encontrar características fenomenológicas da pobreza. Para esses autores, são elementos constitutivos a falta de condições básicas para uma vida saudável; acesso nulo ou irregular à renda derivada de um trabalho regular; trabalho infantil e abandono escolar; alta natalidade; acidentes; falta de crédito; invisibilidade e mudez; desigualdade interna às famílias; vergonha; cultura da resignação e, por fim, exclusão da cidadania.

Ainda, em relação a esse programa, algumas das mães entrevistadas ressaltaram o benefício como prêmio. É o caso de Marli, mãe de três alunos da escola rural, ao se referir ao cartão de material didático e que não recebeu o benefício:

*É isso que eu tô falando, a gente recebeu uma doação da escola. Tenho o benefício do Bolsa Família e ainda tem o Bolsa Escola, onde a gente recebeu um cartão e que tem direito ao material escolar. Mas a gente não recebe, não. Parece que nem todas as escolas foram premiadas, tem que ser premiada, tem que estar na lista de premiados. E se teve eu não fui premiada.*

Outro pai, Osvaldo, da zona rural, encontrou como ponto positivo na escola rural ter o transporte escolar para levar a sua filha. Segundo ele, é uma “assistência muito boa para todos”. Já uma mãe da escola urbana, Luísa, se referiu como satisfeita com a merenda escolar, pois a sua filha chega em casa com “o bucho cheio” e não precisa almoçar, já “economiza” uma refeição. Vale salientar que a referida mãe é beneficiária do Bolsa Família.

Sobre a assistência ao pobre pelo Estado provedor, vem uma crítica mais politizada por parte de uma colaboradora da escola rural. De acordo a professora Jaqueline, a assistência por parte dos governos locais ou federais, bem como a dependência dos pais em relação a essas políticas assistenciais, levam os pobres a uma alienação de sua condição de cidadão. Segundo a docente,

*O que me dá pena desses pais de nossos alunos é que eles não se dão conta que são vítimas do próprio sistema. Ao mesmo tempo em que ganham do governo algum auxílio, o mesmo governo lhes rouba o que lhe são devidos. Quando tem reunião aqui na escola, eu esclareço para eles que isso não é presente do governo, na verdade, estão devolvendo, de outra forma, o que lhes roubaram.*

A desvalorização do pobre pode se enraizar no estigma gerado pelo rótulo de “assistido”. Como sugere Kowarick (2003, p. 78), os processos de vulnerabilidade em que se encontram pessoas pobres no Brasil conduzem ao “*processo de descidadanização*”. As políticas públicas voltadas para o combate à pobreza têm a pessoa do pobre como destinatário e ela nem sempre gosta do tratamento de assistido ou de dependente do Estado provedor. Esse tipo de caridade estatal pode levar as pessoas a terem vergonha da situação como desemprego ou algum tipo de assistência do Estado. Um exemplo disso é o de Isa, mãe de um aluno da escola rural, que atesta: “*Eu não quero entrar nessa história de família carente não, de depender de governo. Se Deus quiser, eu vou tentar com todos os meus esforços de conseguir um empreguinho*”.

Sou de opinião que a mensuração delimita os pobres dentro de cada posição social, com enfoques estigmatizados relacionados às condições de vidas degradadas (GOFFMAN, 2008). Dessa forma, a pobreza, como um fenômeno social, pode ser definida como frustração de oportunidades. Frustração essa que impede o desenvolvimento da capacidade humana, fazendo com que o pobre, especificamente, se sinta negado como constituição de pessoa. Desse ponto de vista, Bajoit (2006, p. 101) garante que “o pobre de hoje, em nossas sociedades de informação e de consumo, vive sua pobreza segundo o modo de negação identitária: ele se sente *negado (renegado, denegado)*” (itálicos do autor).

#### **2.4 A objetividade e a subjetividade da pobreza**

Diante do exposto até aqui, os conceitos de pobreza à luz das agendas governamentais têm se preocupado em entender o fenômeno da pobreza e da mesma

forma erradicar os empecilhos que atrapalham o desenvolvimento humano (SEN, 2000b). Em linhas gerais, pode-se considerar que a pobreza tem duas dimensões, comumente baseadas nas teorias que se sustentam: *objetividade* e *subjetividade*. As teorias sobre pobreza que se respaldam na *objetividade* desenvolveram metodologias de mensuração, voltadas para a lógica matemática, que classificam a pobreza como *absoluta* e *relativa*. Nessa visão, o balizador da pobreza objetiva é o aspecto econômico. Dentro da objetividade, a *pobreza absoluta* se refere àquelas condições em que o ser humano vive minimamente para sobreviver. Há um valor constante com critérios fixos.

Nas opiniões de Costa (2008), Diniz e Diniz (2009) e Rocha (2005), a *pobreza absoluta* ou *extrema* está estreitamente vinculada às questões de sobrevivência física, sobretudo nos aspectos referentes à alimentação, saneamento básico, vestuário, atendimento médico, educação elementar e moradia. As famílias, nesse caso, não conseguem ter acesso a meios básicos de sobrevivência. Nesse sentido, encontrei famílias em estado de pobreza absoluta na zona rural, especificamente no Assentamento Liberdade.

O conceito de pobreza parte de normas que se apoiam no padrão de vida que seria desejável em uma sociedade. Por isso, a construção das linhas de pobreza é definida pelo padrão mínimo de consumo alimentar. Para ilustrar essa concepção, Isa, mãe de aluno da escola rural, artesã e diarista de serviços domésticos aos sábados, traduziu esse tipo de pobreza como

*falta de tudo, falta de alimento, falta do que vestir, falta de remédio. Deixa eu ver, meu Deus, eu acho que é necessidade, a pessoa passar a precisão de tudo, de alimento, de roupa, de calçado, acho eu que é isso mesmo”.*

Como descrição metodológica utilizada pelo IBGE (2010) para mapear a população em *extrema pobreza* no Brasil, alguns indicadores são relevantes, sozinhos ou combinados. De acordo com o perfil da extrema pobreza no Brasil com base em dados preliminares do universo do Censo de 2010, e em nota do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2011a), esses indicadores levaram em consideração famílias:

Sem banheiro de uso exclusivo; sem ligação com rede geral de esgoto ou pluvial e não tinha fossa séptica; em área rural sem ligação à rede geral de distribuição de água e sem poço ou nascente na propriedade; sem energia elétrica, com pelo menos um morador de 15 anos ou mais de idade analfabeto, com pelo menos três moradores de até 14 anos de idade e pelo menos um morador de 65 anos ou mais de idade.

Já em relação à *pobreza relativa*, esta se limita a uma questão de subsistência. Nesse contexto, foi Simmel (2010) que desenvolveu o conceito de pobreza relativa em direção às necessidades que variavam de acordo com o pertencimento social da pessoa. Era considerada pobre aquela pessoa que não podia cumprir os requisitos necessários definidos pelo seu grupo social. É válido ressaltar que pobre, em um determinado lugar, pode, comparativamente, não ser considerado como tal em relação a uma classe inferior à sua em outro lugar. Pobreza, dentro dessa linha, depende da inter-relação de vários fatores e da posição social de um indivíduo ou um grupo de indivíduos com relação a outro.

Assim, esse tipo de *pobreza relativa* é percebido como padrão de vida estipulado por determinada sociedade, em que uma família vive de uma renda 40% ou 50% abaixo da renda média da sociedade nacional. Em outras palavras, depende culturalmente e economicamente de cada região ou país. Por conseguinte, *pobreza relativa* significa que as necessidades são diferentes de acordo com a filiação social da pessoa.

No que concerne à *pobreza subjetiva*, os aspectos sociopolíticos são levados em conta juntamente com as experiências cotidianas das pessoas que vivem em situações de pobreza. Com isso, o fator monetário não é o único critério para medi-la. Dessa forma, Soares (2009, p. 37) propõe que a pobreza subjetiva “deve ser definida de acordo com os padrões vigentes em uma dada sociedade em uma determinada época”. Cada pessoa pode se autodeclarar pobre se sentir que não tem o suficiente para satisfazer as suas necessidades básicas. Além disso, dentro dessa perspectiva subjetiva da pobreza, o grau de comparação a quem ou a que grupo se compara tem relevância em um conceito desse tipo. Posso ilustrar essa percepção comparativa de classe social, por meio de Maria José, avó de dois alunos da escola urbana, ao se referir assim:

*Tem um pobre que é atrevidinho, ele quer fazer igual ao rico, quer carne, come; ele quer usar tudo o que o rico usa, roupa boa se ele não pode. É fazer da natureza à força! Eu não, eu só arribo minha mão até onde eu alcanço, se eu ver que ela não dá de passar daqui, eu fico, eu só vou até onde posso, e aí o meu jeito é esse. Não tenho que me comparar a ninguém não. Se sou pobre, por que tenho que me comparar com os outros?*

Além das mensurações existentes das pobrezas objetiva e subjetiva, aparece outra abordagem para incluir ângulos multidimensionais. No tocante a isso, encontrei estudos esclarecedores em Furtado (2011); Kerstenetzky (2000) e Sen (2000a). Esta

abordagem multidimensional se preocupa com a pobreza mais ampla e tem como objetivo envolver processos para avaliar as capacidades das pessoas referentes a um conjunto de funcionamentos existentes em determinada sociedade, ancorados na economia.

A dimensão multidimensional da pobreza vincula-se às desigualdades existentes, especialmente à privação de agir. Há um empobrecimento de sua capacidade ameaçando a liberdade da pessoa. Apesar de essa dimensão rejeitar o foco da medição de pobreza no consumo/renda, por considerar reducionista, ela também aponta fragilidades por não ser capaz de estimar o grau de carências das famílias, apenas uma média geral que pode ser calculada. E o próprio Sen (2000a) reconhece que a baixa renda é uma das causas principais da pobreza, pois a falta dela pode levar à privação de capacidades das pessoas.

A capacidade de uma pessoa é o que permite, dentro de um conjunto de possibilidades, escolher qual, entre elas, proporcionará melhor qualidade de vida para ela. Essas capacidades refletem as oportunidades de escolha por diferentes conjuntos de funcionamentos que estão abertos às pessoas, representando, assim, a extensão de sua liberdade efetiva. A liberdade possibilita às pessoas fazerem suas escolhas como meio de decidirem as suas vidas. Acrescento, contudo, que as práticas que desenvolvem o humano na pessoa do pobre, através de ações, medidas e valores humanos, enaltecem e restabelecem a condição existencial da própria pessoa.

A mentalidade de aprimorar as capacidades específicas das pessoas e, por conseguinte, trazer a felicidade individual pode trazer uma grande armadilha para o discurso hegemônico das políticas sociais antipobreza, uma vez que esta felicidade ou bem-estar está associado à finalidade principal da política social. Ademais, para Zaoual (2003, p. 74-75), “Toda política antipobreza, se deixar de levar em conta a capacidade (*capability*) dos indivíduos e grupos da população, aumenta a pobreza”.

O conceito de capacidade como indicador não econômico para o desenvolvimento traz a noção de que a riqueza material não constitui um fim em si mesmo para o progresso. Além disso, amplia o horizonte do homem econômico na dimensão do homem situado em seu espaço vivido, como pressupõe Zaoual (2006). O *homo situs* tem uma ética que se constrói nas relações a que ele pertence. De natureza híbrida, ele sabe se constituir como pessoa na diversidade, ele tem um enorme reservatório de inovações. Sobre isso, interessante o depoimento de Marli, mãe de alunos da escola rural e moradora do assentamento rural, ao afirmar que



*O fruto do trabalho de nossas mãos alimenta boa parte do mundo. Apesar do sofrimento de morar em um barraco à míngua no meio do mato, temos a consciência de nossas raízes e do bem que a gente pode fazer para alimentar outras bocas. Venho da terra e sou da terra. Tenho orgulho de ser campesina.*

De qualquer maneira, a pobreza material desumaniza e tira a dignidade das pessoas; por essa razão, exige-se ser analisada como um fenômeno complexo, associado a muitas causas. Em outros termos, a acentuada desigualdade na distribuição de renda reforça a pobreza, de modo que são evidenciadas as disparidades entre classes sociais, gênero, etnia e idade. Nega-se aos mais empobrecidos de nossa sociedade o direito de se tornarem pessoas em plenitude, subtraindo-lhes a sua liberdade, bem como a sua dignidade.

## **2.5 “Combate” à pobreza e a lógica do cidadão consumidor**

A linha de pobreza estabelece um nível mínimo de bem-estar abaixo do qual as pessoas são consideradas pobres. De acordo com o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, citado por Costa (2008) e Kanbur e Squire (1999), o parâmetro para se definir a “linha de pobreza” é de 1 a 2 dólares por dia, para se chegar, por exemplo, ao tipo de *pobreza moderada*; de todo modo, prioriza-se a renda. Precisamente, as novas estimativas se baseiam em linha de pobreza internacional de US\$ 1,25/dia por pessoa (IPEA, 2010, p. 24). No entanto, as Nações Unidas adotaram a nova linha de pobreza para as estimativas de pobreza global em 2009 e usada, a partir daí, em relatório global de acompanhamento dos Objetivos do Milênio.

Embora essa linha da pobreza formulada pelo Banco Mundial seja bem difundida em meios acadêmicos e em meio à população em geral, ela também já foi criticada. Nesse aspecto, de acordo com Pogge e Reddy (2003, p. 1), “o Banco utiliza uma linha internacional arbitrária de pobreza e alheios a qualquer concepção clara do que é a pobreza”. O Banco Mundial, ao financiar programas de atenção aos pobres, quer passar a impressão de se interessar pelos desvalidos, quando, estruturalmente, é o grande produtor da pobreza (SANTOS, 2009, 2010). Ademais, a proliferação da pobreza prejudica a eficácia do modelo padrão de economia; por isso há preocupação

em erradicá-la, sob o signo de que as aplicações das receitas do capital sejam imperativas.

No que concerne aos governos assumirem em suas agendas a erradicação da pobreza, o Brasil, por meio da atual Constituição Federal, de 1988, explicita que um dos objetivos fundamentais do país é o de combater a pobreza. Desse modo, a Carta Magna preconiza no Art. 3º, III, o seguinte: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988). Esse desafio acompanha a multidimensionalidade da pobreza com o objetivo, na ordem do governo federal, de “retirar a população extremamente pobre de sua condição, rompendo o círculo vicioso da exclusão social”, pelo menos no que diz respeito ao *Plano Brasil sem Miséria* (BRASIL, 2011b), sancionado pelo governo da presidenta do Brasil, Dilma Rousseff. De fato, de acordo com De Chiara (2012a), o país já tirou 10 milhões de pessoas da extrema pobreza e tem pela primeira vez menos de 1% de domicílios na classe “E”, referendando a drástica redução de pobreza extrema nos últimos dez anos.

Combater a pobreza pode significar usar a mesma “arma” dos economicamente ricos, pois o dinheiro usado como poder de compra pode estimular o consumo entre as pessoas, inclusive as empobrecidas. Nesse sentido, “os pobres, do mesmo modo que as elites e a classe média, descobriram que na sociedade contemporânea o consumo ostensivo é um meio de afirmação social e de definição de identidade” (MARTINS, 2003, p. 37). Vale lembrar que a mesma lógica do sistema que exclui é a que almeja resolver os problemas da exclusão, ou seja, pela ótica economicista; sair da pobreza para consumir. No fundo, o que deve ser combatido não é a pobreza em si, mas a miséria e a fome.

As carências sociais ganharam destaque recentemente no cenário brasileiro como indicador de pobreza. O IBGE (2012) realizou uma análise relativa ao padrão de vida e à distribuição de renda dos brasileiros. Com isso, as carências sociais entraram como novo indicador além da renda. Em 2011, 58,4% dos brasileiros apresentaram ao menos um tipo de carência entre quatro itens avaliados: atraso educacional, qualidade dos domicílios, acesso aos serviços básicos e acesso à seguridade social.

Ao perseguir a metrificação do pobre, certamente ainda, por *extrema pobreza*, segundo mensuração de órgãos nacionais, por meio do decreto nº 7.492 (BRASIL, 2011c), considera-se “aquela população com renda familiar *per capita* mensal de até R\$ 70,00 (setenta reais)”. Dentro desta linha, mensurou-se a “linha de pobreza” como o “limiar que separa os pobres dos não pobres, o ponto de partida é o cálculo da linha de

indigência que está diretamente ligada às questões de sobrevivência física, principalmente, alimentar” (FURTADO, 2011, p. 314).

Grupos com poder de consumo emergem no Brasil, na condição da “nova classe média”. Expressão cunhada por Neri (2010), a qual deu nome ao seu estudo, *A nova classe média: o lado brilhante do pobre*, em pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Sociais (CPS), da FGV. Tudo leva a crer, a partir da constituição dessa “nova classe média”, que as pessoas pobres se escondem ao se autoproclamarem, em tom de vaidade, como pertencentes a uma classe acima da sua, ou seja, socialmente inserida na classe média brasileira. O que leva Neri (2013) a expressar, em tom de ufanismo, as verdadeiras “transformações sociais” pelo fato de o país avançar no que diz respeito às pessoas terem acesso a serviços públicos essenciais e a bens de consumo duráveis.

Curioso que alunos colaboradores dessa pesquisa, como os da escola urbana, não se consideraram pobres também. Autoproclamaram-se pertencentes à classe média. Além dessa afirmativa, um pai de aluno, Jacó, entendeu que a referida escola se destina a atender alunos de classe média, pelo menos “*classe média baixa*”, e acrescentou: “*pelo que eu conheço da escola, né, há pouco tempo que meu filho tá aqui, essa é a informação que eu tenho da escola*”.

Com isso, a “classe” se restringe ao nível de renda e consumo no modelo de alargamento do segmento consumidor, visibilizando “o lado brilhante dos pobres” em uma verdadeira esteira hedonista. Bem verdade que os pobres tiveram nos últimos vinte anos acesso aos bens de consumo e direitos sociais, mas isso não significa que estão na classe média. A “nova classe média”, no fundo, é a classe operária ou trabalhadora que ideologicamente o capitalismo utiliza como linha de demarcação entre pobres e ricos. E vive a ausência de privilégios de “nascimento”. De acordo com Souza (2013), é a classe que mais trabalha e menos garantias tem. Nas profissões autônomas, inclusive, chegam a ser inundados pela ideologia de que são livres e empresários de si mesmos.

Quando os pobres passaram a ser reconhecidos como *absolutos* e *relativos*, essa classificação visava ao que as pessoas poderiam consumir e pela forma com que o faziam. Com isso, os novos índices de pobreza estão atrelados à capacidade de consumo que as pessoas podem ter, inclusive, pessoas residentes em área rural. A essa fatia da população, o mercado entende como “consumidora em potencial” (NERI; MELO; MONTE, 2012). Daí a necessidade de órgãos do Estado para resolver o problema dos “pobres” e incluí-los no mercado consumidor. Não à toa que mesmo na flagelação em meio à seca no Nordeste do Brasil, sertanejos sem água têm máquina de lavar e outros

produtos como antenas parabólicas, TVs de LCD etc., produtos comprados a prazo pelas famílias que recebem “Bolsa Família” (GUIBU; CARVALHO, 2012).

Nesse mesmo ritmo, em pesquisa demonstrada pela *Boston Consulting Group* (MALTA, 2013), os pobres recém-saídos da pobreza aumentaram seus gastos em produtos da linha branca (refrigeradores, freezers, condicionadores de ar, lavadoras de louças, lavadoras de roupas, fogões, fornos de micro-ondas e fogões), produtos eletrônicos, sucos concentrados, celulares pré-pagos e motocicletas. Afinal, configura-se, sob essa perspectiva, o olhar do mercado para os pobres sob o signo da cultura material, do conforto e do *status* (YACCOUB, 2011). Pauta-se a promessa de satisfazer os seus desejos em adquirir bens materiais em rodadas de compras que nunca satisfazem o comprador. A lei do mercado, sadicamente, se encarrega de escolher e selecionar o produto para a pessoa certa e, nesse caso, o mercado escolhe o que o pobre pode e deve consumir.

No que diz respeito ao imperativo desempenho do mercado em busca de novos consumidores, o oráculo do economista indiano Prahalad (2010, p. 61) ratifica o “lado brilhante dos pobres”, quando expressa: “transformar os pobres em consumidores é uma tarefa do desenvolvimento de mercado, envolvendo o consumidor e a empresa privada”. O mercado, nessa acepção, tem o papel indispensável de criar nas pessoas a capacidade de consumir e dar a elas a sensação de bem-estar atrelada à felicidade. Acredita-se que, ao se transformarem em consumidores, os pobres conquistaram a sua dignidade e a atenção do setor privado. Nessa conjuntura, a distinta classe C do Brasil já alcançou o mesmo volume de gastos das classes A e B juntas (BANCILLON, 2012). Mas, tudo indica, continuamos com as mesmas mazelas oriundas das desigualdades sociais.

Em se tratando do bem-estar das pessoas, a felicidade humana já é uma condição mensurada, pelo menos como sensação subjetiva de variações entre consumidores como áreas de satisfação. Em estudo recente, Lucas e Schimmack (2009) viram, por exemplo, que a satisfação com a vida aumenta com o dinheiro. Essa pesquisa evidenciou que as diferenças entre os ricos e os pobres não são tão pequenas como os psicólogos pesquisaram até então.

Embora a correlação entre renda e felicidade seja pequena ou próxima da média, tem o potencial de ser mal interpretada. As análises apresentadas pelos referidos autores mostraram que os ricos são consideravelmente mais felizes que os pobres, mesmo aqueles com rendimentos médios. Pelo menos, sob essa ótica, o dinheiro pode comprar muitas das coisas que as pessoas desejam na vida, incluindo bens materiais,

experiências prazerosas, investimento em saúde e aumento da segurança. Por outro lado, trabalhos realizados por Kahneman e outros (2006) defendem que, depois que alguém sai da pobreza, a riqueza tem pouco efeito sobre a felicidade. Além do mais, a maioria das pessoas acreditava que elas seriam mais felizes se fossem mais ricas; no entanto, esse estudo evidenciou que o bem-estar subjetivo é, em grande parte, incompatível com essa crença.

Estudos de Lyobomirsky (2008) mostraram que o materialismo, quando considerado um objetivo, por si mesmo, mais importante da vida, tem-se revelado fonte de infelicidade. Focalizar a vida nos aspectos materiais pode distrair as pessoas de aspectos importantes de suas vidas, tais como relações de família e amizade e colaboração com outras pessoas. Desse modo, para Balancho (2013, p. 121), em estudo sobre a felicidade na pobreza, “a aposta nos laços de família, vizinhança, comunidade é uma aposta no bem-estar” das pessoas que se dizem felizes.

Sobre esse aspecto, Fernanda, mãe de aluna da escola rural, se considerou uma pessoa feliz quando esclareceu:

*Sou feliz por ter amigos que me ajudam nas horas que estou mais precisando, principalmente quando estou nas minhas dificuldades, no caso de doença. Sou feliz por estar viva, porque tem gente que só por causa de não ter isso acha que não é feliz. Tem gente que se acha infeliz porque não tem o que comer. Sou feliz por ter saúde, por ter uma filha maravilhosa que só me dá felicidade. Sou feliz porque sou pobre pela graça de Deus. É isso, sou feliz por vários motivos.*

Não se pode esquecer que a economia que tatura os pobres pode atirá-los ao campo de concentração da vida, como se estas pessoas pobres, materialmente, fossem obrigadas a ter experiências de felicidade empobrecedoras. Esse tipo de campo de concentração da vida acolhe essas pessoas por não pertencerem a um patamar de alto consumo de bens materiais.

Consume-se também o conhecimento, impera a lógica de apropriar-se de conhecimento-informação na escola, para ganhar dinheiro em futuro próximo. Retroalimenta-se, assim, a própria sociedade de consumo. A essência da pessoa está no objeto, portanto, exterior a ela mesma. A existência da pobreza material, nesse significado, anuncia a perda dos que parecem ter mais confiança na abundância de bens materiais que nos próprios valores humanos intangíveis, como amor a si e ao próximo, solidariedade, justiça, dentre outros.

Creio, dessa forma, que o consumo é uma marca indelével em nossos dias; com o *slogan* “consumo, logo existo”, os pobres passaram a ser, nas últimas décadas, filão do mote capitalista do consumo. O papel do desejo de consumo em uma vida pobre passou a ser determinante para a sobrevivência humana, não a exemplo do *animal laborans*, mas pelo que se consome em excesso. Com referência a isso, Arendt (2010, p. 165-166) assegura “que esses apetites se tornam mais sofisticados, de modo que o consumo já não se restringe às necessidades da vida, mas, ao contrário, concentra-se principalmente nas superfluidades da vida”.

O sistema de valores sociais e éticos de uma sociedade, tal como suas mais diversificadas heranças culturais, chega às pessoas que dela fazem parte por meio do processo de socialização. Esta socialização possibilita a transmissão de valores, das gerações mais velhas às gerações mais jovens, que se internalizam e se modificam dentro da interação social. Não se pode, nesse aspecto, legar às gerações mais novas uma ética que se mova em uma lógica do consumo pelo consumo, do valor dos bens materiais como um fim em si mesmo. A escola, ao fazer escolhas educacionais pautadas nessa dimensão econômica, como força motriz de os alunos estarem na escola, pode correr o risco de entregar ao mundo um meio-cidadão. Um indivíduo a mais para exacerbar a cultura do individualismo ou do egoísmo.

Em contraponto, quero, logicamente, enaltecer valores que se coadunem com a solidariedade, de trocarmos experiências em espaços comuns. Poder, finalmente, revelar o que somos como agentes no mundo e para o mundo. E acreditar que podemos viver juntos.

### 3 OS RISCOS DE A ESCOLA FECHAR-SE SOMENTE PARA OS POBRES

*“Na verdade quero dizer o seguinte: a espontaneidade é o fator preponderante na educação e educar para a comunidade só é possível na medida em que existe comunalidade que educa para a comunidade”.*

(Martin BUBER, 2012, p. 90)

À medida que se mede a pobreza no Brasil, visualiza-se uma fragilidade social. Foi visto anteriormente como o posicionamento das pessoas pobres na hierarquia societal indica a sua participação fragilizada na predominante esfera econômica e o somatório de vulnerabilidades sociais que o nosso país consolida. Afinal, a desestabilização econômica e social entra nos muros da escola como dispositivos de pobreza engendrando os atores escolares. A esse propósito, a perspectiva dessa desestabilização é quase sempre a pessoa do pobre.

Não se pode confundir a pessoa do pobre com a inadaptabilidade social. Ou seja, os pobres não têm como se adaptarem mais na sociedade moderna. Para isso, vimos como a engenhosa máquina de políticas públicas ingressa na vida precária dessas pessoas para promover socialmente a categoria de “consumidores”. A eliminação da pobreza sobrepõe ao discurso da função econômica em eliminar os inaptos, os fracos ou os “excluídos”. Impera, na verdade, a gestão do capital e das relações sociais. Mas, afinal, onde fica a educação escolarizada nesse cenário de pessoas pobres?

Inicialmente, parti do princípio de que a educação é abertura permanente à renovação, independentemente de classe social. Pela educação, aprimoramos a vida humana, olhamos as relações que estabelecemos com os outros, com o mundo e com os olhos da fé, nos relacionamos com o transcendente, nos remetendo às condições para a criação da existência. Como pessoas, somos seres de relações que transcendemos a nós mesmos, por estarmos nos superando a cada instante a partir das relações que estabelecemos com os demais seres. Por isso a educação implica a ética, por buscar humanizar o mundo; é da natureza dela ser mais, o que demarca radicalmente a nossa presença no mundo. Conscientes de que não estamos a sós neste mundo, a educação

pode nos tornar pessoas de escolhas, de decisões, tornando-nos presença no mundo. Pode-se, por meio dela, romper com o já estabelecido, cultivar a esperança de novos começos.

Acredito em uma educação que não se esconde e se neutraliza nas dominações de políticas que alienam alunos, professores e famílias. Uma educação que liberta as pessoas de todo e qualquer tipo de situação que a leve à submissão em que vivam. Este, talvez, seja o maior compromisso ético que a escola tenha que assumir: ajudar a transformar as realidades de injustiças presentes no mundo, pois como pessoa ética assume o compromisso de uma comunidade justa. Ou seja, educar para a convivência, a própria escola não é uma instituição isolada, alheia ao contexto social do qual faz parte.

A escola é local de educação sim, e não só para aprender uma competência técnica; educar é mais que isso, é preparação para o mundo adulto. A escola faz opção ética pela criança quando assume a sua formação na integralidade, tanto cognitiva como afetivamente, assume o fazer pedagógico nessa direção. Ela ensina a criança a se defender do mundo e não se fecha à novidade que a criança traz, por isso que a tarefa do educador torna-se difícil, porque ele acolhe o que de novo a criança traz, sem destruir o que existe de velho no mundo, e entrega o mundo velho à criança sem que ela possa destruí-lo.

Contrariamente a esta concepção de educação e de escola, a pobreza material, pela ótica econômica, não pode ser relegada a acontecimentos humanos de fragilidade ligada aos bens materiais. Sabe-se, em parte, que essa fragilidade atrela-se à dimensão do ter e que este representa na vida das pessoas um indicador de se ela é considerada pobre ou não. Por essa fragilidade, a desqualificação e despontencialização social encontram refúgio nas pessoas pobres, reverberando no âmbito escolar como o lugar de confinamento dos pobres (CERQUEIRA, 2010).

Neste ensaio, portanto, examinei alguns riscos que a escola brasileira assume ao segregar a pessoa do pobre. Mostrei os riscos de a escola fechar-se em si mesma e ao mundo, de buscar a igualdade como condição para se manter a desigualdade, o desvanecimento da vivência em comunidade no espaço escolar e o surgimento e a manutenção das condições de preconceitos, intolerâncias e violência enraizadas na escola, fenômenos que a modernidade trouxe para a nossa sociedade e que adentrou nas relações estabelecidas na escola. Para isso, refleti primeiro sobre a condição do homem moderno frente as relações estabelecidas em seu meio.



### 3.1 O homem moderno frente ao mundo: alguns lampejos

Ser moderno é mover-se na aventura, no poder, no crescimento, na autotransformação e transformação das coisas ao redor. A aparente unidade que se fragmenta diante das mudanças, das contradições e angústias produzidas em nossa época ameaça destruir tudo o que temos, o que sabemos ou o que somos. Para Berman (2007, p. 24), “ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo que é sólido desmancha no ar’”.

A modernidade trouxe para o homem a sensação de estar protegido com os bens privados. Ao invés de ter aproveitado sua riqueza material e privativa para se dedicar aos assuntos públicos, ele quis, antes de qualquer coisa, que a sociedade protegesse os seus bens. Contudo, se distanciou, e muito, do sentido clássico grego, do domínio público e político. O mais agravante é que a propriedade, na Modernidade, coincide com a pessoa, ela se justapõe ao indivíduo. Como bem manifesta Arendt (2010, p. 86), ao afirmar que “a propriedade moderna perdeu seu caráter mundano e passou a situar-se na própria pessoa, isto é, naquilo que o indivíduo somente podia perder juntamente com a vida”. É a própria alienação do indivíduo.

Para Arendt, o marco do limiar da Modernidade está em três acontecimentos decisivos na virada do século XV para o XVI: a descoberta da América, a reforma protestante e a invenção do telescópio; com eles inaugurou-se um novo tempo. Importante destacar que, para Arendt (2010, p. 7), “a era moderna não coincide com o mundo moderno”. A era moderna começou no século XVII com alguns fatos científicos. Quanto ao mundo moderno, a autora se refere a três acontecimentos decisivos ligados aos nomes dos grandes navegadores, de Martinho Lutero (1483-1546) e de Galileu Galilei (1564-1642).

O evento da expansão marítimo-comercial, entre os séculos XV e XVI, provocou profundas transformações no mundo europeu ocidental. Basta pensarmos na ampliação das rotas comerciais em escala mundial, bem como no deslocamento do eixo econômico do Mediterrâneo para o Atlântico, devido à conquista da América e à multiplicação de companhias de comércio. Arendt (2010, p. 311-312), nesse sentido, observa que “os homens vivem agora em um todo contínuo com as dimensões da Terra, no qual mesmo a noção de distância, inerente até à mais perfeita contiguidade das partes, cedeu ante o furioso ataque da velocidade”.

O aperfeiçoamento de instituições financeiras e, conseqüentemente, a valorização do capital comercial como conseqüências da expansão ultramarina, pelo visto, estimulou a formulação de teorias que justificavam o lucro e a acumulação de riqueza. Como destaca Arendt (2010, p. 318-319), esse “processo de acúmulo de riqueza, tal como conhecemos, estimulado pelo processo vital e, por sua vez, estimulando a vida humana, é possível somente se o mundo e a própria mundanidade do homem forem sacrificados”. O homem, sob essa ótica, passa a dar sentido à sua existência pelo que ele tem.

Nesse contexto, a Igreja Católica atribuiu-se pelas novas mentalidades “modernas” que se espalhavam na Europa, incorporadas pelo desenvolvimento da burguesia, das relações de produção capitalista e da constituição do Estado nacional absolutista. Essas novas forças enfrentavam os interesses ideológicos da Igreja atrelados a um passado feudal. Dentro dessa visão, nascia a Reforma protestante e a Contrarreforma da Igreja Católica, ao desdobrar-se em vitória do nacionalismo contra o internacionalismo político do papado. A Reforma acarretou, enfim, a cisão da cristandade.

A Reforma protestante legou à economia, mais tarde, no século XIX, uma apologia à prosperidade. Prosperidade ligada aos “eleitos” e à redenção destes frente à danação da pobreza. Certamente o acento se deu sobre o elo direto entre o homem e Deus, quando o trabalho passou a ser estimulado como uma forte atividade no mundo. Certamente, para corroborar com essa ideia, é emblemático o pensamento do alemão Max Weber (1864-1920). Com ele, o selo ético do trabalho e a noção de vocação como predestinação individual interpretaram o desenvolvimento do capitalismo moderno.

A visão ética protestante sobre o capitalismo estimulou a pessoa a se empenhar no mundo de modo produtivo, visto que, para Weber (2012, p. 82), o “espírito capitalista (...) *pôde* surgir *somente* como resultado de determinado influxo da Reforma [ou até mesmo: que o capitalismo enquanto *sistema econômico* é um produto da Reforma]” (itálicos do autor). A ética do trabalho e da prosperidade, logo, teve o respaldo da religiosidade, antes aprovada pela esfera econômica.

Na gênese da Reforma, Martinho Lutero (1483-1546) já advertia sobre a necessidade de uma alfabetização generalizada para o povo. A educação escolarizada surgida nos países protestantes sustentava uma educação para os pobres e a nova religião serviria de base para a educação. Com esse reformador, aprovava-se a extinção da universidade tradicional e conclamava-se “os senhores a fundarem bibliotecas e a

forçarem os pais a instruir os filhos” (NUNES, 1980, p. 100). A frequência à escola seria obrigatória e o Estado deveria organizar o ensino, os métodos didáticos para adaptar-se às crianças. Vemos, dessa maneira, a célula da escola pública tutelada pelo Estado. O reformista, convencido de que a ignorância levaria, cada vez mais, ao atraso e à estagnação da cidade sem vislumbrar o desenvolvimento, procurou em seus escritos dar um tom à Reforma por meio da educação. Desse modo, Lutero (1995, p. 309) assinala que

O progresso de uma cidade não depende apenas do acúmulo de grandes tesouros, da construção de muros de fortificação, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armaduras (...) o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando possuem muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem educados, capazes de acumular tesouros e riqueza, conservá-los e usá-los bem.

Naturalmente que essa educação não estava neutra da intencionalidade de ocasionar o aumento da produtividade do trabalho e da prosperidade econômica. Pelo contrário, esse tipo de educação nasceu com o desejo de ir ao encontro dos movimentos das mudanças ocorridas nos meios social, político e econômico. Bem verdade que o protestantismo, sob a ótica da prosperidade ou do progresso, teve relevância sobre o desenvolvimento econômico naquelas áreas nas quais veio a difundir-se.

A profissão/vocação teve na Reforma a defensora de que o trabalho perdia o estigma de obrigação e sobrevivência e passou a ter um caráter de profissão. Afinal, Deus chama o fiel para servir à sua obra no mundo. Lembro que quando Max Weber escreveu *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*, entre os anos de 1904 e 1905, a universidade alemã passava por transformações no sentido de especializações, divisão de disciplinas, pesquisas empíricas ligadas ao desenvolvimento e ao progresso dos meios da vida, sem falar que as ideias Positivistas e Iluministas pairavam sobre as mentalidades alemãs. Para Lucena e Lucena (2011, p. 218), o pensamento weberiano traduz que “o capitalismo é definido pela existência de empresas cujo objetivo é produzir o maior lucro possível, e cujo meio é a organização racional do trabalho e da produção”.

Outro ensinamento de Weber (2012, p. 161) é o de que “a massa dos trabalhadores e dos artesãos só obedece a Deus enquanto é mantida na pobreza”. Querer ser pobre era o mesmo que querer ser um doente. Permanecer pobre pode ser um desígnio da preguiça. Nesse ponto, sobre a ascese protestante intramundana, enriquecer

rompe os muros que cercavam a ambição pelo lucro e o rico seria bem-visto aos olhos de Deus. A bênção de Deus se dá quando a pessoa obtiver a riqueza como “fruto” do trabalho em uma profissão (WEBER, 2012). Nasce, talvez aqui, a ideia de secularização do consumismo pela via do acúmulo da propriedade com as bênçãos de Deus.

Nota-se que o rígido teocentrismo da Idade Média estava com os dias contados, substituído pela glorificação do humano, pela preocupação da relação homem-natureza. A ideia central seria a de estudar o homem e a natureza e, por conseguinte, levar ao progresso das ciências modernas. Afinal, o renascimento científico se estabeleceu para impulsionar essa nova mentalidade de progresso; tinha como características a impressão das obras da Antiguidade Clássica, o espírito crítico e a rejeição da autoridade teológica para explicar o homem.

Com essa visão, o homem passou a interpretar a natureza como objeto de sua ação e de seu conhecimento. Com Galileu, especificamente, a técnica para formular os fundamentos de uma teoria em forma matemática idealizada tomou visibilidade com um objeto fabricado pelas mãos humanas: o telescópio.

As explicações teológicas e metafísicas não mais satisfaziam o homem moderno, cioso de sua objetividade e de querer compreender as leis da natureza. Somente a razão poderia encontrar os meios para explicar os principais fenômenos da natureza, a qual a Escolástica, ao associar fé e razão, por meio dos ensinamentos aristotélicos, não poderia mais explicar.

Ao enfatizar as consequências que a Modernidade trouxe ao homem, Guardini (2000, p. 52) enfatiza que “a Idade Moderna gosta de fundamentar as normas da ciência na sua utilidade para o bem-estar do homem. Assim se ocultaram as devastações produzidas pela ausência de escrúpulos. Creio que o futuro falará doutra maneira”. O próprio saber foi corrompido, pois a aquisição de um determinado saber, indissociável da formação do espírito, destituiu-se em favor do peso de uma mercadoria. O que é lamentável, pois o conhecimento separável do ser, do fazer e do conviver só pode desintegralizar o homem. Concordo com Moraes (2011, p. 138) quando afirma que o conhecimento é “inseparável da ontogenia” das pessoas.

A exigência de explicar a natureza por meio da própria natureza levou o homem a reduzir esta à pura objetividade mensurável. Os próprios elementos da natureza são purificados pelas conexões metafísico-teológicas. Metafísico, pois os pressupostos aristotélicos foram substituídos por leis gerais e universais, e teológicos por causa da eliminação dos últimos escolásticos. Com o Renascimento científico dos séculos XVI e

XVII, os homens deixaram de ser movidos pelos impulsos primitivos e supersticiosos ligados à Igreja para buscarem as suas conveniências na natureza; as leis, afinal, já estavam lá.

A pretensa conquista do universo resultou, paradoxalmente, na perda do mundo. Ao mesmo tempo em que dominamos o perdemos. Dessa maneira, parece que o homem se percebe em um mundo enclausurado, onde a sua existência se revela em desabrigo e sem o sentido da existência. A finitude do mundo aumenta o desamparo, por certo além do mundo não há nada, de modo que sem a morada na Terra tudo se torna somente ilusão. Tal reflexão vem complementar o que Guardini (1963, p. 99; 108) diz sobre a vivência no mundo, de que este sem morada é tudo

atrás da tentativa de conquista das coisas, desperta o sentimento de que elas são aparências. (...) A base da aparência torna-se aí a base da autonomia desesperada, da existência fechada na sua carência de sentido. O mundo fechou-se sobre si mesmo. Não se sai dele, quer caminhando para o interior, quer subindo para o alto. Está cerrado no seu topo como no seu seio.

Quando o francês René Descartes (1596-1650) liderou o racionalismo francês no século XVII com a matemática analítica, interromperia a explicação divina das coisas e guiaria dúvidas e respostas ao homem pelo rigor dessa ciência. O homem passou a prever consequências do agir no mundo. Para Descartes (1973, p. 135), “Nem um Deus nem um mau espírito podem alterar o fato de dois e dois serem quatro”.

O mundo da experimentação científica, embora seja criado pelo homem, possibilita e aumenta o seu poder de criar e de agir, mas o aprisiona em sua própria mente, nas limitações de seu intelecto, retirando das coisas materiais, que são visíveis, a comparação essencial para definir as coisas imateriais e inimagináveis. O homem que então se compreende como construtor de sua realidade fecha sua mente para a representação da própria natureza e se abre para o mundo científico. Ou seja, um mundo comprovado por experimentos passou a ser aceito como real, porque é feito por ele, como “milagre da vida” (ARENDDT, 2010, p. 335). Aquilo que antes era prerrogativa da ação divina passou para a onipotência humana.

As novas ciências baseadas na lógica matemática e na astrofísica embalavam todo o pensamento dos pensadores, à época, para explicar o mundo. A esse respeito merece a afirmação, mais uma vez, de Descartes (2008, p. 17): “Eu fiquei especialmente encantado com a matemática, por causa de certeza e evidência dos meus raciocínios”.

Descartes desembarçou, pela dúvida, o ego pensante de dado exterior, de tudo o que foi adquirido ou recebido para encontrar as ideias claras e distintas que trazemos inatas na mente. Como já explicitado, ele traz o ponto arquimediano para dentro da mente e faz vincular o pensar com o fazer para eliminar a contemplação. Com isso, a filosofia se tornou serva das descobertas das ciências. Assim como o pensamento teológico foi banido das verdades terrenas, finalmente a fé em Deus afasta-se da razão.

A construção do homem historicamente social, do *animal laborans* para *homo faber* deve-se ao salto da natureza de reprodução para a inauguração da consciência do fazer. O homem que se mantinha na sobrevivência passou a ser o trabalhador que planeja o que faz, que dá finalidade à sua ação. Novos complexos foram vinculados à ação do homem como o “fazedor” de coisas. Na educação, não diferentemente, desde a concepção da escola tecnicista, o que importa é aprender a fazer. Uma educação que quer se voltar para o trabalho e que legitima a divisão de grupos sociais. No caso, aqui, o grupo dos pobres e a pobreza vistos como um fenômeno inerente à própria estrutura social. Em termos de escola, como afirma Saviani (2005), essa estrutura só pode reforçar a dominação e legitimar a pobreza.

### **3.2 A escola fecha-se à pessoa do pobre: um risco ao bem comum**

Parti do pressuposto de que a educação é abertura permanente à renovação. Restringir a educação escolar ao público pobre significa abandonar esse ideal de abertura como uma prática social, marcada pelo posicionamento ético. É um risco abandonar isso, pois se nega um princípio de igualdade universal da educação, como ponto a ser atingido. O risco é de se corromper a educação – deixa de ser abertura e passa a se fechar diante do outro. Fechar-se para o mundo contraria uma concepção verdadeira de educação de vivermos para o bem comum.

Na sociedade moderna, as esferas pública e privada se fundiram no ambiente social que não é mais somente pública nem somente privada. Com isso, o Estado nacional absorveu a conotação de público como poder centralizado no Estado, tornando os assuntos públicos em questões estatais. A esfera pública passou a corresponder, dessa forma, à competência do poder público estatal. Em matéria de educação no Brasil, esses conceitos de público e privado têm origens históricas e amplamente debatidas em estudos de Cury (2005); Sanfelice (2005); Saviani (2005, 2008) e Teixeira (2007, 2009).

