

# Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil

Miguel G. Arroyo

entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva

Ana Maria Saraiva: Quais são, na sua compreensão, os elementos fundamentais para se fazer uma análise da relação entre educação e pobreza?

147

Miguel G. Arroyo: Poderíamos começar invertendo a relação entre pobreza e educação. Tem sido frequente considerar a falta de educação, de escolarização das famílias, dos grupos sociais e raciais como determinante da pobreza, das desigualdades sociais. Desse ponto de partida, avança-se para políticas de escolarização de crianças e adolescentes pobres para saírem dessa condição, ou seja, políticas de combate à pobreza atacando a causa considerada determinante: a falta de escolarização ou a baixa qualidade da educação. Os dados mostram que aproximar a escola dos pobres não os tem tornado menos pobres. A ênfase na educação como remédio-armado nos tem levado a saber mais sobre os índices de escolarização dos pobres do que a dar toda a centralidade aos índices de pobreza.

A persistência da pobreza nos obriga a inverter a relação educação-pobreza para pobreza-educação. O referente principal tem que ser os sujeitos vitimados pela pobreza. A pergunta fundamental que temos que colocar é: quem são esses sujeitos? Na área da educação, são os quase 18 milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza que fazem parte do Programa Bolsa Família e chegam a cada dia às escolas públicas. Se acrescentarmos os que estão na pobreza, o que talvez seja em torno de 10 milhões, teremos 60% dos educandos dessas unidades de ensino vivendo na pobreza. Isso

tem que ser o referente. Se a escola pública brasileira está chegando a 60% dos educandos pobres, a questão fundamental tem que ser: o que significa ser gestado, nascer, viver nessa condição? Essa é a questão nuclear ao pensar a relação entre pobreza e educação, que traz consequências de toda natureza, em termos de corpos, humanidades e identidades precarizados.

O pensamento pedagógico vem avançando na compreensão e no trato desses processos desumanizantes do viver a pobreza. Sabemos mais sobre onde ela está e as estruturas sociais que a produzem do que acerca de ser pobre e da desumanização. O olhar pedagógico de Paulo Freire nos adverte de que toda forma de opressão rouba a humanidade. A pobreza extrema é uma forma de opressão extrema que rouba a humanidade. Que oportunidades têm esses seres humanos? Com que possibilidades ou negatividades de humanidade já chegam à escola? A pobreza humaniza ou desumaniza? Ela permite que um indivíduo se constitua e se afirme como humano ou coloca sempre em um fio essa possibilidade de humanização? Lembrando Paulo Freire, a pobreza roubará a humanidade desses quase 30 milhões de pobres que chegam à escola? São perguntas que a pedagogia tem que se colocar enquanto ciência da humanização. Isso é a pedagogia enquanto a arte de humanizar, a arte de fazer com que o indivíduo se afirme e se desenvolva como um humano.

Se não são reconhecidos humanos, não serão reconhecidos humanizáveis, educáveis.<sup>1</sup> Existem formas históricas de tratar esses grupos sociais desde crianças como sem direito a ter direitos humanos, sem direito ao primeiro direito humano: a vida. Submetidos à extrema pobreza, esses indivíduos nem sempre têm sido centrais nas teorias pedagógicas clássicas, nem sequer no humanismo pedagógico mais tradicional, focado nos processos de educação, socialização, ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano.

A pobreza que chega às escolas traz à docência uma interrogação muito radical para a pedagogia: os referentes em que justificamos as teorias pedagógicas dão conta? Não. Por quê? Porque se considera que o ser humano se desenvolve, socializa-se, humaniza-se. As políticas educativas reforçam a crença de que todo mundo vai nesse “trenzinho”, desenvolvendo-se como humano, e prometem que na escola vão se tornar mais humanos e sairão da pobreza. Mas a grande questão que a pedagogia, a docência, a escola são obrigadas a entender e a lidar é que existem milhões de crianças e adolescentes não só aqui, mas também na América Latina, na África, em condições subumanas de vida. Esses milhões estão, conforme afirma Paulo Freire, roubados em sua possibilidade de serem humanos.

---

<sup>1</sup> Essas questões são desenvolvidas em Arroyo (2015a; 2015b).

A pedagogia se esforça por construir uma teoria sobre os processos de desumanização. Quem nos chamou atenção a esse respeito foi Paulo Freire, que interrogava a pedagogia no que ela tem de mais radical. Segundo o educador, a pedagogia sempre se preocupou em acompanhar os processos de humanização, mas este sempre foi acompanhado por um processo brutal de desumanização, e a pedagogia é chamada a se preocupar com essa desumanização. Que teoria pedagógica é possível reconstruir com base em vivências tão injustas, tão brutais da pobreza roubando as possibilidades de milhões de crianças e adolescentes de serem humanos? Essa é a grande pergunta que chega à relação entre pobreza e educação.

Ana Maria Saraiva: Você poderia comparar as proposições de combate à pobreza em relação à educação no Brasil com o que ocorre em outras partes do mundo?

Miguel G. Arroyo: As políticas internacionais e nacionais de combate à pobreza consideram análises que exigem posturas críticas e se legitimam nelas. Uma análise frequente é compreender os pobres como ameaçadores à ordem pública, a pobreza como uma ameaça ao progresso. Daí o termo “combate à pobreza”, e aos pobres, isolando-os como uma vergonha nacional e internacional. Avançam estudos que mostram a pobreza como o atraso ainda não modernizado e os pobres como o coletivo não incluído no paradigma do progresso e da modernidade civilizada. Essas visões de combate à pobreza e de modos de incluir os pobres no progresso ainda são fortes e levam ao apelo à educação, à escolarização como espaço de socialização para os valores do trabalho, do progresso, da modernidade. A escola considerada tábua de salvação para os pobres.

Por trás