Entendo que a escola pública mantida pelo Estado é uma atividade prioritária do campo público da sociedade e que tem no Estado uma atribuição preponderante sobre esse serviço à população. Teixeira (2007, p. 85) reconhece que “a educação só poderia ser ministrada pelo Estado”, com a garantia de ser obrigatória, gratuita e universal. A esse respeito, ainda, concordo com Saviani (2005, p. 5) quando esclarece que a escola pública nacional são as escolas “organizadas e mantidas pelos Estados Nacionais”. Por conseguinte, para Sanfelice (2005, p. 91), esse tipo de escola tem tomado cada vez mais feições de uma “escola estatal”, o que faz os pobres terem uma educação na escola pública como o Estado educador.

A escola estatal, seguindo esse raciocínio, tende a favorecer os interesses privados ou os interesses do próprio Estado. A formação de um sistema escolar público é sempre pauta preocupante dos dirigentes capitalistas, pois a influência da máquina burocrática estatal pode ceder a diferentes pressões das classes sociais, sobretudo, aos movimentos sociais dos pobres e fugir ao controle dos mentores. A escola estatal se baliza pelas macropolíticas educacionais demandadas pelo Estado provedor, o que, por sua vez, atende às influências do modelo de mercado de capital. Com isso, a escola estatal confirma a sua predominância sobre os interesses macroeconômicos em detrimento de uma escola pública que cultive as relações de seus atores em vista do bem comum, da convivência no espaço público.

Parti do pressuposto, hoje, de que o princípio da destruição prevalece em nossa sociedade capitalista. Vivemos um aprofundamento inédito da compra do capital pelo Estado; ele é o comprador por excelência, ao mesmo tempo em que lhe compete distribuir. Como assinala Saes (2008, p. 169), o Estado capitalista, ao criar a escola pública, zela “para que o seu funcionamento preencha as tarefas necessárias à reprodução da divisão capitalista do trabalho”. Ou seja, a poucos cabe dirigir estrategicamente os postos de trabalho enquanto que a maioria assume postos subalternos do trabalho.

O capital exige da educação que ela se mercantilize, na lógica da mercadoria e na lógica do fetiche. Sabemos que a educação nos moldes classistas se baseou em um tempo para a pessoa estudar como forma de trabalho cognitivo. Por isso, esse tipo de educação se fortaleceu sob as habilidades do domínio, do tempo livre para estudar, conseqüentemente, dominou as forças de trabalho em nível intelectual. A primazia do trabalho intelectual sobre o trabalho braçal acentuou, no mundo moderno, uma escala de valor econômico para os distintos tipos de trabalhos. A escola moderna não fugiu à

regra capitalista; prepara desde então os seus estudantes para as funções intelectuais de nossa sociedade, bem como aqueles que irão desempenhar funções braçais ou “menos nobres” nessa conjuntura. Como aponta Lyotard (2013, p. 5), “o saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu ‘valor de uso’”.

Esse tipo de educação volta-se para a lógica da concorrência e se divide entre um setor público, majoritariamente destinado à camada mais empobrecida de nossa sociedade, e outro setor particular. Por isso que os grupos empresariais e financeiros não alteram suas políticas, mesmo afirmando se preocupar com a pobreza e os pobres (SANTOMÉ, 2013). Como contraponto, esses grupos pressionam os governos para dirimirem políticas educacionais que dirigem estratégias de sobrevivência norteadas pelos vestibulares, acirrando nossos estudantes em uma corrida acadêmica em que o sentido da escola passa a ser ingressar em uma universidade, de preferência, pública federal.

Sobre essa diferença entre os setores público e privado da escolarização, foram importantes as visões que os alunos das escolas públicas, tanto rural como urbana, tiveram. Para eles, em unanimidade, a escola particular ensinava melhor a seus alunos e quem estudava nela tinham maiores condições de “*subir na vida*”. Também é verdade que demonstram preconceitos em relação aos alunos ricos que estudavam na escola particular, sendo considerados “*bestas*” e “*mimados*”. Já o professor Pedro, funcionário da escola urbana, viu que

*O aluno da escola particular, a família explica melhor porque ele está indo para a escola, porque ele tem que estudar, ele precisa dessa educação na escola. Porque ele sabe que vai precisar no futuro. Na escola pública, não veem dessa forma, eles não pensam em universidade.*

Por fim, parece haver riscos toda vez que a pessoa fecha-se em si mesma e esquece a cena pública. Em última instância, a pessoa fecha-se às coisas do mundo. O que é de lamentar é a ausência das pessoas na cena pública e da responsabilidade que cada um de nós tem pelo mundo e que precisamos partilhar com os demais. Dessa forma, enfatizo o princípio da responsabilidade pelo mundo em nossas escolas “públicas” brasileiras como o espaço da intermediação entre as esferas privadas e públicas do ser humano.



Nos últimos tempos, o Estado chegou aos pobres com políticas intervencionistas com o propósito de erradicar a pobreza e a escola pública, por ser, majoritariamente, a escola que atende a um contingente de pessoas pobres, tornou-se o local em que essas pessoas passaram a ser assistidas e “controladas” pelas políticas públicas (PAUGAN, 2003).

Pobreza, no sentido moderno, tornou-se um componente de mercantilização. A escola colabora com essa ideia de acabar com a pobreza, pois os discursos são cada vez mais recorrentes e se estabelecem no seio da escola. Falas como “estudar para se ter um bom emprego”, ou para se “ganhar bem” e, se possível, atingir níveis elevados de ascensão social, são comuns. Nesse aspecto, a esfera pública, no âmbito escolar, tanto pode propiciar quanto negar aos alunos a se constituírem como pessoas que iniciam algo novo no mundo e a usar esse espaço como potencializador humano.

No campo desta pesquisa, os atores da escola urbana demonstraram os dispositivos com os quais eles vivenciaram a cultura escolar na condição do pobre. Dispositivos que se traduziram por meio dos preconceitos instalados na comunidade, nas variadas formas de violência, nas insatisfações com a escola e no descrédito nela própria. Ratificou-se, assim, no ambiente dessa escola, a compreensão de que o aluno é como um elemento agregador das mensurações econômicas.

Na comunidade rural, por sua vez, apresentou-se a possibilidade de a escola iniciar os mais novos no mundo e a responsabilidade dos adultos por esses. As narrativas vieram ao encontro da construção de um sentido para o trabalho escolar a partir da concepção de um mundo local, onde alunos, professores, famílias e sociedade interagiam em prol do bem comum.

A compreensão que se tem do rural, aqui, se aproxima de Pinho, Meireles e Souza (2012) ao trazerem para o debate as ruralidades contemporâneas como lugar singular de acontecimento da vida, o lugar onde as pessoas podem trabalhar, morar, estudar e de viverem a sua identidade cultural. A escola nesse contexto volta-se para o desenvolvimento de práticas educativas vinculadas ao cotidiano da população local como escola “portadora de futuro” (AMIGUINHO, 2008).

A escola rural não pode ser mais destinada aos filhos de determinadas classes sociais, na modalidade de ensino “primário”. Isso me faz lembrar de Almeida Júnior (1944, p. 33), quando se referiu à escola rural como espaço de segregação dos pobres do campo; para ele, “seria fazer da escola rural um sistema fechado, uma escola de casta, a

escola do operário agrícola” em que o Estado lhe nega a escola comum, democraticamente e humanamente comum.

A escola não é o espaço público no sentido arendtiano. A escola é a transição para este espaço. Sabemos que a criança não tem como agir no espaço público porque este é o lugar do adulto. A escola torna-se a preparação para o espaço público. A criança chega de uma instituição familiar e é entregue a outra instituição: a escolar. Uma escola, quando pertence à comunidade, a natureza dessa parceria é de relações autênticas. Nesse sentido, o espaço da comunidade tem ênfase na igualdade das relações. O ser pobre no espírito dá-se nesta condição de igualdade perante o outro onde se evidencia um posicionamento verdadeiramente ético e não hierárquico.

A relação comunitária entre as famílias rurais e a escola chamou-me a atenção desde o início da pesquisa de campo. Diferentemente da escola urbana, as pessoas que compunham esta comunidade apresentaram atitudes voltadas à solidariedade, autocompreensão, abertura ao outro, humildade, luta em viver. As famílias nutriam parceria com a escola em benefício da educação dos filhos. Demonstraram estar voltados para o outro, estando presentes mutuamente, o que irá desembocar na virtude de ser pobre no espírito, conforme o imperativo ético das bem-aventuranças.

### **3.3 A busca da igualdade como condição para manter a desigualdade**

A ideia de igualdade como ponto a ser atingido, sustentada por uma ideologia vazia, define o menos e o mais, relativamente, como ponto a ser atingido pela igualdade. Porém, o critério continuará definindo relativamente o menos favorecido economicamente em relação ao mais favorecido, desse modo, não chegaremos nunca à tão sonhada igualdade. Por conseguinte, isso se torna uma meta inatingível. Em se tratando de conhecer o círculo das desigualdades, sobretudo em uma escola para pobres, Rancière (2007, p. 127) alerta que essa “igualdade permanece a única capaz de explicar uma desigualdade que os desigualitários serão sempre impotentes para pensar”.

Considerando que a função social da escola é integrar as pessoas na sociedade, esta tem um papel fundamental a desempenhar como agente na sociedade. As pessoas oriundas de classes sociais desfavorecidas economicamente podem superar as condições de penúrias ou de insuficiência, uma vez que as adversidades podem ser a força motriz de superação. A relação entre escola e pobreza pode revelar riscos, pois, diante do homem moderno que cada vez mais reduz a sua atuação no espaço público, a educação

escolarizada pode tanto estabelecer a transição da pessoa para o espaço público como pode inibi-la a exercer a sua condição de homem de ação, haja vista se ter a ideia de que a escola pública, em geral, se destina aos pobres e lá se veicula a “cultura da pobreza”. Basta identificarmos as políticas sociais do Estado para essas escolas.

A difícil reformulação da Educação Básica em vista dos pobres, em que as classes médias e ricas, perversamente, necessitam do fracasso para a sua valorização econômica e social, visa implementar um modelo capitalista de política educacional. Diante disso, a escola seleciona e constrói a aparência igualitária e niveladora em nome do Estado.

Mas nem sempre essa igualdade é assimilada pelas regras do pensamento moderno, uma modernidade que apresenta características que acentuam a pessoa do pobre como refugio ou como objeto que excede a metáfora humana. A individualidade, o consumo, a incerteza, as novas ferramentas tecnológicas e a rapidez dos acontecimentos são exemplos de uma “modernidade líquida” (BAUMAN, 2003). Esta se apresenta para as pessoas como metáfora de que tudo escorre e desaparece instantaneamente, perde-se consistência e estabilidade nas relações.

Se a escola pública tornou-se o lugar do pobre, ela pode ser, também, o espaço que atrapalha a vida do pobre, uma vez que anos dedicados ao processo de educação escolarizada sejam em vão. Nesse caso, o perverso é que, além de ser uma escola pobre para o pobre, ser igualmente a escola para manter o pobre sempre pobre. Para tornar as oportunidades educacionais iguais, os recursos educacionais deveriam ser equitativos. Um país que segrega socioeconomicamente as suas crianças ou jovens no mesmo espaço educacional confirma a estratificação social e reproduz as desigualdades sociais por meio das injustiças ali vividas, decretando a “morte da escola” (REIMER, 1983).

Constata-se, a partir da história da educação no Brasil, na perspectiva da educação formal, que as ideias pedagógicas “encarnadas” na vida cotidiana permearam os confrontos histórico-sociais concretos da pessoa do pobre (SAVIANI, 2008). Nesse sentido, quanto mais a educação desenvolveu práticas educativas antagônicas aos interesses dos pobres, mais se distanciaram da justiça social. Até porque, como entende Silva (2012, p. 25), todos os processos de escolarização, de qualquer pessoa, “são indissociáveis das condições materiais e concepções simbólicas de infância que estão disponíveis nos contextos de interação” em que a própria pessoa está inserida.

Historicamente, na opinião de Algebaile (2004, 2009), Guimarães-Iosif (2009), Paiva (2005), Saes (2008) e Veiga (2008), a Educação Básica na escola pública

brasileira tornou-se destinatária para as pessoas pobres, aqueles que não podiam nem podem pagar pela educação. Foge-se da expectativa dos seus destinatários em estar voltada à emancipação e se confirma, por sua vez, uma escola socialmente segregada. Arendt (1973, p. 194) assinala que quanto melhor a escola, “maiores as chances para as crianças sem recursos entrarem nos colégios e universidades, ou seja, melhorarem de posição social”. De fato, isso se ratificou por intermédio dos sonhos e afirmações dos pais em relação aos filhos de que a educação escolarizada pode possibilitar essa ascensão social. Cíntia, mãe de aluno da escola rural e moradora do assentamento rural, manifestou:

*Através do estudo que a gente conquista, passa a ter mais dinheiro, consegue um trabalho bom, pode comprar uma casa melhor. Quero que meu filho tenha uma boa educação para ser feliz. Digo para ele estudar e ter uma situação financeira boa através dos estudos. Porque o estudo nos leva a conquistar isso. Por isso que eu digo: – Você precisa estudar, fazer o vestibular, você tem que fazer um concurso e aí você terá condições de comprar suas coisinhas. – Você vai me dar uma esposa? Não, você vai procurar estudar, a primeira esposa que você vai ter é seu estudo. E ele acredita nisso!*

A educação pode ser vista como reprodução social, um complexo fundado e dependente, ontologicamente moldada pelo trabalho. Pela educação podemos garantir o processo de transmissão do patrimônio histórico às novas gerações e a perpetuação às gerações até o final da vida de cada um. Por ela podemos acessar os bens públicos e a escola, na qualidade de uma instituição social, deve perseguir o princípio da promoção social, da mobilidade humana e da aprendizagem como direito.

Mas nem sempre isso é possível, pois, sob a insígnia da economia que pauta a maioria das agendas educacionais em nosso planeta, a educação escolarizada se transformou em palco de disputas hegemônicas do capital financeiro em prol do desenvolvimento econômico. Pelo crivo de a educação se tornar para todos, o Estado assumiu a responsabilidade de “controlar” essa agenda.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, no ano de 1990, na Tailândia, organizada pela Unesco e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações governamentais e não-governamentais, resultou no documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (DECLARAÇÃO..., 1990). Essa Conferência se baseou em documento elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 1990) no qual apresentava a educação como

elemento central para o desenvolvimento dos países e para a sua imersão no mundo neoliberal e globalizado. Apontou, ainda, a negligência de muitas nações em relação à falta de acesso das crianças, em especial, das meninas, à Educação Básica. Alertava, na verdade, os países sobre a necessidade de se definirem políticas para o acesso à educação básica e sua melhoria.

Com isso, em Santo Domingo, dez anos depois, os países americanos renovaram o compromisso de “Educação para Todos nas Américas”: Marco de Ação Regional (FÓRUM, 2001) por meio de Conferência. Ali, os países se comprometeram a identificar os grupos ainda excluídos da educação fundamental por razões individuais, de gênero, geográficas ou culturais. Curiosamente, sobre a profissionalização docente, o documento prevê que “as escolas rurais e as destinadas à população em situação de vulnerabilidade requerem docentes com maiores níveis de qualidade em sua formação acadêmica e humana” (FÓRUM, 2001, p. 35), justamente por demandar um maior preparo para atuar junto a essas populações. Dentro desta perspectiva, interessante o depoimento de Jaqueline, professora da escola rural, ao se colocar sentimentalmente em relação aos alunos e à escola:

*Apostei na minha formação para me transformar e ajudar aos outros a se transformarem, a criar condições de igualdade. Acredito numa escola que o coletivo seja possível. Aqui, nesta escola, tem a hierarquia, mas a hierarquia respeita o conjunto. É o coletivo que prevalece. Capacito-me para trabalhar bem, junto aos pobres.*

Em contínua preocupação em montar a estratégia de financiamento e de controlar as populações no nicho educacional pela via econômica, o Banco Mundial lançou, recentemente, uma estratégia que pauta as suas ações para a área de educação até o ano de 2020. O documento, intitulado *Aprendizagem para todos: investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento* (BIRD, 2013), apresenta mudança de paradigma em que a educação sai do enfoque da “Educação para todos” (DECLARAÇÃO..., 1990) e passa a vigorar como “Aprendizagem para todos”. Sabe-se, entretanto, que não é de agora que o Banco Mundial vem intervindo nas políticas da Educação Básica em nosso país. Além das prescrições socioeducacionais que ele mantém por meio do gerenciamento e da manipulação dos governados, com o consentimento, inclusive, de órgãos federais e da elite econômica do brasileiro (SILVA, 2003).

O “Aprendizagem para todos” prevê que a educação é um investimento estratégico de desenvolvimento em nome da igualdade. Ele prepara os estudantes para o mercado de trabalho e ajuda-os a se adaptarem às novas tecnologias. Enfim, para o referido documento, a educação é utilitarista e serve para responder a um mercado de trabalho, uma vez que os jovens devem adquirir habilidades para o mercado. Os padrões de escola e de avaliação giram em torno de indicadores de impacto e de porcentagem de países com ganhos em níveis de competência da sua força de trabalho. Descaradamente vemos quais investimentos o Banco Mundial (BIRD, 2013, p. 6) prevê e a visão cientificista desse organismo:

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada.

Infelizmente, a educação como desenvolvimento humano passou a se fixar no alívio da pobreza e da fome (TORRES, 2005). O desenvolvimento econômico furtou a educação para a vida, em sentido mais amplo do termo, e a transformou em educação para o trabalho. A qualidade de vida se resume nos dias atuais pela subsistência e isto se torna um risco para as relações interpessoais, uma vez que a educação não pode ter seu destino finalizado no trabalho, ela deve transcender a isso. A Educação Básica para todos (DECLARAÇÃO..., 1990), dentro da proposta do desenvolvimento e da erradicação da pobreza, foi alterada pela meta de quatro anos de escolaridade, com o objetivo de cuidar para que as “crianças de todo o mundo possam concluir um ciclo completo de ensino primário e que crianças de ambos os sexos tenham acesso igual a todos os níveis de ensino” (ONU, 2000, p. 9).

Após a Constituição Federal do Brasil, de 1988, o país se concentrou em colocar os alunos nas escolas e reduzir a repetência destes. Como se não bastasse, os pobres passaram a ser bombardeados por todo tipo de pesquisas para medirem o grau de pobreza e como eles vivem. Evidentemente, a escola também passou a ser o foco dessas mensurações e fechou-se no mundo dos interesses do trabalho.

A partir de 1999, o Brasil passou a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA - *Programme for International Student Assessment*),

teste internacional com adolescentes organizado pela OCDE. Sobre essa organização internacional, Santomé (2013, p. 98) alerta que esta direciona “os sistemas educativos para colocá-los a serviço das concepções e dos mercados econômicos neoliberais, promovendo uma filosofia instrumental e utilitarista dos saberes”. Nesse caso, a perversão do sistema PISA é de os resultados serem atrelados à máquina do Estado e esta gerar um processo que faz com que todas as escolas e professores se adaptem ao modelo fabril, o que termina induzindo o currículo e a necessidade de outro tempo para a escola.

Nessa abordagem, é forte o apelo para uma educação integral em tempo integral. A ausência das famílias no tempo de suas crianças, adolescentes ou jovens é um fenômeno que vem se afirmando desde o século XVIII, com a chamada Revolução Industrial. O tempo da escola coincide, nesse ponto, com o tempo da fábrica. Hoje, o império de horas de trabalhos subjuga os trabalhadores, sobretudo, os pobres, a deixarem os seus filhos sob a tutela do Estado. Esse movimento reflete, em parte, a necessidade de edificar a escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática.

O espaço para controlar os pequenos cidadãos a se adaptarem ao sistema vigente da sociedade implica repudiar ou negligenciar ensino e aprendizagens qualitativamente em favor do aluno pobre. O que ironicamente Brayner (2008, p. 51) chamou de “aluno-cidadão” e que este não passa de uma “espécie de faz-de-conta pedagógico”. O ritmo acelerado do sistema de trabalho e o despreparo, às vezes, familiar impedem que os estudantes recebam uma educação convincente em seus lares. Por conseguinte, as famílias projetam para a escola a responsabilidade pela educação geral dos filhos. Cabe aos professores, agora, suprirem essa tarefa. Não por acaso, as famílias das escolas públicas urbana e rural mostrarem-se favoráveis a uma escola integral em tempo integral, uma vez que a ampliação da jornada escolar responde aos apelos das famílias trabalhadoras que precisam do sustento da renda para continuar a viver e atendendo, ao mesmo tempo, a uma demanda de desenvolvimento econômico-social (TORALES, 2012).

Desde que as avaliações em larga escala foram implantadas no Brasil, o país vem apresentando um dos piores desempenhos das nações avaliadas sobre a qualidade de ensino. Em uma economia global, o marco para o desenvolvimento econômico não é somente o capital especulativo que ditará as regras. Até porque o dinheiro, ao que tudo indica, cumpriu a sua missão na escola, que foi o de construir e colocar crianças,

adolescentes e jovens nela. Tudo me leva a crer que o objetivo do crescimento econômico que solapa as pessoas revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano. O desenvolvimento deve ultrapassar a ordem econômica e considerar aspectos éticos, culturais e ecológicos dos seres humanos.

O sucesso escolar do aluno, visto pelo prisma econômico, passa pelos indivíduos que rapidamente se adaptam ao modelo econômico vigente, bem como abrir-se às mudanças da sociedade tecnocrata em nome da democracia, da igualdade, da oportunidade, do aprimoramento pessoal e do conhecimento. Para o pensamento neoliberal, no entanto, a qualidade confunde-se com a competitividade. Em jogo, o sucesso dos alunos se avalia por resultados de provas padronizadas e se acirram as competições entre eles. Nesse caso, compartilho da mesma opinião de Adorno (2011, p. 161) quando este assegura que “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana”. Ora, a educação não pode mais ser um instrumento do estigma da sociedade capitalista (MÉSZÁROS, 2005), tampouco se deixar manipular por uma suposta superioridade pela meritocracia ou tecnocracia empresarial.

A escola influenciada pelo conhecimento mercadológico competitivo não pode mais abrigar esse espaço de deformação humana. Talvez se possa sonhar num espaço organizador de múltiplos saberes, gestado pelo conhecimento social, à luz dos “Círculos de Cultura” pensados por Paulo Freire (2000), nos quais o diálogo seja permanentemente encorajado pelas pessoas. É preciso entender que a educação escolar é uma atividade de interesse público e de relevância social. Considero que essa dimensão deva incidir na responsabilidade social de sua atividade. O saber social como um conjunto de conhecimentos, práticas, valores, habilidades e tradições pode possibilitar a construção de uma sociedade que garanta tarefas básicas da vida, tais como cuidar de nossa sobrevivência, possibilitar condições de convivência entre nós, ser capaz de produzir o necessário e criar sentidos para a vida.

A escola de massa afirma a pseudo-igualdade das pessoas diante das desigualdades de desempenhos, o que para Dubet (2003b) seria a própria lógica do mercado ao afirmar o seu princípio básico de integração e de exclusão. Estudos de Ribeiro (2011) apontam para essa desigualdade de oportunidades na escola brasileira. Para o referido autor, o sistema educacional brasileiro parece coadunar-se com as desigualdades, ao constatar que os alunos que estudam a Educação Básica em escolas privadas ou em escolas federais públicas têm mais chances de progredir que aqueles que frequentam escolas públicas municipais ou estaduais. Afinal, como diz Rancière (2007,



p. 116), “a igualdade dos seres racionais vacila na desigualdade social”. A escola justifica e promove as desigualdades sociais, alienando um direito à educação igualitária, em sentido de direito. Para Gentili (2009, p. 1070),

O direito à educação torna-se assim a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educacionais como o resultado natural de um mercado que premia e castiga os indivíduos em virtude de seus supostos méritos cognitivos e de suas vantagens econômicas herdadas ou adquiridas.

Ao ser interpretada sob o holofote da economia ou da sociedade do conhecimento, a escola pode trair o seu público, uma vez que o sistema econômico ao mesmo tempo é colonizador das ações da escola e está atravessado pelos imperativos do poder e da economia. A aparente “igualdade meritocrática de oportunidades” (DUBET, 2003a, 2003b), prevista nas sociedades democráticas, não admite a sua distribuição em posições sociais desiguais. O reconhecimento da pessoa do pobre, na ordem escolar, tem impactos imediatos na visão igualitária dos direitos.

A escola justa oferece o bem comum, “uma cultura comum independentemente das lógicas seletivas” (DUBET, 2008, p. 13), pois, na maioria das vezes, os objetivos da escola dita cidadã podem não coincidir com os objetivos de uma educação empresarial e de mercantilização dos direitos. Isso coincide com o pensamento de Estêvão (2012, p. 84) ao certificar que a imagem da escola cidadã tem como fundamento a “justiça social” que se traduz em ações igualitárias no espaço escolar, além da “cidadanização dos direitos”.

O conhecimento passou a ser a mola-mestra da sociedade capitalista e não mais a propriedade privada. Sendo assim, a educação tem o seu papel, nessa sociedade, de representar os interesses de quem comanda os imperativos econômicos. Os documentos do Banco Mundial, mais uma vez, coincidem muito com o que os livros didáticos introduzem na sala de aula.

Sob a égide de mecanismos para controlar e reduzir a pobreza, os indicadores estatísticos e metas das agências internacionais colocam em xeque o gerenciamento das escolas públicas. Esse gerenciamento adota princípios tutelares privatistas voltados para o mercado, o consumo e a força de trabalho direcionados aos pobres (SILVA, 2011).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com os desdobramentos político-econômicos, a década de 1950, no Brasil, exigia a tomada de consciência do atraso socioeconômico evidenciado pelas desigualdades sociais. Emergiram neste

contexto a urgência de um processo de rápida transformação para equilibrar as distâncias e de superação das discrepâncias sociais. O termo desenvolvimento passou então a expressar as aspirações coletivas por “algo mais” que viesse arrancar os povos do Terceiro Mundo do atraso, da pobreza e da dependência. No que tange à educação e sua concepção pedagógica, a produtividade e a eficiência eram preocupações centrais dos adeptos do desenvolvimentismo pedagógico, que encontraram na tecnologia o novo instrumento modernizador da educação e da sociedade (SANDER, 2007).

Naquela época, coexistia a euforia do desenvolvimento com o recrudescer das forças libertárias na América Latina, a exemplo da Revolução Cubana, em 1959, bem como estudos do “capital humano” vinculado à educação no contexto das teorias do desenvolvimento. A teoria do capital humano foi desenvolvida por Schultz (1967) como componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre países. Segundo essa teoria, seria necessário investir em educação para proporcionar à pessoa maior capacidade e, conseqüentemente, trazer mais produtividade na economia.

Esses estudos corroboraram a ideologia norte-americana sobre os países na América do Sul. No contexto geopolítico brasileiro, no que diz respeito à educação, precisava-se urgentemente do crescimento econômico e a saída seria investir no capital humano. Como explica Paiva (2001, p. 187), “a simples ideia de aplicar a palavra ‘capital’ a seres humanos, supondo que eles se transformavam em ‘capital humano’ para as empresas, feria profundamente o humanismo que marcou o pensamento de esquerda no pós-guerra”. Além do mais, o diploma, síntese do conhecimento adquirido, teria o seu preço no mundo do trabalho. O diploma escolar passou a ter, então, um valor econômico no mercado competitivo. No mercado de diplomas (CLAVEL, 2004), as competências são aferidas e se certifica o direito de se exercer um poder pela ocupação de determinadas profissões “nobres”. Em contrapartida, aos pobres cabem as profissões menos “nobres”. Afinal, os diplomas obedecem às leis do mercado.

Segundo Illich (1985b, p. 55), “a qualquer custo, a escola força o aluno ao nível do consumo curricular competitivo e a prosseguir para níveis sempre mais elevados”, o que torna os alunos embrutecidos a fim de atenderem às expectativas do mercado econômico e, por sua vez, regula o conhecimento por meio de diplomas. Por isso, Illich é favorável a uma “sociedade desescolarizada”, para retirar da escola alguns de seus poderes hegemônicos, o que não é o mesmo que uma sociedade sem escolas. Esse tipo de sociedade, para Furter (2005, p. 87), em comentário ao pensamento illichiano, “deve

estar integrada numa vida social apoiada em ‘redes’ flexíveis onde se associam pessoas autônomas, dando-lhes acesso aos múltiplos recursos de aprendizagem”.

Com a invasão do mercado competitivo nas escolas, as famílias empobrecidas parecem levar desvantagens, não somente do ponto de vista econômico, mas, sobretudo, cultural, pois, com o diferencial cultural, ligado às origens sociais dos alunos, desequilibram-se as suas performances escolares. Pela organização interna, a escola mantém as categorias sociais em seus domínios e nela tem assento os privilégios, os prestígios, as posições sociais, veiculando uma linguagem erudita em contraposição a uma linguagem popular, esta última comumente ligada aos pobres.

Ao orientar os alunos para diplomas, a escola está prestando um desserviço à sociedade porque estimula privilégios, só podendo exercer uma profissão quem a ela estiver habilitado. A ideia é a de que a formação não é senão colocar a pessoa em uma fôrma e o sistema de notas e de reprovação garante ao professor o escudo contra a rebeldia dos que não se conformam, dos que não suportam uma camisa de força nos processos de escolarização. Numa sociedade fundada na oralidade, o homem tinha a fé na palavra dada, mas hoje, numa sociedade que se baseia no selo do diploma, a sua crença só se dá no certificado, uma certificação que “guarda a chave do ideal de controle social da aprendizagem” (TUNES, 2011, p. 12). O pior é que muitos desses certificados ainda vêm falsificados.

Como diz Illich (1990, p. 28), “em uma sociedade alfabetizada, o juramento perde valor em relação ao manuscrito. Não conta mais a memória, mas o registro”. Se a escola, em nome dessa transição dos acordos privados e públicos, não responder por aquilo que ela deveria cuidar, estaremos nós aniquilando a nossa convivência no planeta. A iniciação das novas gerações no mundo e o zelo dos adultos em dimensões intergeracionais com o espaço do bem comum estarão seriamente comprometidos em relação ao lugar comum.

### **3.4 A perda do vínculo comunitário**

A opção que fiz pela escola, como comunidade pobre, mostrou culturas vivenciadas ali. Essas comunidades me permitiram compreender as interações entre os grupos sociais e como estes interagem na escola. Em nome de uma escola para todos, a escola hoje enfrenta uma crise e sua função social parece já não mais cumprir o seu papel de outrora. Ao que tudo indica, o sentido de viver em comunidade está ameaçado

em nossas escolas. Tomo o sentido de comunidade buberiana como união de pluralidades concretas que se relacionam, que formam uma aliança, promovem a pessoa e façam com que ela se sinta um membro útil diante das modalidades sociopolíticas (BUBER, 2012).

Se quisermos resgatar o espaço comum como um bem comum, precisamos incluir uma camada social que está excluída dos benefícios políticos, sociais e culturais de nosso país. Nesse sentido, a escola poderia ser, inicialmente, a instituição que facilitaria o exercício de convivência entre pessoas de todos os níveis sociais. A esse respeito, Teixeira (2009, p. 53) resgata a natureza da escola pública como espaço comum, pois, para ele, “a escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo”. Nessa linha de pensamento, a escola pública rural, neste estudo, foi exemplo do lugar comum, o território das conquistas efetivas do bem comum. Exemplo disso foi o depoimento de Dilma, professora, ao afirmar que

*o ambiente da escola, aqui, traduz o que a gente acredita de uma escola pública de qualidade. Ela conversa com a família, com a localidade e a zona rural com suas famílias interagem com a gente também. Até as pessoas da zona urbana veem a gente como uma escola de qualidade. O espaço público que a gente imagina pode ser solidário um com o outro.*

Esse depoimento explica, em parte, o sucesso de alunos provenientes de famílias e contextos socialmente pobres, como ratifica a tese de Lahire (1997) ao estudar uma população escolar em meios populares, de que o poderoso efeito da presença de adultos na vida dos estudantes pode exercer disposições escolarmente harmoniosas a todo instante, marcando importância no desenvolvimento escolar desses. Sabe-se que, a exemplo do que Lahire (1997, p. 346) constatou em sua pesquisa, parte do sucesso escolar das crianças da escola rural também estaria “relacionado a essa presença de elementos contraditórios” que o contexto de pobreza apresenta e que lhes possibilita ter pelo menos um membro da família em quem elas podem se apoiar em suas experiências escolares.

Já os professores da escola urbana apresentaram depoimentos que ignoraram a lógica das configurações familiares, além de acreditarem na omissão por parte das famílias em relação ao acompanhamento do rendimento escolar. A “desorganização familiar” (ROUDINESCO, 2003) e a omissão das famílias estariam comprometendo a

autoimagem positiva do aluno, bem como relegando o fracasso escolar às famílias. O depoimento de Sônia traduz as demais crenças do quadro docente entrevistado naquela escola. Para a referida professora, os “*alunos delinquentes e marginais são estigmatizados pelos próprios colegas*” e quando esses alunos não estão envolvidos com drogas eles se tornam vítimas. “*Vítima de violência na família, vítima de abandono, falta de atenção, de cuidado, abandono intelectual, abandono familiar em todos os sentidos*”, concluiu a professora. Em outras palavras: o não cumprimento de papéis familiares e a transferência, por parte dos pais, para a escola do cumprimento desses papéis torna-se patente ainda na fala de Sônia:

*Você não é pai e mãe, você não é responsável pelo aluno. Nós temos esse aluno no abandono total. (...) Durante o dia a gente tem que assumir, no integral, pois o sistema tem que assumir. Outros alunos não sabem quem são os pais. Temos caso de aluno que o pai, a mãe e o irmão estão presos, eles convivem no tráfico de drogas.*

Em contraposição a isso, na visão das famílias dos alunos, encontrei na mesma escola urbana a representação familiar sobre o argumento da presença efetiva dos pais em relação aos filhos. Para Jacó, pai de aluno, a sua presença junto ao filho é muito importante, “*pois se esperar somente pela escola a educação não vai funcionar*”. Esse pai trabalhava todos os dias, mas não deixava de acompanhar o filho. Outro dado que nos foi apresentado é o de que ele, sempre que podia, comprava algum livro para o filho ler. Portanto, desmistifica a crença de que exista, de fato, a omissão das famílias de baixa renda em relação ao desempenho cognitivo de seus filhos na escola. Para o sociólogo Lahire (1997, p. 334), esse “*mito foi produzido pelos professores, a partir de comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer coisas sem intervir*”. Na prática, vi que não era bem assim. Os pais entrevistados, tanto os da escola urbana como os da escola rural, demonstraram ter presença junto aos filhos, bem como estavam preocupados com os seus desempenhos escolares.

Outros ensinamentos, de que é possível o sucesso escolar em camadas populares, estão em pesquisas como as de Carvalho (2010), Novara (2003), Saavedra (2004) e Zago (2000), contrariando a visão genérica de que os filhos das famílias pobres estão destinados ao fracasso escolar pelas avaliações. Zago (2000, p. 70) “*mostra o erro em que incorremos quando nos apoiamos nos padrões das camadas médias para avaliar as práticas observadas nos meios socialmente desfavorecidos*”.

Acredito que uma educação padronizada não desenvolve o potencial individual nem contribui para o enriquecimento da coletividade. Contrariamente, acirram-se as desigualdades sociais, privilegiando uma parcela minoritária da população, impedindo muitos outros de exercerem o seu papel de novidade no mundo.

O homem moderno, dono de conhecimento científico e técnico, demonstra sua capacidade criadora e paradoxalmente destruidora. As descobertas das ciências e de avançadas técnicas levaram o homem a pensar sobre a dimensão ética e política das ações humanas. Arendt (2010), preocupada com eventos modernos apresentados pelo homem em meados do século XX, refletiu os acontecimentos próprios da Modernidade. No fundo, essa alemã temia que os homens pudessem perder a sua capacidade de viver juntos, como seres sociáveis e corrêsemos o risco de perder, mais grave ainda, a capacidade de pensar. Pois, sem o pensar não há discurso; portanto, o homem se torna um ser apolítico, o que nos faz tornar seres manipuláveis.

Os progressos científico e tecnológico, à época em que essa autora refletiu sobre os acontecimentos, passavam pelo eixo mundial da geopolítica bélica. Ao que tudo indica, esses assuntos tomariam vultos ante as questões políticas internacionais. Importante lembrar que o mundo, em meados de século XX, dividia-se, em termos político-ideológicos, em dois blocos antagônicos. Este fato impresso na Era Espacial demonstrou que o homem seria capaz de colocar em órbita um artefato humano e que seria possível enviar seres vivos ao espaço, inclusive humanos. Segundo Arendt, diante das transformações do mundo moderno, da revolução tecnológica, da quebra da tradição, da sociedade de consumo, as formas básicas da condição humana se dariam por meio do trabalho, da obra e da ação.

Quando a condição humana vincula-se ao trabalho, à obra e à ação, associa-se à *vita activa* (vida ativa), como vida biológica. Essa vida no mundo e junto a outros indivíduos singulares é o que forma a pluralidade. A *vita activa* indica ainda as atribuições da vida na esfera pública, especialmente na ação política. Essas atividades são necessárias para preservar a vida biológica e o mundo humanos.

O destino que o mundo contemporâneo reserva ao artifício humano e ao espaço público, por meio das capacidades de fabricar e de agir, respectivamente, é a subordinação indubitável ao processo vital. Mas os tempos modernos desconsideraram a contemplação como via de acesso à verdade e a dúvida impressa nos espíritos modernos garantindo o saldo da instabilidade, o que levou à marca da experiência política moderna. Nesse aspecto, a mentalidade moderna comportou o desprestígio da

contemplação e a valorização da capacidade humana da fabricação como fonte do conhecimento.

O trabalho, no enfoque da *vita activa*, é a atividade pela qual a vida se sustenta e pode ser considerada a mais privada das atividades, por isso mesmo, tradicionalmente, tenha sido desempenhada no domínio doméstico. O homem investido de fabricante de objetos, na condição de trabalhador, permanece como vivente em meio aos outros animais e plantas nesse mundo. Sacia suas necessidades vitais em resposta ao processo vital, pois é da natureza da condição humana do trabalho a própria vida.

Nesse ponto, foi significativo o relato de Marli, mãe de alunos da escola rural, ao afirmar: “*a gente vive aqui no mato para sobreviver, trabalhamos na terra, damos de comer para o nosso povo, é o suor de nosso trabalho do dia a dia. A terra é a nossa vida*”. Esse testemunho vai ao encontro do pensamento arendtiano ao exponenciar o triunfo da agricultura pelo *animal laborans*, pois a atividade da agricultura se mescla no metabolismo com a natureza. Para Arendt (2006, p. 368), a agricultura não somente é a atividade mais antiga como também a mais sagrada, “porque mostra exatamente o ponto em que o mero trabalho como metabolismo com a natureza passa à obra”.

A experiência dos homens modernos tem demonstrado que o resultado do trabalho, os bens e as obras, valorizados estritamente como serventia de consumo, impregnaram o cotidiano das pessoas. Elas são arremessadas a um estado de miséria em que o que conta é a manutenção da vida, pelo menos sustentada pelos bens a serem consumidos. Dessa maneira, a sociedade de consumo estimula as pessoas a consumirem desenfreadamente, alimentando a cadeia consumidora.

A obra, outra atividade da *vita activa*, tem sua origem no “artificial”, quer dizer: obra da criação humana, sedimentada na aparência do mundo. A obra torna-se, com efeito, um ser no mundo. Corresponde ao aspecto não natural da vida, ela clama por conservação e renovação no mundo. Nesse sentido, confirma a sua singularidade diante dos viventes. O homem passa a ser, ao mesmo tempo, produtor e consumidor dessa obra, um consumidor ao avesso do cidadão.

Já a ação é a potencialidade de agir na presença dos demais. Assim, volta-se à dimensão ética do agir humano, voltado para o interesse das coisas do mundo na presença dos “homens”, no plural. É na publicidade e juntos que os homens tornam a ação uma coisa pública (*res publica*). Por meio da ação, o homem se religa em sua condição humana, sob o desígnio da pluralidade, essa capacidade de os homens agirem como iguais. A pluralidade, nesse caso, é a condição da ação humana que nos torna

todos iguais. Assumimos a nossa entrada em cena quando entramos no mundo. A vida ativa por meio do trabalho, da obra e da ação está ligada à natalidade.

Pareceu-me esclarecedora, nesse aspecto, a narrativa da professora da escola rural, Fernanda, ao enfatizar o papel da novidade na escola: “*aqui a gente consegue colocar as crianças para elas se colocarem no mundo, pois é a partir daqui que elas se tornam cada vez mais gente, e poder, na condição de pobre, se colocar no mundo*”. Em suma, essa professora pareceu acreditar que a escola protegia a criança do mundo e o mundo da criança. Referendou o espaço público como início do mundo aos mais novos. O mundo que o educador apresenta é um mundo velho, ele nunca será novo para quem está chegando. O professor, nesse caso, não pode usurpar a possibilidade da criança de iniciar novos começos. Quem chega tem a possibilidade de transformar o mundo, precisa encontrar, em suma, um mundo aberto para se viver a comunidade.

Sobre a dimensão de natalidade, Arendt (2010, p. 10) assinala como um “novo começo inerente ao nascimento pode se fazer sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. Essa novidade ligada à ação permite a fundação dos corpos políticos que se imbricam na pluralidade humana, espaço por natureza das divergências humanas. Essa fundação só se permite graças aos novos seres humanos que continuamente aparecem no mundo por causa do nascimento (ARENDR, 1992a). Isso nos garante uma ação nova, porque somos humanos e iguais, de tal modo, bem verdade, que ninguém tem a sua réplica na face da Terra.

A história da Grécia Antiga nos ensina que, no espaço doméstico, as decisões se davam em níveis do ordenamento, pela força, se assim o necessitasse. Desse modo, o homem, animal social e político, no sentido de pertencer aos assuntos públicos, testemunhava o mundo juntamente com a presença dos demais, nunca esse testemunho se obtinha na privacidade da esfera do lar. O campo do lar coincidia com as necessidades e carências humanas. A vida na *pólis*, por conseguinte, requeria a liberdade como pressuposto da felicidade (*eudaimonia*). Nesse sentido, a riqueza e a saúde faziam parte da felicidade grega, uma complementava a outra na perspectiva de superar os desafios da penúria e da sobrevivência humanas. Levava uma vida boa àquela pessoa que ficasse longe das necessidades ordinárias de sobrevivência. A vida era considerada boa porque tinha dominado as necessidades do mero viver. Por conseguinte, a vida pública só era possível depois de atendidas as necessidades vitais do homem. O trabalho e a obra foram superados e a vida não estaria mais limitada pelo processo de sobrevivência.



Para os gregos antigos, não estar sujeito às necessidades da mera sobrevivência nem estar subjugado a outrem conduzia à liberdade. A *pólis*, portanto, fornecia condições para o cidadão ser livre, dado que eram estabelecidas relações entre iguais, ao passo que na esfera do lar as relações se estabeleciam pela desigualdade: o homem como superior à mulher, aos filhos, ao escravo etc. No lar, as pessoas se preocupavam basicamente em defender a vida e a sobrevivência próprias, o que me leva a crer, também, que no âmbito do lar havia o ocultamento da privacidade. O lar, na Antiguidade Clássica, tinha como destino a privacidade.

No que tange aos espaços público e privado, na concepção arendtiana, embora a escola ainda não seja nem a vida privada nem o espaço público por excelência, esta constitui um lugar intermediário onde nenhum dos dois tem a sua efetivação na totalidade. Com isso, Arendt (1992a, p. 238) reconhece que a escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. Ou seja, a criança precisa dos cuidados dos adultos e estes precisam assumir a responsabilidade de mostrar o mundo. Nesse caso, na escola, o professor representa o mundo frente às crianças, o que já se pode prever, no entendimento de Almeida e Schültz (2012), a intrincada relação entre educação e política.

A matriz da modernidade acabou por afogar o espaço público. A escola, nesse sentido, torna-se uma possibilidade de transição e preparação para o mundo na tentativa de preparar os mais jovens para o mundo adulto do espaço público. Como afirma Tunes (2013, p. 12), “a educação apoia-se no passado, mas, com essa firmeza, abraça o futuro”.

A escola pode ser um espaço de transição em que a comunicação e os conflitos, inerentes à própria vida, venham a ser discutidos como assuntos comuns e garantir o espaço democrático, do consenso e do conflito. Essa transição, no entanto, do privado para o público, é gradual e no âmbito da educação ela se torna uma esfera “pré-política” (ALMEIDA, 2011). Dentro desta linha, Conceição, diretora da escola rural, apontou que “a escola abria todos os canais para que a comunidade pudesse garantir a discussão dos assuntos comuns e pertinentes à vida da localidade para se garantir a educação das crianças”. Esta afirmativa só confirmou atividades já observadas, tais como: as reuniões de pais ocorridas para tratarem das ações pedagógicas que a escola desenvolvia com os seus filhos, além da “Escola de pais” que acontecia em prédio anexo à escola

para eventuais necessidades de discussões dos moradores da região para socializarem temas de interesses comuns.

Quando o homem resolveu viver em sociedade, pela atividade do trabalhar e como sobrevivência da espécie, em construção do mundo pela cultura, ele sinalizou a possibilidade de transformar tudo aquilo que se encontrava na esfera da privacidade e que poderia ser visto em negócios públicos. O mundo, o lugar que privilegia os domínios público e privado, é o que é “porque está presente no homem, encontra nele o seu centro e o seu sentido” (GUARDINI, 1963, p. 91). Ao mesmo tempo em que o mundo possibilita a convivência entre os homens, resguarda, na mesma proporção, um lugar na privacidade para estes. Se o lar é o lugar, por excelência, dos assuntos privados, o esforço que o homem adquire, na privacidade, de se manter vivo adentra à esfera pública quando há necessidade da permanência e da conservação deste mundo. Seguindo essa linha de raciocínio, Arendt (2010, p. 67) expressa que

Esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo.

Mas o esforço de ser visto sob diversos ângulos pelos pares, em público, pode perder seu charme quando a sociedade de massa eclipsa os olhares e ouvidos sob a égide totalitária padronizadora, como é o caso de uma educação voltada para pobres e ricos. Com efeito, “o mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite apresentar-se em uma única perspectiva” (ARENDRT, 2010, p. 71). Dessa forma, o mundo se torna insosso, sem brilho e sem avidez. O perigo se instala quando em nossas escolas a padronização de uma educação permite aos estudantes uma vida escolar sem sentido. Quando essa escola impede os seus alunos de construírem suas identidades na presença do outro, do diferente, ela está privando, na verdade, os seus destinatários a viverem a dimensão da alteridade, ela começa a negar o espaço da comunidade. Por conseguinte, esse tipo de escola anula o futuro do espaço público que a criança, o adolescente ou jovem possa usufruir.

A radicalidade do isolamento que os homens vêm experimentando nos últimos tempos em nada ajudará a humanidade a sobreviver no mundo. Numa outra perspectiva, na presença dos demais, exercendo a sua pluralidade, os homens podem viver esse espaço *entre* eles, o que faz se configurar como o lugar comum. Ser plural é dar ciência da existência de ser-em-comum e ser-com-outros, capazes de inovar e criar novas ações. Na escola, esse contato mútuo, mediante o qual os estudantes podem antecipar formas

de comunidades, baseia-se nas relações de reciprocidade e de igualdade com a promessa de se viver a liberdade. No fundo, o desafio que a escola enfrenta nos dias atuais é o de ajudar às crianças, adolescentes e jovens a viverem experiências coletivas. Dessa maneira, a escola oportuniza aos seus destinatários a assumirem, aos poucos, a responsabilidade pelo mundo, como forma de se viver diante dos demais. Isso fortalecerá a relação de alteridade, priorizando valores comunitários e exponenciando o ser-em-comum.

### **3.5 Surgimento e manutenção das condições de preconceitos, intolerância e violência**

No isolamento, na condição de solitário e somente quando estamos a sós, na ausência da presença dos demais, não podemos nos associar como humanidade. A humanidade pressupõe, sempre, a presença de outros homens juntos à vida de cada um de nós. A condição humana hoje, investida na condição de sociedade de massa, tende a desaparecer como espaço público da presença de outrem, pois a sociedade de massa, além de destruir a esfera privada, tem destruído a dimensão pública, âmbito do acontecimento comum aos seres humanos.

O que se vê em nossas escolas públicas são políticas patrocinadas pelo Estado, voltadas a suprirem as necessidades básicas dos alunos pobres. Quando isso ocorre na sociedade, de acordo com Arendt (2006, p. 88), “as necessidades se transformam em interesses”. O que estava restrito ao campo da privacidade do lar na Grécia Antiga tornou-se atividade de ordem pública nos dias atuais. Isto é, o gozo da liberdade no espaço público só pode ser vivenciado quando as necessidades individuais de sobrevivência são supridas.

Como as necessidades básicas ainda não foram suprimidas em boa parte da população brasileira, o Estado tutela políticas que conduzem e sujeitam as pessoas a condições de penúria. A esfera política torna as pessoas, sobretudo as mais empobrecidas, em *animal laborans*. Ao tentarem suprir as necessidades elementares da vida, essas pessoas não apresentam condições próprias de se manterem, o que faz com que o Estado intervenha em suas vidas. Isso nos leva a crer que os pobres são identificados, cada vez mais, com o *animal laborans* e que estão aprisionados às necessidades básicas da vida.

A necessidade obriga a pessoa a comportar-se e não a agir. Pela lei da sobrevivência, o caráter revelador, que é próprio da ação na pluralidade, aniquila-se. Perde-se, assim, a iluminação da existência humana frente ao grau público, dado que a economia suplanta a política.

Justificam-se, hoje, políticas públicas que definem merenda escolar, livro didático, fardamento, transporte escolar, dentre outros. Conseqüentemente, não haverá liberdade na escola pública enquanto as nossas crianças estiverem assujeitadas às políticas de suprimentos das necessidades básicas, pois as políticas estabelecidas pelos governantes acabam roubando, da esfera da privacidade, as condições de muitas famílias de exercerem o poder de suprirem as suas necessidades básicas. Nesse sentido, em ambas as escolas pesquisadas apareceram, nas falas das famílias, sobretudo, o grau de satisfação em ter benefícios de políticas de suplementação de renda e de bens de consumo.

Como sustenta Arendt (1992b, p. 159), “a liberdade para a ‘boa vida’ assenta-se na dominação da necessidade”. Uma sociedade que prega a conformidade, o isolamento e o cumprimento de comportamentos previsíveis estabelece uma espécie de totalitarismo em meio à sobrevivência individual. Nessas circunstâncias, a “novidade” não pode aparecer em âmbito político e a liberdade fica sob ameaça. Sem a promessa de liberdade, o homem se ofusca na realidade do domínio político (CORREIA, 2008).

A escola formal brasileira contribui para o embaraçamento dessa situação de posição acrítica e alienada que só corrobora as deploráveis manifestações de nossas, cada vez piores, condições de existência, fechando-se no próprio mundo agonizante das angústias e agruras do ser humano. O grande desafio talvez seja o de ampliar as margens do pensamento crítico e valorizar o ser humano frente aos desafios que a escola oferece.

O movimento da “Educação para todos”, em vista de uma mão de obra qualificada para o trabalho, oficialmente aparece em nossa Carta Magna. De acordo com a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho* (Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 205) (itálicos nossos).

Por conseguinte, a educação prepara a mão de obra necessária para suprir as expectativas do mercado. A cidadania para as classes populares no Brasil é marcada pela rápida vinculação à lógica capitalista, a de que a todo custo é preciso trabalhar para alimentar a cadeia do paraíso do consumo. Nas palavras de Alves Neto (2009, p. 190), “uma sociedade de consumo é o outro lado necessário de uma sociedade de trabalhadores”. A emancipação política ou social foi substituída pela ascensão do trabalho para assegurar as coisas necessárias e produzi-las em máxima abundância. Esse dispositivo de inclusão social pelo trabalho se aproxima do sentimento de pertença por aquilo que se consome.

Constatei também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) corrobora com a Constituição Federal do Brasil ao prever que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Título I, Art. 1º, § 2º). Também o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020 explicita a diretriz de “formação para o trabalho” (BRASIL, 2010, Art. 2º, V). Como visto, o marco regulatório prevalece como premissa do desenvolvimento humano em vista do mercado de trabalho.

Estudos organizados por Regattieri e Castro (2013), publicados pela Unesco, com o apoio do Ministério da Educação, objetivam contribuir para a elaboração de conhecimentos e permitir, com isso, avanços efetivos na consecução das metas da “Educação para Todos”. Sob esta visão, manifestam que existe um “protótipo curricular de ensino médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais”, por isso tanta preocupação por parte do governo federal em atender às demandas do mercado para entregar a este os jovens trabalhadores (de)formados pela escola.

A inauguração da propriedade privada e a expropriação do trabalho levaram à dupla face da educação, ao invés de produção de conhecimento, estamos imersos no valor de troca de mercadorias, naturalmente com interesses ligados ao mercado. Vive-se, ainda hoje, sob a égide do trabalho explorado, replicando a figura do escravo, do servo e do assalariado.

Existe na educação o complexo entendimento de que ela transforma o ser humano, vincula a individualidade e a generalidade humana. Em sentido restrito, a educação se insere na forma de produção. Pode-se inferir que a escola que temos atende ao sistema do capital. Ela ajusta os indivíduos ao sistema vigente, o que, por sua vez, também determina alguns ajustes no próprio sistema, o que resulta em grande parte do descrédito da própria escola, tornando-a espaço da banalização da violência.

Preconceitos, intolerância e violência foram percebidos e enraizados na comunidade da escola urbana.

Os territórios existenciais se configuram por meio de preconceitos em relação às pessoas e se enraízam em mensurações e codificações, tornando-as objetos sociais. Não é diferente a opinião de Sandra, aluna da escola urbana, quando se referiu à valorização das pessoas, de modo geral, em relação à classe social a que ela pertencia: “*se uma pessoa chegar e se tiver um pobre e um rico, eles vão escolher o rico, porque tá bem vestido, tá melhor de aparência. Eles não olham pela qualidade da pessoa, eles olham mesmo pelo que a pessoa tem*”.

Estudos realizados por Galvão e outros (2009) apontam para o preconceito que boa parte dos docentes do Distrito Federal têm em relação ao local de moradia de seus estudantes. Verifiquei isso, nesta pesquisa, pela descrença que os professores da escola urbana demonstraram em relação ao público de seus estudantes. Para a professora Léia, por exemplo, “*a comunidade é circundada por violência, tráfico de drogas e desemprego*”. Afirmação que também o professor Pedro fez quando identificou as carências físicas e emocionais dos alunos como limitadoras:

*Os alunos trazem muitas dificuldades de relacionamento, de convivência, além da carência no meio em que vivem. Essa comunidade é muito violenta, faz parte da cultura das pessoas serem violentas. É uma forma muito agressiva, comecei a pensar, a violência está enraizada, numa brincadeira, num jogo. (...) Eles falam gritando, berrando. Com todo respeito, a cultura dessas pessoas é diferente da bagagem que eu tenho. (...) Já sofri ameaça aqui de um ex-aluno.*

Nesse ponto, os alunos da escola urbana assinalaram a bagunça durante as aulas, o que interrompe as explicações que os professores fazem de suas disciplinas. As brigas constantes, os empurrões entre os alunos e xingamentos são alguns exemplos que eles não veem sentido na escola, “*uma perda de tempo para nós, aqui tudo é igual do mesmo*”, disse uma aluna. Do mesmo modo, uma mãe de aluno reconheceu que o colégio tinha muita bagunça. De acordo com outra professora, Sônia, “*a violência em sala, a indisciplina é muito grande, o que acaba gerando o próprio bullying*”. Confirma-se assim a constatação de Maria José, avó de alunos da referida escola, ao descrever que um de seus netos é vítima de violência física de um colega de classe, “*ele vive batendo na cabecinha de meu neto*”, afirmou a senhora.

Em meio às violências, preconceitos, drogas e “bagunças”, para a maioria dos professores e pais dos alunos, a escola deveria ter segurança ostensiva para zelar pela “boa conduta” dos alunos. O medo de os filhos se envolverem com drogas é patente por parte dos pais da escola urbana e até já houve abandono de estudo por alguns alunos, em decorrência do tráfico de drogas, e alguns chegaram a morrer.

A violência cultivada entre seus atores pode ser, ao mesmo tempo, um protesto contra a escola ou um meio “silencioso” de responder à escola democrática dos pobres em que essa igualdade dos indivíduos seria uma farsa diante das desigualdades sociais.

Estudos de Silva (2012) sobre as relações entre a favela, a escola e a sociabilidade das crianças no território urbano é ponto-chave para entendermos que muitas vezes as crianças de nossas escolas públicas “não têm jeito”, na opinião de professores. Sobre isso, Sônia, professora da escola urbana, afirmou que o aluno pobre e ignorante “*vai ser mais um para sofrer, trazer outros filhos para sofrer. Ele não sabe reivindicar seus direitos, que nem uma “vaca de presépio”, que acha que o paternalismo do Estado é a solução*”. Ainda em relação aos professores da escola urbana, estes pareciam ter mesmo baixas expectativas no que dizia respeito aos alunos. No dizer da professora Amália:

*Eles não querem ir além, avançar, eles não têm esse interesse. É como se o ambiente em que eles vivem não desse, eles não visualizassem nada de interessante. Isso é muito triste, o nosso trabalho e o nosso esforço é pra que eles realmente consigam ser um cidadão honesto, trabalhador, que eles avancem na vida. Mas, infelizmente, é a minoria que a gente percebe que desperta para isso, infelizmente, é a minoria.*

Em compensação, para Dubet (1997, p. 231), “os professores mais eficientes são aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos”. Sobre isso, a professora Dilma, da escola rural, enfatizou que

*Os professores têm que estar preparados para se desprender do conteúdo das disciplinas. Porque a preocupação é passar o conteúdo e o menino tem que aprender a ler, escrever, contar, armar e efetuar. Eu acho que escola falha nesse sentido. (...) Precisamos preparar esses meninos para a vida. Eu deixo que eles falem, porque eles precisam sonhar. Eu acredito nesses meninos!*

Em entendimento contrário, Tiago, diretor da escola urbana, apresentou baixa expectativa em relação aos alunos de sua escola. Disse-me, em certo momento, que os estudantes tinham ali baixa autoestima, bastava atravessar os muros da escola e ver uma

ilha de prédios denunciando a riqueza da outra cidade administrativa. “*Como os estudantes deveriam se sentir vendo aquela realidade de riqueza e estudando em uma escola pobre?*”, perguntou-me o diretor incrédulo. Acrescentou ainda que “*estudantes advindos de contextos muito pobres como aqueles, quais seriam as suas perspectivas?*”.

Patenteiam-se, assim, as expectativas que a escola traça para ao seu público: coagindo-o, de certo modo, a se identificar com o fracasso, confirmando os mecanismos e as multiplicações de uma escola “injusta”. Pesquisas de Dubet (2004, p. 542) sobre o que é uma escola justa demonstram que “a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação”. Isso me fez inferir que as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares e que, a depender das concepções que se tenha da pessoa do pobre, a escola pode ser promotora de injustiça social.

O intento do capitalismo é dissociar o discurso da realidade, ou seja, a dissimulação como verdade. No fundo, o slogan educacional deveria assumir a forma de “garantir a acumulação do lucro”; o que o torna duro demais para acreditarmos. A produção de um discurso mitificado no fracasso explica, em parte, a própria exclusão social reafirmada, em parte, pelos preconceitos que se disseminam em atos intolerantes e violentos. Este é um risco se a escola continuar a fazer a opção de estratificar socialmente o seu público.



## 4 HISTÓRIAS DE VIDA ENTRELAÇADAS À ESCOLA

*“Não se pode dizer como a vida é, como a sorte ou o destino trata as pessoas, a não ser contando a história”.*

(Hannah ARENDT, 1995, p. 279)

### 4.1 As histórias de vida e os contextos escolares

No contexto escolar, aproximei-me dos relatos das histórias de vidas, o mais próximo possível da pobreza. Alguns fragmentos desses relatos emergiram como testemunhos da própria vida. Durante o percurso desta pesquisa, ficou claro como as histórias de vida se entrelaçaram na pobreza e como esta define, em parte, as molduras comportamentais, as perspectivas, as concepções de educação, bem como a visão de escola. Os fios com os quais puxei as concepções que os colaboradores me deram fecundaram-se em seus cenários de histórias de vida, misturando-se, assim, à própria marca do sentido vivido para cada um deles.

A realidade de nossas escolas públicas, urbana ou rural, se mescla às vidas que se configuraram em seus espaços. As diversas situações que estiveram presentes no cotidiano dos estudantes pobres levaram os atores dessas escolas, direta ou indiretamente, a serem afetados por situações ligadas à pobreza. Este ensaio busca compreender a relação entre pobreza e escola e como as histórias de vida dos colaboradores sedimentaram essa relação.

Não fui escriba dos pobres; fui apenas artesão de palavras que tomei emprestadas de seus lábios para compor as narrativas extraídas de seus corpos. De alguma forma, identifiquei-me e solidarizei-me com as pessoas que emprestaram generosamente as narrativas de suas vidas. Por isso, encontrei nas histórias de vida dessa população a minha inclusão.

Compreendi pelas lentes do contexto escolar quais os sentidos de vida que os colaboradores deste estudo trouxeram. Como afirmam Pineau e Le Grand (2012, p. 100), “a luta pelo conhecimento da vida começa sempre por um contrabando social”. Saberes e poderes foram, aos poucos, se configurando no *lócus* escolar e, com isso, delimitaram-se os campos dos saberes.

A pobreza se representa de modo polissêmico em um contexto. O lugar, nessa acepção, é uma realização, uma produção que se concentra na territorialidade, seja no âmbito rural, seja no urbano. A leitura que se faz da vida cotidiana em um dado espaço sedimenta, quase sempre, as ações transformadoras de sentidos.

Schaller (2008) afirma que os lugares são tomados por interesses e experiências que neles vivem as pessoas. Por sua vez, as pessoas transformam o seu entorno e essas transformações acabam por afetar o que elas são e o que elas fazem em seus contextos. Desse modo, as narrativas escutadas ganharam sentidos e se potencializaram como conhecimento gerado que se encontrou na experiência de base existencial sobre a pobreza. A existencialidade das múltiplas dimensões do ser pobre, nesse sentido, é o que define o próprio conceito de pobreza.

As narrativas de si, ao se publicarem na esfera social, reificam os modos como são vivenciados os recursos materiais e imateriais da pessoa. Portanto, considero difícil a dissociação da pessoa que narra, até certo ponto, do lugar que ela ocupa no mundo por considerar a narrativa que a pessoa faz de si no lugar comum como um instrumento de reconhecimento social. Neste estudo, esse reconhecimento se deu na esfera da escola pública urbana e rural.

As paisagens que se abriram, à medida que entrava em campo, desvelaram vozes em meio às sombras das narrativas oficiais e iluminadas pela estética do ser pobre. Nesses encontros, repletos de experiências interpretativas, deixou-se a produção polissêmica narrar as densidades descritivas que compuseram os próprios cenários das escolas urbana e rural. Com efeito, pretendi dirigir a atenção para as matrizes pessoais de meus colaboradores. A minha intenção é relatar perfis desses atores para ajudar-me a revelar cenários do ambiente das escolas urbana e rural.

Tal como Dominicé (2010, p. 93) sugere, “a experiência da diferença social e a tomada de consciência da origem social modificam os ganhos e as perdas da história de vida”. Acrescento, no entanto, que a diferença territorial, no que diz respeito à escola, passa também a ter um papel preponderante nas autorregulações dos colaboradores em relação à escola urbana e à escola rural. Ou seja, as pessoas que vivem no espaço urbano têm a percepção a partir do cenário urbanocêntrico. Já para as pessoas que vivem no contexto rural, a visão sobre a escola não se baseia somente no âmbito rural, mas também no urbano. Dentro desta configuração, no dizer de Brandão (1990, p. 35), a submissão da cultura camponesa se dá no poder simbólico dos códigos da “cultura capitalista letrada e urbana”.

Considerarei em minha entrada em campo a aproximação dos processos de aprendizagens como formas de aprender os conteúdos de saberes que a vida cotidiana oferece. Nesse sentido, destaco nas falas de meus colaboradores a condição das aprendizagens individuais e coletivas como passagens importantes e acesso formativo para eles. A esse respeito, as famílias do assentamento rural foram importantes ao resgatarem aspectos de suas histórias de vida e articularem com a educação escolarizada de seus filhos, bem como os depoimentos dos professores, ao relatarem seus percursos formativos implicados com a condição de pobreza.

Os encontros com os colaboradores definiram-se em muitas vozes, o que me faz lembrar o que Bakhtin (2005, p. 44; 197) chama de “polifonia” como “*vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema (...)*” (itálicos do autor), tornando possível compreender a “capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela”. Isso traduz, com certeza, o imenso valor das trocas que se sucederam durante as idas e vindas ao *locus* da pesquisa.

No contexto das entrevistas e das observações vivenciais, tomei o cuidado de frisar aspectos significativos em relação às histórias de vida trazidas pelos narradores. Assim como Bruner (1997, p. 54), acredito que “*nós sabemos*, a partir da nossa própria experiência de contar histórias consequentes sobre *nós mesmos*, que há um lado inelutavelmente ‘humano’ na produção de significado. E nós estamos preparados para aceitar uma outra versão como ‘apenas humana’” (itálicos do autor). Diante disso, respeitei as narrativas e os fluxos que se moveram no diálogo, entendendo que se deu na construção da narrativa de vida como prática formativa de conhecimento e de aprendizagem. Nesse caso, tal como diz Dominicé (2006, p. 350), considerarei a participação dos meus colaboradores como suporte de relações de múltiplos saberes:

A reconstrução do horizonte biográfico necessita de um trabalho de formação que não se reduz a um único registro psicológico de desenvolvimento pessoal. Ela aponta para uma globalidade feita da aliança de saberes múltiplos e de aprendizagens complementares.

Assim, os atores tomaram consciência de suas histórias de vida, ao narrá-la, apercebendo-se dos seus espaços e aprimorando-os. Esse aspecto se deu no âmbito rural, sobretudo, nos encontros com as famílias do assentamento rural, bem como nos encontros com os professores da escola. As histórias de vida narradas por esses grupos permitiram-me compreender, de um modo geral, o movimento das interações estabelecidas que foram se configurando nas diversas etapas de suas vidas. A despeito

disso, Moita (2000, p. 116) nos diz: “Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Descobri, portanto, o papel do professor como consciente de seus múltiplos saberes, sejam eles acadêmicos oriundos de sua formação inicial, sejam os delineados ao longo do percurso de sua vida. Esse professor se manifestou em um movimento de repertórios existenciais, na direção da apropriação de novos conhecimentos. Potencialmente, descobre-se em um mundo novo, podendo surgir perspectivas de realização e de atualização das pessoas em relação às tomadas de decisões.

Os percursos de vida analisados deixaram vestígios da pobreza, característica que uniram os domínios da percepção do real e do imaginário de cada um dos participantes. Nas falas de alguns professores, imprimiu-se a possibilidade de superação da pobreza material de seus alunos, o que me permite afirmar que, até certo ponto, eles reformaram a sua prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos. É ilustrativo o depoimento da professora Jaqueline, da escola rural:

*Percebi desde muito cedo que a minha vida seria educar outras crianças pobres, de mostrar, pela escola, que é possível ela ser feliz, mesmo na condição de pobreza. E isto faz com que eu reflita minha prática docente todos os dias, para eu mudar o que eu tiver que mudar.*

Parece que essa docente era consciente da realidade de seu aluno e de que poderia atingir com mais eficácia os objetivos propostos para uma aprendizagem significativa. Apresentou-se, assim, como uma educadora da esperança, que confiava na possibilidade de mudança; via na utopia dos empobrecidos a possibilidade, pela educação, de se superar e viver em um mundo harmônico e justo. Comprometeu-se, desde o início de sua trajetória docente, a orientar o aluno para a reflexão crítica de sua realidade, como condição de sua liberdade. Esse tipo de professor está presente no pensamento de Freire (2005, p. 94) quando este afirma:

Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles.

Para a professora Jaqueline, pela ação havia a possibilidade de reinventar o mundo. Portanto, posso dizer que, para ela, havia esperanças de que algo novo surgisse na escola, o que a fazia se aproximar de Freire (2003a, p. 104), quando ele diz que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

A questão está em saber se preferimos, ainda, viver na ilusão de uma suposta neutralidade ideológica da sociedade que aí está e da qual somos parte. Nesse sentido, é importante realçar a percepção da professora Sônia, da escola urbana:

*Somos patriotas para a copa do mundo, para a seleção, mas pouco patriotas para o que é da ordem do público, o que é de todos, principalmente saúde e educação, os direitos básicos do cidadão. Mais triste que eu vejo é que a proposta na lei de educação é de formar o cidadão, ele tem que ter direitos e oportunidades iguais. Ele não sabe reivindicar seus direitos, fica que nem uma “vaca de presépio”. Acha que o paternalismo do Estado é a solução. Vai ser mais um para sofrer, trazer outros filhos para sofrer, poucos conseguem romper essa bolha. A escola nada contribui para esse descaso.*

Nos meses em que estive imerso no contexto dos colaboradores da pesquisa, elegi algumas histórias de vida para apresentá-las aqui. Esses testemunhos foram obtidos por meio das entrevistas formais, o que exclui, portanto, as informações obtidas em contatos informais durante a minha vivência em campo.

#### **4.2 Os cenários rurais e as pessoas: a escola da comunidade**

Ao exercer o seu papel singular frente à população a que se destina, a escola responde pelo reconhecimento do outro, pela integração e participação de seus atores, de modo a respeitar as identidades e os jeitos de viver daquelas pessoas que habitam o território rural. No presente estudo, a “lógica urbanocêntrica” (SOUZA, 2012) ecoa no sentido do lugar rural, pois o território da ruralidade extraído do seu povo mobiliza ações afirmativas de que o universo rural tem a sua identidade e se reconhece como complemento do universo urbano.

Entendo que as narrativas que as pessoas fizeram de suas vidas deram forma ao vivido ao retornarem para si a sua história e contaram-na do modo que escolheram. Por essa razão, ao se contemplar as histórias de vida das pessoas que gravitaram em torno da escola rural, deve-se levar em consideração os elementos sociais da memória que

trouxeram em múltiplas vozes (BAKTHIN, 2010) e que se cercaram de significados. Permitiram a interação entre as lembranças e os esquecimentos e até mesmo romperam os silenciamentos. Afinal, quando nos propomos a falar algo de nós mesmos, selecionamos o que e como dizer.

Entre quem concede e quem recolhe as palavras ditas há, em certo sentido, um pacto que se estabelece entre pessoas, como poeticamente apontou Raquel de Queiroz ao se dirigir à sua irmã: “Vamos fazer um acordo: não vou falar espontaneamente. Você terá que me extorquir as lembranças do passado, as coisas que testemunhei, as pessoas que conheci. Se quiser conto, se não quiser, não conto” (QUEIROZ; QUEIROZ, 1998, p. 11-12). Acredito que as pessoas que aqui apresentei emprestaram-me seus testemunhos para eu interpretar as suas vidas em um contexto de escola rural. Naturalmente, julgo que esse ambiente foi produtor de sentidos em suas vidas. De certa forma, tomei do outro a sua voz para mim e tentei construir uma segunda voz.

### 4.3 As educadoras da escola rural

**Professora Dilma** – Nasceu no interior da Bahia, foi criada na zona rural. Seu pai foi vaqueiro de uma fazenda. Com o tempo, o dono dessa localidade faleceu e o pai comprou um terreno por lá. Dilma veio de uma família de dez filhos, sendo ela a filha mais velha. Família muito pobre, não tinha dinheiro para comprar chinelos para os filhos irem à escola. O pai, então, fazia os chinelos de couro de vaca quando o patrão mandava-o matar algum gado.

Desde pequena, falava ao pai: “*Eu quero ser professora*”. Ele respondia: “*Minha filha, como você vai ser professora morando no fim do mundo? É muito longe da cidade, seu pai não tem condição de comprar uma casa na cidade*”. Certo dia, uma tia que morava em cidade do interior de Minas Gerais, foi visitar a família e perguntou se o pai de Dilma permitiria que a menina fosse com ela. Sabia a tia que o grande sonho de Dilma era o de ser professora. Então, com a idade de oito anos foi morar longe dos pais. Ficou com a tia por quatro anos e somente, não mais porque a sua mãe “*chorava todos os dias*”.

No decorrer da entrevista, realçou várias vezes que a sua infância, até os oito anos, foi de uma pobreza muito grande. Dentro dela ecoava a vontade de sair daquele lugar. Já pressentia que o seu destino poderia ser o de viver ali para sempre, como Brandão (1990) afirma em seu estudo sobre a cultura camponesa e a escola rural: as

desigualdades de destinos se diferenciam nas carreiras escolares e projetos familiares que correspondem a diferentes destinos profissionais.

A família não tinha televisão, mas um rádio de madeira, à pilha, que o pai ligava todos os dias pela manhã. O pai tinha o hábito de ler a Bíblia todos os dias para os filhos e contava histórias bíblicas, à noite, antes de dormir. E ainda mais, por vezes, no final de semana, lia com os filhos reunidos ao seu redor mais histórias da Bíblia. Configurasse, assim, um lugar aprendente na memória dessa educadora, lugar que Schaller (2008, p. 73) nos chama a atenção para se “detectar os fatores favoráveis em suas configurações”, apoiando-se “sobre o potencial da situação, o potencial do lugar”.

Dilma já lecionara em escola privada na zona urbana e viu diferença entre a escola pública e a escola privada. Em sua opinião, “*a escola particular é o local onde as pessoas têm condições, mas se materializam com a ausência, recompensam por meio material essa ausência. As nossas crianças [escola rural] têm essa carência material, mas eu percebo que existe uma recompensa afetiva por parte dos pais*”. Para a referida professora, ambas as escolas tinham ausência dos pais por estes trabalharem fora de casa. Porém, os pais da escola rural eram mais próximos de seus filhos; quando estavam juntos aos filhos era uma “*presença inteira*”, justificou Dilma, na entrevista.

Considerou que a escola não podia continuar a ser paternalista ou assistencialista e que a contribuição dos pais era de fundamental importância para a educação das crianças ali presentes. Enfatizou que ensinava aos seus alunos que o gesto de cooperação gerava solidariedade. Quando tinha reunião de pais na escola, percebia que a recepção com comidas obtinha a cooperação tanto das pessoas que trabalhavam na escola como dos pais. Informou que as pessoas que faziam a escola rural se preocupavam com familiares dos alunos que adoeciam e sempre que podiam realizavam visitas a eles.

Dilma era filha de pai evangélico e mãe católica e informou que, apesar disso, nenhum deles interferiu quanto à sua opção religiosa. O pai falava para a mãe que poderiam batizar os “meninos” na Igreja Católica, porém, quando crescessem, eles próprios se definiriam quanto à escolha religiosa. Dilma tinha três irmãos evangélicos, dois espíritas, e ela se declarou espírita. Portanto, em sua casa, o diálogo ecumênico já era uma prática.

Dilma viveu em um ambiente distante da cidade. O pai comprava apenas anualmente um vestido para as filhas. Segundo ela, “*era uma festa muito grande*” e, apesar da pobreza, reinava em sua casa o carinho e a proteção como cuidados.

Lembrou-se de quando o pai vinha da cidade, andava quilômetros a cavalo com alforjes – utensílios feitos em couro, presos à cela do animal para transportar alguma coisa. Trazia ali um pão especial, tipo baguete, que se tornava uma festa para a família. A mãe cortava-o em pedaços e distribuía-os em dias alternados. À época, a família se alimentava pela manhã de mandioca cozida, batata, cuscuz, bolo de puba (massa extraída da mandioca fermentada), bem como de outros alimentos regionais. Havia um buraco perto da casa onde se queimava a lenha e se colocavam ali bolos para assar na palha da bananeira.

Nessa família, somente dois irmãos não conseguiram concluir o ensino superior e três são professoras. Para Dilma, a pobreza podia, em algum momento, deixar a pessoa privada de alguma coisa: *“deixar de comer uma coisa que se gosta, por exemplo, é uma grande privação”*. Ela achava maçã uma fruta nobre, tinha muita vontade de comer uma maçã, mas não podia comprar. Quando criança, nunca tinha ouvido falar em uva, só nos livros; hoje, ela compra todo tipo de uvas. Para ela, talvez, essa carência material tenha-lhe feito persistir em lutar na vida.

O pai tinha vizinhos fazendeiros e a filha de um deles foi colega de Dilma no curso de Magistério. Em sua cidade natal, na década de 1980, as mulheres faziam magistério porque era a única opção que se tinha. Não havia outra escola, segundo Dilma. O curso foi a melhor coisa que lhe aconteceu. Por esse estudo, afirmou ter realização profissional e pessoal. Ela morava há doze anos em uma chácara perto da escola rural.

Dilma já havia morado em um barraco de um cômodo com seus dois filhos. Seu sonho era o de fazer um curso superior de Biologia e, com todas as dificuldades que teve, conseguiu realizá-lo. Falava para os seus filhos que não era a escola pública ou particular que definiria a felicidade deles, *“isso não é o que vai fazer deles serem melhores nem piores que os outros; o segredo é querer ser o melhor, independente da escola”*.

Segundo seu pensamento, a pobreza não inibiria a criatividade e trouxera-lhe uma experiência recente. No trajeto de sua casa, na zona rural, até a cidade, um senhor acenou com a mão, pedindo-lhe carona. Ele estava com uma criança de, aproximadamente, dois anos e meio de idade. Parecia alcoolizado, contou a professora, e apresentava característica de que tinha uma vida muito sofrida. Do percurso até a cidade, conversava acompanhado do filho no colo; este, com uma caneta na mão e um papel, desenhava e reconhecia letras. O senhor, pai daquela criança, disse que, todos os



dias, o filho acordava pedindo-lhe um papel. Por não tê-lo, pedia a uma vizinha que, prontamente, dava-lhe o papel. Segundo disse à Dilma, a mãe da criança abandonara o lar e deixara-lhe a criança sob sua responsabilidade. Disse que morava em um barraco construído de *madeirite*, com um único cômodo. Era pedreiro e, para onde ia, levava o filho. Quando conseguia um trabalho, logo perguntava se podia levar o filho para o serviço.

Para Dilma, aquele pai de família vivia em situação de extrema pobreza. Pelo vestuário, pela sujeira, a criança parecia desprovida materialmente de tudo. Mas de uma coisa ela tinha certeza: do carinho e do acompanhamento que o pai dava àquela criança. De acordo com o relato de Dilma, a criança demonstrou ter facilidade de comunicação e coordenação motora desenvolvida. Deduziu isso por vê-la fazer desenhos a todo o momento e conversar durante a viagem. Talvez, a falta de recursos materiais estivesse sendo, ao mesmo tempo, um desafio e um estímulo para o desenvolvimento da criança, concluiu a referida professora.

**Professora Jaqueline** – Baiana, viveu na zona rural. Filha de vaqueiro e de mãe agricultora, ambos analfabetos. Para Jaqueline, conforme narrou em sua entrevista, a escola rural atendia aos excluídos da sociedade, aos assentados daquele lugar, aos trabalhadores de chácaras, às domésticas, diaristas etc. A razão de ser daquela escola era a de transformar as pessoas pelo diálogo e não de oprimi-las. Isso me remeteu a Freire (2003c, p. 78), quando este afirma que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*” (itálicos do autor); um diálogo que exige a presença da pessoa frente à outra, um pronunciamento que rompe o silêncio dos amordaçados, das formas de opressões que, por vezes, a escola pode propiciar. Nesse sentido, o estudo, para Jaqueline, pode ser libertador:

*O professor deve manter-se no diálogo para conscientizar as pessoas. A classe pobre já é sofrida e a escola não pode mais causar o sofrimento dos pobres. Acredito que o estudo é libertador dentro de uma perspectiva que se tenha isso como prioridade. Eu vou estudar para me libertar, não para oprimir o outro, mas para se libertar enquanto pessoa. Compreender o outro e dizer: olha, um ser humano igual a mim e que também, se tiver uma oportunidade, pode se transformar, pode viver feliz.*

Disse também que a escola não deveria ensinar a consumir, a entrar na lógica de padronização capitalista; os bens materiais deveriam ser relativizados, concluiu.

A mãe de Jaqueline lutou para que os filhos pudessem estudar. Para isso, convenceu o marido a vender um pouco do gado que tinha e comprar uma casa na cidade. Jaqueline e outra irmã mais velha foram estudar na cidade. Dormiam na casa de um vizinho porque o pai não as deixava dormirem sozinhas. Durante o dia, dividiam-se entre os estudos e as tarefas domésticas. Formou-se em Pedagogia e fez concurso público para ser professora da zona rural. A precariedade da escola rural nunca lhe foi entrave para continuar a ser uma docente a serviço das pessoas do campo.

O grande interesse da professora sempre foi a educação do campo. Para ela, havia verdadeiramente solidariedade no campo. O valor estava em dividir e não em subtrair. Havia um mês somente em que Jaqueline trabalhava nessa escola rural e disse que se sentia muitíssimo acolhida. Durante a pesquisa, pediu-me que, se tivesse artigos sobre educação do campo, os disponibilizasse. Antes do fechamento deste estudo, retornei ao campo e compartilhei alguns textos.

**Professora Pilar** – Essa brasiliense morava em bairro nobre do Distrito Federal; era solteira e já lecionara em escola urbana privada. Demonstrou, em sua narrativa, o movimento híbrido e fragmentado em relação à sua identificação com as escolas urbana e rural. Disse-me acreditar que os pais das crianças rurais eram oprimidos porque

*Eles são dominados pelo patrão. Eles estão na terra do patrão que não é a terra deles; eles trabalham para alguém que diz quando fazer, como fazer e onde fazer. Então, eles não têm muita autonomia, precisam daquele trabalho, precisam da casa porque têm família e acabam se submetendo ao que o patrão disser.*

Disse também que a sua prática docente se pautava na liberdade que concedia aos seus alunos e sua visão de educação “*é que ela liberta e não escraviza*”. Aqui, novamente, encontrei no pensamento de Paulo Freire (2003c) o respaldo quando ele afirma que as pessoas crescem na liberdade quando a escola reconhece as suas necessidades, os seus saberes específicos, as suas potencialidades e que esta é uma oportunidade que envolve o pensamento crítico, que pensa e age no mundo, sentindo-se capaz de transformá-lo.

A escola que não se abre a essa monção da liberdade aposta no direito à morte. Como Freire diz (2003c, p. 169): “Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. E a ‘morte em vida’ é exatamente a vida proibida de ser vivida”. Em nome da Modernidade, do progresso e da burocracia estatal que adentra na escola, esta não pode proibir novas vidas de florescerem no mundo, de se

apresentarem como uma novidade num mundo que está velho em relação a esse novo. Isso justifica a indignação de Pilar sobre a escola pública urbana, ao considerá-la mais conteudista e bancária. Constatou, em sua vasta experiência docente, que a escola pública rural, ao contrário da urbana, era mais *“humanista e apregoa valores que vão ao encontro da pessoa”*.

**Fernanda (potencial de educadora)** – Conversei com essa auxiliar de serviços gerais que, desde o início de minha inserção na escola, demonstrou ser prestativa e acolhedora. Fernanda nasceu no interior do Piauí e teve onze irmãos. Moradora da zona urbana, havia pouco mais de um ano que trabalhava na escola rural. Desde os 8 anos de idade trabalhava em casa de família como doméstica. Muito cedo teve que trabalhar para sobreviver às condições de extrema pobreza em que a sua família vivia. Isso a fez migrar para o Distrito Federal em busca de trabalho. Tinha uma filha adolescente, mas não vivia com o pai dela, pois ele nunca assumiu a filha. Não tinha casa própria e vivia em casa alugada. Mulher que se considerou feliz por ter saúde para trabalhar e uma filha para criar. Saúde, portanto, para essa batalhadora, era um valor.

Assegurou que a escola rural era acolhedora; percebia que a equipe docente tratava os alunos com carinho e era afetuosa. Para essa funcionária, a união entre os funcionários da escola era uma distinção. Segundo disse, *“não se ouve fofoca e a equipe é bem unida”*. Sobressaía a igualdade entre as pessoas que ali trabalhavam, não havendo distinção nas confraternizações escolares. A igualdade tornava aquela escola justa, segundo Fernanda. Nos horários de folga do almoço, a referida funcionária se dedicava às crianças, olhando-as para não subirem em árvores etc. Considerou que esse trabalho voluntário de prevenção era importante para a educação das crianças. Como ela mesma expressou: *“Eu sempre tiro meu horário de 10 horas, na hora que bate o sinal, que é a hora das crianças irem pro recreio, eu paro o que eu estou fazendo para ficar de olho neles. Ajudo a olhar para não se machucar. Eu tiro esses 15 ou 20 minutos para ficar por conta das crianças”*.

A filha de Fernanda estudou naquela escola, mas teve que continuar os estudos na cidade. De acordo com o seu depoimento, havia uma grande diferença da escola urbana para a rural. Na primeira, os professores faltavam, tinham muito atestado, faltava merenda escolar, havia desvios de dinheiro de todo tipo. Já na escola rural, para essa educadora, a administração era mais transparente e a escola acolhia os alunos como se fossem os próprios filhos.

#### 4.4 As famílias da escola rural

**Assentamento Liberdade** – A uns quatro quilômetros da escola rural, percorri mata adentro e avistei de longe coberturas de barracos. Eram muitos e muitos se camuflando entre as copas da mata. Quanto mais me aproximava do local, mais as habitações se manifestavam para mim, umas coladas às outras, como bem exemplifica a FIGURA 8.



FIGURA 8 – Vista do Assentamento Liberdade.  
Fonte: Acervo particular, 2013.

Parei o carro em frente à porteira fechada a cadeado. Sorte que um morador de motocicleta, com uma mulher na garupa, chegou naquele exato momento. Cumprimentamo-nos e com uma pequena lista dos nomes dos pais à mão, já indicados pela diretora da escola, perguntei-lhes se conheciam aquelas pessoas. Por sorte, conheciam e indicaram-me que eu entrasse no assentamento e procurasse uma casa junto a uma caixa d'água. Sem saber ao certo por onde prosseguir, devido aos muitos barracos, pois me confundiam naquela geografia local, saí contando com a sorte em busca do lugar.

Todos os barracos estavam fechados; era mais ou menos 11 horas. O silêncio reinava, salvo interrompido por algum latido de cachorro ou cacarejo de galinhas. Avaliei que todos estavam trabalhando. Encontrei uma porta aberta, ouvi choro de uma criança e falei um “ô de casa”. Um homem apareceu com uma criança ainda molhada do

banho. Por coincidência, era um dos pais que eu procurava naquele lugar povoado, como mostra a FIGURA 9.



FIGURA 9 – Casa de morador do Assentamento Liberdade.  
Fonte: Acervo particular, 2013.

Apresentei-me a Alcides e pedi-lhe a sua opinião sobre o dia e horário que a comunidade poderia me atender. Parecia, para aquele pai, que o domingo de Páscoa seria um bom dia, às 14 horas precisamente. Explicou-me que a partir das 16 horas haveria um culto evangélico na igreja. Saí dali com aquela proposta em mente para as demais famílias.

Enquanto conversava com aquele senhor, dois outros homens se aproximaram. Visivelmente embriagados, apresentaram-se como os “*guardiões*” do local. Colocaram-se imediatamente à minha disposição para me seguir e me apresentar às famílias que ali se encontravam. Ao final do percurso, encontrei apenas quatro famílias.

Segui aqueles gentis, simpáticos e extrovertidos senhores que me levaram a uma senhora grávida, de nome Juna, para combinarmos o dia e o horário da reunião. Confirmado por essa senhora, parti para a casa da avó de um aluno. Ela fora ao hospital, na cidade, e sua filha também não se encontrava em casa. Visitei outra senhora, Maria, que concordou também com o horário da reunião com as famílias.

Para finalizar esse périplo na comunidade dos assentados, fui à casa de Marli, uma das “*prefeitas*” da comunidade. Morava em um barraco de três cômodos apertadíssimos, com sala-cozinha, um quarto e banheiro, como se visualiza na FIGURA 10. Tudo parecia limpo, exalava daquele lugar um cheiro de comida; constatei três

panelas no fogo. O marido acabara de acordar, mas não se apresentou. Do quarto mesmo chamou a esposa.



FIGURA 10 – Vista interna de um barraco do Assentamento Liberdade.  
Fonte: Acervo particular, 2013.

Marli se tornou líder da comunidade. Tranquilizou-me em relação à efetivação da presença dos pais na reunião e se comprometeu em avisar aos demais membros do grupo sobre a reunião. Naquele instante, me despedi e os meus cicerones se anteciparam e insinuaram para, na próxima visita ao assentamento, levar uma pinga para eles. Ironicamente, advertiram-me que não tomavam suco nem café. “*O senhor sabe do que eu gosto de beber*”, disse um deles em tom de brincadeira, na tentativa, talvez, de criar laços entre mim e eles. Como afirma Lomnitz (2009, p. 179), “o ato de beber é básico para a institucionalização da ‘camaradagem’ que, por vezes, reforça a coesão social”. Foi esse sentimento de “camaradagem” entre os dois homens e eu que se configurou naquele momento.

Para não atrapalhar a vida de Marli, sugeri entregar-lhe as Cartas de Informações sobre a pesquisa, aos pais, bem como os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos dos pais ou responsáveis, com antecedência à reunião, para ganharmos tempo no encontro. De prontidão, a senhora aceitou a proposta e fechamos a data e horário da reunião com as famílias dos alunos.

Em seguida, Marli me levou até Alcides, o líder da comunidade, para me apresentar e falar da pesquisa. Depois de algumas explicações, o distinto senhor colocou

a comunidade dos assentados à minha inteira disposição. Saímos dali com os dois generosos homens cicerones falando sobre a comunidade, da alegria de viverem ali e de não terem que pagar aluguel para ninguém.

Ao sair do assentamento, estava na porteira, junto ao carro, um jovem da comunidade e uma senhora com uma criança de colo, esperando uma carona. Dei carona aos três até a cidade e, durante o percurso, conversei sobre a comunidade. Saí dali com o sentimento de facilidade de entrar naquele campo e a certeza do cuidado do lugar para com o pesquisador.

Domingo de Páscoa, dia do encontro. Ainda no carro, pedi para Marli enviar alguém para abrir o portão. Fui ao barraco de Marli e ela fez o café. Enquanto isso, relatou sobre a tentativa de golpe que tinha recebido, por telefone, de uma suposta operadora de telefonia. Um funcionário da operadora disse que ela ganharia uma quantia expressiva em dinheiro. Para ela ir ao banco, sem dizer a ninguém, pois era segredo, e transferir R\$ 20,00 (vinte reais) para a conta da instituição, no intuito de cobrir despesas burocráticas. Marli checkou o número do CNPJ e logo viu que era uma empresa fantasma. A pessoa do outro lado da linha, sempre monitorando Marli sobre os procedimentos no banco, quando viu que ela não possuía dinheiro, pediu para ela depositar R\$ 100,00 (cem reais) na conta. No dia seguinte, Marli e o marido foram à delegacia para prestar queixa sobre a tentativa de golpe.

Depois desse assunto, fomos para o barraco-escola, como mostra a FIGURA 11, que se situa atrás da igreja. Houve uma reunião da liderança local com os moradores dali, pela manhã, e pediu-se para não se ingerir bebida alcoólica no interior do assentamento. Essa atitude seria, na visão dos líderes, um mau exemplo para as crianças e adolescentes residentes ali. Dos dois homens que me recepcionaram na primeira visita, um deles estava junto a mim e perguntou ao líder da comunidade se poderia “tomar uma”. Afinal, havia prometido a eles, no primeiro contato, que levaria uma pinga, o que, de fato, aconteceu. Mas, diante da nova norma, perguntei ao líder se ele me autorizava a dar a pinga. Ele concordou, mas avisou aos distintos homens que não poderiam beber dentro da comunidade.



FIGURA 11 – Barraco-escola do Assentamento Liberdade.  
Fonte: Acervo particular, 2013.

Entrei, finalmente, na escola. Chegaram Alcides, Maria e Juna. Alcides se encontrava visivelmente bêbado e Juna trouxe seus quatro filhos, inclusive um deles apresentava febre. O pai, durante a entrevista, veio pegá-lo. Em seguida, chegou Cíntia com seu filho e uma irmã que estudou até o 6º ano, pois não quis estudar na cidade. E quase no final da reunião, chegou Laura. Ficou acertado que eu conversaria com essa mãe em outra oportunidade, pelo fato de ela ter chegado com muito atraso.

Outras duas tentativas de contatos foram realizadas com essa colaboradora, mas obtive insucesso pelos imprevistos por parte dela, durante a minha produção de dados em campo. Por duas vezes fui ao assentamento, mas ela não se encontrava, mesmo com contatos antecipadamente realizados por mim.

Do encontro com essas famílias, apresento, a seguir, algumas centelhas sobre as vidas dessas pessoas.

**Marli** nasceu em São Luís, Maranhão. Havia nove anos que morava no Distrito Federal, tinha quatro filhos, dois estudavam na escola rural. Tornou-se professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no assentamento. Apresentou como valor o caráter, a dimensão humana e o propósito de ajudar ao próximo. Acreditava que pelos estudos a pessoa pobre poderia ter mais oportunidade e possibilidade de crescimento. Para ela, a escola rural era muito boa e percebia que seus filhos desenvolveram muito rápido a escrita. Ela afirmou: *“foi uma graça de Deus ver meus filhos lerem tudo. Importante que eles são bem cuidados lá e confiamos plenamente na escola”*.



Considerava aquela escola um lugar igualmente bom para brincar, um ambiente humanizador e considerou que a Diretora da escola era muito compreensiva e cuidadosa.

**Alcides** nasceu no interior do Piauí. Havia seis meses chegara ao assentamento. Foi alfabetizado pela mãe e, com necessidade de trabalhar muito cedo, reduziu o seu tempo de permanência da escola. De acordo com Zago (2013), pesquisadora da pobreza no campo e dos processos de exclusão, há reduzida oferta escolar no campo, associada ao baixo nível de renda familiar para se investir em instituição de ensino superior àquele que a zona urbana oferece, além da inserção de muitas crianças no trabalho do campo como forma de ajudar no rendimento familiar.

Alcides tocava violão. Tinha quatros filhos; dois moravam com ele, uma filha que estudava e outro bem pequeno, ainda sem frequentar a escola. Os outros dois filhos estavam com a mãe no Piauí. Tinha como propósito dividir o que tinha e ajudar os amigos. Valorizava a liberdade, tinha consciência de que não tinha nada, mas se considerava um ser de liberdade. *“O pobre vai para onde quer, porque não tem nada para ninguém roubar; já o rico vive perseguido o tempo inteiro, pois se tem o que roubar. Quem tem medo não tem liberdade”*, afirmou o distinto pai. Queria que os filhos estudassem e crescessem em sabedoria; considerava a escola rural muito boa.

**Maria** nasceu em Teresina, Piauí; estava com sete meses de gravidez e tinha um filho na escola. Havia doze anos que morava no Distrito Federal e somente havia um ano, no Assentamento Liberdade. Coursou até o 2º ano do Ensino Fundamental; era aluna de Marli na EJA. Apresentou como valor a simplicidade, a amizade e a família. Sonhava “grande” para o filho de nove anos; desejava que ele tivesse um padrão de vida decente e para isso tinha consciência de que eles precisavam investir na educação. Nesse caso, para essa mãe, o estudo traria essas oportunidades para o filho. Em conversa com ela, relatou que *“os estudos podem trazer para o meu filho a oportunidade que eu não tive, não continuar no mesmo círculo de pobreza que eu”*. Isso está em acordo com o que Maílson da Nóbrega (2013, p. 34) chamou de “a porta de saída do Bolsa Família”. Para esse economista, se as crianças pobres beneficiadas pelo programa receberem educação de qualidade “se tornarão adultos capazes de chefiar famílias livres da pobreza”.

Consequentemente, romperiam o destino fatalista da não mobilidade social e da não apropriação dos “bens culturais”. Aqui parece clara a premissa de que o acesso individual à escolarização melhora a ascensão social, confirmando, dessa forma, uma

ideologia de que pela escola sela-se um pacto de saída da pobreza. A ideia se propaga como se o ser pobre fosse uma condição, em si, indesejável e que quem passa pela escola ascenderá socialmente.

**Juna** nasceu no interior da Bahia, tinha quatro filhos e estava grávida de sete meses. Morava no Distrito Federal havia quatro anos. Tinha dois filhos na escola rural. Agradecia a Deus todos os dias pela vida, sentia um desejo muito grande de ajudar ao próximo, dar alimentação para quem tinha fome e roupa para quem precisaria se vestir. Sonhava em ver os seus filhos formados e trabalhando. De todas as famílias que visitei, esta foi, sem dúvida, a que encontrei com mais indicadores de pauperização. O barraco só tinha um cômodo. A família vivia em situação de extremíssima pobreza. Mas, mesmo assim, Juna garantiu que vivia muito bem com a sua família, *“tem a terra pra trabalhar, o pouco que dá repartimos com as outras famílias. Isso é riqueza. Temos saúde, tá bom demais!”*, expressou a senhora.

Disse que acreditava que a escola rural era ótima; gostava quando os filhos merendavam pelo fato de não precisarem comer quase nada quando chegavam em casa. Revelou que os filhos receberam material escolar diferenciado, mas não sabia o porquê. Ao conversarmos com a professora de seus filhos, esta revelou que foi ela quem doou esse material, pois, segundo a professora, a pobreza extrema da família de Juna era visível. Essa mãe de família tinha consciência de que o governo distrital poderia fazer mais pela escola de seus filhos, mas entendia que a escola rural era discriminada em relação à urbana.

**Cíntia** nasceu no interior de Minas Gerais e morava no assentamento havia dois anos. Dos seus três filhos, dois estudavam na escola rural. Concluiu o 3º ano do Ensino Médio e casou-se com 19 anos. Recém-casada, teve um filho e, em seguida, os demais. Mostrou valorizar o que aprendeu da terra, a confiança, a união e a educação que vem do campo. Explicou-me que sua família sempre foi ligada à terra. Via o mundo explorado pelas classes sociais, sobretudo os ricos que exploravam os pobres. Para sair dessa situação de exploração, reconheceu que o estudo possibilitaria conquistas, pois as dificuldades por que passavam, os momentos difíceis, o controle da alimentação para não faltar no outro dia, não desejava para a sua prole. Afirmou que a educação pode trazer conquistas.

Percebi que o êxito quanto à educação e ao futuro dos filhos trouxe o sentimento de dignidade a essas famílias que viviam em condições precárias, o que ratifica a ideia da educação a serviço da economia. Tal observação vem complementar o que Cíntia

disse ao almejar que “*os filhos possam melhorar de situação, ter uma nova vida, uma vida diferente, que não seja igual a que a gente vive. Só os estudos podem levar a futuro decente*”. Considerou, ainda, a escola rural excelente, bem como à diretora. Disse-me ainda sentir falta de informática para os alunos e mais lazer para todos da localidade.

No convívio com essas famílias, percebi que a pobreza oferecia-lhes muitas possibilidades de conviverem entre si, mesmo em meio à extrema precariedade de infraestrutura que o local apresentava, como exemplifica a FIGURA 12. Parece que eu estava diante de um tipo de “pobreza integrada”, como afirma Paugam (2007), por estar integrada no sistema social e apresentar forças da solidariedade familiar e respeito a seus membros. Naquela região, a pobreza parecia ser “normal”, não vista como um escândalo. Além do mais, o debate social era organizado sobre questões de desenvolvimento econômico, social e cultural. Lá, os pobres pareciam não se considerar uma subclasse, mas um grupo social amplo.



FIGURA 12 – Vista do Assentamento Liberdade.  
Fonte: Acervo particular, 2013.

Fora do contexto do assentamento, encontrei outra colaboradora, que não residia na localidade e era conhecida como **Isa**. A minha conversa com ela ocorreu na escola rural. Mãe de dois filhos, piauiense, moradora de uma cooperativa agrícola, artesã, fazia “bicos” na cidade, de vez em quando. Disse-me que gostava da escola e elogiou a merenda servida aos filhos pelo fato de, ao chegarem em casa, não precisarem mais se alimentar; permitindo à família economizar na comida dos filhos e comprar outras

coisas necessárias. Estava sempre presente às reuniões escolares e acompanhava os estudos dos filhos. “*Não deixo de jeito nenhum meus filhos sem minha presença ou do pai aqui na escola e, em casa, pergunto logo como foi o dia e o que tem para fazer de dever. O pai é muito presente também*”, certificou a bondosa senhora. Mesmo na condição de analfabeta, considerou dever primordial os pais exigirem dos filhos hábitos de estudos. Essa mãe demonstrou, ao que tudo indica, verdadeiramente, interesse na progressão de estudos dos filhos, na expectativa de um futuro profícuo para eles.

Percebi pelas narrativas das famílias que, além do valor do estudo intrinsecamente ligado à esperança de uma vida futura mais exitosa, efetivou-se uma rede de vínculos constituídos entre as famílias rurais e a escola. Essa identificação de reciprocidade, tal qual Lomnitz (2009) estudou, baseia-se na confiança de seus membros, na relação de igualdade que se estabelece pelos membros da comunidade, por se sentirem iguais diante das carências materiais e pela proximidade de suas relações com o grupo escolar. Uma comunidade aberta a viver coisas novas, uma aproximação que se vincula na condição da reciprocidade de dar e receber. Essa relação é imediata e toca a totalidade dos seres que se encontram. Entendo, como Buber (2012, p. 85), a comunidade que “abrange toda a vida, toda a existência natural do homem, não excluindo nada dela”. Esse tipo de comunidade parece privilegiar a inteireza das relações humanas.

O desejo dessas famílias de propiciar a continuidade de estudos para os filhos era real, mas, em muitos casos, acarretava mudanças que implicariam deslocamentos que as famílias não supunham necessários. Alcides assinalou: “*quero que meus filhos estudem, mas fique junto a mim, trabalhando comigo e quero ver meus netinhos andando*”. De certa forma, isso confirma o valor do estudo, segundo Brandão (1990, p. 77), que, para um número crescente de pais, a educação “é decisiva para que seus filhos tenham um destino melhor que eles, num mundo percebido por todos como em mudança *contra* o homem do campo” (itálico do autor).

#### **4.5 Os alunos da escola rural**

Com a conversa que tive com os alunos da escola, foi possível traçar os seguintes perfis.

**Marisaldo** tinha 9 anos e morava próximo à periferia urbana. Criança falante, disse gostar da família, ter orgulho do pai porque trabalhava e considerava de suma

importância a amizade da família. Gostava da escola por ser pequena e apreciava ter uma vida mais livre, o que, na escola urbana, disse não ter vivenciado. Queria, no futuro, ser designer ou policial militar. Tinha alegria de ter amigos, afirmando que os bens materiais ficam nesta vida e que os mesmos não “*valem nada*”. De acordo com Marisaldo, “*ser pobre é mais legal, pois não levamos nada quando morremos*”. Para ele, na escola rural não havia brigas e gostava muito dos professores. Confessou-me que eram todos respeitosos.

**Elias** tinha 14 anos, morava na periferia urbana. Em sua opinião, a escola rural era mais desenvolvida que a urbana; tinha a sensação de liberdade por ser uma escola menor, como mostra a FIGURA 13. Desejava construir uma máquina do tempo para encontrar o seu pai, que fora assassinado na cidade. Tinha como valores o amor e a proteção ao próximo. Pareceu-me que esse aluno, do grupo de entrevistados, era o mais sofrido pela sua história de vida.



FIGURA 13 – Vista interna da escola rural em dia de chuva.  
Fonte: Acervo particular, 2013.

Acerca de sua concepção de pobreza, disse que “*toda pessoa nasce pobre e morre pobre; nascemos sem nada e morremos sem nada*”. Para ele, na escola urbana havia muita violência. Como bem define Carneiro (1998), um típico processo de aluno “*rurbano*” ao se colocar diante das duas realidades: a de habitante da zona urbana e a de ser estudante na zona rural. Segundo a autora, quem vive esse processo de hibridização

traz as releituras desses dois universos vividos e com forte tendência de romper laços com a vida rural.

No caso de Elias, foi um percurso inverso, um aluno que morava na cidade e que procurou estudar na escola rural. De qualquer forma, o trânsito desse adolescente entre o urbano e o rural se configurava nas reinterpretações dos modelos de territórios, combinando, no dizer de Carneiro (1998, p. 115), “práticas e valores originários de universos culturais distintos, o que identificamos como rurbanização”.

**Josué** tinha 11 anos, oito irmãos; estudava havia pouco tempo na escola rural. Vinha de outra comunidade rural do estado de Goiás. Afirmou que gostava da escola, principalmente por ser pequena. Disse que, depois que crescesse, queria trabalhar no Exército. Não gostava da madrasta e apreciava estar com os amigos. Demonstrou preconceitos em relação às pessoas ricas ao considerar que os ricos ganhavam dinheiro com facilidade e os pobres trabalhavam duramente, além de ganharem muito pouco pelos serviços prestados. Para Josué, “*a pessoa pobre tem caráter, já a rica não o tem*”. Existe, ainda, por parte dos ricos, de acordo com ele, “racismo” em relação aos pobres, por estes “*se vestirem mal*”.

**Renata** tinha 11 anos. Quando pequena, foi muito doente. Nasceu e se criou na zona rural. Agradecia a Deus e à sua família por estar viva. Valorizava muito a mãe e informou que, quando crescesse, queria ser veterinária. Gostava dos professores da escola e se sentia vítima de *bullying* por ser magra; afirmou que não gostava de apelidos. Em sua opinião, o rico não tem tempo para os filhos e, por isso, recompensa-os com bens materiais.

**Rafaela** tinha 11 anos, dois irmãos e gostava muito da avó. Era também moradora rural. Sentia-se alegre de ter uma irmãzinha e o amor dos pais, valorizando a proteção que lhe era dispensada. Gostava de tudo na escola, mas via-se como vítima de *bullying* por ser magra.

Depois dessas considerações pelas narrativas de vida da população em meio rural, considero que a instituição escolar rural tem um papel em se desenvolver como espaço de produção social. A escola rural, ao cultivar a ideologia de que a escola salvaria a pessoa pobre da pobreza, fez com que ela se assemelhasse com a escola urbana, como veremos adiante. Apesar de ter apresentado aspectos da visão instrumental da educação, a escola rural contribuiu para a revitalização social rural, uma vez que apresentou fortemente laços comunitários. Os aspectos que denotaram a vida

em comunidade naquela realidade da escola rural fez a diferença em relação à realidade da escola urbana.

#### 4.6 Os cenários urbanos e as pessoas: a escola para pobres

Um país no qual as condições socioeconômicas da maioria das pessoas são baixas mostra o quanto precisamos avançar no patamar de qualidade de vida para a nossa população. A pobreza material, a violência, a falta de estruturas mínimas, dentre outros fatores, impedem a consolidação de uma escola pública de qualidade e que prime pelo desenvolvimento humano.

A ausência do poder público em relação às áreas periféricas do Distrito Federal, associada ao descrédito por quem gere a escola, é uma dobradinha que acentua a nulidade da pessoa do pobre, em especial do estudante pobre. Dessa forma, superar os obstáculos das más condições de sobrevivência, da falta de saneamento básico, da fome e da pobreza material é um desafio que muitos estudantes enfrentam todos os dias até chegarem à escola.

Apesar de as políticas, ditas afirmativas, desenvolvidas pelo governo federal incidirem sobre essa população de baixa renda, elas não são suficientemente capazes de negar o estigma que a pessoa do pobre carrega e que é culturalmente instalado no país. Os depoimentos obtidos no espaço da escola urbana expressaram desejos, percepções, crenças e frustrações, bem como algumas características do modo de existir da escola que deram testemunho de um modo de vida que se constrói no cotidiano de uma região administrativa do Distrito Federal, lugar onde se convivia com a carência material, a falta de atenção dos organismos públicos e a violência.

No cenário da escola pública urbana, percebi que o sucesso ou o fracasso escolar estava presente na rotina educacional dos alunos pobres. Ainda que residissem em área pobre e não possuíssem uma condição financeira adequada, a pobreza, em si, não era fator determinante para que os estudantes nesse ambiente tivessem baixo rendimento escolar. De qualquer forma, alguns alunos, de acordo com a coordenação pedagógica, conseguiam se dedicar, estudar e almejar melhor situação de vida e sobressaírem positivamente. Para estes, o estudo era uma maneira de mudar de vida e propiciar uma vida digna para as suas famílias. Também viam a escola como um lugar de trabalho, de estudo, de diversão e de sonhos. A aluna **Sandra** afirmou: *“pretendo estudar para ter uma vida melhor que meus pais. Vejo aqui na escola muito descompromisso de muita*

*gente, bagunças e outras coisas; mas me divirto aqui com meus amigos, tenho até grupo de estudo com amigas”.*

Para termos uma ideia das opiniões em relação à escola urbana, vale a pena resgatar traços que identificam as percepções de seus atores sobre educação e pobreza. Para isso, apresento-lhe alguns perfis de colaboradores deste estudo, do mesmo modo como no caso da escola rural.

#### **4.7 Os educadores da escola urbana**

**Professor Pedro** – Jovem professor que trabalhava na escola urbana havia poucos meses. Estudou toda a Educação Básica em escola particular. Percebia a escola em que trabalhava como violenta e os alunos, com comportamentos agressivos. Segundo disse, *“a violência está enraizada numa brincadeira, num jogo”*. Considerava que os alunos não tinham valores e muitos deles não respeitavam os professores. *“Com todo respeito, a cultura dessas pessoas é diferente da bagagem que eu tenho”*, reconheceu Pedro. Disse que ainda não se acostumara àquela “cultura escolar” de normas e práticas tacitamente veiculadas sob formas de conhecimentos e condutas incorporadas nas atitudes das pessoas. Falou-me de sua insegurança em relação à escola e da passagem de sua formação acadêmica para a prática docente. Isso me faz confrontar com os estudos de Cavaco (1999), que apontam os primeiros tempos da profissão docente em relação à insegurança e à sobrevivência na carreira, bem como as redes de apoio e de resistência criadas no interior da escola.

**Professora Léia** – Realizou a Educação Básica em escola pública urbana e se formou em faculdade particular. Morava na comunidade havia quatro anos; via muita violência e drogas no entorno. Não se considerava pobre, mesmo tendo nascido e vivido em comunidade pobre. A resistência em reconhecer-se como uma pessoa pobre pode ser uma aprendizagem decorrente da desqualificação social que cerca a noção de pobreza. De acordo com Paugam (2007, p. 69), as pessoas, *“quando vivem em bairros de má reputação, preferem dissimular porque se sentem humilhadas se as comparam com outras pessoas, cujo descrédito”* já se conhece. Léia julgou que a pobreza possibilitava a criatividade; ela *“ensina você a ser forte, ensina a ser criativo, inventa mil maneiras de viver melhor; com poucos recursos, podemos ser criativos e isso é valor”*.

**Professora Sônia** – Morava em Brasília havia anos; estudou fora do Brasil. Foi aluna de escola confessional católica e estava no serviço público havia 30 anos. Fez



grandes críticas à escola pública, mostrando não acreditar mais que a educação pode transformar as pessoas: “*quando comecei, eu pensei que fosse transformar alguma coisa, mas você vai descobrindo que não é bem assim, que a educação, por si, não transforma nada*”, expressou desanimadamente a educadora. Para ela, o papel do professor era o de ensinar; reconheceu que a localidade em que a escola se encontrava tinha muita droga e que os alunos dali eram vítimas do abandono social e familiar, típicos da pobreza urbana e produto da “*economia da pobreza*” (SANTOS, 2009).

Afirmou haver muita indisciplina e desinteresse por parte dos alunos e que alguns deles iam parar no Conselho Tutelar. As circunstâncias em que crianças e adolescentes viviam junto às suas famílias pareciam levá-los à mesma sina de seus familiares: a de permanecerem na pobreza. De acordo com Sônia, a escola “*lida com marginal, com delinquente, são vítimas da delinquência e da marginalidade, não estamos preparados para lidar com isso. (...) São os filhos dos filhos da violência urbana; parece até uma sina e nada muda*”. Isso pode gerar a dificuldade dessas crianças e adolescentes de permanecerem na escola, atraindo o desestímulo, a exemplo de seus familiares, seja porque a escola não tenha sido suficientemente estimuladora e sedutora para o campo das aprendizagens, seja pelo motivo de essa população pobre ingressar muito cedo no mercado de trabalho e ter de competir com o tempo de escola e do trabalho.

Isso confirma o entendimento de Silva (2004, p. 55), segundo o qual jovens filhos de pais com baixa instrução escolar associada às dificuldades de sobrevivência carregarão a sina de, provavelmente, reproduzir “*as mesmas dificuldades que seus pais tiveram para se manter na escola*”. Aponto aqui o determinismo fatalista que a sociedade, de modo geral, alimenta em relação à população pobre. Quando a educação formal não consegue romper com esse mito estabelecido da imobilidade social, do preconceito social, nivela-se, por assim dizer, a escola a um padrão dissipador de morte.

Sônia assinalou que a escola pública tinha que resgatar a sua autoridade diante dos alunos pobres, perpassando valores, tais como honestidade, justiça e solidariedade. O seu depoimento pareceu-me coincidir com o ideal da escola humanista, capaz de completar os sonhos individuais e de facilitar a convivência coletiva. Porém, o sistema social vigente opera, contrariamente, ao satisfazer as necessidades socioeconômicas em vista da formação de cada indivíduo como encaminhamento profissional e social, instalando-se, dessa feita, a máquina competitiva e excludente no seio da escola. Além

do mais, valores como honestidade, justiça e solidariedade independem de classes sociais.

**Professora Amália** – Ensinou em escola particular e percebeu, durante o seu trabalho nessa escola, que os alunos eram mais estudiosos e curiosos, pois os pais eram mais exigentes. Já os alunos da rede pública, a seu ver, seriam acomodados e desinteressados. Para esta professora, o desinteresse deveu-se à falta de exigência por parte dos pais que eram pobres. Portanto, para ela, o ambiente da escola pública não ajudaria ao estudante, desmotivando-o.

De acordo com Amália, as carências existentes na escola ultrapassavam as condições materiais, uma vez que existia carência entre os alunos também no âmbito afetivo. Afirmou haver muitos problemas de drogas na escola e no entorno. Para ela, os pais não acompanhavam seus filhos porque trabalhavam e o lugar de criança era na escola. Por isso, posicionava-se favoravelmente à ideia de a escola ter uma educação integral em tempo integral: *“A escola daria mais assistência aos filhos, eles estando aqui na escola do que eles ficando nas ruas ou ficando em casa sem fazer nada, ociosos. Acho que a escola complementaria isso e os alunos ficariam menos nas ruas, ficariam mais dentro da escola”*, pensou a professora.

#### **4.8 As famílias da escola urbana**

Os dois únicos representantes das famílias urbanas que se mostraram disponíveis às minhas entrevistas apresentaram-se da seguinte maneira:

**Jacó** – Paraibano e pai de quatro filhos. Somente um estudava na escola urbana foco do presente trabalho, tendo se matriculado naquele ano em que eu realizava a pesquisa. Jacó cursou até o Ensino Médio; trabalhava como manobrista em uma churrascaria de Brasília. Disse constatar diferenças no tratamento que a atual escola dispensava ao filho em relação à escola anterior, que era mais cuidadosa. Ao buscar o filho, certo dia, na escola, presenciou uma atendente pedagógica tratando mal um aluno, fato que o deixou indignado, pois *“ninguém trata um ser humano daquele jeito”*, desabafou. Esse fato o deixou com desconfiança em relação à escola devido à fragilidade do atendimento a um aluno.

Jacó teve que trabalhar muito cedo em sua vida. Filho único, casou-se pela primeira vez aos 19 anos. Estava casado pela segunda vez. Conforme disse, sua vida resumia-se ao trabalho para assegurar aos filhos um futuro melhor, bem como o de sua

atual esposa. Dizia-se orgulhoso de ser pobre porque herdara de seu pai “*valores consistentes para a vida, como humildade, honestidade e muito trabalho para se viver dignamente*”.

**Maria José** – Avó de aluno. O neto morava com os pais em outra cidade no estado de Goiás e, devido à repetência escolar, pediu aos pais que permitissem que ele viesse a morar com ela. Afirmou que o neto era vítima de *bullying* na escola e apresentava sinais de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, hipótese de diagnóstico que a escola indevidamente apresentou à avó, que ainda procurava uma “*médica*” para um diagnóstico preciso. Queixou-se da escola por ter a “*fama*” de bagunceira, violenta e com drogas pelos arredores. Sobre esse tipo de fama em relação à escola pública, estudos realizados por Nogueira (2013, p. 119) também identificam a visão negativa da escola pública por parte das famílias da “*nova*” classe média. Nas falas dessas famílias que a socióloga educacional estudou, vieram termos como: “*violência, briga, bandido, arma, roubo, bagunça, nome feio, sujeira, droga, maconha e similares*”, o que torna o ambiente escolar um risco para a própria integridade dos alunos, conclui a autora.

Maria José explicitou, ainda, ser beneficiária dos programas de transferências de renda do governo federal. Disse acreditar muito na escola, sobretudo porque possibilitaria a garantia do recebimento dos benefícios sociais do governo federal. Sabia que, se o neto permanecesse matriculado na escola, ela teria o “*dinheirinho todo mês para comprar as coisinhas. É uma bênção!*”, manifestou a beneficiária social. Por fim, como adverte o Papa Francisco: “*o grande perigo – ou a grande tentação – na assistência aos pobres é cair no paternalismo protetor, que, em última instância, não os deixa crescer*” (BERGOGLIO; SKORKA, 2013, p. 136). Em última instância, os pobres sofrem, com frequência, o estigma de inaptos no mundo moderno, o que os converte rapidamente em seres inaptos socialmente.

#### **4.9 Os alunos da escola urbana**

**Marcos** – 14 anos, morava com os pais e uma irmã. A avó trabalhava como doméstica em casa de família. Gostaria de, no futuro, fazer o curso de Engenharia, indicando que a escola iria ajudar a concretizar seu sonho. Contudo, não gostava da escola. Pareceu-me desdenhar de sua escola quando disse “*que a bagunça é generalizada e não tem como estudar; todo mundo vê o que acontece, mas ninguém faz*”.

*nada. Por isso que quem tem condições vai para uma escola particular, porque lá todo mundo estuda”.*

**Isadora** – 14 anos, morava com o pai e dois irmãos; queria trabalhar e fazer o curso de Direito. Afirmou também haver muita bagunça na escola, desrespeito aos colegas e aos professores. Não gostava da escola e via uma grande diferença entre as escolas públicas e privadas. Para Isadora, a escola pública não exigiria o suficiente para a vida futura, enquanto na rede privada de ensino “*os professores são mais exigentes e os alunos são mais engajados*”.

**Sandra** – 15 anos, morava com a mãe e um irmão; queria fazer o curso de Medicina para comprar uma casa e um carro. Do mesmo modo que Isadora, afirmou que a escola pública era diferente da escola privada, sendo esta última mais exigente. Conforme informou, tinha dificuldades, na escola atual, devido à bagunça que se instalava em sala de aula e que “*os professores não se importam*”.

Para esses três adolescentes, as bagunças seriam empecilhos para o sucesso acadêmico e eles tinham muita clareza que, para se ter aproveitamento nos estudos, precisariam de disciplina e organização no ambiente escolar.

Assim, aproximo essas histórias de vida com a escolarização como perspectiva de uma educação voltada para a vida. Essas histórias passaram pela família, foram marcadas pela escola e projetadas, muitas vezes, para uma formação profissional. Como afirma Dominicé (2010), a educação adquire o seu sentido na história de cada um. Dentre as narrativas colhidas e as percepções registradas, considere importante conhecer os vários pontos de vista como arranjos que se entrelaçaram na história da humanidade e no contexto da pessoa do pobre.

#### **4.10 O entendimento polissêmico do conceito de pobreza**

De modo geral, ao analisar as percepções da pobreza nas escolas urbana e rural constatei várias formas como nossos colaboradores concebiam e viviam a pobreza. De acordo com o que já disse, pobreza é um conceito polissêmico que apresenta diferentes formas e matizes em função do contexto social e cultural em que se enraíza e conforme o momento histórico em que se manifesta.

A percepção do pobre e da pobreza no âmbito da Idade Média, por exemplo, está eivada de sentimentos religiosos cristãos. Dentro da tradição medievalista, resguardou-se o elogio da pobreza, uma vez que a prática da caridade assumiu um viés evangélico.

Na verdade, Le Goff (2014, p. 32) ressalta esse elogio à pobreza como “uma multiplicação da beneficência para com os pobres e uma associação da imagem destes à de Jesus”. Desde a Antiguidade tardia, nos primórdios da Igreja cristã, a caridade para com os pobres tinha a esmola como instrumento que permitia a remissão dos pecados. O pobre como objeto da caridade permitia aos não pobres um meio de ganhar a salvação. Portanto, a presença dos pobres representou uma economia da salvação (GEREMEK, 1986). Desse modo, a pobreza entendida como um valor espiritual e o pobre como objeto dessa realidade legitimavam uma ideologia de valores que reforçava a divisão entre os ricos e os não ricos.

O pesquisador medievalista Mollat (1989, p. 5) faz interessante estudo sobre a pobreza no final da Idade Média e constata que, inicialmente, a pobreza era vista como qualidade e depois se transformou em um estado social em que a pessoa era atingida por uma carência. Com seu estudo, conclui que há dois planos para a vida pobre: “a vulnerabilidade às agressões do infortúnio e a ruína irremediável”. Para o historiador polonês Geremek (1995), ao analisar a literatura europeia no final do mesmo período e parte da Idade Moderna, em épocas diferentes, a imagem do pobre estava relacionada a um valor que se alterava de acordo com as circunstâncias em que ele se envolvia. Não posso esquecer que Rabelais (2009) é outro autor incluído na literatura do pobre ao trazer o significado de sua relação com a cultura popular, o que rendeu a interpretação de Bakhtin (2008) sobre a obra rabelaisiana em relação à circularidade da cultura popular no final da Idade Média e na época do Renascimento com influência recíproca das classes subalternas e dominantes da época.

Para Mollat (1989), segundo a natureza das aflições no período medieval, a pobreza distingue-se em três limiares. O *limiar biológico* diz respeito à ausência de condições mínimas de saúde, ou mesmo de sobrevivência. O *limiar econômico* da indigência em que se restringiam as possibilidades de troca e compra e que se atrelava ao valor real da moeda. Com esse limiar, a preocupação tinha acento no abastecimento, uma vez que as situações conjunturais, como a guerra, a fome ou as crises econômicas, levavam à necessidade de cobranças de vários tributos. E, finalmente, o *limiar sociológico*, em que a pessoa, ao sair de seu estado, era privada de seus instrumentos de trabalho e dos signos de sua condição. Nesse contexto, a pessoa era desclassificada e considerada, portanto, um pobre. De qualquer forma, o destino reservava ao pobre a condição de ficar só e sem vínculo; por conseguinte, o nomadismo era intenso na Europa feudal e renascentista. É bom lembrar que, durante o período medieval, os

pobres eram considerados homens livres, mas não tinham consciência de sua força numérica; eles nem eram escravos nem servos.

Geremek (1995), em estudo da pauperização medieval, chama os pobres de “estruturais” e de “conjunturais”. Os pobres estruturais seriam aqueles incapazes de ganhar a vida, por não terem condições físicas ou psíquicas que lhes permitissem trabalhar. Entrariam nessas condições as crianças de leite, os velhos, os doentes incuráveis, os deficientes físicos e mentais. Essa população vivia da caridade cristã. Não se podia responsabilizar os pobres pela sua pobreza, culpá-los como vítimas pelo destino que sofriam. Além do mais, havia ainda os viciados, embora fossem suficientemente saudáveis para o trabalho, não o realizavam porque eram considerados bandidos, vagabundos e criminosos. Essa classe era reprimida e punida, por não ser reconhecida e digna de caridade e de solidariedade alheias.

Na pobreza tipo conjuntural, estariam inseridos todos os pobres afetados pelas flutuações econômicas e crises alimentares, tais como as guerras, os maus anos agrícolas, empregos precários, número elevado de filhos, a morte ou a doença de um dos cônjuges que deixava as pessoas em situação de vulnerabilidade diante da pobreza.

Essa dimensão de pobreza vivida até o final da Idade Média, gradualmente foi substituída por uma perspectiva secular do pobre mendigo, do pobre marginal, a partir do século XVI até o século XVIII, ou mesmo os “vagabundos” antes da Revolução Industrial. Essa “vagabundagem” poderia trazer a desordem social, o que de fato levou os Estados nacionais europeus a criarem uma política de gestão administrativa aos grupos dos pobres. A Inglaterra do início do século XVII, por exemplo, baseando-se em classificações dos pobres, tipificou-os em *pobres impotentes* para o trabalho e confinados em asilos ou hospícios; os *pobres trabalhadores* que labutavam em casas de trabalhos e os *pobres aptos para o trabalho*, mas que se recusavam a fazê-lo; neste caso, deveriam ser “corrigidos” em reformatórios (PEREIRA, 2011).

Na sociedade pré-industrial, o elogio ao trabalho e a tradução de novos valores pela acumulação material enfraqueceram o valor espiritual da pobreza legado pela Idade Média. O referencial do trabalho tornou-se maior que o próprio homem. Com o advento da revolução industrial, a partir do século XVIII, os “miseráveis” abriram caminho para um modelo de pobreza socioindustrial. No entendimento de Siqueira, Uliana e Merlo (2001), nesse período, a riqueza foi considerada uma virtude, enquanto que a pobreza tornou-se marginal, ligada à miséria e à marginalidade. O trabalhador industrial, “vagabundo assalariado puro”, então, passou a ser uma classe perigosa ao longo do

século XIX e início do XX, pelo motivo de os baixos salários reduzirem essa categoria às condições miseráveis e a buscarem reivindicar seus direitos trabalhistas. Com efeito, os rostos da pobreza aumentaram com os pobres do Terceiro Mundo, frente aos países ricos capitalistas e países ex-socialistas, tornando-se “excluídos” (CASTEL, 2010). Muito curioso é que uma sociedade que pretende a universalização dos direitos como garantia às pessoas convive, ao mesmo tempo, com a fragilidade dos laços sociais, sobretudo do lado dos enfraquecidos, tornando-os anômalos sociais. Daí ser preciso acabar com a pobreza.

No fundo, não é a pobreza material em si que a lógica capitalista quer combater, são as pessoas pobres que envergonham a sociedade. Recentemente, em praia famosa de Santa Catarina, Canasvieiras, paraíso dos ricos em Florianópolis, os moradores realizaram uma passeata para expulsar os pobres-mendigos da orla, alegando que estes eram uma vergonha. “Balneário Camboriú, para de jogar mendigos na nossa praia (que vergonha)”, incitava um dos cartazes de manifestantes (CANCIAN, 2013). Como vimos, nem sempre essa eugenia social foi assim, pois o entendimento que o período medieval nos trouxe, afirma o *ethos* da pobreza como valor espiritual e virtude.

Nos países conhecidos pelo subdesenvolvimento, do ponto de vista econômico, a pobreza é rotulada com três definições, a saber: *pobreza incluída*, *pobreza marginalizada* e *pobreza estrutural*. A *pobreza incluída* é acidental, “produzida em certos momentos do ano”. Esse tipo de pobreza é, comumente, apresentado como um acidente natural ou social. No tocante a isso, Santos (2010, p. 69) observa: “Em um mundo onde o consumo ainda não estava largamente difundido, e o dinheiro ainda não constituía um nexos social obrigatório, a pobreza era menos discriminatória. Daí pode-se falar de pobres incluídos”. Já a *pobreza marginalizada* é vista como o consumo que se impõe e classifica as pessoas por aquilo que elas podem consumir.

A *pobreza estrutural globalizada*, a que Santos (2010, p. 72) se dedicou a criticar veementemente e que chamou de “generalizada, permanente e global”, tornou-se excludente. A exclusão social dos pobres é fruto da racionalidade imperativa econômica, o que esse geógrafo chamou de “racionalidade sem razão”. Mas, apesar de a pobreza ser uma situação de carência, ela é, por outro lado, motivo de luta, de vida ativa, em que a consciência da situação de penúria é possível ser despertada. Isso leva, em muitos casos, a ter consciência da pobreza política (DEMO, 2005), situação na qual a pessoa tem dificuldade histórica de superar a condição de objeto manipulado.

Ser pobre não é apenas não ter, mas ser impedido por um sistema perverso de desvelar situações de injustiças. O cerne da pobreza é observado mais facilmente através de indicadores quantitativos o que pode esconder problemas mais complexos e profundos. Segundo meu modo de ver, a carência material não pode ser unicamente o indicador de pobreza, pelo fato de este indicador fazer parte da desigualdade. E como desigualdade, hoje, o mundo apresenta novas pobrezaas.

Seguindo o rastreamento dos excluídos, na condição de pobres, sem dúvida, o fator econômico é hegemônico para definir quem se afilia nessa categoria ou não, sobretudo quando o indivíduo perde a sua renda ou salário e se torna “desfiliado”, termo utilizado por Castel (1997, 2010) para traduzir situações nas quais as pessoas deixam de pertencer ou de estar vinculadas ao trabalho ou às redes mais amplas. O “desfiliado” torna-se isolado, atomizado, desestimulado. Desse ponto de vista, Castel (2010, p. 569) reconhece que essas pessoas foram des-ligadas, “mas continuam dependendo do centro, que, talvez, nunca foi tão onipresente para o conjunto da sociedade”. O centro, equipado pelo Estado, faz os serviços de reparação aos pobres e indigentes desfiliados. Sejam eles provenientes da “pobreza integrada”, aquele grupo de pobres trabalhadores, sejam aqueles provenientes da “indigência integrada”, pessoas que dependem de ações de socorro e de assistência.

Além da pobreza e da indigência integradas, há, de acordo com o referido autor, os que se encontram na “indigência desfiliada”. Indigência representada pelos marginais que não encontram respaldo nem no trabalho nem na comunidade em que vivem (CASTEL, 1997). Tornam-se, portanto, marginais desenraizados de sua própria comunidade. Frequentemente vivem de forma violenta.

A vulnerabilidade social que muitas pessoas vivem se circunscreve em uma zona intermediária instável que assimila a insalubridade do trabalho e a fragilidade dos suportes de inclusão das pessoas. Essa zona pode ser tanto formada por setores pobres que buscam ser incluídos na sociedade como os setores médios empobrecidos que perderam canais de inclusão.

Em tempos de crise da “sociedade salarial” e da precariedade do mercado, a “nova questão social” (CASTEL, 2010) se apresenta sob a égide da assistência. Para Paugam (2003), os pobres, na qualidade de “*status social*” e que dependem de assistência ou intervenção social, podem ser classificados analiticamente como: *fragilizados*, *assistidos* e *marginais*. Os *fragilizados* são os que gozam de uma intervenção social pontual. Nessa categoria são comuns a incerteza ou a irregularidade



de renda por parte das pessoas. Quanto ao tipo *assistidos*, são pessoas que se beneficiam de intervenção relativamente intensa ou de um acompanhamento contratual. E, por fim, os que se enquadram na dimensão de *marginalizados* em grau inferior da assistência, muitas das vezes, são pessoas que não têm identidade pessoal nem coletiva. Esse tipo de pobre, por sua vez, é “desprovido de *status* e de poder”, o que o desqualifica socialmente.

O direcionamento de políticas públicas assistenciais, em nome do “combate à pobreza”, pode infringir condições de intolerância aos seus beneficiários, pois o *status* social de dependentes da assistência os estigmatiza ao tentar dissimular a inferioridade de sua situação socioeconômica. Esse tipo de inferioridade, no entendimento de Paugam (2007), faz com que a humilhação impeça as pessoas de desenvolverem qualquer sentimento de pertença a uma classe social. Com o depoimento de Maria José, vamos encontrar a manifestação de sua dependência à assistência social do governo; de acordo com ela: “*depende da ajuda do governo me traz às vezes vergonha, por causa de aonde a gente vai ficar fichada como pobre. O povo já olha para gente de cima. A gente é pequeno mesmo*”.

Essa alegação, em resumo, para Paugam (1996), trata-se de uma crise da “sociedade salarial” e que reflete a questão capitalista desde o século XX. O pobre como marginal aparece como mal socializado em uma subcultura diferente da maioria das pessoas. Afinal, ele não é incluído porque é estigmatizado. E é estigmatizado porque é excluído. Do ponto de vista das economias capitalistas dependentes, como no caso do Brasil, trata-se de uma variante da marginalidade, como apontou a antropóloga Larissa Lomnitz em seus estudos. De acordo com ela (2006, p. 18), “os marginais não somente carecem de acesso ao poder de decisões sobre seu próprio destino social e econômico, como sofrem de uma pobreza muito mais intensa: (...) a marginalidade da pobreza”. Esse tipo de marginalidade é produto da estrutura econômica vigente. Implica situação de escassos ingressos sociais, sobretudo dentro de uma lógica de posição estrutural na economia urbana.

O estigma muitas vezes está associado a uma “cultura da pobreza”. Nessa linha de pensamento, são importantes as pesquisas pioneiras sobre a “cultura da pobreza” apresentadas por Lewis (1969) como proposta teórica para abordar as condições de vida e práticas culturais dos imigrantes e populações pobres da cidade, mais precisamente, a “subcultura dos pobres” (LEWIS, 2009, p. 17), desenvolvidas no início do século XX. O estudo cultural dos pobres, visto pelas Ciências Sociais, era o das minorias

socioculturais e se embasava no sistema de normas e valores sobre as posições materiais dessa população, o que representa uma manifestação de sua realidade econômica.

Oscar Lewis explicou a forma de vida dos pobres no âmbito urbano, uma vez que a “cultura da pobreza” tinha suas próprias modalidades e determinadas consequências sociais e psicológicas para os seus membros. Com isso, a “cultura da pobreza”, para Lewis (1969, p. 802), era “ao mesmo tempo uma adaptação e uma reação dos pobres à sua posição marginal em uma sociedade de classes estratificadas, altamente individualizada e capitalista”. O autor também ressaltou que a cultura do pobre não era somente uma adaptação a uma série de condições objetivas do conjunto da sociedade, mas constituía um conjunto de atitudes, normas e valores que delineiam formas de comportamentos particulares dos setores da população pauperizada.

Na verdade, ele chamou a atenção para um problema da população que excedia um modelo de economia capitalista: a sobra humana que não conseguia sobreviver à lógica perversa do consumismo e que criou um modo próprio de sobreviver. Esse tipo de “cultura”, uma vez manifestada, tinha o destino de se perpetuar de geração em geração, em razão do efeito que se produzia nas pessoas. Assim, terminava por sustentar uma ideologia do controle social de que o pobre era um produto de sua cultura e os mecanismos socioeconômicos levavam-no a um estado de penúria. Essa corrente cultural permitiu, no entanto, refletir sobre as estruturas de comportamentos incorporados às experiências vividas pelos pobres na época.

Valentine (1970), por sua vez, contesta a ideia da existência de uma “cultura da pobreza” como subcultura específica e com lógica própria transmitida de geração em geração. De acordo com esse estudioso, as pessoas que vivem a “cultura da pobreza” estão distantes e alienadas, ignorantes e desinteressadas, desvinculadas e apáticas com respeito a todas as dimensões do mundo, o que o leva a crer que a pessoa, nessa condição, torna-se marginalizada, impotente frente à política e completamente dependente das estruturas sociais. Apesar de Valentine ter feito essa contraposição aos trabalhos de Lewis, considero, pelo estudo realizado nesta tese, que ainda permanecem traços da “cultura da pobreza” como fenômeno que se reveste de múltiplas características, por mais que os indicadores socioeconômicos insistam em mensurá-la sob a égide da carência de bens materiais. O que não posso desacreditar é que existam formas de viver culturalmente a pobreza.

A sobrevivência à “cultura de pobreza” se estabelece por meio de laços de reciprocidade e de ajuda mútua entre os semelhantes. Formam-se, assim, verdadeiros

grupos de interesses, criando-se uma rede de intercâmbio por laços de parentescos e de família. Segundo Lomnitz (2006, p. 26), “A rede de reciprocidades, baseada na ajuda mútua entre parentes e vizinhos, representa mecanismo específico de seguridade econômica e social dos marginais”. Esse estudo antropológico sustenta as falas de alguns familiares do assentamento rural, como foi o caso de Marli: “*o pouco que produzimos dividimos com outras famílias. Aqui no assentamento é como se fosse uma grande família. A gente se ajuda muito, parece que não, mas a gente aqui tem muita segurança*”. Este depoimento também encontra respaldo em outro estudo de Lomnitz (2009, p. 31) sobre redes, quando conclui que “a economia informal e as redes sociais de reciprocidade baseadas na ajuda mútua e confiança constituem, na era global, estratégias fundamentais de sobrevivência para uma grande parte da população mundial”.

Contudo, nem sempre é possível identificar essas redes de ajuda mútua entre as populações pobres; por vezes as relações de solidariedade se deterioram frente aos processos de atomização de outros tipos de relações impostas pelo sistema capitalista urbano, como vem se caracterizando a “nova pobreza”. Como caracteriza Beck (2010, p. 139), ao se referir aos desempregados, a nova pobreza é “aceita em silêncio, consumada no decurso ritual das vãs tentativas de evitá-la, prolifera nos subterrâneos de um destino coletivo”, ela tem caráter autodestrutivo para as pessoas. É nesse silêncio que ela se oculta e cresce, na lógica da distribuição de riqueza acompanha-se, sempre, da distribuição de riscos, como situações sociais ameaçadas. O medo de se tornar ninguém em coisa alguma leva o indivíduo à condição de banalização, pelo fato de ser excluído socialmente. Essa exclusão tem novos rostos que ultrapassam o limite da linha de pobreza material, medida por indicadores econômicos. Sobre as mazelas da exclusão, Martins (2003, p. 21) afirma que acontece “a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; a outros porque lhes impõe o terror da incerteza quanto ao próprio destino e ao dos filhos e dos próximos”.

Esse fenômeno da nova pobreza iniciou-se no final dos anos setenta e princípio dos anos oitenta do século XX, por ocasião de reestruturação do mercado do trabalho. A nova pobreza, sob o ângulo econômico, se manifestou nas readaptações industriais e no advento tecnológico, quando se expulsou muitos trabalhadores qualificados, tornando-os, assim, “novos pobres”. Ela se expressa nos novos rostos dos excluídos de nossa sociedade. De acordo com o Documento de Aparecida, do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM, 2007, p. 181), são

Os migrantes, as vítimas da violência, os deslocados e refugiados, as vítimas do tráfico de pessoas e sequestros, os desaparecidos, os enfermos de HIV e de enfermidades endêmicas, os tóxico-dependentes, idosos, meninos e meninas que são vítimas da prostituição, pornografia e violência ou do trabalho infantil, mulheres maltratadas, vítimas da exclusão e do tráfico para a exploração sexual, pessoas com capacidades diferentes, grandes grupos de desempregados/as, os excluídos pelo analfabetismo tecnológico, as pessoas que vivem na rua das grandes cidades, os indígenas e afro-americanos, agricultores sem terra e os mineiros.

Como visto, para a Igreja, o espectro dos excluídos amplia os tipos de pobres. Os vários enfoques sobre a pobreza ocorreram no ocultamento da questão cultural por uma dimensão basicamente econômica. É dessa tradição de Igreja que alimentaremos a reflexão da pobreza como um valor. Com efeito, a pobreza pode também ser compreendida em seu genuíno sentido de desapego das riquezas materiais e da vivência da austeridade, entendida aqui como sobriedade. Esse outro tipo de pobreza pode ser vivenciado como um valor para a civilização que sobrevive para ter.

Vista como um valor, a pobreza antecipa virtudes clássicas de sobriedade e temperança frente aos bens materiais. Essa acepção é criadora de cultura, uma vez que estimula vários modos de viver e sobreviver. Para o peruano Wagner de Reyna (1982, p. 206), a pobreza é um valor “não somente porque todo o humano se inscreve em um marco axiológico, mas porque para ser pobre necessita-se de um valor: valor para lutar, valor para perder, valor para protestar, valor para sucumbir, valor para aceitar”.

Haveria, porém, equívoco de minha parte limitar e perseguir o desenvolvimento da pessoa estritamente pelo viés econômico, ciente de que o indivíduo que se desenvolve economicamente, a partir de um ambiente industrial, torna-se o critério padrão para que todos os outros sejam medidos. Esse tipo de critério é desumano; por certo, fere essencialmente a pessoa, uma vez que o que se leva em consideração são as circunstâncias materiais. Essas circunstâncias não se relacionam com a verdade, não tocam a realidade profunda da essência do homem. Todavia, o aperfeiçoamento verdadeiro aspira à elevação interior da pessoa em busca de valores éticos que melhorem realmente o ser humano. Preocupa-se com a participação real das pessoas; a pessoa do pobre não é vista somente como um número ou um peso para a sociedade que precisa eliminá-la. Busca-se, antes de tudo, integrar a pessoa em seu meio, enraizá-la, como Weil (2001, p. 43) define: “um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos de futuro”.

A pobreza sob o prisma de valor se revela como um tomar distância da fascinação dos apelos econômicos. Transforma o valor de renda em um valor substancialmente humano, isto é, valores éticos e culturais. A pobreza como virtude aparece na perspectiva da riqueza moral. Na opinião de González Umeres (2007, p. 113), a partir desse conceito, há uma “revolução restauradora axiológica: devolver ao pobre seu caráter de valor”. Pobreza, segundo Wagner de Reyna (1987, p. 41), “deve ser interpretada a partir de si mesma e não relatado aquilo que ela não é, deve ser tomada como ponto de referência independente”.

Essa tese, sustentada pelo humanismo transcendental cristão, encontra na pessoa do pobre o valor em si e afirma que o valor material serve somente de infraestrutura para que a vida eticamente virtuosa tenha primazia. As condições materiais que satisfazem as necessidades humanas são suficientes para expandir as virtudes humanas; esse tecido material ajuda a pessoa a se desenvolver em relação às questões axiológicas. É nessa cultura que a pessoa se desenvolve como uma pessoa pobre, sem procurar exclusivamente a posse material, tal como observei em adeptos de viver apenas com o essencial, com “postura minimalista” (MELO, 2012), em dar adeus ao supérfluo, repensar valores, utilizar o melhor do tempo. Afinal, para esse modo de vida, o segredo está em abrir mão do que excede e investir realmente em atitudes fundamentais para a vida. Essa cultura permite ainda uma relativização do problema da pobreza, haja vista que ela defende a pobreza como um valor.

Sobre isso, desenvolverei mais detalhadamente adiante a ideia de pobreza vista como um valor sob a égide das bem-aventuranças, pregadas por Jesus Cristo, segundo o evangelista São Mateus.

Por fim, o mosaico conceitual da pobreza, como conceito complexo, vem ampliar o entendimento desse fenômeno, mas não suficientemente para marcar a pessoa do pobre pelas condições materiais. Como visto, as múltiplas abordagens são difíceis de conciliação, pois a análise de pobreza objetiva com seus critérios absoluto e relativo, bem como a análise subjetiva, revelam situações de intervenção social que se ligam a múltiplos entendimentos e opções de intervenção metodológica. Nesse caso, as duas escolas apresentaram influências em seus estudantes ao apresentar um modelo de escola que reproduz uma lógica de mercado competitivo e por isso excludente. De tudo, o pobre, percebido sob a ótica economicista, tende a ser considerado um empecilho à máquina do desenvolvimento capitalista. Nesse caso, a escola pode reproduzir dispositivos que engessem a pessoa do pobre.

Porém, as relações vivenciadas pelos colaboradores da escola rural me indicaram valores mais perenes de se viver em comunidade, apresentando características mais voltadas ao coletivo, à solidariedade. Com efeito, as relações humanas pautaram-se no convívio, no respeito às individualidades e ao enraizamento no lugar. Com isso, as pistas que os atores da escola rural me legaram, possibilitaram-me encontrar uma via que permite interpretar a pobreza como um valor.

## 5 O POBRE E A POBREZA NA PERSPECTIVA CRISTÃ

*“Ser verdadeiramente pobre significa: ser de tal maneira que não carecemos de nada, salvo do necessário”.*

(Martin HEIDEGGER, 2006, p. 107)

### 5.1 Uma ética para a pobreza

Este ensaio tem o propósito de refletir sobre a pobreza sob o jugo da Teologia cristã como critério ético. Ético por pautar a pobreza e a pessoa do pobre como modo de viver dentro do limite da realidade de cada um e sem ambicionar uma riqueza cumulativa baseada em bens materiais. O enfoque da pobreza aqui será o de não colocar a esperança nos bens materiais que, embora sejam necessários à nossa sobrevivência, são meios para realizar valores mais elevados e dignos da pessoa. Baseando-me nos ensinamentos de Jesus Cristo, não apenas por ele tratar os pobres como seus primeiros destinatários da Boa Nova, ou seja, de seu Evangelho, mas por fundar toda a sua mensagem sobre as bem-aventuranças dos pobres em atitude em consonância com a defesa da vida, isso me leva a crer no entendimento do que seja pobre como muito além do campo econômico.

Por que e para que tratar a temática da pobreza na perspectiva das bem-aventuranças? Na alteridade, um gesto em direção ao outro, no modo de viver uma vida pobre pelo despojamento, pode aproximar as pessoas. Essa possibilidade decide, afinal, a proximidade e a distância que estabelecemos com as demais pessoas e com Deus. Ser bem-aventurado, na condição de pobre, fundamenta o amor que se dirige ao próximo e a Deus. Torna-se uma expressão de um modo de ser feliz; quem é bem-aventurado privilegia a simplicidade e a liberdade em relação às coisas. Revela-se, assim, um valor de humildade, da experiência de uma pobreza interior em busca do amparo da condição humana. Ser livre para acolher o outro na condição em que ele nos vem. Dessa forma, a pobreza se expressa na pessoa e faz crescer os seus valores no despojamento e na liberdade interior diante de toda criatura.

Entendo despojamento como um exercício quase ascético em que a pessoa tira os excessos que atrapalham a relação consigo mesma, com o outro, com o mundo e com o transcendente. Sem o despojamento de si, a pessoa se ocupa de si mesma e impede o

gesto em direção ao outro, na ilusão de si mesma, recua e não se abre para que o outro venha ao seu encontro. Exposta e sem máscaras, a pessoa, na condição de despojada, se mostra ao outro e à luz. Nada se esconde e tudo se revela. A pessoa despojada aprende a se desprender, acolhe a novidade que vem. Despojar-se, afinal, é liberdade, leveza e transparência.

A pobreza dos despojados tem como aliada a liberdade dos iguais, existe uma relação horizontal; contrariamente à pobreza dos destituídos que se acentua no poder de dominação que se verticaliza na relação. A pobreza material dos destituídos tem como ênfase a tutela, a dependência e a assistência de outrem.

O despojamento potencializa a virtude da pobreza ao se empenhar em retirar os empecilhos relacionais. Remover esses empecilhos pode fazer a diferença em uma escola que faz a opção pelo pobre no espírito. A escola tanto pode contribuir para retirar os entulhos relacionais como pode aumentá-los. No fundo, parece não se conseguir, hoje, com os apelos da sociedade de consumo, viver sem essa prótese da aparência, dando-nos a falsa sensação de que não é mais possível ser sem o ter.

Uma escola que educa na perspectiva do despojamento acredita na liberdade; por conseguinte, esse tipo de escola faz, verdadeiramente, a opção pela pessoa do pobre. Ela exerce práticas pedagógicas que rompem os sistemas dominadores. Há uma coragem no despojamento que é a de assumir os riscos da vida.

A escola tem um papel preponderante em escolher qual a marca relacional ela quer optar para a sua comunidade. A escola ao qualificar o próprio conhecimento, sem se preocupar em transmitir informação - pois isso se configura em repassar, acumular e não gerar nada de novo -, abre-se aos discursos e propicia relações autênticas entre as pessoas. Como lugar dos discursos, a escola abre-se a novos conhecimentos, rompendo a lógica da padronização, da ideologia totalitária da sociedade da informação e da certificação. As pessoas que vivenciam relações dialógicas permitem informações novas nos processos de conhecimentos.

Sob o ângulo do patrimônio imaterial, o pobre, no sentido de se comprometer com a vida com mais otimismo, de passar algo adiante como legado às gerações vindouras, responsabiliza-se consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A pessoa nessas condições não pode ser identificada com a propriedade de domínio. Ao identificarmos a pessoa do pobre como aquela que não tem nada, como atributo negativo e pejorativo vulnerável às múltiplas mensurações, ajuda somente a entender o



pobre e a pobreza sob o aspecto do domínio. A ênfase aqui é de um outro entendimento: o pobre como valor em si mesmo.

Como vimos anteriormente nos escritos sobre os indicadores de pobreza, a polissemia do conceito de pobreza e o modo como são tratados os empobrecidos estão em dependência estrutural e em situações de intervenção social por parte do Estado ou de outras formas de organizações. Essas interpretações econômicas levaram ao entendimento de pobreza tendo ao centro como principal indicador o rendimento, além de se basearem na avaliação social das necessidades das pessoas. Nesse ponto, os indicadores socioeconômicos se voltam para a concepção de carência. Olha-se a pessoa do pobre como um ser carente. Seja via políticas públicas ou nas relações concretas entre as classes sociais, a carência é um elemento subjacente à própria noção de pobreza e permite classificar as pessoas como pobres e não pobres, ainda que essa vertente sobre a pobreza atrele-se à nossa condição material biológica.

Ante o exposto, o conceito de pobreza parece ser dúbio e plurívoco. Por um lado, posso compreendê-lo com base em estudos socioeconômicos, como estado de desqualificação humana, no sentido de penúria, falta, indignidade ou miséria, portanto, ferindo a ética de viver com dignidade humana. Por um lado, diz respeito a seres humanos que sofrem por qualquer causa e, sobretudo, aos que sofrem com intensidade especial. Por outro lado, é entendido como estágio elevado da alma, de abertura às pessoas e de disponibilidade a Deus. Convém afirmar, de acordo com Lois (1997, p. 43), que, nesse estágio, não devemos “confundir com um simples estado anímico, puramente interior, de desapego e desprendimento”. Todavia, devo identificá-lo com a radical humildade que se expressa em pura disponibilidade para acolher os planos de Deus. Dentro desta última perspectiva, a pobreza tem conotações e embasamentos cristãos.

Ao investigar a pobreza sob o prisma da Teologia cristã, via bem-aventuranças, quero indicar uma maneira de continuarmos a viver em nosso planeta sob a condição da partilha, de uma vida baseada na simplicidade, reinventando um modo de produção e consumo baseados na cooperação das iniciativas locais (ZAOUAL, 2006). Outro ponto a considerar é o de que a pessoa seja vista, realmente, pelo que ela é e não pelo crivo do que ela acumula em termos de bens materiais para ter visibilidade.

A partir desse prisma é que investiguei em duas escolas as dimensões do desprendimento, da simplicidade, da cooperação, da abertura para o outro ou da liberdade de as pessoas serem realmente aquilo que elas eram. Os múltiplos indicadores

socioeconômicos que balizam a escola hoje parecem, em sua grande maioria, partir do princípio de carência. Contrariamente, discuti como eixo de nossa pesquisa as concepções que permearam as relações interpessoais dessas duas escolas que se destinavam a pobres e como os estudantes conseguiam ser pessoas plenas, uma vez que a pobreza, vista sob o ângulo das bem-aventuranças, compreendia as relações estabelecidas no seio da comunidade escolar.

Dessa forma, parti da formulação de alguns princípios que modulam a ação dirigida à pobreza vista como carência, a saber:

1) A condição material que se apresenta na escola, por meio de políticas públicas, por programas governamentais, como o da merenda escolar, do material didático ou outra política afirmativa para os estudantes, como forma de suprir as necessidades materiais. A concepção dessa ação é a de que o pobre precisa de boas condições materiais para estudar.

2) O não enfrentamento do problema real da pobreza, forjando-se relações para evitar um mal maior, ainda que se faça um mal menor.

3) O entendimento da pobreza como limitação à aprendizagem dos estudantes pobres, afirmando-se suas incapacidades.

4) Privação da possibilidade de escolha da pessoa pobre, afirmando-se sua incapacidade para tal e assumindo-se o poder de decisão em seu lugar.

5) Afirmação do desinteresse do estudante pobre por seu aprimoramento cultural. É como se ele se preocupasse somente com a sua sobrevivência física (ARENDDT, 2010).

Contrariamente a esses princípios, investiguei na escola as relações que a pobreza produzia na perspectiva da bem-aventurança, de ser uma pessoa pobre no espírito. Então, com base no que constatei, procurei como antítese dos princípios anteriores:

1) Entender que a pobreza não é somente carência material. Independentemente dos bens materiais, ações criativas podem ser desenvolvidas: viver e criar com o que se tem.

2) Procurar sempre um bem, nunca um mal menor.

3) Assumir a pobreza como um desafio. A pobreza desafia o estudante pobre e, para isso, a escola deve fortalecê-lo. A escola pode ajudar esse estudante a ultrapassar os desafios inibidores de capacidades (SEN, 2000a).

4) Acreditar na autonomia do pobre. Em qualquer situação adversa, o estudante pobre tem o direito de decidir sobre si, afinal, ele deve exercer a sua liberdade. A escola, em vista disso, facilitará para que as pessoas possam fazer as suas escolhas (FREIRE, 2003b, 2003c).

5) Entender que as pessoas pobres têm interesses e desejos próprios que vão além da mera sobrevivência física.

Neste estudo, considere a bem-aventurança do ser pobre no espírito por dar-me condições de entender as relações autênticas dos seres humanos em vista de uma vida feliz. Considerei que um professor seja pobre no espírito quando ele lida com o estudante como um ser pleno de competências e capacidades. Ser pobre no espírito é a contrapartida para lidar com quem é pobre materialmente. Não é mudar a condição do outro para nos relacionamos com ele. Essa atitude faz com que nos despojemos frente à condição do outro, acolhamos a pessoa do outro em toda a sua integridade, pois, como afirma Juliatto (2012, p. 126), “o nosso coração é capaz de se enternecer pelas pessoas e pelas causas nobres”. Tornamo-nos igualmente pobres quando o nosso coração sintoniza-se com esse outro. Nesse caso, tudo indica que a pessoa pobre no espírito tem um sentido ético voltado para a alteridade.

Quando Jesus deu à ideia do pobre uma dimensão plena e transcendental, ele também compreendeu que o pobre estava ligado ao necessitado, aquele que tinha carência que lhe dificultava viver humanamente. Na concepção teológica de pobreza cristã, bem-aventurado é aquele que se dispõe a realizar um trabalho interior em sintonia com Deus, abrir-se na atitude de liberdade e independência interiores, enaltecendo a própria dignidade da pessoa. Como sugere Souza Santos (2013, p. 107), o retorno de “Deus a um humanismo trans-moderno concreto”, em que prevaleça a dignidade humana. A vivência da bem-aventurança, pela ótica cristã, escolhe o caminho para uma vida feliz, uma vez que promove a vida digna. No centro está a busca da justiça. Abandona, por assim dizer, a espiritualidade da dor e do sacrifício, como bem aponta Castillo (2012), e coloca em seu lugar a espiritualidade da felicidade como projeto de vida para tornar as pessoas felizes, inclusive aquelas das quais não se espera que possam sê-lo, os pobres materialmente.

Os desdobramentos desse conceito de pobreza pressupõem o alargamento da ética. Ou seja, a ética que se relaciona com a escolha de vida que nós fazemos. São escolhas valorativas que fazemos de nós mesmos na disposição para agir sob o “disfarce de um exemplo”, como afirma Arendt (1992b, p. 307). Ao lembrar a figura de Jesus

Cristo ou de São Francisco de Assis, seja pelo caso da bondade ou de amor ao próximo, como exemplos a serem seguidos, ela nos afirma que “a única oportunidade de que um princípio ético seja simultaneamente verificado e validado” é por meio do exemplo como fonte de inspiração para os demais. Dessa forma, na ética, justificamos a nossa existência, damos um sentido àquilo que escolhemos, assim como os exemplos deixados poderão ser seguidos.

Convém salientar que a questão dos pobres não se situa somente no patamar da ética. Na realidade, interessa-me que a questão esteja também na dimensão teológica, essencialmente vinculada à vivência teologal. Assim como Jesus se fez pobre para nos enriquecer com sua pobreza, podemos nos solidarizar com os pobres e lutar contra a pobreza injusta que degrada o ser humano, uma solidariedade que leva a assumir a pobreza dos pobres como um mal, para protestar e tratar de superá-la (LOIS, 1997).

Hoje, entretanto, parece haver ausência de sentido na vida, ou, se há, está voltado para o que se tem. Vivemos, ao que tudo indica, uma tirania da imagem e da farsa. A ética institui princípios e valores que orientam as pessoas na sociedade; ela exige de nós a alteridade, pois cada escolha que fazemos afeta a escolha dos demais. A ética está ameaçada toda vez que a pessoa fecha-se em si mesma e esquece a cena pública. Em última instância, quando a pessoa fecha-se às coisas do mundo.

De acordo com Roviello (1997, p. 50), em estudo sobre a ética da responsabilidade pelo mundo em Hannah Arendt, no mundo contemporâneo ocorre a desarmonia entre a “consciência moral solitária” e a “ética da responsabilidade pelo mundo”. Ao se tornar ausente da cena pública, o indivíduo aliena-se do mundo e permanece com sua “consciência moral solitária”; portanto, ocorre o desaparecimento do sentido ético de partilha com os outros no mundo. O sentido de comunidade esvanece-se, o convívio com os demais se torna ameaçado.

Entendi, neste estudo, à luz de Arendt (1992b, 2010), que é na ação conjunta das pessoas, na esfera pública, que o poder de decidir se encontra; portanto, a liberdade pertence à esfera política. A rigor, compreendi o conceito de política, condição humana da pluralidade, a partir das reflexões dessa autora, como a esfera em que as pessoas manifestam o seu pensamento e por meio do discurso agem em público.

A liberdade, desse modo, nunca é solitária, mas plural, pelo fato de ser exercida entre iguais. Tomei, dessa forma, consciência da liberdade em meu relacionamento com os outros e não no relacionamento comigo mesmo (ARENDR, 1992b). A liberdade pressupõe a coragem de abandonar a esfera privada e afrontar as outras pessoas e o

mundo. Por essa convivência, as pessoas se mostram e se revelam e de sua ação nunca se podem prever resultados, pois a ação, em sentido arendtiano, coloca as pessoas em risco toda vez que elas vivem a liberdade e se responsabilizam pelo mundo. A liberdade de iniciar faz com que a pessoa introduza, nessa vida, a categoria do imprevisível, pois ela transcende a qualquer fim. Com isso, a liberdade está absolutamente plasmada na indeterminação do ser; a ação da pessoa visa à transcendência. Logo, o que nos falta aponta-nos para a finitude; qualquer tentativa da busca de si ou de identidades próprias desemboca na frustração de realizar a totalidade.

Com espanto, colocamos essa liberdade em jogo quando nos submetemos a agir e a pensar em conformidade com os imperativos do pensamento único, sejam eles políticos, econômicos ou educacionais. O que sobraria dessa liberdade em um mundo sob a égide da tirania das aparências? Com isso, certamente, embruteceria cada vez mais o ser humano, fechando-o em seu próprio ego.

Em contrapartida, notei que a pessoa pobre na perspectiva da ética cristã, amparada pelas bem-aventuranças, contidas no Evangelho de Jesus Cristo, segundo São Mateus, passa a ter imperativo ético também, pois trata do encontro com Deus que possibilita a ressonância existencial da pessoa inteira. Além do mais, se acreditamos que somos a Sua imagem e semelhança, estamos abertos ao outro também. Afinal, a pessoa abre-se a Ele e ao mundo. O modo de vida traçado pelo Sermão da Montanha é, segundo Häring (1970, p. 22), o oposto “aos desejos mesquinhos do homem escravo do próprio eu, e, ao mesmo tempo, corresponde à mais profunda aspiração do coração humano, à alegria e à felicidade”. Alegria e felicidade que apontam para a realidade primeira, na condição de princípio como valor maior e absoluto em Deus. Um Deus que se revela e permite à pessoa experimentá-lo como um Ser da humanidade, portanto, a nossa relação torna-se soro-fraterna, ou seja, convivência de irmãs e irmãos na gratuidade. Esta ética ampara-se no mais íntimo da pessoa: o seu ser abre-se para a comunidade.

Dessa feita, o que é ser pobre no espírito? Na visão cristã, pela participação íntima com Deus, o espírito não pode se separar Dele; com isso, cada um de nós pode participar do Absoluto. No entanto, a pessoa se afasta de Deus na medida em que se apega a si próprio e se completa por si mesmo. Ao contrário, o espírito que se aventura a participar de Deus une-se com o que há de mais profundo. Desta sorte, a pessoa fica mais aberta ao Evangelho para acolher o Reino que Jesus proclamou e consegue inverter a lógica escravizante da riqueza pelo espírito libertador da pobreza e do amor

fraterno. Para Oliveira (1967), vivenciar a pobreza espiritual como desapego interior das coisas materiais, a confiança em Deus e o uso generoso dos bens em proveito dos demais introduz verdadeiramente o Reino de Deus no mundo, visto que o Evangelho ordena o amor e o cuidado pelos pobres, o espírito que se inclina e exalta o amor à pobreza, um cuidado que tem como base a ética, um espaço que se cria para dar lugar à outra pessoa. Dentro desta linha, a professora Pilar, da escola rural, expressou que

*Às vezes, na zona rural, você vê que a mãe, mesmo sem saber ler, sem saber nada, dá para o seu filho muito mais apoio do que uma mãe que tem dinheiro. A gente vê que são crianças mais inteiras, crianças mais donas de si. Com todas as crises que se instalam na família: bebidas, falta de dinheiro, todas essas questões não sufocam o cuidado da pessoa pobre que tem pela outra. Acho que a relação é diferente, pela pessoa não ter muita coisa.*

A condição própria dessa união é que a pessoa se entregue à conversão de seu espírito e tome consciência de que as coisas tomadas em si mesmas nada são. Na humildade da crença de que as coisas vêm de Deus é que o ser pode abrir-se ao mundo. Todavia, as alegrias são produzidas por meio de uma atitude de despojamento, como no depoimento de Juna, moradora do Assentamento Liberdade, ao se referir à sua pobreza: “A gente pode não ter nada, mas a gente se sente protegida pelos vizinhos, é uma grande lição de amor ao próximo, aqui que nós vive. Graças a Deus não falta nada, e do pouco que se tem ainda sobra para os outros”.

O valor absoluto da pessoa não está naquilo que ela tem, em bens determinados, mas na relativização desses bens, situação na qual a pessoa acolhe o dom espiritual, pela fé, confiante na graça de Deus. Por isso que Castilho (2012) se refere a uma espiritualidade da alegria. O âmago da mensagem cristã se apresenta no projeto de deleite com a vida presente de qualquer pessoa.

Com efeito, diante desta abertura a Deus, posso chamá-la de pobreza no espírito. O pobre atinge o mais alto estado de graça diante da liberdade interior. O que faz Heidegger (2006, p. 105) assinalar sobre a “abertura desta relação do Ser com a essência do homem”, pois “temos a experiência do ‘espírito’”, e é ele que governa o Ser. Esse encontro com Deus e as pessoas se dá na gratuidade; ser pobre no espírito é ser dotado de graça. De acordo com Boehner e Gilson (2004, p. 529): “aquele que atinge esta renúncia perfeita encontra-se num estado de perfeita pobreza perante Deus; nada mais deseja, nada mais pode, nada mais possui, nada mais sabe: penetra na caligem mística do não-saber”. Isso significa, ao que tudo parece, que o ser humano diante dessa

realidade não pretende alcançar coisa alguma em seu caminho a não ser a graça de se elevar à liberdade, ao Absoluto.

Ao retomarmos a Antiguidade Clássica, por meio da mitologia grega, podemos ter acesso à dimensão de pobreza pelo mito de Eros. Esse mito está escrito na obra *O Banquete*, de Platão (2009), em que se celebra o nascimento de Eros, sob o signo da genealogia da carência e da falta. Além do mais, Eros nasce em meio à ideia metafísica da pessoa em busca de uma totalidade do Ser. O Eros platônico foi apresentado pela boca de Sócrates em diálogo com a sacerdotisa Diotima. Eros foi concebido da união de Poros, o deus da abundância, expediente e astuto, e de Penia, personificação da pobreza, da penúria e da falta. A esse respeito é interessante a narrativa que Brandão (1991, p. 259) faz sobre Poros:

Após o banquete em comemoração ao nascimento de Afrodite, Poros, embriagado de néctar, adormeceu nos jardins de Zeus. Penia, em sua miséria, desejou ter um filho de Poros. Deitou-se a seu lado e concebeu Eros, que é, por isso mesmo, carente, por ser filho de Penia, mas, ao mesmo tempo, é bravo, audaz e astuto, pois encontra sempre uma saída, dons de seu pai Poros.

Em face desse parentesco tão díspar, Eros tem caracteres bem definidos e significativos: vive em busca de um objeto, como *Pobreza* e carência, sabe, todavia, arquitetar um plano para chegar ao seu alvo; como *Expediente*, quer atingir o objetivo, a plenitude. Nesse modo, Eros “no mesmo dia floresce e vive, enquanto na abundância; quando satisfeito, morre; mas renasce daí a pouco, graças ao dom natural que herdou do pai. Tudo o que possui se desvanece assim que toca. De sorte que Eros nem é rico, nem é pobre” (PLATÃO, 2009, p. 66).

Logo, longe de ser um deus todo-poderoso, Eros é uma força, uma energia, perpetuamente insatisfeito e inquieto: uma *carência* sempre em busca da plenitude. Tornou-se um ser duplo, pois herdou de seus pais a desigualdade: a riqueza e a pobreza. Conforme ressalta Jaeger (1989, p. 507), esse mito apresenta, por intermédio da personagem de Eros, a condição de um ser que jamais repousa, busca a sua “perfeição e felicidade eterna”, para em si mesmo repousar na bem-aventurança. Ele morre e ressuscita, dá e recebe, encontra-se em constante tensão, torna-se um ser de desejo, pois o Eros que nos informou Platão não é um deus. É um ser, meio termo entre o mortal e o divino, uma vez que a sua filiação não possui os mesmos atributos dos deuses, por isso este mito esclarece a gênese da pessoa em desejo.

Indubitavelmente, somos seres de desejo, desejamos aquilo que nos falta; nesse sentido, o pobre no espírito não basta a si mesmo, tem consciência de que precisa da relação com o outro e que essa escolha é movida pelo “suporte da presença de um outro que se me apresenta” (BARTHOLO JUNIOR, 2002, p. 138), referido pelo autor como “suporte da alteridade”. É uma ética das relações baseadas no encontro. Pela alteridade, a pessoa desejante se relaciona com outras pessoas, busca um sentido de ser feliz. Aquele que deseja já só existe no desejo. A verdadeira alegria jorra sempre de sua fonte bela, pura, cristalina, abundante: nasce em uma vertente formada pelo encontro da pessoa com o próprio Deus. Então, a perfeita felicidade liberta cada ser na sua diferença, não iguala a nada, nada exclui, a tudo dá vida, conserva, consoma, respeitando a concreta diferença de cada ser e, se continuando como vigor da vida, ela mesma não aparece, mas se oculta em sua humildade. Como afirmou Isa, moradora da zona rural, “*a humildade que vem de Deus e a pessoa quer ajudar ao próximo, quer dizer: a humildade que faz a gente ser mais gente*”. A perfeita felicidade é transparência silenciosa, serena, sóbria e vigorosa da vida que se reflete na unidade e na ordem do amor.

Nessa busca incessante, mas natural, de quem procura, tornamo-nos seres de desejo. Princípio baseado em vontade de realização que aspira à inteireza e à plenitude do ser. Resumindo, a pessoa em desejo tende a existir por sentir falta de algo, de carência. Afinal, o que prende o desejo à ausência tornou-se gradativamente o conceito do próprio desejo (CHAUÍ, 2011).

Dessa forma, alarguei o meu entendimento acerca da pobreza, visto que me referi há pouco ao mito de Eros como aquele que se apresenta no mistério, esse ser duplo herdado pelos pais desiguais, mas sempre em luta pela sua perfeição. Posso afirmar, então, Eros como um ser de desejo e que a ética da pobreza pode ser vista como carência desejante de plenitude. Plenitude esta que nunca se fecha em si mesma, mas se abre à alteridade.

## **5.2 O pobre na Bíblia**

No Antigo Testamento (BÍBLIA, 1995), todos os bens terrenos eram estimados, inclusive a riqueza. Na história dos patriarcas, a posse de bens materiais era sinal da bênção divina (Gn 24, 35). Com a conquista da Palestina, a vida nômade é substituída pela vida do camponês, da propriedade privada. Na época bíblica judaica do pré-exílio



abilônico, século VI a.C., os profetas reclamavam por justiça em relação aos pobres; com efeito, eles eram oprimidos, pequenos e indigentes (Am 2, 6; Is 10, 2; Eclo 4, 1), são os piedosos que se opõem aos detentores de poder. Com Sofonias, por exemplo, os pobres começam a adquirir uma denotação ética e escatológica: os *anawim* são os que estão submetidos à vontade de Deus e aguardam a sua providência. O protesto feito por muitos profetas se baseava na antiga lei de Deus, na qual o pobre pertencia a uma desprezível e baixa classe social, estava em estado diminuto de capacidades e de força. Portanto, desprezado pela sociedade, mas guardado por Deus. Esse pobre, materialmente falando, se encontrava marginalizado e socialmente dependente, incluso, por sua vez, por motivações religiosas. Essa característica de inferioridade ou dependência social era a que mais contava para a mentalidade judaica da época.

No Novo Testamento (BÍBLIA, 1995), todavia, Jesus desenvolveu um plano novo em relação ao pobre. Ele justificou a sua mensagem no Reino de Deus ou dos Céus. A realização desse reino deve ser vista no mandamento do amor livre de obstáculos materiais ou terrenos e enraizado no próprio amor de Deus. Para Pagola (2010, p. 126), esse reino “consiste em libertar a todos daquilo que os impede de viver de maneira digna e feliz”. Jesus viveu as promessas messiânicas da evangelização dos pobres, pois ele próprio era a boa-nova. Jesus não ensinou a rejeição à riqueza, mas nos alertou para o perigo que ela poderia causar em relação à liberdade, uma liberdade que abre para a dimensão do outro, do mundo e de Deus. Os bens materiais, nessa acepção, são meios para o serviço ao próximo na caridade fraterna. Portanto, a moderação na busca e posse de bens terrenos pode elevar o ser humano à sua condição de dignidade perante ele mesmo e o mundo.

A pobreza como valor significa uma disposição interior de desapegar-se dos bens materiais ou de qualquer fixação que impeça o ser humano de se relacionar com o outro na comunhão. Esta disposição, baseada na liberdade, leva a pessoa ao encontro genuíno com ela mesma e com os demais. A virtude própria do pobre no espírito é a liberdade. Esta condição deve favorecer toda ascensão espiritual e toda verdadeira criatividade em qualquer dimensão da poética humana.

O pobre em língua hebraica – *aní* – está ligado à cosmogonia, à obra criadora de Deus, ao caos, ao vazio, ao nada e de onde Ele pode agir. Em Gelin (1953, 1973), Oliveira (2005) e Orofino (2011), no entanto, encontrei três palavras em hebraico que fazem referência ao campo socioeconômico: *aní* – que geralmente é traduzida por pobre, dependente, humilhado, aflito. A palavra no plural corresponde a *anawim*. Diante

dele está o opressor. Outro sentido semântico é o de *Èbyon* – com foco na pessoa indigente, mutilada, sem dinheiro, necessitada, desvalida, desamparada, mas também considerada o pobre “desejoso”. Esse tipo de pobre mendiga porque é privado da satisfação das necessidades básicas de alimentação e vestuário. É o indigente, o necessitado, indefeso frente aos poderosos; um oprimido que clama por justiça. Nesse estágio, geralmente, indica estar em pecado diante de Deus. E, por fim, *dal* – entendida também como a pessoa na condição de desvalida, sem meios, fisicamente fraca e socialmente sem prestígio ou importância. Por ser fraca, pequena, torna-se, frequentemente, oprimida. Dessa forma, designam o ser pobre como indigente, necessitado, vítima de injustiças, ou mesmo depositário de sentimento ou atitude de sofrimento e humildade.

No Antigo Testamento, a pobreza ora aparece como vergonha ou castigo, preguiça e descaso, ora como abençoada e predileta de Deus (OROFINO, 2011). Por outro lado, ser nada, estar completamente aberto, é a condição para acolher o Absoluto. Nesse último sentido, não seria esse o estado de ser pobre no espírito? De estar permanentemente aberto a acolher o outro, o mundo e o Absoluto?

De qualquer forma, os nossos idiomas modernos traduzem a pobreza como ausência de bens, dão uma conotação econômica, a exemplo das línguas grega e latina. Porém, no testamento bíblico, o pobre é menos um indigente que um inferior, um pequeno, um oprimido: trata-se de uma noção social (SANTA ANA, 1980). De modo igual, a palavra *anawim* pode ser traduzida como pobres, infelizes, pequenos, humildes ou sofredores. Aqueles que se reconhecem pequenos diante de Deus, que se curvam diante dele. Essa acepção dá-nos um indicativo conotativo de atitude interior. São os oprimidos, sujeitos às perseguições, despojados de seus bens, envolvidos em uma trama de infelicidade.

Mais ainda, biblicamente, Hayen e Régamey (1965) também defendem que os *anawim* não eram considerados para este mundo, eram reduzidos ao mais baixo nível: tornavam-se “húmus”, em sentido de rebaixamento e curvatura diante da pobreza. A força do abandono do mundo condicionava essas pessoas a se realizarem no encontro com Deus. O desamparo do mundo aos *anawim* encontrava lugar e proteção no coração de Deus. É bom lembrar, todavia, que eles não se amarguravam, embora se considerassem um “nada” diante Dele, pois estavam disponíveis à Sua vontade. Por isso, ao empregarem a palavra pobre, os textos testamentários expressam toda e qualquer espécie de miséria e aflição, seja qual for a causa. Ela não está ligada,

somente, a uma pessoa carente de bens materiais, mas a toda aquela que sofre o aniquilamento e, portanto, experimenta o despojamento. Segundo essa visão, ser pobre é ser manso, humilde, modesto, bom e justo, igualmente, virtudes teológicas encontradas nas bem-aventuranças.

Ainda, Oliveira (2005, p. 86) afirma que: “*Anawim* são os pobres sociológicos que, por terem feito uma profunda experiência de YHWH [Deus], colocam nele sua fé, confiança e esperança e nele encontram sua alegria”. Os pobres nessa condição têm a capacidade de acolher a Deus, numa abertura e disponibilidade para Ele. Tal ideia decorre de que o primeiro defensor dos pobres é Deus. Dentro dessa linha, considere que a pessoa nessa situação não tem com quem contar no mundo e torna-se objeto do amor misericordioso de Deus. Desse jeito Ele se manifesta, em sua infinitude, por meio da abertura das pessoas. Em outros termos, o pobre no espírito torna-se aberto a Deus, na disponibilidade de quem o espera.

Os autores neotestamentários tinham em mente, ao se referirem aos pobres, não somente os grupos economicamente desprovidos, mas também aqueles que não tinham *status* social para governantes estrangeiros ou para autoridades de seu próprio povo. Desse ponto de vista, a palavra pobre não estava confinada, exclusivamente, àqueles que tinham pouco ou nenhum dinheiro. Com isso, na época de Jesus, os pobres eram identificados mais como o *‘aní* e *Èbyon*. Na língua grega, o pobre corresponde, à época, ao termo *πτωχός* (*ptôchós*), em sentido de estar curvado ou em atitude de humilhar-se diante de alguém (OROFINO, 2011); mas também se dizia pobreza com a palavra *ἀπορία* (*aporia*), como falta de caminho (WAGNER DE REYNA, 1982), situação sem saída, sem salvação e em estado de angústia. Já na língua latina, a característica mais importante do *pauper* (pobre) era a sua dependência, por ter pouco (WAGNER DE REYNA, 1982; MOLLAT, 1989). Posso inferir que as raízes latinas mostram aspectos do pobre quantitativamente, enquanto na concepção grega tem um sentido mais qualitativo, por remeter às circunstâncias negativas de ordem biológica e psicológica.

Mas, para o meu entendimento de pobreza hoje, como uma condição social, foi importante me fixar na palavra pobre de etimologia latina, pois o *pauper* passou de adjetivo a substantivo, ao se identificar como categoria social – estado daquele que possui pouco e que é capaz de produzir pouco. Importante frisar que, desde o século XII, a pobreza foi reconhecida como condição social. Essa nova visão substituiu a visão anterior de pobreza como fraqueza ou culpa.

Mas quem são os pobres de hoje, efetivamente? As “mudanças sociais, econômicas e culturais estão determinando uma nova configuração da sociedade e, ao mesmo tempo, geram novas situações de pobreza”. Com relação a essas novas situações de pobreza, o Celam (2007, p. 38), com base na V Conferência Geral, em Aparecida, SP, alerta-nos: “O que existe hoje é a pobreza de conhecimento e do uso e acesso a novas tecnologias. Por isso, é necessário que os empresários assumam suas responsabilidades de criar mais fontes de trabalho e de investir na superação dessa nova pobreza”. Anteriormente a essa Conferência, a Igreja, por meio da Encíclica *Populorum Progressio*, na voz do papa Paulo VI (1997, p. 127), denunciou a pobreza por meio do analfabetismo, em que “A fome de instrução não é menos deprimente que a fome de alimentos: um analfabeto é um espírito subalimentado. Saber ler e escrever, adquirir uma formação profissional, é ganhar confiança em si mesmo e descobrir que pode avançar junto com os outros”. Embora a tônica aqui também seja a da formação profissional como processo de escolarização, não diminuiu o mérito da preocupação, por parte da Igreja, desse tipo de excluído em nossa sociedade.

Com efeito, os referidos documentos atingem a pobreza como algo novo diante da economia capitalista: grupos sociais que fazem parte da própria exclusão social. Com isso, fere um dos direitos fundamentais das pessoas: o de não sentirem pertença no mundo. Esses novos rostos de pobreza maculam os direitos humanos, visto que, em consonância com outro documento episcopal, o de Santo Domingo (CELAM, 1993, p. 134, n. 167), “Os direitos humanos são violados não só pelo terrorismo, repressão, assassinatos, mas também pela existência de condições de extrema pobreza e de estruturas econômicas injustas que originam grandes desigualdades”.

Diante disso, é inegável que vivemos uma época marcada de paradoxos. Por um lado, assistimos a um acelerado processo de fragmentação de valores humanos, que parece indicar uma das fases mais iníquas da História. Por outro lado, é inegável o avanço na consciência e na defesa dos direitos fundamentais que efetivam a dignidade humana. Contudo, temos a chance, diante das crises geradas pelas transformações abruptas em nossa sociedade, de refletirmos, eticamente, à luz da teologia e da filosofia, sobre os valores e as normas que devem orientar nossas ações, em busca de uma vida ética.

### **5.3 A ética nas bem-aventuranças e os pobres**

Ante o exposto até aqui, torna-se importante conhecer a perspectiva cristã sobre pobreza e sobre a pessoa pobre no espírito como fio condutor deste estudo. Isso me permitiu compreender as relações entre as pessoas como abertura e acolhimento ao outro, diferentemente do paradigma economicista estereotipado da pessoa do pobre materialmente. Tal paradigma relega a pobreza ao estado perpétuo e imutável, ao mesmo tempo em que adapta o pobre à relação de assistência. Quero enfatizar, entretanto, a ideia de interdependência entre as pessoas como categoria ética e que, mesmo frente à pobreza material, a pessoa não está reduzida somente às necessidades biológicas.

O sentido de ser pobre, na ótica das bem-aventuranças, é essencialmente inseparável do amor ao próximo, sem o qual não há identidade cristã, da mesma forma que a pessoa é com, para e como o outro (PERRIN, 1980). A todos, sem exceção, ricos e pobres, Cristo impôs como norma suprema o amor ao próximo e a caridade ativa, como bondade, no sentimento de fraternidade humana, como expressão digna de se tornar pessoa.

Quero afirmar, com isso, que a perspectiva da felicidade dos pobres tem implicação com a alteridade, portanto, ética. Parte de uma categoria social, pobres e ricos, com consequências éticas. O pobre no espírito transcende o pobre considerado objetivamente. A pessoa torna-se vulnerável, sem recursos e esperança, entra em estágio de dependência.

O que Jesus Cristo estabeleceu, por meio do pobre no espírito, foi um imperativo ético. Uma nova maneira de relacionar as pessoas a Deus e aos outros. Viver esse tipo de pobreza é abrir-se às inspirações do espírito. Tornar-se pobre é se perceber necessitado, despojar-se e unir-se à pobreza diante de Deus. Em outras palavras, para Fox (1938), ser pobre no espírito significa ter esvaziado a si mesmo de todo o desejo de exercer sua vontade própria, de renunciar a todas as opiniões preconcebidas e buscar de todo o coração o encontro com Deus. As pessoas nesse estágio estão prontas para começar de novo e aprender uma nova vida. Esse tipo de pobreza liberta no amor incondicional.

Bem-aventuranças em hebraico, *אֲשָׁר* (*ashar*), significa estar em marcha, no sentido de caminhar, prosseguir, partir. Em relação a esta palavra hebraica, Oliveira (2005, p. 15) considera que ela “traz dentro de si o dinamismo da marcha para a salvação introduzida na vida humana, em direção ao Reino”. A pessoa bem-aventurada alegra-se em desfrutar das bonanças que Deus lhe dá ao longo da vida. As bem-

aventuras tornam-se um caminho para uma vida livre; elas contêm palavras de sabedoria que nos mostram um caminho ético. Sabedoria esta em reconhecer as razões da existência na visão interior do ser, da consciência íntima e do encontro amoroso de quem caminha conosco, o próprio Deus. O bispo Dom Hélder Câmara (1976, p. 27), ao poetizar sobre partir ou caminhar, destaca: “Partir, mais do que devorar estradas, cruzar mares ou atingir velocidades supersônicas, é abrir-se aos outros, descobri-los, ir-lhes ao encontro”. Caminho concreto para viver a felicidade de uma experiência de liberdade em Deus que possibilita à pessoa a abertura de espírito. Nessa condição, a pessoa abre-se aos outros e dispõe-se a encontrá-los.

Segundo essa linha de pensamento, pessoa infeliz, ao contrário, quer dizer pessoa parada, imobilizada sobre si mesma, estática na própria imagem, não há outro caminho que não a leve somente a si mesma, vive envaidecida de si mesma, fecha-se sobre a sua vontade. Esse tipo de caminho não vislumbra horizontes, fecha-se em si mesmo. Em oposição às pessoas infelizes, felizes os pobres no espírito porque são pessoas prontas a se doarem, a viverem uma vida feliz em sintonia com os demais e os desígnios de Deus. Em outros termos, o sentido de caminhar das bem-aventuras coincide com o conceito de filosofia em Jaspers (1978, p. 14), quando o filósofo compreende que a ação do “Filosofar significa estar-a-caminho”, é a “marcha do pensamento vivo e a consciência desse pensamento (reflexão)”. É a tentativa pessoal de nos perceber em nossa interioridade, mas também com o que nos deparamos no mundo. Afinal, ao que tudo indica, nessa concentração, a pessoa se torna autêntica e encontra o desejo de participar da realidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Dantas e Cavalcante Junior (2008, p. 13), em estudo sobre a vida feliz em Santo Agostinho, afirmam que:

A vida feliz está associada a Deus, donde Deus é o outro; e totalmente diverso de todo outro, nem igual, nem comparável, nem longe, nem visível. Todo outro é o olhar de Deus. E na descoberta do ser espiritual interessa este olhar de Deus, que empresta ao ser humano sua verdadeira estatura.

Nas palavras de Buber (2004, p. 104), “sem dúvida Deus é o ‘totalmente Outro’”. Ele é, porém, o totalmente mesmo, o totalmente presente”. Já Guardini (1963, p. 47) afirma que “Deus não é o ‘Outro’, mas Deus”; portanto, não se encerra na categoria do “outro”, mas na categoria do “mesmo”. O Deus “mesmo” em Guardini não é o Deus da alteridade em Buber. Ao negar o conceito de outro em Deus como outro, o teólogo

italiano quis exprimir a essência de Deus, donde ele É o que É. A relação de Deus com a pessoa, no entanto, se dá pela noção de graça e pela consciência religiosa.

Aqui posso me posicionar e sugerir que Deus é totalmente diverso de todo outro, nem igual, nem comparável, nem longe, nem visível. Todo outro é o olhar de Deus. E na descoberta do ser espiritual interessa este olhar de Deus, que empresta ao ser humano sua verdadeira estatura. O pobre no espírito torna a sua vida interior ou espiritual quando assume esse olhar de Deus para contemplar-se a si mesmo e aos outros e, à luz deste olhar, interpreta as realidades que existem ou acontecem em torno de si; mais que isso, tenta viver as consequências deste olhar.

Isso me fez lembrar, ainda, o episódio bíblico escrito no livro do Êxodo (Ex 3, 31-15), no qual Moisés quer saber o nome de Deus, uma vez que este diz conhecer o seu povo e promete a libertação no Egito. Sendo assim, de acordo com a Bíblia (1995, p. 109):

Moisés disse a Deus: “Quando eu for aos filhos de Israel e disser: ‘O Deus de vossos pais me enviou até vós’; e me perguntarem: ‘Qual é o seu nome?’, que direi?” Disse Deus a Moisés: “*Eu sou aquele que é*”. Disse ainda a Moisés: “*EU SOU me enviou até vós*” (itálicos nossos).

Biblicamente, a moldura do Sinai e da sarça – espinheiro – ardente revela o lugar da solidão, do silêncio, da esterilidade do solo, do calor escaldante. Essas condições topográficas, de acordo com Souza (1990, p. 104), revelam a presença de Deus, pois, “o nada e o caos, a pobreza e a esterilidade são os lugares prediletos da teofania”. Ademais, a revelação de Deus no Sinai nos remete à ação, a participação de Deus na vida e na História da humanidade.

Com efeito, a beatitude ou felicidade, na tradição cristã, está em direção à plenitude, uma plenitude antes vazia, pronta para receber; sem essa vacuidade, não há lugar para acolher o outro. Não se vive uma vida feliz no isolamento, fechado em si mesmo. Decerto que Deus, ao se revelar aos homens, abre uma fenda para a relação, assegurando que a pessoa, fundamentalmente, não exista sozinha.

Em relação ao acolhimento do aluno pobre, os professores das escolas se manifestaram que acolhiam os seus alunos. O professor Pedro, da escola urbana, ao se deparar com uma situação de briga entre alunos em sua aula, constatou pela história de vida de um deles que a violência se fazia presente em seu lar. Isso o fez repensar a sua prática educativa. De acordo com ele: “*refleti sobre minha aula, consegui conversar com aquele garoto, ele se abriu pra mim. Fiz questão de conversar com a mãe dele. A gente reflete sobre a prática pedagógica, consegue abrir e acolher o outro*”. Ainda

referindo-se ao acolhimento, a professora Jaqueline, recém-contratada da escola rural, reconheceu que foi

*Acolhida muito bem por todo mundo, pelos alunos, pela direção, pelos outros colegas. Então, a escola que eu encontrei, ela tem um pouco dos ideais que eu sempre tive de escola: acolhedora. Por isso que quando cheguei aqui me identifiquei como se eu já conhecesse isso há muito tempo. Esta escola valoriza o ser humano em suas múltiplas dimensões.*

Escolhi a perícopé do texto do *Sermão da Montanha*, proclamado no Evangelho de São Mateus (Mt 5,3), para dizer que são “Felizes os pobres no espírito, porque deles é o Reino dos Céus” (BÍBLIA, 2002, p. 1.153). O Reino se faz presente onde os pobres encontram felicidade. Esse famoso Sermão tem uma função importantíssima dentro do Evangelho de São Mateus. De acordo com Lima (2009, p. 76), “fornece definições para a vida comunitária de um novo grupo dissidente e apresenta a interpretação que esse grupo dá à Lei”. Esse novo grupo era o que se distanciava do grupo judaico majoritário. Por isso, Jesus, segundo o evangelista, sobe ao monte e de lá proclama a Lei dos judeus cristãos, “a fim de que eles se vejam como fiéis praticantes da Torá”. Com este Sermão, Jesus inverteu a lógica dos valores tradicionais de sua época, a de que o judaísmo cultivava a convicção que a prosperidade material era sinal da bênção de Deus; contrariamente, a pobreza era sinal de maldição. Os bem-aventurados, os pobres no espírito, são reconhecidos porque choram, têm fome e misericórdia, são mansos e perseguidos, portanto, estão abertos à vontade de Deus.

Ressalto que a nossa opção pela tradução da bem-aventurança mateneana foi baseada na Bíblia Sagrada (2002), edição traduzida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O motivo se deve a essa escritura conceber os “Pobres **no** espírito” e não como a maioria das traduções enfatiza: os “pobres **em** espírito” (BÍBLIA, 1995, p. 1.845) ou “pobres **de** espírito” (BÍBLIA, 2005, p. 1.162). A despeito das traduções do texto grego, valeu a observação feita por Severino Euzébio Leite, Irmão Marista, estudioso da língua grega, que nos alertou, inicialmente, sobre o texto no original, contido no *The Greek New Testament* (1983, p. 11): “Μακάριοι οι πτωχοί το πνεύματι ότι αυτών εστιν η βασιλεία των ουρανών” e na fiel tradução para o português contida na referida Bíblia Sagrada. Paralelamente a isso, ao dar prosseguimento ao estudo, encontrei no argumento do biblista Gallazzi (2012, p. 105) o respaldo que queria, visto que este explicita:



O espírito de que se fala é o Espírito Santo, que é o protagonista gerado do Reino dos Céus e da filiação divina. A tradução sem o artigo, ‘pobre de espírito’ ou ‘espírito de pobres’, tem uma conotação mais psicológica e baseia-se no texto latino *pauper spiritu*. A ausência do artigo, próprio da língua latina, justifica a maioria das traduções que o deixaram de lado.

Sobre as bem-aventuranças, no Sermão da Montanha, Cantalamessa (2003, p. 30-31) reforça que “é preciso pedir ao Espírito Santo que nos enamore da pobreza, pois quem dela está enamorado há de descobrir sem dificuldades as trilhas e maneiras de praticá-las”. Com efeito, os ditosos ou felizes que este Sermão aponta, de acordo com o pensamento cristão, sabem viver bem, estão em condições de entrar em vida plena. Essa pobreza atinge a pessoa interiormente e a permite usufruir do “Reino dos Céus”, na qualidade de os pobres no espírito. A tradução do termo hebraico *שמים* (céus) não tem singular e substituiu a palavra “Deus”, nome que os judeus tinham receio em pronunciar. Dado que o Evangelho de São Mateus teve como destino a comunidade judaica, por isso que o Reino é dos Céus (CHEVROT, 1958). O Reino é para os pobres, não porque são em si bons nem melhores do que os ricos, mas na condição de sua pobreza e indigência. Com efeito, essa felicitação começa no mundo.

Dentro desta linha, as bem-aventuranças aparecem como pano de fundo no Sermão da Montanha para anunciar outro caminho da vida plena, contrariamente àqueles que valorizam as relações materiais e fazem disso o sentido fundante de suas vidas, em outro modo de alcançar felicidade, portanto, uma opção ética de viver. Jesus Cristo declara felizes os que em geral todo mundo considerava desditosos, os pobres, os famintos, os perseguidos.

Outrossim, para este estudo, a escolha do discurso de Jesus Cristo, segundo São Mateus, acentua os pobres no espírito, expressão tomada do profeta Isaías (Is 57, 15) no sentido de que Deus está “junto ao abatido e humilde, a fim de animar o espírito dos humildes, a fim de animar os corações abatidos” (BÍBLIA, 1995, p. 1.456); e não somente “os pobres” materialmente ou socialmente, como São Lucas tratou em seu Evangelho (Lc 6, 20): “Felizes vós, os pobres, porque vosso é o Reino de Deus!” (BÍBLIA, 2002, p. 1.221). Notei em São Lucas que o pobre é aquele que sofre opressão e está à margem da sociedade. Em outros termos, a pobreza evoca imediatamente um contexto social, ao passo que em São Mateus a bem-aventurança dos pobres permite uma transposição espiritual; são todos aqueles que se convencem da indigência espiritual, não tendo em si mesmos seu ponto de apoio.

A despeito da bem-aventurança mateneana, Durant (1929, p. 67) afirma que: “do ponto de vista evangélico, somos pobres, principalmente, a partir de dentro, pelas disposições internas. O fato é que Jesus Cristo declarou privilegiados os pobres em espírito e em verdade”. O fundamento, nesse caso, se estabelece na justiça e na remoção das opressões desencadeadas na sociedade, bem como da distribuição inadequada de recursos econômicos.

De qualquer forma, não é meu propósito nesta pesquisa fazer estudos comparativos exegéticos e hermenêuticos entre evangelistas, mas acentuar o meu interesse em vislumbrar Jesus de Nazaré revelando o mistério das bem-aventuranças como caminho de felicidade. Sob tal visão, em São Mateus (5, 3-11), a primeira bem-aventurança ensinada por Jesus já anuncia essa felicidade:

*Felizes os pobres no espírito, porque deles é o Reino dos Céus.*  
 Felizes os que choram, porque serão consolados.  
 Felizes os mansos, porque receberão a terra como herança.  
 Felizes os que têm fome e sede de justiça, porque serão saciados.  
 Felizes os misericordiosos, porque alcançarão misericórdia.  
 Felizes os puros de coração, porque verão Deus.  
 Felizes os que promovem a paz, porque serão chamados filhos de Deus.  
 Felizes os que são perseguidos por causa da justiça, porque deles é o Reino dos Céus!  
 Felizes sois vós, quando vos injuriarem e perseguirem e, mentindo, disserem todo o mal contra vós por causa de mim. Alegrai-vos e exultai, porque é grande a vossa recompensa nos céus, pois foi deste modo que perseguiram os profetas que vieram antes de vós (BÍBLIA, 2002, p. 1.153) (itálicos nossos).

Os pobres no espírito, enraizados no desprendimento, por si só já gozam da felicidade. Nesse caso, quem a sente aventura-se a ser livre. Do mesmo modo, a pobreza cristã consiste então em uma liberdade de coração que é desprendimento de pessoas e coisas para crescer no amor. A pobreza libertada no amor, como condição interior, parece levar a uma vida feliz. Todavia, essa pobreza está no amor e ela inicia sua obra no despojamento.

Sobre a topologia do Sermão, é interessante observar que o discurso das bem-aventuranças se dá na Montanha. Esta circunstância, antes de ser topográfica, nos remete a um cenário teologal, quando anteriormente foi promulgada a antiga Lei, no Monte Sinai, contida no Antigo Testamento, no livro do Êxodo (BÍBLIA, 1995, p. 132-134 [Ex 19; 20, 1-21]). O Monte Sinai foi onde Moisés recebeu de Deus as tábuas da Lei. Decálogo que manterá, desde então, todo o campo religioso, social e moral do povo judeu por meio da Aliança de Deus com os judeus. A Lei doada por Deus é um

benefício para com o povo escolhido em que a justiça passa a ser um tema indissolúvelmente religioso e social. Por sua vez, São Mateus entende Jesus como um novo Moisés (GRÜN, 2009). Para Moisés, é feliz quem ouve a palavra de Deus e a põe em prática. Ainda mais, feliz é aquele que ouve e proclama a salvação; no fundo, como valor religioso e espiritual. Assim, os pobres são todos aqueles que, destituídos da ganância dos bens terrenos, procuram repouso em Deus, disponíveis para o Reino dos Céus. Complementando, Gallazzi (2009, p. 60) utiliza-se do seguinte argumento: “Os pobres no espírito são os que buscam, em primeiro lugar, o reino de Deus e a sua justiça; os que não têm outra preocupação, que nada põem antes da justiça do reino de Deus”.

Um Reino que, teologicamente, tem um espaço de abertura e liberdade; um mundo que assume nova maneira de ser em volta do homem. Ele abre-se à potencialidade humana, transformando-se em nova criação (GUARDINI, 1963). Do mesmo modo, o Reino dos Céus em São Mateus, de acordo com Grün (2009, p. 48), “é o lugar onde Deus reina dentro de nós. Quem é pobre no espírito, renuncia à vontade de dominar e controlar tudo em si mesmo. Está aberto para o jeito de Deus reinar”.

Isso me fez crer e endossar as palavras de João Batista – aquele que deu o testemunho do ministério de Jesus – pois, segundo esse profeta: “é necessário que ele cresça e eu diminua” (BÍBLIA, 1995, p. 1.992 [Jo 3, 30]). Diminuir aqui deve ser interpretado em sentido de ceder o lugar para que o outro apareça. Quando queremos que o outro se manifeste em sua inteireza, na relação da alteridade, é como se nos tornássemos lua e perdêssemos o brilho quando o sol cresce na aurora. A alegria se realiza quando o outro aparece. Isso quer dizer, também, que a pobreza, na ótica cristã, define-se essencialmente na relação da pessoa com Deus e não, primeiramente, na relação estabelecida com os bens materiais. Até porque, de acordo com o Celam (2004b, p. 328, n. 1.148):

Para o cristão, o termo “pobreza” não é somente expressão de privação e marginalização de que nos precisemos libertar. Designa também um modelo de vida que já desponta no Antigo Testamento no tipo dos “pobres de Javé” e é vivido e proclamado por Jesus como bem-aventurança.

Toda vez que Jesus proclama a felicidade, está claro como deve se constituir uma nova sociedade. A pessoa renuncia a toda ambição ao escolher ser pobre no espírito; haverá condições de um movimento libertador. Os que se sentem oprimidos, escravos ou submetidos e que aspiram à justiça encontram consolo e liberdade. Criam

relações regidas pela fraternidade, solidariedade e pela promoção da paz. Avançam convencidos de que a verdadeira felicidade se inscreve no amor e na entrega e não no egoísmo e no triunfo pessoal. Quem se torna pobre no espírito se abre ao outro.

Isso me levou a crer, com base em Bartholo Júnior (2002, p. 135), que “o ato primal é um ceder espaço, um dar lugar, um permitir presença no diverso, ao não-mesmo, ao outro pensado teologicamente como criatural”. O pobre no espírito, talvez, seja essa aceitação, por parte da pessoa, dos imensos riscos que sempre estão implicados na fidelidade a Deus e ao seu espírito. A esse respeito, é interessante a observação que Gallazzi (2012, p. 107) faz sobre a “obediência” a Deus:

O pobre no Espírito não é simplesmente a pessoa sem bens, ou a pessoa desapegada das coisas materiais, ou o humilde ou outra coisa parecida. Não basta! A pobreza no Espírito não é algo que dependa só de nossa atitude ou realidade. O pobre no Espírito é aquele que, como Jesus, obedece ao Espírito, se deixa levar por ele, não peca contra o Espírito Santo.

O evangelista São Mateus, no entanto, se interessa em valorizar as palavras de Jesus em grandeza incomensurável; entende a pobreza como uma atitude interior, um valor, assim como o foi a mensagem de Jesus. Dessa feita, Zeilinger (2008, p. 15) considera que São Mateus dá importância às palavras das escrituras sagradas ao “demonstrar que a plena consumação da vontade de Deus que nelas se manifesta significa a concretização de toda ‘justiça’ correspondente”. Justiça que se manifesta em Jesus por meio do discurso e da ação. Mais ainda, defende que a justiça é quando a pessoa transforma aos poucos o futuro da vida eterna em presente (GALLAZZI, 2009).

Naturalmente, aqui, não quero estabelecer um dualismo entre pobres e ricos, nem fazer apologia à miserabilidade. Porque, expressando-me materialmente, parece ser puro sofisma representar os ensinamentos do Sermão da Montanha como antissociais, favoráveis à pobreza. Tudo indica que Jesus nunca chama simplesmente de bem-aventurados aqueles que não têm dinheiro, aqueles que não têm nada, desprovidos de bens materiais. Isso não pode ser uma meta desejável para a Bíblia. Sobre esse aspecto, Galilea (1979) aponta que Jesus se identifica com todo ser humano, próximo ou longínquo, pobre ou rico; mas Ele se identifica de maneira privilegiada com o próximo necessitado. No tocante a isso, são realmente bem-aventurados os pobres e não a pobreza.

Nesse sentido, pobreza interior é um estado habitual de liberdade ante as servidões materiais e de desprendimento dos bens terrenos. Mas essa pobreza não deve

ser uma negação da vida. Antes, uma vida baseada na simplicidade e na liberdade em relação às coisas. Como diz Durant (1929, p. 67): “os pobres ou indigentes pouco favorecidos de bens materiais são abençoados porque eles são imunes às seduções da riqueza”. A mensagem a quem Jesus destina o Sermão da Montanha certamente é aos pobres materialmente, mas também todos aqueles que estão dispostos a se abrirem às moções do espírito. Ouço dizer que há pobreza para sermos livres.

De fato, as bem-aventuranças tocam essa pobreza, convida os pobres a abrirem o “coração” em relação ao espírito. Dentro desta perspectiva, Zeilinger (2008, p. 46) aponta: “quando Jesus diz que o reinado de Deus pertence aos pobres, então ele relaciona a Deus essa situação humana de carência. No pobre, desse modo, está implícito, de alguma maneira, todo ser humano consciente de sua dependência em relação a Deus”.

No espírito reside o mais íntimo do ser humano e é lá onde reside a nossa pobreza. Com certeza, o pobre no espírito com vistas a Deus “sente-se também um indigente, pois o ser humano não pode dispor do espírito do Senhor” (ZEILINGER, 2008, p. 47-48). Por conseguinte, o pobre no espírito torna-se indigente em sua autossuficiência, mas, contrariamente, encontra-se rico no relacionamento para com Deus. Assim, também o foi a relação de Jesus Cristo com Deus. Teologicamente, posso afirmar que Jesus nasceu, viveu e morreu pobre, dedicou carinhosa predileção às pessoas pobres, considerou-as dentro da dignidade humana e ainda as chamou de bem-aventuradas.

Daí, esse tipo de pobreza atrair para si o vazio da pessoa para que o Reino e o agir de Deus possam enriquecê-la. Comblin (1989, p. 45), a respeito disso, reforça a ideia da pobreza espiritual consistir “em transformar interiormente uma condição de impotência e de miséria material, fazendo dela uma atitude de receptividade e de acolhida diante da providência divina”.

Com isso, ao se colocar na presença de Deus, na pobreza, a pessoa se vulnerabiliza diante de sua intervenção. Dessa forma, Deus dá um coração novo ao homem em lugar de um velho que está impregnado de intenções paralisantes que o impedem de ser melhor. Contrariamente, por meio de um coração novo, a pessoa se abre a acolher a graça divina, à novidade, própria de algo novo que pode surgir desse encontro. Isso nos faz lembrar outra passagem bíblica, no Antigo Testamento, retirada do livro de Ezequiel (Ez 36, 26): “Dar-vos-ei um coração novo, porei no vosso íntimo

um espírito novo, tirarei do vosso peito o coração de pedra e vos darei um coração de carne” (BÍBLIA, 1995, p. 1.659).

Diante dos apelos inexoráveis de nossas vidas, da cotidianidade, da dificuldade, por vezes, de nos esvaziarmos de nossas certezas, dos nossos bens materiais, podemos nos petrificar diante da vida. Afinal, um coração de “pedra” pode significar o egoísmo, a capacidade do ser humano em se anestésiar perante os apelos de dor ou aflições inculcadas à humanidade. Ainda dificultar uma vida nova, um novo começo que pode operar transformações profundas no ser humano.

Como percebemos, a constituição dessa bem-aventurança traz a felicitação inicial, a designação dos sofrendores e o motivo escatológico para a felicidade, na promessa de salvação por parte de Deus, explicitadas pelas virtudes da fé e da esperança. Para Arendt (2010, p. 308), “é essa fé e essa esperança no mundo que encontra sua expressão talvez mais gloriosa e mais sucinta nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram sua ‘boa-nova’: ‘Nasceu uma criança entre nós’”.

Constatei em relação a isso que Deus é o agente oculto dessa revelação entre nós. Para Leloup (2004, p. 67), “a bem-aventurança é aceitar que o presente não seja o passado. É aceitar a novidade de cada instante”. Essa novidade que nos agracia com a liberdade, e em sentido estrito cristão, a novidade-libertação que vem por meio do Evangelho de Jesus Cristo, sobretudo no discurso inaugural do Sermão da Montanha. Essa mensagem revoluciona os nossos valores habituais e comunica a felicidade não só no futuro, mas no agora, em nossa capacidade de agir em comunhão com os demais.

Na *Condição humana*, Arendt (2010, p. 222) também faz referência a que, “com a criação do homem veio ao mundo o próprio princípio do começar, e isso, naturalmente, é apenas outra maneira de dizer que o princípio da liberdade foi criado quando o homem foi criado, mas não antes”. Dessa maneira, com base nas reflexões arendtianas, verifiquei que a própria gênese da liberdade de ser e de agir está na natalidade. Por isso, a razão ontológica da ação é a natalidade; esse milagre que salva o mundo, no domínio dos assuntos humanos, “de sua ruína ‘normal’ é, em última análise, o fato da natalidade, no qual a faculdade da ação se radica ontologicamente” (ARENDR, 2010, p. 308). O realce se potencializa no *initium*, o qual é inerente à condição humana.

A pessoa é livre porque a ela foi dada a capacidade de iniciar. Ela própria é uma iniciadora. Como afirmado por Arendt (1992b, p. 216), ainda, “Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar: a liberdade”. O homem em estado

permanente de iniciar. Esse milagre que dá a capacidade aos homens de começar e de cada um não ser mais parecido com ninguém neste mundo; ou seja, pela natalidade tornamo-nos um ser da espécie, somos singulares. Isso equivale também a afirmar que o homem tem a condição de ser livre para iniciar novas atividades. A criação de novos espaços humanos é o que melhor autoriza o homem a dizer que é um ser dotado de liberdade. Com isso, ao nascermos trazemos algo novo para o mundo, somos capazes de nos distinguir e nos revelar ao mundo.

A ação, em sentido arendtiano, é a potencialidade de agir na presença dos demais. Por conseguinte, voltamos ao campo da ética no agir humano. Por meio da ação a pessoa se religa em sua condição humana, sob o desígnio da pluralidade; capacidade de as pessoas agirem como iguais. A pluralidade, nessas condições, “é a condição da ação humana porque somos todos iguais” (ARENDR, 2010, p. 9-10). Sob esse aspecto, assumimos a nossa entrada em cena, entramos no mundo como iguais pelo milagre da vida. A vida ativa por meio do trabalho, da obra e da ação está ligada à natalidade.

Assim, Arendt (2010, p. 10) destaca a relação do novo começo com a natalidade e a condição da pessoa se sentir no mundo “somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. Essa novidade ligada à ação permite a fundação dos corpos políticos que se imbricam na pluralidade humana, espaço por natureza das divergências humanas. Isso nos garante uma ação nova “porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDR, 2010, p. 9-10) na face da Terra.

Ao retornarmos ao Sermão que Jesus Cristo proferiu, pelo visto, posso considerar como um tratado de amor e felicidade na formação do espírito, traduzido nas bem-aventuranças. Esclareço que, etimologicamente, a felicidade vem do grego *makarios* (GRÜN, 2009, OLIVEIRA, 2005), que quer dizer “feliz, bem-aventurado”, condição reservada principalmente aos deuses, por estes estarem acima das penas e sofrimentos terrenos. A expressão depois teve conotações vinculadas àquelas pessoas que tinham abundância em bens e por isso economizariam as suas preocupações cotidianas (CASAGRANDE, 2011). Mas também a bem-aventurança poderia nascer de uma situação dolorosa. Contudo, são chamadas felizes exatamente aquelas pessoas que, conforme os valores e medidas deste mundo são consideradas, antes, desprivilegiadas. Ante o exposto, a felicidade vivida é ação, atividade plena e ditosa.

O espírito em relação à pobreza a que Jesus se referiu nas bem-aventuranças realiza-se por meio de um “espírito” de gratuidade e de agradecimento. A vida pobre e

os ensinamentos que Jesus pregou e que revelam um modo de vida baseado na liberdade trazem consequências no agir humano; portanto, tem implicações éticas para a vida em comunidade.

#### 5.4 A pessoa pobre

Antes de conversarmos mais sobre a pessoa pobre no espírito, convém enfatizar qual pessoa expressei neste estudo. Tomei, dessa feita, aqui três autores que contribuem na revelação do conceito de pessoa em vista da ética; são eles: Henrique Lima Vaz, Martin Buber e Romano Guardini.

Inicialmente, Guardini (1963), por este fundamentar a estrutura do ser pessoa no ser vivo. Daí descrever três ideias de pessoa: a *forma*, a *individualidade* e a *personalidade*. Por *forma*, ele entende “um dado elaborado entre dados elaborados; como uma unidade movente entre outras unidades; como uma coisa entre as coisas” (p. 138). Em outros termos: o singular que se apresenta na pluralidade quando se revela igualmente entre os demais. Já na condição de *individualidade*, o referido autor compreende que o indivíduo afirma-se ao se relacionar com o mundo e com a sua própria existência, ou seja, “criando um mundo próprio” (p. 139). Nessa condição, “a vontade do homem esforça-se por fechar o mundo sobre si mesmo e sobre o seu ser próprio, tornando-o autônomo e autárquico” (p. 104). De qualquer forma, o indivíduo não coincide com a sua espécie, distingue-se dela. Somando-se a isso, o autor afirma que o ser individual é determinado pela sua interioridade, tornando assim o centro vivo do ser humano. E, por último, a esfera da *personalidade*. Guardini (1963, p. 143) afirma que “ela significa a forma da individualidade viva enquanto determinada pelo espírito”. Essa personalidade vivente é dotada de consciência pautada em um organismo material e espiritual; uma consciência alicerçada no querer; de toda maneira a pessoa tem pretensões; e uma personalidade voltada ao agir, em que ação e criação fundem-se em atividade ditosa.

Mas para Guardini (1963, p. 153) existe, ainda, a pessoa em sentido próprio: quando “não posso ser habitado por nenhum outro, e que, na relação comigo próprio, me encontro só comigo; que não posso ser representado por nenhum outro, e que sou único”. Ou seja, a capacidade da pessoa de se reconhecer na singularidade de um ser irrepetível, um ser único. Porém, não somos seres isolados, precisamos de espaço para nos expandir, abriremos a nossa condição de seres de relação com o outro, com a



natureza e com o transcendente. Guardini (1963, p. 159) destaca que “só o abandono de si permite a abertura na qual a individualidade própria alcança a sua realidade e tudo floresce. Neste espaço se consumam também a verdadeira criação e o autêntico agir: numa palavra, tudo o que atesta que o mundo é digno de ser”.

Por sentir lacunas, a pessoa pobre procura desenvolver aptidões compensatórias, contrariamente ao rico, que tudo tem e está adaptado. Nessa lógica, a dimensão criativa do ser humano estaria seriamente ameaçada; nesse caso, para Vygotsky (2009, p. 40), “o ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos”. Não seria essa uma das condições de ser pobre? A pobreza como fonte de energia para a criatividade. Sobre isso, as falas de algumas professoras das escolas foram significativas. A professora Pilar, da escola rural, ao diferenciar comportamentos das crianças da escola rural da urbana, esclareceu que os alunos da escola rural pareciam

*Ser mais educadas, bem mais educadas, não estou dizendo que têm santos. Elas aceitam mais a autoridade do professor, tendo em vista que eu acredito que elas tenham mais pai e mãe dentro de casa, aquele pai realmente que fica mais em casa, são crianças tidas como do interior, então é outra criação. Agora, na questão motora, por exemplo, por elas serem criadas mais livremente, então elas têm mais equilíbrio, elas não têm medo de subir em árvore, de pular, elas já fizeram isso fora da escola. Geralmente, essas crianças de cinco, seis anos já cuidam da casa, já fazem serviços que as crianças da zona urbana não fazem. Elas brincam no quintal, sobem em árvore. Como o poder aquisitivo é bem menor, então elas brincam com o que tem no quintal, é tijolo, é pedra, é pau. (...) Elas são mais criativas, enquanto as crianças da zona urbana, a meu ver, por terem mais acesso a informação, elas já são mais ligadas ao videogame; essa nova cultura computadorizada pode inibir a capacidade criadora.*

A professora Léia, da escola urbana, assinalou que há valor na pobreza, “ela ensina você a ser forte, ensina a ser criativo, inventa maneiras de viver melhor, com poucos recursos a ser criativa; isso é valor para mim”. Dessa forma, a dimensão do ser pobre possibilita ao homem constante abertura.

Hoje, no entanto, com a crise do próprio homem, diante das circunstâncias terrenas, posso afirmar que a pessoa apercebe-se em um mundo fechado. A sua existência toma contornos de carência e de desabrigo, faltando-lhe sentido à própria vida. Afinal, os bens materiais não são tudo para que a pessoa sinta que o seu porto

seguro afirmou-se. Mais ainda, a finitude do mundo pode aumentar a sensação de desamparo; em outras palavras, fora desse mundo não há um espaço que se possa habitar. Essa angústia do homem em relação à finitude constatei também no pensamento de Lima Vaz (1992, p. 141), pelo pressuposto “de que o homem não somente é ser entre os seres, mas defronta-se constitutivamente com a multiplicidade dos seres organizados na forma de um *mundo*” (itálico do autor). Desse modo, o ser humano, dialeticamente, é um ser de relação com o mundo e está em relação consigo mesmo. Do ponto de vista de Guardini (1963, p. 99, 108):

Atrás da tentativa de conquista das coisas, desperta o sentimento de que elas são aparências. (...) A vivência da aparência torna-se aí a base da autonomia desesperada da existência fechada na sua carência de sentido. O mundo fechou-se sobre si mesmo. Não se sai dele, quer caminhando para o interior, quer subindo para o alto. Está cerrado no seu topo como no seu seio.

Contudo, a pessoa abre-se ao mundo quando ela sai da natureza física, rompe a simples relação sujeito-objeto e vai em direção ao espaço livre, onde duas pessoas podem vivenciar a experiência do amor. Guardini (1963, p. 170) chega à conclusão de que “o momento decisivo em que começa o amor verdadeiramente pessoal não reside no movimento para o outro, mas o movimento de recuo que abre lugar ao outro”. Tal pensamento vai ao encontro da relação Eu-Tu buberiana; sobre essa relação, Buber (2004, p. 61-62) defende que

Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu: nisto consiste igualdade daqueles que amam, igualdade que não pode consistir em um ensinamento qualquer, igualdade que vai do menor ao maior, do mais feliz e seguro, daquele cuja vida está encerrada na vida de um ser amado, até aquele crucificado durante sua vida na cruz do mundo por ter podido e ousado algo inacreditável: amar os *homens* (itálico do autor).

Dessa maneira, o encontro do Eu-Tu fundamenta o próprio conceito de relação em Buber. Sobre isso, Bartholo Júnior (2001, p. 77) profere que “o ser humano é o ente apto ao relacionamento com a alteridade, é o ser-em-relação”. Outro ensinamento que Buber (2004, p. 55, 118) traz é o de que “o mundo da relação se realiza em três esferas”: a vida com a natureza, “a relação permanece no limiar da linguagem”; a vida com os homens “toma forma de linguagem” e a vida com os seres espirituais, embora esta relação esteja “sem linguagem gera linguagem”, por meio do silêncio. Aqui acrescento o silêncio como forma de linguagem na presença da palavra. Todavia, são interessantes essas três esferas para pensarmos a pessoa em sua integralidade.

Constatai, outrossim, que não procuramos a contemplação e silêncio com o intuito de fugir das pessoas, mas para aprender como encontrá-las. É o estar presente por inteiro quando estamos com o outro. O silêncio pode ser uma forma de aderir ao diálogo com Deus, ao mesmo tempo em que possamos nos abrir para ouvi-lo. Na contemplação não há monólogo, há verdadeiramente diálogo. Seria o próprio apelo à plenitude. Na contemplação podemos nos expressar no estado de nudez, de vazio que recorda a ignorância e o abandono, paradoxalmente, povoado pela palavra. O silêncio profundo pede algo mais: mesmo vivendo no barulho e na atividade do mundo, somente nessa solidão interior de nós mesmos podemos encontrar abrigo contra todas as sombras de nossos dias, das angústias ou dos sofrimentos. A contemplação, em sentido cristão, o diálogo com Deus, tem no amor ao próximo sua raiz mais profunda. É no silêncio que nos abrimos para o outro, o diálogo com ele e a escuta de sua voz. Contemplar, no fundo, é cultivar e multiplicar palavras. Cada um de nós deve fazer um mergulho dentro de nosso próprio mistério, fazendo a aventura do próprio eu, visto que não somos apenas agentes, somos também contemplativos.

Ao continuar essa reflexão, compreendi também qual o significado conceitual da categoria de pessoa em Lima Vaz (1992). A pessoa, para esse autor, é a expressão com a qual o ser humano se exprime ou se diz a si mesmo: “Eu sou”. Dessa maneira, a pessoa se configura em “eu” singular, como princípio da autoexpressão que o ser humano assume ao exprimir-se a si mesmo. Lima Vaz (1992, p. 192) aponta que “a pessoa é, portanto, a expressão adequada, a *forma formarum* com a qual o sujeito ou o Eu se exprime ou se diz a si mesmo”. Além do mais, esse conceito de pessoa, igualmente, se amplia em modo metafísico, ao indicar a posição transcendental da pessoa. É válido ressaltar o que Lima Vaz (1992, p. 193) esclarece:

*A pessoa é, pois, o sujeito adequado da atribuição da vida segundo o espírito e é na intimidade profunda da vida pessoal que se dá o entrelaçamento da inteligência e da liberdade (...). No nível do espírito, a pessoa é constitutivamente, enquanto ser inteligente e livre, presença à infinitude do Ser (itálicos do autor).*

Dentro deste raciocínio, na dialética do pensamento vaziano, a experiência da pessoa, rumo ao horizonte infinito do Ser, é composta pela sua presença às coisas no mundo; a presença junto ao outro na história e a presença frente ao transcendente, diante do absoluto (LIMA VAZ, 1992).

Na amplitude da pessoa presente às coisas ou ao mundo, para Lima Vaz (1992, p. 208), “a experiência do nosso existir *pessoal* é, essencialmente, experiência do nosso

*ser-em-situação*” (itálico do autor). Essa experiência, como o autor referenda, tem como primeira característica o trabalho, atividade da qual se originará a relação de objetividade humana: a pessoa é capaz de fazer algo.

Já no que diz respeito à presença junto ao outro, Lima Vaz afirma que é quando a experiência do ser humano se manifesta como um ser-em-diálogo. Nessa visão, a relação de objetividade migra para uma relação intersubjetiva. Nesse aspecto, Lima Vaz (1992, p. 209) utiliza o seguinte argumento: “O abrir-se ao mundo como mundo de significações tem lugar no domínio da *cultura*, vem a ser, do existir-com-o-outro no universo simbólico de uma tradição ou de uma história” (itálico do autor). Aqui, acrescentei a relação Eu-Tu como alcance do espaço de realização rumo ao Absoluto. Guardini (1963, p. 202), no tocante a isso, encontra uma saída nessa relação via Trindade – Pai, Filho e Espírito Santo. Entrementes, aquele que diz “Tu” ao Pai participa no “Tu” que é o próprio Cristo; “num sentido último e definitivo, o cristão não diz “tu” a Cristo. Não se coloca perante ele, mas caminha com ele, ‘segue-o’. Entra nele e consoma com ele o encontro com Deus”.

Sobre a relação Eu-Tu, Buber (2004, p. 59) prossegue e nos diz: “O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida é encontro”. Um encontro que procede na relação de vulnerabilidade da pessoa, potencialmente aquela que permanece em risco, sem garantias do que acontecerá. Todavia, esse encontro acontece no “entre dois”, na experiência do limite. Para Bartholo Júnior (2002, p. 138), em comentário à obra buberiana, “o lugar onde nasce a ética, para Buber, é este *entre dois*” (itálicos do autor). Ou seja, é na vulnerabilidade e na abertura ao encontro da presença do outro que exercitamos a ética.

E, finalmente, retomo a última dimensão vaziana da experiência da pessoa com o transcendente. Nela, a pessoa se constitui em toda a sua amplitude; a interioridade e a exterioridade atingem o cume da relação Eu-Tu. Assim, Lima Vaz (1992, p. 211) destaca que:

A experiência da *pessoa* deve ser, portanto, caracterizada rigorosamente como experiência da *transcendência*, e só como tal ela pode desdobrar todas as dimensões do seu espaço intencional: como experiência da *transcendência* – ou do Absoluto – ela irá conferir a expressão do *pessoal* às suas dimensões mundana e histórica (itálicos do autor).

Sobre isso Ferreira (2009, p. 125), em estudo sobre o conceito de pessoa no pensamento de Lima Vaz, ressalta que é “a partir dessa síntese dialética que se irradiam

as dimensões do ser-no-mundo pelo corpo próprio, nas relações de objetividade, bem como do ser-para-o-outro, na relação de intersubjetividade”. A intersubjetividade, nessa perspectiva, desenvolve-se na esfera das relações que a pessoa estabelece com o mundo, pela objetividade, com os outros, intersubjetivamente por assim dizer, e com o Absoluto, pela dimensão transcendental.

Em face dessa magnitude transcendental da pessoa, não vejo a pobreza somente pela acepção material, mas pela ótica de valor. Consequentemente, amplia-se o conceito de pobreza pela dimensão da ética. A primazia que quis dar à pessoa ultrapassa o formato da objetividade, ou seja, supera a pessoa-no-mundo. Lima Vaz (1992, p. 233), ao se referir à pessoa mortal, referenda que “o que é mortal na mortalidade da *pessoa* não é o corpo, pois não é uma parte do homem. Ele é uma forma de *expressão* da sua totalidade *pessoal* e, portanto, não é separável dela nem mesmo pela morte” (itálicos do autor).

Ora, estamos envolvidos em uma teia de relações. A relação com o outro, na alteridade, constitui o nosso ser. A ética, nessa acepção, só pode ser pensada, enquanto tal, como expressão da pessoa em relação e abertura ao outro. Tal qual ocorreu com as famílias do assentamento rural, mesmo frente às dificuldades materiais, não se lastimaram diante dessa penúria; enfatizaram, ao contrário, a alegria de terem o apoio de outras pessoas na comunidade, de poderem compartilhar e ajudar ao próximo, de contar sempre com os vizinhos.

Como enfatiza Morin (2013, p. 148), “ali se mantém uma assistência convivial e/ou familiar decorrente das relações de solidariedade entre membros de uma família, de um mesmo clã, originários de um mesmo povoado, vizinhos (...)”. Uma solidariedade enraizada na alteridade. Ainda sobre isso, Juna expressou que “*ter as outras pessoas em sua vida é uma graça, a dor de não ter, às vezes, o que dar para um filho comer amolece quando o vizinho acode*”. Ela sentiu, também, por parte da escola de seus filhos, o acolhimento desta: “*vejo que escola acolhe a gente como a gente é de verdade, gente de carne e osso, não porque vivemos em barraco, porque não temos muitas roupas para vestir, elas abraçam a gente, perguntam como a gente está. Isso é bonito por parte da escola*”, concluiu. Isso foi ao encontro da opinião da diretora da escola, professora Conceição, quando me afirmou que o mais importante para o corpo docente da escola era “*acolher a pessoa em primeiro lugar, independente da condição social. A pobreza que essas famílias vivem é parte de suas vidas, mas não o todo que ela representa*”.

Contudo, compreendi que a pobreza aqui constituída não é um estado vantajoso de pessoas materialmente pobres e por isso privilegiadas. Afirmo que não desejo a universalização e perpetuidade do pauperismo como apologia da pobreza material. Para ilustrar o meu pensamento, concordo com o Celam (2004a, p. 196-197, n. 14, 4), em Documento Episcopal de Medellín, ao expressar a realidade latino-americana, “Pobreza da Igreja”, afirmando que “A pobreza como carência dos bens deste mundo é um mal em si, como fruto da injustiça e do pecado dos homens”. A pobreza espiritual é compreendida como “atitude de abertura para Deus, a disponibilidade de quem tudo espera do Senhor”, uma vez que esse tipo de pobreza gera compromisso. Nesse caso, as pessoas assumem voluntariamente essa condição. Nesse estágio, gestos de simplicidade, a convicção profunda do vínculo com Deus que a pessoa deseja, a integridade da vida e a abertura aos outros pautam a pessoa que vive a pobreza no espírito.

Mais que uma atitude, a pessoa que é bem-aventurada tem a tendência para desejar receber alguma coisa. Assim, como o dito popular proclama: “Ninguém é tão pobre que não possa dar, nem tão rico que não possa receber”. O pobre no espírito talvez encarne essa dimensão de saber dar e receber como condição virtuosa.

Contudo, compreendo, sob a ótica da pobreza, o compromisso da pessoa testemunhar o mal que a pobreza material traz ao ser humano, bem como a liberdade em despojar-se dos bens materiais. Consequentemente, a pessoa pode usar livremente as coisas criadas. Não é a pobreza em si que se recomenda como virtude, mas o desprendimento das coisas e a abertura em ajudar os demais por meio do compartilhamento. Sobre um espírito simples, desprendido e de partilha, o Documento de Aparecida (CELAM, 2007, p. 239, n. 540) sugere que as pessoas “em contraposição à cultura dominante de acumulação egoísta” assumam “a virtude da pobreza como estilo de vida sóbrio para ir ao encontro e ajudar as necessidades dos irmãos que vivem na indigência”.

Ante o exposto, a atitude de desprender-se pode tornar-se uma felicidade, pois aqueles que a realizam sentem a ventura de serem livres, a dita incomparável de encontrar a Deus. Nesse ponto, é interessante seguir os passos dos pobres no espírito, não aqueles que nada possuem, mas os que nada esperam dos bens materiais, os que deles estão desapegados interiormente. Contudo, este desapego pode existir no meio da riqueza, como pode faltar na mais completa indigência.

Na verdade, pretendi ultrapassar as velhas dicotomias socioeconômicas vinculadas às estratificações de classes sociais, especificamente a oposição entre pobres

e ricos. Uma pessoa pode ser pobre de bens materiais e ser ligada ao dinheiro, à inveja, à avareza. Contrariamente, outra pode ter dinheiro e nenhum apego a este, com as coisas, com o poder, privilégios ou algo que o dinheiro possa possibilitar. Quem possui bens, na medida de sua generosidade, pode ser considerado um bem-aventurado, como outra pessoa pode não ter nada, apesar da pobreza material, e demonstrar avareza, revolta ou sentimento de desamor.

A pessoa pobre, na dimensão cristã, permite que Deus se faça presente e se revele na relação, no “entre”. Contudo, somente no esvaziamento de si, ou seja, na pobreza propriamente dita, Deus pode se apresentar e atuar na pessoa. Cria-se, assim, uma abertura para a relação da pessoa com Deus. Ao se referir à essência da pessoa aberta à relação, Guardini (1963, p. 184) afirma que a essência dela “reside em última análise na sua relação com Deus. Para a consciência cristã, esta relação define-se pela pessoa de Cristo, e não por um encontro religioso que se realizasse no espaço livre do mundo e da história”. Além do mais, essa condição de ser pobre, biblicamente nos expressando, é o lugar predileto da manifestação de Deus, ou seja, a sua teofania. A respeito da teofania, Buber (2004, p. 130) diz que ela “se torna cada vez mais *próxima*, ela se aproxima sempre mais da esfera *entre seres*, se aproxima do reino que se oculta no meio de nós, no ‘entre’” (itálicos do autor).

Ao se basear em ensinamentos de Santo Agostinho (354-430), o padre jesuíta Antonio Vieira (2001, p. 78), no século XVII, afirmou que existem dois tipos de pobreza: uma que é virtude e outra que é miséria. Em relação à pobreza como virtude, esta é “voluntária, com que se desprezam todas as coisas do mundo”. Esse tipo é “canonizada por Cristo, e a essa se promete o Reino do Céu”. Por sua vez, a pobreza na condição de miséria “é forçada, com que se carece dessas mesmas coisas, e se padece a falta de todas”. Em vista disso, “a pobreza que é miséria, à qual nem se prometem os bens do Céu, nem ela possui os da terra, antes padece a falta de todos, parece que não pode ser bem-aventurada”.

Desse modo, nenhum ser humano é chamado a viver na miséria. Essa miséria condiciona o não ter o suficiente das coisas que são essenciais para uma vida humana digna. Na miséria faltam as coisas necessárias para ser humano. Padre Antonio Vieira, todavia, a respeito desses dois tipos de pobreza, encontrou uma solução baseada na eucaristia para que os pobres em miséria se tornassem felizes. De acordo com esse sacerdote, o Cristo se transformou na hóstia consagrada e, assim, nela está todo o Cristo em todos os pobres; por conseguinte, ele está em cada um deles. Com base nessa ideia,

Vieira (2001, p. 78) afirmou que “os pobres da pobreza que é virtude são bem-aventurados, porque hão de ver a Deus: os pobres da pobreza que é miséria são bem-aventurados, porque neles está Deus”.

A teologia, ao dialogar com a pobreza, traz o desafio de penetrar na experiência e no conteúdo da fé humanos. Uma fé pensada e sentida, que ilumina essa reflexão do fenômeno da pobreza. Efetivamente, é importante a observação que Arendt (2010, p. 9) faz em relação à fé em Jesus Cristo, pois a sua “fé era intimamente relacionada com a ação”, ou seja, uma fé que leva a agir, enquanto para São Paulo a ênfase recai, antes de tudo, em uma fé ligada à salvação.

Entendi, outrossim, que a liberdade é exercida na presença dos demais; portanto, ela exige a presença do espectador e precisamente porque a fé é um ato de liberdade. Ela exige também que o crente assuma a responsabilidade pelo mundo. A fé que se relaciona ao amor torna-se fonte de entendimento e de ação. O que faz mudar a vida da pessoa é o milagre de poder iniciar algo novo, o milagre de estar livre no mundo.

Diante do exposto até aqui, posso assegurar que a pessoa pobre é aquela que situa a pobreza no coração, é a pureza e a simplicidade de que tudo acolhe nesta vida. Ter a liberdade de despojar-se para enriquecer-se na graça. A riqueza, contrariamente, se opõe àquele que tudo quer, em ter coisas materiais, riquezas intelectuais e espirituais, ter a verdade e ter a Deus.

A perspectiva da opção de Jesus pelos pobres e o aspecto cristológico evidenciam a ética da vida cristã. A eleição de Jesus pelos pobres não foi por eles serem mais piedosos ou religiosos que outros grupos, mas, com certeza, deveu-se ao fato de serem, verdadeiramente, os oprimidos em sua condição de pobreza. Nessa mesma direção, segundo Comblin (2011, p. 196), “a preocupação de Jesus era a opressão. Os pobres foram escolhidos porque eram oprimidos e o Reino de Deus era o fim da opressão e o advento da justiça e do perdão das dívidas”. O valor permanente dessa opção se dá na própria vida e nos ensinamentos deixados por Jesus Cristo.

Em relação aos pobres que viviam à época de Jesus, em seu contexto sociohistórico, de acordo com Zeilinger (2008, p. 45), “as pessoas que se reuniam em torno de Jesus às margens do Mar da Galileia eram pescadores, pequenos camponeses, freteiros e diaristas sem vencimentos seguros”. Tanto na época de Jesus como hoje, estamos diante de uma pobreza material, situação vital marcada, sobretudo, pela fome. Essas pessoas necessitam de ajuda para sair de tal penúria. Mas é bom lembrar que essas



ajudas que forem dadas servirão somente se promoverem a pessoa do pobre a ser mais. Não a ter mais para acumular e se tornar egoísta.

### 5.5 A justiça do “Reino”

É válido ressaltar que, apesar de o Evangelho não fazer nenhum tratado sociológico nem apologia das classes sociais, a preferência de Jesus pelos pobres materialmente estava ligada à justiça. De acordo com Casagrande (2011, p. 106), para “Mateus a felicidade está muito ligada à justiça. (...) Ser justo é fazer justiça, é respeitar e ser fiel aos direitos de Deus”. Cumprir a vontade de Deus sobre a Terra torna-se justo e faz o Reino acontecer entre os homens, pode garantir e potencializar a vida e a dignidade dos seres humanos, pois a mensagem de Jesus, essencialmente, está ligada ao Reino de Deus e à vida das pessoas, nesta vida. Sobretudo, é uma resposta aos que têm a vida mais difícil, mais indigna (CASTILLO, 2012).

O pobre no espírito, na visão cristã, acolhe o dom espiritual e somente aquele que confia e se abre à graça de Deus pode se tornar pobre no espírito, visto que esses contam sempre com a ajuda de Deus. Do mesmo modo, aqueles que esperam na justiça de Deus são espiritualmente pobres. Dessa forma, Jesus proclama o seu Reino com base na justiça. O critério dessa justiça liga-se a um novo relacionamento com os outros e com Deus, haja vista que Jesus anuncia aos homens o seu Espírito em conformidade com a justiça (CNBB, 1996; RÉGAMEY, 1941).

Desta sorte, a justiça é fruto do Reino dos Céus (Deus), uma vez que quem a põe em prática já alcançou a felicidade. Quando São Mateus revelou que o fundamento da prática da justiça é o de realizar o Reino de Céus, ele quis nos apontar que as pessoas consideradas justas são os agentes da prática que antecipa o Reino no meio da humanidade. Ademais, para Guardini (1963, p. 158), “a pessoa finita só ganha seu verdadeiro sentido através da justiça; se a renega, fica imediatamente exposta ao perigo e ela própria perigosa: poder sem ordem”.

Jesus viveu em um meio pobre; o estudo exaustivo de Meier (1993) sobre a sociedade judaica no primeiro século de nossa época ilustra esse contexto socioeconômico. Até porque, ante a polarização entre a riqueza e a pobreza àquela época, como condição que determinava a posição de alguém, é importante explicitar outro fator: que era o da honra e desonra. De acordo com Meier (1993, p. 308, n. 165), “o antigo mundo mediterrâneo era basicamente uma ‘cultura da vergonha’”. A pobreza

que Jesus conheceu de perto não era a degradante do escravo ou a do trabalhador diarista. Na condição de carpinteiro ou mestre de obras, como era a profissão de José, o seu pai, e a de Jesus, eles viviam uma vida sóbria. Esse tipo de profissão fazia com que eles viajassem muito, além de serem reconhecidos e famosos por seus conhecimentos sobre as Escrituras Sagradas.

Entretanto, Jesus viveu numa sociedade agrária, à qual estava economicamente ligado e da qual, de certa forma, provinha o seu sustento. O significado da palavra “camponês” não tinha a acepção moderna, no sentido de se referir a quem dirige uma fazenda ou empresário rural; Meier (1993) alerta-nos que o camponês apenas cuidava da subsistência familiar. Isso nos faz lembrar a atividade do *animal laborans* descrito por Arendt (2010, p. 167): “sem tomar as coisas das mãos da natureza e consumi-las, e sem se defender dos processos naturais de crescimento e declínio, o *animal laborans* jamais poderia sobreviver”.

Com isso, todavia, não quero atestar que Jesus desprezava os ricos. Em algumas passagens nos Evangelhos, ele tinha amigos abastados. De acordo com Gelin (1953, p. 137-138), esse grupo pode ser exemplificado da seguinte forma:

O grupo das cinco mulheres que o assistiam com seus bens (Lc8, 2-3); Zaqueu, que ele visitou (Lc 19, 1-10); Lázaro, em cuja casa ele recebeu uma oferta avaliada em trezentos dinheiros (Jo 12, 5). Ele soube usar dos bens da terra, assentou-se à mesa nas bodas de Caná (Jo2, 1-11) como à mesa dos publicanos (Mt 9, 10-13).

A exigência do desapego dos bens materiais e a primazia da virtude de ser pobre no espírito como compromisso de testemunhar uma vida mais virtuosa nesse mundo, entram na contramão da lógica capitalista em acumular cada vez mais. Em contraposição a essa lógica, dividir não é levar embora para si; aliás, dentro desta linha, Huxley (2010, p. 169) considera: “só quando renunciarmos a nossa preocupação com o ‘eu’, ‘mim’, ‘meu’ é que poderemos realmente possuir o mundo que vivemos. Tudo é nosso, desde que não consideremos nada nossa propriedade. E não só tudo nosso; também é de todos os outros”.

Uma das consequências da pobreza material está ligada ao egoísmo. Ele enfraquece a liberdade humana, levando a pessoa ao estado de dependência, tornando indignas as condições de vida, obliterando a conscientização e a participação da pessoa na transformação das estruturas sociais (CELAM, 2004a). Igualmente, Denzinger (2007, p. 1.294) manifesta que “as estruturas sociais – necessárias em si – tendem ao esclerosamento, motivo pelo qual impedem ou transtornam o progresso social ou geram

injustiça”. Nesse caso, o pobre aparece como uma não pessoa; a análise do mundo do pobre centra-se nas consequências das carências produzidas pelas estruturas sociais e escondem, no fundo, as causas produzidas pelo sistema capitalista que gera concentração de riquezas nas mãos de alguns. Sob esse prisma, a riqueza das sociedades industriais dissimula uma crescente miséria do povo pobre.

Tudo leva a crer que a solidariedade é a nova face da alteridade cristã diante da pobreza. Estudos do papa Bento XVI (2009) e Zamagni (2010, 2011a, 2011b, 2011c) apontam para uma ética do bem comum ou uma ética social baseada em uma nova economia das iniciativas locais como base de pertencimento (ZAOUAL, 2006), frente aos apelos totalitários da economia globalizada neoliberal. A ideia-base da economia de comunhão ou do bem comum é a de traduzir na prática aspectos da fraternidade. A razão sem o limite da ética leva a negar a centralidade da pessoa, bem como a transforma em mero objeto do processo econômico. Se quisermos reformular essa política civilizatória, podemos, como indica Morin (2013, p. 76), “solidarizar contra a atomização e a compartimentalização”. Progredir em direção ao próximo.

Afinal, o que se tem feito ou que se pode fazer pelos pobres em nome da solidariedade? A nova consciência social empresarial que vem se estabelecendo no mundo transfigura-se em nova modalidade de capital para manter lucros. Por sua vez, esse argumento sustenta a estratégia de negócios que visa criar uma imagem positiva da empresa por intermédio da defesa de causas sociais, culturais ou ambientais. Ou seja, uma solidariedade que regula a pobreza para camuflar os reais interesses neocapitalistas. Dessa forma, ela é elitizada e tem aspecto centralizador, visto que as pessoas que a praticam proferem belas palavras e defendem os seus privilégios.

Como visto, o Evangelho não valoriza a pobreza em si, mas garante aos empobrecidos o seu lugar. Para Paulo VI (1997, p. 116), o “desenvolvimento não se reduz a um simples crescimento econômico. Para ser autêntico, deve ser integral, quer dizer, promover todos os homens e o homem todo”. E vai além: “o desenvolvimento integral do homem não pode realizar-se sem o desenvolvimento solidário da humanidade” (p. 132). Na solidariedade com os empobrecidos, a mensagem de Jesus Cristo atinge o ápice no amor-caridade, uma solidariedade realmente comprometida com mudanças e que supera todo tipo de injustiça. Com ela, a pobreza se situa no círculo da reciprocidade: não se reduz a dar, supõe, igualmente, receber.

Neste contexto, a dimensão de solidariedade acentuou-se nos depoimentos dos colaboradores da escola rural, tanto em relação às famílias, como em relação às atitudes

instaladas no interior da escola. Sobre o comportamento das famílias, a professora Jaqueline manifestou:

*Vivi uma época da minha vida junto a alguns acampamentos rurais que tinha essa questão de educação, de acesso. Ouvia relatos das pessoas: “hoje eu posso não ter o pó do café, mas eu não fico sem tomar café”. Em qualquer lugar que ele chega, ele tem o café; alguém passa mal, ele pode não ter o carro, não ter dinheiro, mas morrer ali ele não morre. O grupo se reúne e busca socorro. Então, para mim, isso é solidariedade, se comover junto, viver a mesma situação e ajudar o outro a sair dela. Eu acredito que a solidariedade está presente nos grupos menos favorecidos, de um contribuir com o outro.*

A fraternidade é orientadora dos bens materiais e dos ganhos. Afinal, a fraternidade parte do princípio que permite aos iguais serem diversos. Por ela, as pessoas exprimem diversamente os seus planos de vida (ZAMAGNI, 2011a). Mais ainda, o “amor que privilegia os pequenos, os fracos, os pobres. Amor que congrega e integra a todos em uma fraternidade que é capaz de abrir a rota de uma nova história” (CELAM, 2004b, p. 127, n. 192). Da mesma forma, tal exigência do Evangelho se solidariza com os pobres e todo tipo de rejeição da situação em que vive a maioria deles. Com esses ensinamentos, o pobre pode se tornar livre de ser individualista e de ser atraído pelos ideais de uma sociedade consumista.

É impossível, dessa maneira, pensar em justiça social e não tocar no ponto central da pobreza e suas consequências desumanas. Injustiças causadas, na maioria das vezes, pelo egoísmo humano, tornando a pessoa sujeita a muitas formas de escravidão. A justiça social visa ao bem comum; ela requer que o crescimento econômico esteja proporcionalmente ligado ao crescimento social, levando ao bem-estar das pessoas. Para Paoli (1985, p. 152-153), “a principal função da pobreza é descer às raízes da pessoa e transformar-se em fome e sede de justiça. Somente quando a pobreza se humaniza e se espiritualiza verdadeiramente resulta em pessoa criativa e com força histórica”. O que tudo indica é que haverá um equilíbrio da forma de ser das pessoas em relação ao que elas possuem ou almejam ter.

## 6 EPÍLOGO

*“Para dar lugar à ação, algo que já estava assentado deve ser removido ou destruído, e deste modo as coisas são mudadas”.*

(Hannah ARENDT, 1973, p. 15)

Ao escrever este epílogo, reafirmo cada palavra refletida e colocada aqui com o propósito de condensar o percurso que realizei, em parte, nos últimos anos dedicados a esta pesquisa. Valeram-me, indubitavelmente, todas as renúncias e as longas horas impercebíveis de dedicação. Tentei consolidar conhecimentos e saberes com efetiva e afetiva inter-relação com a minha orientadora deste estudo e com os colaboradores da pesquisa. Outra faceta deste estudo que me atraiu foi a relação estabelecida entre o saber teórico e as vivências realizadas nas escolas selecionadas para esta pesquisa. Nasceu dali o nosso relacionamento, fundamento primeiro para o desenvolvimento de qualquer projeto que eu pretendesse firmar como instrumento de articulação no desenvolvimento da Tese.

Acreditei, sempre, que o diálogo interdisciplinar durante o meu doutorado seria permeado pela riqueza da investigação científica, contribuindo, sobremaneira, à ciência do conhecimento para a vida e, por que não mencionar, à formação integral da pessoa, pois parte dos estudos aqui mencionados objetivou a liberdade de ser das pessoas e da compreensão da existência de ser pobre em um ambiente escolar.

A formação intelectual e existencial que este estudo me deu aprimorou as minhas condições de trabalho em consonância com novos padrões de aprendizagem, que emergiram no exercício desta pesquisa e na experiência de vida com as pessoas. Percebi, paralelamente, que esses padrões e a orientação-supervisão com a minha orientadora desviaram a rota que eu queria trilhar inicialmente, pois era intuito primeiro estudar a pobreza e a sua manifestação no currículo escolar. Afinal, não tinha a dimensão das mudanças que estavam por vir. O próprio objeto de estudo se encarregou de desconstruir as certezas, proporcionando-me novas investigações sobre a pobreza e os modos de vivê-la na escola.

Acompanhar as experiências de vida de todos os colaboradores foi outra revelação para mim, uma vez que as riquezas das idiossincrasias dos universos pesquisados provocaram novas compreensões acerca das distâncias e das aproximações

sobre o entendimento da pobreza e do modo de ser do pobre. A realidade sociocultural dos alunos pobres vivida e sentida por mim possibilitou um retorno a mim mesmo, conectando-me à minha própria história de vida. Isso me fez retomar, de certa maneira, as minhas posições conceituais acerca da pobreza.

No tocante a ter feito este estudo nos contextos de duas escolas públicas, foi uma aventura muito gratificante, pois me encontrei diante de um universo diferente da minha realidade de escola confessional católica. A alegria de encontrar o encantamento e o engajamento pela busca da liberdade humana, principalmente encontradas nas formas de ser das pessoas da escola rural. Pessoas que demonstraram profunda convicção do que fazem com domínio de aberta paixão e firmeza de princípios, com vistas à formação qualificada das pessoas, à educação de qualidade e à transformação da sociedade por um mundo melhor. Portanto, ficou-me a certeza de que a escola que faz a opção verdadeiramente pela pessoa do pobre responde às mudanças, vence dificuldades, supera fracassos e realiza práticas pedagógicas libertadoras com serenidade e paciência. Constatei que a mística educativa em uma escola que observa o ser pobre no espírito aponta para a esperança, para os sonhos possíveis, para o reino que é vivido aqui na Terra e para a dimensão da solidariedade.

Sabemos que a pobreza material é produzida por mecanismos de exploração do trabalho e da dignidade do outro, originando-se do enriquecimento de poucos, escandalosamente à custa da pobreza de muitos. A riqueza das sociedades capitalistas dissimula, no fundo, uma crescente miséria nas populações. As ações de programas sociais compensatórios que minimizam os efeitos da pobreza e que se configuram na agenda governamental brasileira têm resultados imediatos significativos, conforme indicadores de pesquisas divulgadas. Entretanto, parece não avançar na transformação estrutural que a sociedade brasileira precisa nem atacam a raiz do empobrecimento da população.

A responsabilidade do Estado pelos pobres é um procedimento relativamente recente em algumas agendas governamentais. Os diversos relatórios que se publicam sobre as mensurações de pobreza em nosso país, apesar dos avanços estatísticos, não são suficientes para se entender, no geral, a pessoa do pobre. Vimos que a pobreza estrutural está longe de ser erradicada, até porque sem esse tipo de pobreza, o capitalismo deixaria de ser alimentado. De alguma forma, ao analisar expressões da pobreza estrutural em nosso país, percebeu-se que a fome ainda apresenta um dado limítrofe da condição subumana.

Em razão dos imperativos das agências reguladoras capitalistas, no que tange à pobreza e aos pobres, os aspectos monetários ainda prevalecem como modo de entender e promover o bem-estar das pessoas. Com isso, cria-se uma névoa ao redor dos pobres, impossibilitando a compreensão dessa população por outras características a não ser pelo viés econômico. Nesse aspecto, o pobre deve ser compreendido muito além desse viés.

Como alternativa ao discurso econométrico sobre a pessoa do pobre, procurei neste estudo acentuar a realização da pessoa no ser. Mesmo porque acredito que os grandes valores não se desenvolvem em relação ao dinheiro, na expansão econômica que se aloja na exclusão ou na sociedade e que se fecha sobre si mesma. Os valores se desenvolvem quando o acento se dá numa relação que se configura em ser justo, fraterno, solidário ou quando a liberdade constitui a ética do bem viver. Por isso, abri aqui uma fresta de reflexão que possibilitasse compreender a pobreza como um valor e que resguardasse o jeito de ser do pobre como um bem que fugisse ao crivo economicista. Objetivei, com isso, ao longo deste estudo, desdobrar o conceito de pobreza das estruturas sociopolíticas que mensuravam os pobres e atingisse outro *status* do ser pobre: o de viver valorativamente a cultura da pobreza.

Explicitarei que a pobreza como valor se renova pela capacidade de agir que a pessoa tem em relação aos demais. A escolha que a pessoa faz de ser pobre no espírito, como condição de se viver, pode ser considerada uma virtude. O pobre, nessa condição, libertado da negação da pobreza material, se recompõe como testemunho vivo da ética cristã: amar a Deus e ao próximo como a si mesmo. O sinal de tal testemunho advém da gratidão, da comunicação de bens, da partilha, da solidariedade para com os outros. A solidariedade, desse ponto de vista, se entrelaça como abertura aos demais, na condição de um suporte ético e fundamento para todas as relações humanas.

Quem faz a opção por esse tipo de pobreza, de vivê-la no espírito, como imperativo ético, compreende que essa orientação encaminha a pessoa à liberdade. Entretanto, sei que quem se coloca na lógica do ter possui medo e insegurança, resulta em escravo de si mesmo e das coisas, se constitui em rival de quantos ameaçam a sua seguridade. Em contrapartida, aquilo que não se tem não se teme perder, pois só se perde o que se tem.

Vimos que ser pobre tem muitos significados e a maior parte deles tem conotações negativas. No entanto, a experiência da condição de pobreza, como forma de viver, pode ser enriquecedora para as pessoas em vista da felicidade. Estudos realizados

pela Ipsos, empresa de pesquisa e de inteligência de mercado do mundo, publicados na revista *The Economist* (2012), mostraram que os mais altos níveis de felicidade não ocorreram em países ricos, como seria de se esperar, mas na baixa e média renda das populações. Desejando tanto o que não temos, deixamos de apreciar o que temos. Quando os desejos são alimentados de forma desproporcional, falta o sentimento maior de simplicidade, de limite, de sobriedade. A ganância e o desejo de ficar rico rapidamente têm causado grandes frustrações às pessoas. A suposta igualdade de que “somos todos consumidores” gera uma classe de indivíduos possessivos e isso, a meu ver, a escola tem de combater. Se não cuidarmos, o resultado pode se tornar um *apartheid* educacional (APPLE, 1996), contribuindo para a estratificação social no seio da escola.

A sociedade de consumo e o tipo de pessoa que se quer produzir finda exacerbando-se os valores em bens materiais, o que leva, muitas vezes, ao vazio existencial das pessoas. Sob esse ponto de vista e em se tratando de escola, o fim da educação passa a ser o ter, o que, por sua vez, ratifica o corolário de se consumir cada vez mais. Quando a comunidade escolar apresenta esse valor, a escola por inteiro recebe a influência dessa anomia, bem como se perde o sentido da vida em valores éticos e o sentido passa a ser o próprio ter. Alimenta-se um estilo de vida que se baseia na abundância e no consumo. A vida boa passa a ser recheada de coisas e inflacionada de objetos. Em contrapartida, a escola perde a oportunidade de apontar um outro tipo de cultura: o da moderação, o do consumo responsável com a sustentabilidade e um serviço que altere as relações entre as pessoas e que se viva a humanização.

Aprender a ser pobre tornou-se uma tarefa revolucionária nos dias de hoje. Não se trata de ter mais, mas desejar ter menos. Nesse sentido, continuam a ressoar as fortes palavras de Jesus no Sermão da Montanha: "Bem-aventurados os pobres no espírito". Em oposição à ditadura economicista de consumo, é jubiloso o hino que o padre Antonio Vieira (2001, p. 84) fez, ao citar São Crisóstomo (349-407), no qual explicita a amizade de Deus para com os seres humanos e de quem se fez pobre no meio de nós: “Oh quão grande é a dignidade da pobreza! O pobre despido veste a Pessoa de Deus e o mesmo Deus está escondido no pobre”. Com isso, todo encontro humano autêntico se dá na pobreza, quando nos esvaziamos de nós mesmos, para que o outro venha a nós verdadeiramente em sua inteireza.

Apostar na educação baseada na abertura de coração, como bem reconhece Moraes (2008, p. 259), como compromisso de viabilizar uma educação humanizadora



que atinja uma vida digna, é acreditar que “a força da vida está nas relações, nos enlaces”, nas cooperações. A esse tipo de educação, a escola educa por meio do “encanto do ver, do ouvir, do aprender a refletir para poder agir conscientemente, descobrindo o que existe em cada olhar que abarca o seu encontro”. Esta, possivelmente, é uma escola que vive a relação do ser pobre no espírito, uma escola que exercita em comum o saber e a liberdade humana.

Ao chegar neste momento final de minha escrita, recordo-me do Evangelho de Jesus Cristo, segundo São João, quando se compreende a história da salvação pela encarnação de Deus. O alto e baixo se encontram nas relações humanizadas. De acordo com o evangelista São João (1, 14), “a Palavra se fez carne e habitou entre nós” (BÍBLIA, 1995, p. 1986). No silêncio, nas trevas, no escuro, a Palavra rompeu e habitou entre nós, porque no início era a escuridão. Se antes existia a Palavra em Deus, agora ela se torna carne, estabelece morada em meio aos homens. Vale lembrar que a palavra carne, em grego, *κρέας* (*sarx*), quer dizer ser humano integral. Portanto, o homem encontra em Deus a sua integralidade. Essa revelação de Deus aos homens se deu pela encarnação.

A distância que havia entre o humano e o divino, com a encarnação de Deus, em Jesus, se encurta e se mistura na essência humano-divina, alto e baixo, finalmente, tem a mesma topografia, o mesmo relevo, expressão da natureza humana de Deus. Por essa razão, Konings (2000, p. 93) expõe exegeticamente que “a Palavra chama à vida. Sem a palavra é como se nada existisse. (...) A narrativa do acontecer da Palavra no meio de nós servirá para provocar a opção que nos capacita a essa graça”. Dessa forma, determinante notar as palavras de Bakhtin (2008, p. 19; 141) sobre o realismo grotesco e seu rebaixamento na cultura popular durante a Idade Média e no Renascimento: “o baixo é a terra que dá vida, e o seio corporal; o baixo é sempre o *começo*. (...) O jogo do alto e do baixo é magnificamente posto em movimento; o alto e o baixo, o céu e a terra se fundem” (itálico do autor). Deus e homem se comunicando como relação entre seres, o forte está na relação-comunicação e não na relação do ter e do nível do poder-hierarquia.

De acordo ainda com São João (12, 24), “se o grão de trigo que cai na terra não morre, permanecerá só. Mas se morrer, produzirá muito fruto” (BÍBLIA, 1995, p. 2.018). O sentido de sua morte que Jesus transmite é o da abundância; é uma narrativa do exagero e ao mesmo tempo de renascimento. O “trigo” morrerá para dar bons frutos. Produzir frutos, em Jesus, é amar a Deus em ambiente como lugar da relação, do amor.

Portanto, não é um sentimento abstrato, é um sentimento que gera uma ação para o outro, tem o sentido que usei neste estudo, como interpretação das relações de se viver na condição de pobre no espírito. Nesse sentido, Konings (2000, p. 272) afirma que a “vida que brota do grão de trigo: do dom da própria vida neste mundo brota o fruto que Deus espera, o fruto do amor fraterno”, do amor em comunidade, da festa, do grande banquete, da comunhão.

Quando enfatizei a pobreza e a pessoa do pobre sob a perspectiva das bem-aventuranças, quis trazer essa discussão para a dimensão da espiritualidade, como uma força para a mudança. Uma mudança que provocasse a congruência entre o material e a espiritualidade. Entendo a espiritualidade como a capacidade de pensar, sentir e agir com base na crença de que exista algo maior do que os aspectos materiais. É a dimensão que a vida oferece ao ser humano para que ele entenda que não está sozinho. Por ela, perpassam os elementos comuns da vida, liga-se ao amor, à fraternidade, à esperança, à liberdade, à equidade. O Deus do pobre no espírito é um ser amoroso, cuidadoso, que se coloca numa relação do cuidado, portanto, tem como pressuposto a ética.

Tentei apresentar aqui a estética da pobreza e um jeito de ser pobre que luta contra o rígido racionalismo e que resgata a heterogeneidade do ser humano. Esse tipo de estética aposta no diverso, na inovação, na pluralidade, no direito de ser pobre e do reconhecimento como pessoa plena. A escola rural, nesse sentido, ampliou o sentido ético ao permitir que a sensibilidade das pessoas fosse demonstrada e deslocou o senso restritivo dos campos macroeconômicos para um outro patamar. Afinal, a estética da pobreza começa a influenciar a ética do ser pobre quando há o reconhecimento do outro e a preocupação de se manter no nível das relações comunitárias, como possibilidade de se viver neste mundo e com o propósito de renovação. Com isso, suspeito que avancei no entendimento do conceito de pobreza, ao transgredir o aspecto econômico do termo.

A escola que se baseia nas relações éticas preocupa-se com a existência humana em ser mais, em sentido de inacabamento, de incompletude, de ser pobre no espírito, como vimos anteriormente. Por isso, a escola se torna um lugar para o coletivo, baseando-se nas relações comunitárias e apostando na liberdade de cada um de seus membros. Esse tipo de educação está ligado à emancipação e está contra todas as formas de exploração das pessoas. Conecta-se com as sensibilidades individuais e coletivas, em especial, com os pobres, por viverem, em sua maioria, privados de alguns de seus direitos fundamentais, como forma opressora de se viver. Talvez aqui a escola passa a cumprir o seu papel de restaurar a dignidade humana de se viver, contrapondo-

se ao sistema perverso capitalista que exponencia valores econômicos. Essa escola cumpre o seu papel de ensinar às novas gerações quando possibilita às crianças, adolescentes e jovens viverem em comunidade e diz à sua comunidade educativa que ela não é transmissora dos imperativos econômicos. Uma escola, ao fazer a opção pela pessoa do pobre, valoriza a pessoa como ela é, aposta em uma educação que melhore a condição humana e contribua para o desenvolvimento das pessoas.

A primeira opção que a escola faz pelo pobre é a de se concentrar nos pobres reais, aqueles que vivem a pobreza material, entendendo que essa realidade de pobreza não reduz, em si, a pessoa do pobre. A presença dos pobres na escola deve nos mover a descobrir os verdadeiros mecanismos que geram a pobreza material. Os mecanismos econômicos, políticos ou culturais não se coadunam com a posição de neutralidade que a escola vem tomando em relação aos pobres. Isso equivale a dizer que, como instituição inserida em uma organização social, a escola não pode legitimar a ideologia dominante de reprodução das relações sociais vigentes.

A escola, ao fazer a opção pelos pobres, anuncia uma vida baseada em valores. Valores estes que contrastam com a atual dinâmica de consumismo e de experiências de individualismos que solapam a nossa população. A escola, ao fazer a opção pelo pobre, privilegia as relações para que a pessoa se torne pobre no espírito e vivencie a **sensibilidade** frente à frieza que muita gente tem experimentado como forma de viver o individualismo. Busca-se a **simplicidade** diante das sofisticadas relações de consumo e esnobismos. Vive-se a **generosidade** em oposição ao apego aos bens materiais. Incentiva-se uma cultura da **solidariedade** no ambiente escolar como resposta aos meios disseminados como competição e a eliminação dos “concorrentes”. Pela solidariedade, a escola se compromete às mudanças que superam as injustiças. Ela se solidariza com as pessoas para lutarem contra a pobreza desumanizante. E, por fim, como alternativa ao isolamento, a escola propicia momentos **comunitários e coletivos** como formas de comunicação e de vivência em espaços verdadeiramente democráticos, onde a pessoa que vive o ser pobre no espírito o experimenta com **alegria e esperança**, na festa da comunhão.

Essa opção oportuniza aos estudantes sonharem a crescer como pessoa, conscientes de que cada um tem um papel importante na sociedade e contribui para se viver relações dignamente comunitárias. A escola, ao procurar entender a si mesma e olhar o mundo a partir dos pobres, ajuda a promover a justiça social, denunciando o flagelo humano de uma pobreza causada por sistemas político-econômicos perversos.

A escola, ao acolher as necessidades dos pobres, as suas aspirações se legitimam, como maneira de se ver a vida na esfera da própria comunidade. Essa opção tem uma preferência por um serviço que vai ao encontro da pessoa humana. O sentido pleno e radical dessa opção que a escola faz pela pessoa do pobre se manifesta na acolhida à pessoa por inteiro. Efetiva-se no encontro com a pessoa, como experiência original que permite viver no seio da comunidade escolar relações verdadeiramente capazes de transformação. Chamo isso de milagre da esperança contra toda possibilidade de esperar as fatalidades do cotidiano. No fundo, a escola faz a opção pelos pobres e rejeita os mecanismos que suportam a pobreza material ou extrema.

A escola, ao optar pelos pobres, assume condições de gerar autonomia e liberdade para os seus destinatários. Se a escola não se abre aos pobres, ela não pode fazer a opção por eles. Quando esta tem como objetivo uma educação humanizadora, ela coordena as ações para que os seus estudantes se sintam valorizados.

Viver para o outro pode acompanhar o sentido de viver com os outros. De todas as coisas, a esperança, o amor, a gratuidade e a solidariedade se confirmam na presença das relações entre os homens. A condição de ser pobre no espírito consiste em transformar algo de impotente e de miséria material em uma atitude de receptividade diante do outro. O que a escola faz pelos pobres é uma expressão de caridade que alcança uma outra lógica de se viver em comunidade: o amor ao próximo que harmoniza e integra sentimento e razão em vista da pessoa e do outro. Ao aproximarmos do outro, apreciamos os seus valores e o modo próprio de se viver. Se quisermos testemunhar uma vida digna de ser vivida na sociedade, temos que oportunizar práticas comunitárias.

Os conceitos clássicos de pobre parecem já não mais nos ajudar a compreender o que seja ser pobre, eles se tornaram, ao que tudo indica, insuficientes. Com o novo entendimento do que é ser pobre no espírito e quando a escola faz a opção por esse tipo de ser humano, ela nega a política do ter mais e deixa de incitar as pessoas de que elas precisam se tornar ricas. Ser pobre no espírito é se tornar menos dependente dos bens materiais, de modo a ser capaz de usá-los ou não usá-los. Concretamente, para isso, a escola escolhe formas de gerir programas educacionais voltados para um currículo que atenda a esse modo de servir à sociedade.

Por fim, espero que esta pesquisa tenha contribuído para outro entendimento de pobreza, chamado a atenção para o cuidado com os mais novos que estão inseridos em nossas escolas, sobretudo o público pobre, e constituído uma consciência ética na qual

prevaleça o diálogo e o acolhimento como formas de viver as relações comunitárias em nossas escolas.

Desse modo, este escrito foi o espaço que me possibilitou as mais variadas demonstrações de liberdade e esperança. Foi um espaço sagrado, de intimidade e de expressão de ideias. Outro ponto de vista sobre pobreza que transmiti, o que me permitiu abrir sentimentos, tanto os meus como os dos colaboradores; as histórias foram narradas com abertura e confiança. Tudo isso, com o propósito de socializar o conhecimento e de desenvolver outros estudos sobre escola e pobreza, bem como as relações éticas estabelecidas em seu contexto.

Agradeço a você, leitor, a generosidade que demonstrou durante todo este encontro. Quero afirmar-lhe, finalmente, que foi muito prazerosa a sua companhia. E terminar este texto à luz do poema *A criatura*, da poetiza mineira Adélia Prado (2013, p. 51), ao declamar: “Ó meu Deus, dizer o que disse e não ter dúvidas de que escrevi um poema [uma tese] é saber na carne: verdadeiramente dar-Vos graças é meu dever e salvação”.

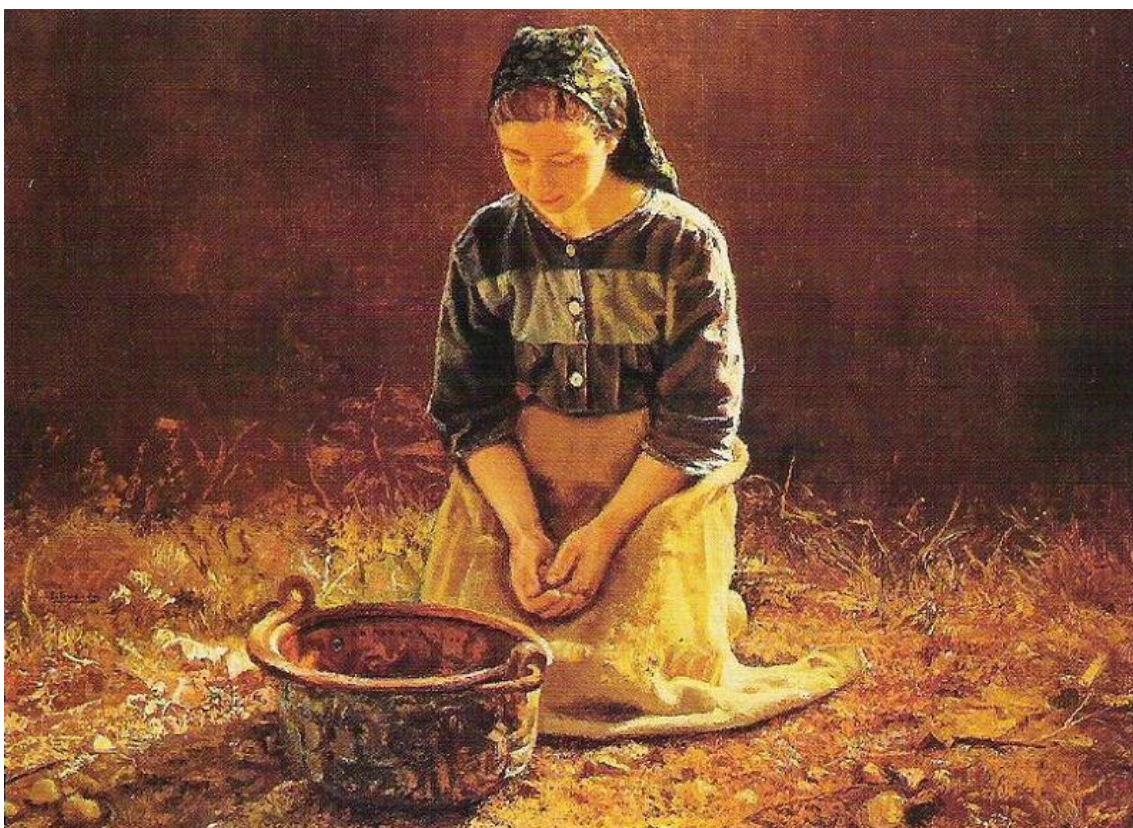


FIGURA 14 - *Pobreza*. Isabel Guerra (1976).

Fonte: <http://www.foroxerbar.com>

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. – 6. reimp. - Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da Complexidade e Educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal: EDUFRN, 2012.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. As artes da nova ciência. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Angela Maria de (Org.). **Polifônicas ideias: por uma ciência aberta**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 31-35.

ALMEIDA, Rodrigo Moreira de; SCHÜLTZ, Rosalvo. As intrincadas relações entre educação e política em Hannah Arendt. In: FÁVERO, Altair Alberto; CASAGRANDE, Edison Alencar (Org.). **Leituras sobre Hannah Arendt: Educação, Filosofia e Política**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 133-156. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e a o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 29-35, 1944.

ALVAREZ LEGUIZAMÓN, Sonia. A produção da pobreza massiva e sua persistência no pensamento social latino-americano. In: CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David (Org.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Tradução Ernani Ssó. Porto Alegre: Tomo Editorial; CLACSO, 2007. p. 79-124.

ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. **Alienações do mundo: uma interpretação da obra de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Edições Loyola, 2009.

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Educação**, Santa Maria, RS, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. - 11. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2004. (Série Prática Pedagógica).

APPLE, Michael W. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca freireana, 5).

ARENDDT, Hannah. **Crises da República**. Tradução José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 1973. (Debates, 85).

ARENDDT, Hannah. **O sistema totalitário**. Tradução Roberto Raposo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978. (Universidade Moderna, 60).

ARENDDT, Hannah. **Da revolução**. Tradução Fernando Dídimo Vieira. São Paulo: Ática; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1988. (Estudos Políticos, 5).

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Antônio Abranches; César Augusto R. de Almeida; Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992a.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. - 3. ed. - São Paulo: Perspectiva, 1992b.

ARENDDT, Hannah; McCARTHY, Mary. **Entre amigas: a correspondência de Hannah Arendt e Mary McCarthy – 1949-1975**. Carol Brightman (Org.). Tradução Sieni Campos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Jerome Kohn (Ed.). Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDDT, Hannah. **Diário filosófico (1950-1973)**. Ursula Ludz; Ingeborg Nordmann (Ed.). Traducción Raúl Gábas. Barcelona, Heder, 2006. v. 1.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. - 11. ed. rev. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman - 2. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAJOIT, Guy. Olhares sociológicos, rostos da pobreza e concepções do trabalho social. Tradução Sérgio Miola. In: BALSÀ, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (Org.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ; Lisboa: CEOS, 2006. p. 91-102. (Método e Teorias).

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed., 1. reimp. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. - 6. ed. - São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. (Linguagem e Cultura, 12).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. - 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2010. (Linguagem e Cultura, 3).

BALANCHO, Leonor Segurado. **Felicidade na pobreza: um olhar da Psicologia Positiva**. Curitiba: Juruá, 2013.



BANCILLON, Deco. R\$ 1,4 trilhão em consumo. **Correio Braziliense**, Brasília, 13 dez. 2012, Caderno Economia, p. 18.

BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO - BIRD. **Aprendizagem para Todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo. Washington, DC, 2013. Disponível em: [www.worldbank.org/educationstrategy2020](http://www.worldbank.org/educationstrategy2020). Acesso em: 20 nov. 2013.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liber Livro, 2010. (Pesquisa, 18).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. – 4. ed. rev. atual. – Lisboa: Edições 70, 2013.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leila Perrone-Moisés. - 12. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2004.

BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. **Os labirintos do silêncio: cosmovisão e tecnologia na modernidade**. Rio de Janeiro: Marco Zero; Coope; UFRJ, 1986.

BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. **Você e Eu: Martin Buber, presença palavra**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. (Ideias sustentáveis).

BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. **Passagens: ensaios entre teologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. (Pensamento vivo).

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução Sebastiao Nascimento. São Paulo: Ed. 34, 2010.

BENTO XVI. **Caritas in Veritate: Carta Encíclica sobre o desenvolvimento humano integral na caridade e na verdade**. Libreria Editrice Vaticana: Cidade do Vaticano, 2009. Disponível em: <http://www.portal.ecclesia.pt/instituicao/html/files/Caritainveritate.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

BERGOGLIO, Jorge; SKORKA, Abraham. **Sobre o céu e a terra**. Tradução Sandra Martha Dolinsky. São Paulo: Paralela, 2013.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. Tradução Euclides Martins Balancin... [et al.]. – 9. ed. rev.; 7. reimp. – São Paulo: Paulus, 1995.

BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução CNBB. – 2. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução do Novo Testamento, Mateus Hoepers. – 50. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Étienne. **História da Filosofia Cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa**. Tradução Raimundo Vier. – 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990. (Aprender e Ensinar).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. (Saber com o Outro, 1).

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. 2 v.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Dispõe sobre o Código Penal Brasileiro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com a alteração adotada pela Emenda Constitucional n. 70, de 29 de março de 2012. Brasília: Senado, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - decênio 2011-2020**. Projeto de Lei n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Dispõe do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107). Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Nota do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. O perfil da extrema pobreza no Brasil com base nos dados preliminares do universo do Censo 2010. Brasília, 2 maio 2011a. Disponível em: [http://www.brasilsemmiseria.gov.br/perfil\\_extrema\\_pobreza.pdf](http://www.brasilsemmiseria.gov.br/perfil_extrema_pobreza.pdf). Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. **Plano Brasil Sem Miséria**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2011b. Disponível em: [http://www.brasilsemmiseria.gov.br/wp-content/themes/bsm2nd/caderno\\_brasil\\_sem\\_miseria.pdf](http://www.brasilsemmiseria.gov.br/wp-content/themes/bsm2nd/caderno_brasil_sem_miseria.pdf). Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.492, de 2 de junho de 2011. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jun. 2011c. Seção 1. p. 6-7. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=03/06/2011>. Acesso em: 14 abr. 2011.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BRUNER, Jérôme. **Atos de significação**. Tradução S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. – 9. ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. – 2. reimp. - Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Debates, 203).

CÂMARA, Dom Hélder. **O deserto é fértil: roteiro para as minorias abraâmicas**. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

CANÁRIO, Rui. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 33, n. 1, p. 33-24, jan./abr. 2008.

CANCIAN, Natália. Praia badalada de Florianópolis faz atos antimendigo. **Folha de S. Paulo online**. Cotidiano, 8 dez. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1382417-praia-badalada-de-florianopolis-faz-atos-antimendigo.shtml>. Acesso: 25 dez. 2013.

CANTALAMESSA, Raniero. **A pobreza**. Tradução Maurício Ruffier. – 3. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2003.

CARNEIRO, Maria José. O ideal *rurbano*: campo e cidades no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luiz Flávio de Carvalho (Org.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campos, 1998. p. 95-117.

CARVALHO, Arlena Maria Cruz de. Alcançando o sucesso escolar: fatores que auxiliam nesta conquista. **Vertentes**, São João Del Rey, MG, n. 35, p. 1-10, jul./dez. 2010. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/arlena\\_carvalho.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/arlena_carvalho.pdf). Acesso em: 23 nov. 2012.

CASAGRANDE, Moacir. **O segredo do Evangelho**. Porto Alegre: ESTEF, 2011.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. Tradução Ida Maria Thereza S. Frank. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução Iraci D. Poleti. – 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTILLO, José M. **Espiritualidade para insatisfeito**. Tradução José Bortolini. São Paulo: Paulus, 2012.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome. O dilema brasileiro: pão ou aço**. – 10. ed. rev. – Rio de Janeiro: Antares, 1984. (Clássicos das Ciências Sociais no Brasil).

CATTANI, Antonio David. Riqueza substantiva e relacional: um enfoque diferenciado para a análise das desigualdades na América Latina. In: CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David (Org.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial; CLACSO, 2007. p. 211-238.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. - 2. ed. - Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191. (Ciências da Educação, 3).

CAVALCANTE JUNIOR. Francisco Silva. **Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos**. - 2. ed. rev. ampl. - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

CENTRE FOR ECONOMICS AND BUSINESS RESEARCH (CEBR). **Brazil has overtaken the UK's GDP**. Wednesday, December 28th, 2011. Disponível em: <http://www.cebr.com/?p=729>. Acesso em: 25 abr. 2012.

CERQUEIRA, Monique Borba. **Pobres, resistência e criação: personagens no encontro da arte com a vida**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHEVROT, Georges. **O Sermão da Montanha**. Tradução Maria Helena Ferro. Lisboa: Editorial Aster; São Paulo: Flamboyant, 1958. (Éfeso, 26).

CLAVEL, Gilbert. **A sociedade da exclusão: compreendê-la para dela sair**. Tradução Renata Dias de Carvalho. Porto: Porto Editora, 2004. (Educação e Trabalho Social, 4).

COMBLIN, José. Los pobres como sujeto de la historia. **RIBLA - Revista de Interpretación Bíblica Latino-Americana**, Quito, Ecuador, n. 3, p. 43-57, jan. 1989. Disponível em: <http://www.claiweb.org/ribla/ribla3/lospobres.htm>. Acesso em: 7 nov. 2011.

COMISION ECONOMICA PARA A AMERICA LATINA Y EL CARIBE - CEPAL, **Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa**. Santiago, Chile: Naciones Unidas, 1990.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB. **Missal cotidiano: missal da assembleia cristã**. - 6. ed. rev. atual. - São Paulo: Paulus, 1996.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO - CELAM. **Santo Domingo: conclusões**. Tradução Instituto Santo Inácio; Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus. - 5. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 1993.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO - CELAM. **Conclusões da Conferência de Medellín - 1968: trinta anos depois, Medellín é ainda atual?** Tradução Manuel Jesús Romero Blanco. - 2. ed. - São Paulo: Paulinas, 2004a.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO - CELAM. **Conclusões da Conferência de Puebla - 1979: evangelização no presente e no futuro da América Latina**. - 13. ed. - São Paulo: Paulinas, 2004b. (Sal da terra).

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO - CELAM. **Documento de Aparecida: Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-**

**Americano e do Caribe - 2007**. São Paulo: Paulinas; Paulus, Brasília: Edições CNBB, 2007.

CORDEL, Nando. A terra é uma escola. In: \_\_\_\_\_. **Amor imenso - canções de paz**. Recife: Aconchego, 2006, 1 CD. Faixa 3.

CORREIA, Adriano. O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho. In: CORREIA, Adriano; NASCIMENTO, Mariangela (Org.). **Hannah Arendt: entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2008. p. 15-34.

COSTA, Fernanda Doz. Pobreza e direitos humanos: da mera retórica às obrigações jurídicas – um estudo crítico sobre diferentes modelos conceituais. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 5, n. 9, p. 89-119, dez. 2008. Disponível em: [www.revistasur.org](http://www.revistasur.org). Acesso em: 20 jul. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na História da Educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Maria Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Org.). **O público e o privado na história da Educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. p. 3-28. (Memória da Educação).

DANTAS, Lúcio Gomes. **A liberdade de ser, aprender e ensinar na escola cristã**. 2007. 407f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.

DANTAS, Lúcio Gomes; CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. A autobiografia agostiniana na obra *A vida feliz*. **Memorandum**, Belo Horizonte; Ribeirão Preto, n. 15, p. 9-19, out. 2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a15/dancava01.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.

DE CHIARA, Márcia. País tira 10 milhões da pobreza e pela 1ª vez tem menos de 1% de domicílios na classe E. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2012a. Caderno Economia & Negócios, p. B1.

**DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de Aprendizagens**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <[www.unicef.org/brasil/jomtien.html](http://www.unicef.org/brasil/jomtien.html)>. Acesso em: 3 jun. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação, 1).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução Carlos Eduardo Galvão Praga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012. (Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação, 9).

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. – 8. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2005. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DENZINGER, Heinrich. **Compêndio dos símbolos, definições e declarações de fé e moral**. Tradução José Marino; Johan Konings. São Paulo: Paulinas; Edições Loyola, 2007.

DESCARTES, René. **Meditações**. Tradução Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. Tradução Alan Neil Ditchfield. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Textos Filosóficos).

DINIZ, Marcelo Bentes; DINIZ, Marcos Monteiro. Um indicador comparativo de pobreza multidimensional a partir de objetivos do desenvolvimento do milênio. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, SP, v. 13, n. 3, p. 399-423, set. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.131, de 02 de maio de 2008. Dispõe da proibição do uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Ano XLII, n. 87, Brasília, 9 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/lei-nº-4.131-de-02-de-maio-de-2008.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Tradução Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 32, n. 2, p. 345-357. maio/ago. 2006.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos componentes relacionais. In; NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

DOYAL, Len; GOUGH, Ian. **Teoría de las necesidades humanas**. Traducción José Antonio Moyano; Alejandro Cólás. Barcelona: Icaria: Fuhem, 1994a. (Economía Crítica, 7).

DOYAL, Len; GOUGH, Ian. O direito à satisfação das necessidades. Tradução Álvaro de Vita. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 33, p. 97-121, ago. 1994b.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva; Marília Pontes Sposito. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 6, p. 222-231, set./dez. 1997.

DUBET, François. **Desigualdades multiplicadas**. Tradução Sérgio Miola. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2003a.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003b.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Tradução Édi Gonçalves de Oliveira; Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DURANT, Alfred. **Évangile selon Saint Matthieu**. – 4. ed. - Paris: Gabriel Beauchesne, 1929. (Verbum Salutis).

ESTÊVÃO, Carlos V. **Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados**. Porto: Porto Editora, 2012. (Educação e formação, 4).

FERREIRA, Márie dos Santos. **O conceito de pessoa humana no pensamento de Lima Vaz**. Fortaleza, 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Humanidades. Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – 2. ed. - Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. (Inclui Educação para todos nas Américas: Marco de Ação Regional. Santo Domingo, fev. 2000).

FOX, Emmet. **The Sermon on the Mount**. New York: Haper & Brothers Publishers, 1938.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. – 2. ed. - Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, 6).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. - 26. ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. - 7. ed. – Tradução Moacir Gadotti; Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 28. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. (Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 37. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. – 3. ed. – São Paulo: Centauro, 2005.

FURET, João Batista. **Vida de José Bento Marcelino Champagnat**. Tradução Ângelo Mizael Camatta. Edição do bicentenário. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle. Classificação dos pobres: questões, construção e análise. **Sociologias**, Porto Alegre, vol. 13, n. 26, p. 306-330, jan./abr. 2011.

FURTER, Pierre. Paulo Freire e Ivan Illich: das utopias pedagógicas às utopias sociais. In: APPLE, Michel W.; NÓVOA, António (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 2005. p. 69-90. (Ciências da Educação, 28).

GALILEA, Segundo. **O sentido cristão do pobre**. Tradução Luiz Antonio Miranda. São Paulo: Paulinas, 1979. (Espírito e Vida, 7).

GALLAZZI, Sandro. Com estas palavras Maria orientou seus corações para o bem (Ev. de Maria 9, 19). **Caminhos**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 55-77, jan./jun. 2009.

GALLAZZI, Sandro. **O Evangelho de Mateus: uma leitura a partir dos pequeninos**. São Paulo: Fonte Editorial, 2012. (Comentário Bíblico Latinoamericano – Novo Testamento).

GALVÃO, Afonso... [et al.]. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas e educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.

GELIN, Albert. **Les pauvres de Yahvé**. Paris, France : Les Éditions du Cerf, 1953. (Témoins de Dieu, 14).

GELIN, Albert. **Os pobres que Deus ama**. Tradução José Raimundo Vidigal. São Paulo: Paulinas, 1973. (A palavra viva, 5).

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas da exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GEREMEK, Bronislaw. **A piedade e a força: História da miséria e da caridade na Europa**. Tradução Maria da Assunção Santos. Lisboa: Terramar Editores, 1986. p. 122-125.

GEREMEK, Bronislaw. **Os filhos de Caim: vagabundos e miseráveis na literatura europeia – 1400-1700**. Tradução Henryk Siewierski. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. – 4. ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONZÁLEZ UMERES, Luz. Iberoamérica en tiempos de globalización, un manifiesto y un lema de Alberto Wagner de Reyna: amarra tú arado a una estrella. **Revista Mercurio Peruano**, Lima, Perú, n. 520, p. 102-114, 2007.

GRÜN, Anselm. **Bem-aventuranças: caminho para uma vida feliz**. Tradução Monika Ottermann. São Paulo: Paulinas, 2009. (Viver Melhor).

GUARDINI, Romano. **O mundo e a pessoa: ensaio para uma doutrina cristã do homem**. Tradução Fernando Gil. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1963.

GUARDINI, Romano. **O fim da Idade Moderna**. Tradução M. S. Lourenço. Lisboa: Edições 70, 2000. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 29).

GUIBU, Fábio; CARVALHO, Daniel. Sertanejo tem máquina de lavar, mas ainda falta água. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2012, Caderno Cotidiano, p. C7.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.



HÄRING, Bernhard. **O que Cristo quer de nós: a moral do Sermão da Montanha**. Tradução Honório Dalbosco. – 2. ed. – São Paulo: Paulinas, 1970. (Revelação e Teologia, 3).

HAYEN, A. ; RÉGAMEY, Pie-Raymond. Une anthropologie chrétienne. In: COTTIER, Georges M.-M... [et al.] . **Église et pauvreté**. Paris: Éditions du Cerf, 1965. p. 83-133. (Unam Sanctam, 57).

HEIDEGGER, Martin. **La pobreza**. Traducción Irene Agoff. Presentación Philippe Lacoue-Labarthe. Buenos Aires: Amorrortu, 2006. (Colección Nómadas).

HUXLEY, Aldous. **A filosofia perene: uma interpretação dos grandes místicos do Oriente e do Ocidente**. Tradução Geraldo Galvão Ferraz. São Paulo: Globo, 2010.

ILLICH, Ivan. **La convivencialidade**. México: Joaquín Mortiz; Planeta, 1985a.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. - 7. ed. – Petrópolis, RJ: 1985b. (Educação e tempo presente, 10).

ILLICH, Ivan. Na ilha do alfabeto. In: ILLICH, Ivan... [et al.]. **Educação e Liberdade**. Tradução Nelson Canabarro. São Paulo: Imaginário, 1990. p. 11-35.

ILLICH, Ivan. **En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Víctor**. Traducción Marta I. González García. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. (Historia).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2010**. Rio de Janeiro, 2010. (Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, 27). Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf). Acesso em: 21 mar. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2012**. Rio de Janeiro, 2012. (Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, 29). Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2012/SIS\\_2012.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf). Acesso em: 16 dez. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – Relatório nacional de acompanhamento**. Brasília: IPEA, 2010. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100408\\_relatoriiodm.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100408_relatoriiodm.pdf). Acesso em: 13 nov. 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **2012: Desenvolvimento inclusivo sustentável?** 18 de dezembro de 2012. (Comunicados do IPEA, 158). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2013.

IVO, Anete B. L. Georg Simmel e a “Sociologia da pobreza”. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21. n. 52, p. 171-180, jan./abr. 2008.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Mônica Stahel M. da Silva. Revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1989.

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica**. Tradução Manuela Pinto dos Santos. – 6. ed. – Lisboa: Guimarães & Companhia Editores, 1978. (Filosofia e ensaios).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio; Júlia Ferreira. São Paulo; Cortez, 2004.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Ciência e transcendência: duas lições a aprender**. Curitiba: Champagnat, 2012.

KAHNEMAN, Daniel... [et al.]. Would you be happier if you were richer? A focusing illusion. **Science**, Washington DC, USA. Vol. 312, n. 5.782, p. 1908-1910, jun. 2006. Disponível em: [www.sciencemag.org](http://www.sciencemag.org). Acesso em: 16 nov. 2013.

KANBUR, Ravi; SQUIRE, Lyn. **The evolution of thing about poverty: exploring the interactions**. 1999. Disponível em: [http://kanbur.dyson.cornell.edu/papers/evolution\\_of\\_thinking\\_about\\_poverty.pdf](http://kanbur.dyson.cornell.edu/papers/evolution_of_thinking_about_poverty.pdf). Acesso em: 4 ago. 2011.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Desigualdade e pobreza: lições de Sen. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 113-122, fev. 2000.

KONINGS, Johan. **Evangelho segundo João: amor e fidelidade**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Leopoldo, RS: Sinodal, 2000. (Comentário bíblico).

KOWARICK, Lúcio. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. Estados Unidos, França e Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51. p. 61-85, fev. 2003.

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**, 2006. Disponível em: <http://blog.educacional.com.br/professoralucianny/files/la-boetie-etienne-de-discurso-da-servidao-voluntaria.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução Ramon Américo Vasques; Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997. (Fundamentos, 136).

LARRAÑAGA, Osvaldo. **La medición de la pobreza en dimensiones distintas al ingreso**. Santiago, Chile: CEPAL, 2007. (CEPAL - Estudios estadísticos y prospectivos, 58).

LE GOFF, Jacques. **A Idade Média e o dinheiro: ensaio de antropologia histórica**. Tradução Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LELOUP, Jean-Yves. **Livro das Bem-Aventuranças e do Pai Nosso: uma antropologia do desejo**. Tradução Regina Fittipaldi; Pierre Weil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. (UNIPAZ – Colégio Internacional dos Terapeutas).

LEWIS, Oscar. **La vida. Une famille porto-ricaine dans une culture de pauvreté: San Juan et New York.** Traduit de l'anglais Jean Rosenthal. Paris: Édition Gallimard, 1969. (Témoins Gallimard).

LEWIS, Oscar. **Antropología de la pobreza: cinco familias.** Traducción Emma Sánchez Ramírez. – 20. ed. - México: Fondo de Cultura Económica, 2009. (Sección de Obras de Antropología).

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Antropologia Filosófica.** Vol. II. São Paulo: Edições Loyola, 1992. (Filosofia, 22).

LIMA, Anderson de Oliveira. Os estatutos econômicos dos primeiros cristãos: análise das formas literárias em São Mateus 6, 19-34. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 7, n. 15, p. 73-91, dez. 2009.

LOIS, Julio. **Los pobres: un desafío para la vida religiosa.** Vitoria-Gasteiz, España: Editorial ESET, 1997. (Colección Frontera-Hegian, 17).

LOMNITZ, Larissa Adler de. **Cómo sobreviven los marginados.** – 16. ed. – México, DF: Siglo XXI Editores, 2006.

LOMNITZ, Larissa Adler de. **Redes sociais, cultura e poder.** Tradução Maria Inez A. F. da Paz. Rio de Janeiro: E-papers, 2009. (Cadernos do Grupo de Altos Estudos, 3).

LUCAS, Richard E.; SCHIMMACK, Ulrich. Income and well-being: How big is the gap between the rich and the poor? **Journal of Research in Personality**, n. 43, v. 1, p. 75-78, 2009. Disponível em: <http://www.utm.utoronto.ca/~w3psyuli/PReprints/Lucas%20Money.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

LUCENA, Carlos; LUCENA, Maria de Lurdes Almeida e Silva. Max Weber: burocracia, pensamento educacional e Universidade. In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A Universidade iluminista (1798-1921) – De kant a Max Scheler.** Vol. I. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 209-227.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** - 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Cadernos de Gestão, 3).

LUTERO, Martinho. **Obras selecionadas.** Tradução Walter O. Schlupp; Ilson Kayser; Walter Altmann. Porto Alegre: Concórdia Editora; São Leopoldo, RS: Sinodal. 1995. v. 5.

LYORTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. - 15. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

LYUBOMIRSKY, Sonja. **A ciência da felicidade: como atingir a felicidade real e duradoura.** Tradução Mauro Gama. Rio de Janeiro: Campus; Elsevier, 2008.

MALTA, Cynthia. Ricos e classe média ganham mais peso. **Valor Econômico.** São Paulo, 08 out. 2013. Ano 14, n. 3358, Caderno Empresas, p. B8.

- MARIZ, Renata. Riqueza se mantém nas mãos de poucos. **Correio Braziliense**, Brasília, 26 maio 2013, Caderno Brasil, p. 10.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MEDINA, Fernando (Coord.). **Consideraciones sobre el índice de Gini para medir la concentración del ingreso**. Santiago, Chile: CEPAL, 2001. (Estudios estadísticos y prospectivos, 9).
- MEIER, John P. **Um judeu marginal: repensando o Jesus histórico**; v. 1. Tradução Laura Rumchinsky. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Imago, 1993. (Bereshit).
- MELO, Max Milliano. Apenas com o essencial. **Correio Braziliense**, Brasília, 17 jan. 2012. Caderno Saber viver, p. 18.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. – 12. ed. – São Paulo: Hucitec, 2010. (Saúde em debate, 46).
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Tradução Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 2000. p. 111-139.
- MOLLAT, Michel. **Os pobres na Idade Média**. Tradução Heloísa Jhan. Rio de Janeiro: Campos, 1989.
- MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidades, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana; WHH, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. Contribuições “Para um pensamento do Sul”. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL: Diálogos com Edgar Morin. **Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin**. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. p. 136-145.
- MORIN, Edgar. **A via: para o futuro da humanidade**. Tradução Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- NERI, Marcelo Cortês (Coord.). **A nova classe média: o lado brilhante do pobre**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.
- NERI, Marcelo Cortês. Transformações sociais. **Valor Econômico**. São Paulo, 08 out. 2013. Ano 14, n. 3358, Caderno Opinião, p. 14.
- NERI, Marcelo Cortês; MELO, Luisa Carvalhaes Coutinho de; MONTE, Samanta dos Reis Sacramento. **Superação da pobreza e a nova classe média no campo**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2012. (NEAD especial).

NÓBREGA, Maílson da. A porta de saída do Bolsa Família. **Veja**, São Paulo. Edição 2351, ano 46, n. 50, p. 35, 11 dez. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 109-130. (Ciências Sociais da educação).

NOVARA, Enrico. Promover os talentos para reduzir a pobreza. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 101-123, 2003.

NÓVOA, António ; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

NUNES, Ruy Afonso da Costa. História da educação no Renascimento. São Paulo: EPU; EDUSP, 1980.

OLIVEIRA, Carlos Josaphat P. de. **O Sermão da Montanha: manifesto de santidade cristã e de promoção humana**. São Paulo: Duas Cidades, 1967. (A palavra de Deus, 3).

OLIVEIRA, Ivone Brandão de. **Caminhar para o Reino com as bem-aventuranças**. São Paulo: Paulinas, 2005. (Teologia bíblica).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração do Milênio das Nações Unidas**, 8 set. 2000. Disponível em: <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Programa da UNESCO para o Brasil 2011-2012**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212357por.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2011.

OROFINO, Francisco. A categoria *pobre* na Bíblia: permanência e mudança. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de (Org.). **Opção pelos pobres no século XXI**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 123-138. (Cidadania).

PAGOLA, José Antonio. **Jesus: aproximação histórica**. Tradução Gentil Avelino Tilton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. Sobre o conceito de “Capital Humano”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 185-191, jul. 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da História. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 161-191. (Memória da Educação).

PAOLI, Arturo. **Buscando libertad: castidade, obediencia, pobreza**. Santander: España, 1985. (Servidores y Testigos, 10).

PASCAL, Blaise. Pensamentos. Tradução Ana Rabaça. In: \_\_\_\_\_. **Pascal: vida, pensamento e obra**. Tradução Maria da Graça Pinhão. Lisboa: João Quina Edições, 2008. (Grandes Pensadores, 7). [Edição exclusiva para o jornal “Público”].

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (Auto)Biografia**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação, 3).

PAUGAM, Serge. **L'exclusion: État des savoirs**. Paris: La Découverte, 1996.

PAUGAM, Serge. **A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza**. Tradução Camila Giorgetti; Tereza Lourenço. São Paulo: Educ; Cortez, 2003.

PAUGAM, Serge. **Las formas elementales de la pobreza**. Traducción María Hernández. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

PAULO VI. *Populorum Progressio*: Carta Encíclica sobre o desenvolvimento dos povos – 1967. In: **DOCUMENTOS DE PAULO VI**. Tradução Lourenço Costa. São Paulo: Paulus, 1997. (Documentos da Igreja, 3).

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política Social: temas & questões**. – 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

PERRIN, Joseph-Marie. **Aujourd'hui l'Évangile de l'amour**. Paris: Les Éditions du Cerf, 1980. (Epiphanie).

PINEAU, Gaston. Les histoires de vie: entre la recherche et la formation. **Education Permanente**, Paris, n. 72/73, p. 15-24, 1984.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 37, n. 2, p. 351-364, maio/ago. 2012.

PLATÃO. **O banquete**. Tradução Abertino Pinheiro. – 3. ed. – Bauru, SP: EDIPRO, 2009. (Clássicos Edipro).

POGGE, Thomas; REDDY, Sanjay G. **Unknow: the extent, distribution, and trend of global income poverty**. 2003. Disponível em: [http://www.etikk.no/globaljustice/papers/GJ2003\\_Thomas\\_Pogge\\_with%20Sanjay\\_Reddy.\\_Unknown\\_The\\_extent,\\_Distribution\\_and\\_Trend\\_of\\_Global\\_Income\\_Poverty.pdf](http://www.etikk.no/globaljustice/papers/GJ2003_Thomas_Pogge_with%20Sanjay_Reddy._Unknown_The_extent,_Distribution_and_Trend_of_Global_Income_Poverty.pdf). Acesso em: 4 ago. 2011.

PRADO, Adélia. **Miserere**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao. **A riqueza na base da pirâmide: erradicando a pobreza com o lucro.** (Edição revisada e atualizada comemorativa ao 5º aniversário). Tradução André de Godoy Vieira. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010. A verdadeira riqueza das nações: vias para o desenvolvimento humano – Edição do 20º Aniversário.** Disponível em: [hdr.undp.org/en/media/PR3-HDR10-HD1-PT.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/PR3-HDR10-HD1-PT.pdf). Acesso em: 11 nov. 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2011. Sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos.** Disponível em: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2011\\_PT\\_Summary.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Summary.pdf). Acesso em: 11 nov. 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2013. A Ascensão do Sul: Progresso humano num mundo diversificado.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS (ONU-Habitat). **Estado de las Ciudades de America Latina y el Caribe 2012. Rumbo a una nueva transición urbana.** Disponível em: [http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=816&Itemid=18](http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=816&Itemid=18). Acesso em: 2 out. 2013.

QUEIROZ, Raquel de; QUEIROZ, Maria Luiza de. **Tantos anos.** – 2. ed. – São Paulo: Siciliano, 1998.

RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel.** Tradução David Jardim Júnior. Belo Horizonte: Itatiaia, 2009. (Grandes obras da cultura universal, 14).

RACZYNSKI, Dagmar. The crisis of old models of social protection in Latin America: new alternatives for dealing with poverty. In: TOKMAN, V. E.; O'DONNEL, G. (Ed.) **Poverty and inequality in Latin America: Issues and new challenges.** Indiana: University of Notre Dame, 1998. p. 140-168.

RANCIÈRE, Jacques. Atualidade de *O mestre ignorante*. Entrevista concedida a Patrice Vermeren; Laurence Cornu; Andrea Benvenuto. Tradução Lílian do Valle. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução Lílian do Valle. – 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Educação: Experiência e sentido, 1).

RÉGAMEY, Pie-Raymond. **La pauvreté: introduction nécessaire à la vie chrétienne.** Paris, France: Éditions Aubier-Montaigne, 1941. (La Vie Intérieure).

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013.

REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

REIME, Everett. **A escola está morta**. Tradução Tonie Thompson. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. (Educação em questão).

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 1, p. 41-87, jan./mar. 2011.

ROCHA, Sônia. **Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

ROGERS, Carl Ranson. **Um jeito de ser**. Tradução Maria Cristina Machado Kupfer; Heloísa Lebrão; Yone Souza Patto. – 6. reimp. - São Paulo: E.P.U., 2005.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Tradução Bénédicte Houart; João Filipe Marques. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Pensamento e Filosofia, 22).

SAAVEDRA, Luísa. Alunas da classe trabalhadora: sucesso acadêmico e discurso de regulação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.267-276, 2004.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n. 27, p. 165-176, jul./dez. 2008.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. – ed. ampl. – Brasília: Líber Livro, 2007.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 89-105. (Memória da Educação).

SANTA ANA, Julio. **A Igreja e o desafio dos pobres**. Tradução Edda Mastrangelo Dias. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1980.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. – 3. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2009. (Milton Santos, 16).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. – 19. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da Educação**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.



SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: Questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 1-29. (Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Memória da Educação).

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética desigualdade social**. - 2. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97-117.

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 69-84. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação, 2).

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Tradução P. S. Werneck. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967. (Atualidade).

SEN, Amartya. **Sobre economia e ética**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. - 5. reimp. - São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

SEN, Amartya. A decade of Human Development. **Journal of Human Development**, London, vol. 1, n. 1, p. 17-23, 2000b.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. - 14. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2009.

SESTER, Paul (Org.). **Cartas de Marcelino Champagnat**. Tradução Sulpício José; Irineu Martim. São Paulo: SIMAR; Edições Loyola, 1997.

SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 maio 2012.

SILVA, Maria Abádia da. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2011. p. 325-345. (Políticas públicas de educação).

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-favela e favela-escola: “esse menino não tem jeito”**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SILVA, Vanda. **Sertão de Jovens: Antropologia e Educação**. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões de nossa época, 115).

SIMMEL, Georg. **Sociologie: études sur les formes de la socialisation**. Traduit de l'allemand Lilyane Deroche-Gurcel; Sibylle Muller. Paris: Quadrige; PUF, 2010.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró; ULIANA, Márcia Nubia; MERLO, Patrícia M Silva. Os pobres urbanos: a cidade entre a ordem e o conflito. **Forum Sociológico**, Lisboa, n. 5/6, série II, p. 279-298, 2001.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **Metodologias para estabelecer a linha de pobreza: objetivas, subjetivas, relativas, multidimensionais**. Rio de Janeiro: IPEA, fevereiro de 2009. (Texto para discussão n. 1.381). Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td\\_1381.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1381.pdf). Acesso em: 29 abr. 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiência e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação, 2).

SOUZA, Elizeu Clementino de. Ponte e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Org.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 33-56. (Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 3).

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Colaboradores André Grillo... [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Humanitas).

SOUZA, Jessé. A invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). **A “Nova Classe Média” no Brasil como conceito e projeto político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 55-68.

SOUZA, Rômulo Cândido de. **Palavra, parábola: uma aventura no mundo da linguagem**. Aparecida, SP: Santuário, 1990.

SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. What is Cultural Therapy? In: \_\_\_\_\_. **Pathways to Cultural awareness – Cultural Therapy with teachers and students**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994. p. 1-33.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. – 7 ed. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Anísio Teixeira, 6).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. – 4 ed. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Anísio Teixeira, 7).

**THE ECONOMIST.** Measures of well-being. A poll contradicts what we thought we knew about income and happiness. February 25th 2012. Disponível em: <http://www.economist.com/node/21548213>. Acesso em: 23 set. 2012.

**THE GREEK NEW TESTAMENT** - With Dictionary. ALAND, Kurt... [et al.]. (Eds.). - 4<sup>th</sup>. ed. - United Bible Societies, USA, 1983.

TORALES, Marília Andrade. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Editora UFPR.

TORRES, Rosa María. **12 Tesis para el cambio educativo: Justicia educativa y Justicia económica.** Bogotá, Colombia: Instituto Fronesis, 2005. Disponível em: <http://www.feyalegria.org/biblioteca>. Acesso em: 23 nov. 2013.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Sem escola, sem documento.** Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

TUNES, Elizabeth. Tempo, Educação e Psicologia. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação.** Brasília: UniCEUB, 2013. p. 11-16.

VALENTINE, Charles A. **La cultura de la pobreza: crítica y contrapropuestas.** Traducción Leandro Wolfson. - 3. reimp. - Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1970.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516; 595-596, set./dez. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** - 22. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Plano, 2003. (Pesquisa em Educação, 5).

VIEIRA, Antônio. **Sermões.** Tomo II. Alcir Pécora (Org.). São Paulo: Hedra, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Ensaio comentado).

WAGNER DE REYNA, Alberto. **Pobreza y cultura: crisis y concierto.** Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1982.

WAGNER DE REYNA, Alberto. **Progres et pauvreté et leurs relations avec les valeurs culturelles et spirituelles.** Paris: UNESCODOC, 6 juil. 1987. (Conferência no Encontro Internacional de Especialistas sobre Pobreza e Progresso. Paris, 1986). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000734/073426fb.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. – 11. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Mulher).

YACCOUB, Hilaine. A chamada “nova classe média”: cultura material, inclusão e distinção social. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 197-231, jul./dez. 2011.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, vol. 10, n. 18, p. 70-80, jan./jul. 2000.

ZAGO, Nadir. Agricultura familiar e destinos sociais dos jovens: entre a permanência na agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 165-195. (Ciências Sociais da educação).

ZAMAGNI, Stefano. Finanças, racionalidade, bem comum na *Caritas in Veritate*. In: SANTOS, Antônio Carlos Alves dos... [et al.] (Org.). **Economia e vida na perspectiva da Encíclica Caritas in Veritate**. Tradução Felipe Mahlmeister Ribeiro. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2010. p. 43-47.

ZAMAGNI, Stefano. Civilizar a economia: o amor e o lucro após a crise econômica. Tradução Benno Dischinger. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, RS, n. 9, ano 155, p. 1-35, 2011a.

ZAMAGNI, Stefano. Democracia, liberdade positiva, desenvolvimento. Tradução Benno Dischinger. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, RS, n. 9, ano 157, p. 1-26, 2011b.

ZAMAGNI, Stefano. A ética católica e o espírito do capitalismo. Benno Dischinger. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, RS, n. 9, ano 159, p. 1-45, 2011c.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. Tradução Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época, 106).

ZAOUAL, Hassan. **Nova economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós-global**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A; Consulado Geral da França; COOPE/UFRJ, 2006.

ZEILINGER, Franz. **Entre o céu e a terra: comentário ao sermão da Montanha (Mt 5-7)**. Tradução Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2008. (Bíblia e História. Série Maior).

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Carta de Autorização da Pesquisa de Campo**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO**

Brasília, 27 de fevereiro de 2013.

À Escola Pública – Cidade, DF.

A/C. Sra./Sr. Diretores

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, LÚCIO GOMES DANTAS, aluno regularmente matriculado, n. 100044336, no curso de Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, venho solicitar seu registro de autorização para eu desenvolver a pesquisa de campo nessa instituição educacional para a construção de dados. Com isso, a previsão de minha estada em campo é no primeiro semestre de 2013.

Agradeço desde já a sua atenção e colaboração, uma vez que sem ela, o desenvolvimento do processo estaria prejudicado, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Lúcio Gomes Dantas – Doutorando

Profa. Dra. Elizabeth Tunes – Orientadora.

**PRONUNCIAMENTO DA INSTITUIÇÃO.**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013.

Assinatura e carimbo

**APÊNDICE B – Carta de Informação sobre a pesquisa**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

**CARTA DE INFORMAÇÃO**

Brasília, 27 de fevereiro de 2013.

Caro(a) Educador(a), Pais ou responsáveis,

Realizo uma pesquisa para minha tese de doutorado em Educação na Universidade de Brasília (UnB), sob o título: “A ESCOLA E A OPÇÃO PELOS POBRES”. Por isso, venho solicitar a sua colaboração voluntária para participar dessa pesquisa. Ela tem como objetivo examinar a pobreza e a pessoa do pobre sob o ângulo da ética e suas implicações no contexto escolar, buscando ampliar o conceito de pobreza e de ser pobre.

Por esse motivo, pretendo observar e entrevistar educadores, estudantes e pais da Escola pública. Utilizarei as narrativas de suas trajetórias e reflexões evocadas a partir do contexto educacional, que servirão de suporte para as análises dos dados de minha tese.

Ao entrar em campo e coletar os dados, porventura utilizarei, com a devida permissão dos colaboradores, registros como gravação de áudio, com a finalidade de dispensar-lhes uma atenção maior.

Esclareço ainda que:

- Sua liberdade será assegurada, podendo se recusar a participar ou se retirar desta pesquisa no momento em que achar necessário, sem qualquer prejuízo;

- Seu nome aparecerá em forma de codinome, em qualquer consideração que possa vir a ser feita no decorrer de minha tese, assegurando o seu anonimato e segredo;
- Todas as informações que você possa me fornecer serão resguardadas de acordo com a ética da pesquisa, garantindo o sigilo que assegure a privacidade dos colaboradores quanto aos dados confidenciais obtidos, de acordo com a resolução nº 12/2009, que dispõe sobre Ética na Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UnB;
- Sua colaboração e participação poderão trazer benefícios para o desenvolvimento científico brasileiro e internacional, sobretudo no campo educacional.

Portanto, será um grande prazer contar com sua compreensão e disponibilidade em participar voluntariamente desta pesquisa.

Estarei disponível para quaisquer outros esclarecimentos no endereço eletrônico [nome@hotmail.com](mailto:nome@hotmail.com) e por meio do telefone (xx) xxxx-9422.

Em face dos motivos anteriormente apresentados, gostaria muito de poder contar com sua valorosa cooperação, pela qual, desde já, agradeço.

Atenciosamente,

Lúcio Gomes Dantas

Pesquisador



**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - EDUCADOR**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – EDUCADOR**

Através deste, eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade n. \_\_\_\_\_, e do CPF n. \_\_\_\_\_, após leitura minuciosa da Carta de Informação sobre a Pesquisa, aceito participar, voluntariamente, do corpo da pesquisa de tese de doutorado, sob o título, “A ESCOLA E A OPÇÃO PELOS POBRES”, de autoria de **Lúcio Gomes Dantas**, devidamente explicada pelo pesquisador doutorando em seus mínimos detalhes, declarando estar em plena concordância com as cláusulas abaixo especificadas:

1. Os dados colhidos por ocasião dos relatos pessoais, por meio de entrevistas e vivências, registros de áudio, poderão ser utilizados pelo autor como elemento de análise na pesquisa em questão;
2. Os depoimentos estarão liberados para eventuais gravações e registros;
3. Todo o material coletado poderá ser utilizado, em forma de artigo, livro, crônica, anais e conferência, eximindo o autor de pagar quaisquer tipos de direitos autorais.

Fica claro, no entanto, que o participante pode, a qualquer momento, retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar desta pesquisa. Por fim, ciente das atividades de pesquisa das quais participarei, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, concordando em participar da pesquisa proposta.

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Lúcio Gomes Dantas  
Pesquisador

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais/Responsáveis)**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
 (PAIS/RESPONSÁVEIS)**

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o Sr. (a) \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, e do CPF nº \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) estudante \_\_\_\_\_, matriculado(a) na Escola Pública, sob sua responsabilidade, após a leitura minuciosa da Carta de Informação sobre a pesquisa de tese de doutorado em Educação, “A ESCOLA E A OPÇÃO PELOS POBRES”, de autoria do doutorando **Lúcio Gomes Dantas**, devidamente explicada pelo pesquisador em seus mínimos detalhes, ciente das atividades de pesquisa das quais participará, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, concordando em participar da pesquisa proposta,

Declara estar em plena concordância com os itens abaixo:

1. As falas registradas por ocasião das vivências e entrevistas, ainda que sob observação, poderão ser utilizadas pelo autor como dados de análise na pesquisa em questão;
2. Os depoimentos estarão liberados para eventuais gravações e transcrições;
3. Todos os dados coletados poderão ser transformados em artigos, capítulos de livros, crônicas, anais e conferências, com isenção da cobrança de qualquer tipo de direito autoral.

Fica claro que o participante pode, a qualquer momento, retirar seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e deixar de participar desta pesquisa.

E, por estarem de acordo, assinam o presente termo.

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013.

\_\_\_\_\_  
 Participante

\_\_\_\_\_  
 Lúcio Gomes Dantas  
 Pesquisador

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS**

Através deste, eu, \_\_\_\_\_,  
 portador(a) da cédula de identidade n. \_\_\_\_\_, e do CPF n. \_\_\_\_\_,  
 após leitura minuciosa da Carta de Informação sobre a Pesquisa, aceito participar,  
 voluntariamente, do corpo da pesquisa de tese de doutorado, sob o título, “A ESCOLA  
 E A OPÇÃO PELOS POBRES”, de autoria de **Lúcio Gomes Dantas**, devidamente  
 explicada pelo pesquisador doutorando em seus mínimos detalhes, declarando estar em  
 plena concordância com as cláusulas abaixo especificadas:

1. Os dados colhidos por ocasião dos relatos pessoais, por meio de entrevistas e vivências, registros de áudio, poderão ser utilizados pelo autor como elemento de análise na pesquisa em questão;
2. Os depoimentos estarão liberados para eventuais gravações e registros;
3. Todo o material coletado poderá ser utilizado, em forma de artigo, livro, crônica, anais e conferência, eximindo o autor de pagar quaisquer tipos de direitos autorais.

Fica claro, no entanto, que o participante pode, a qualquer momento, retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar desta pesquisa. Por fim, ciente das atividades de pesquisa das quais participarei, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, concordando em participar da pesquisa proposta.

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2013.

\_\_\_\_\_  
 Participante

\_\_\_\_\_  
 Lúcio Gomes Dantas  
 Pesquisador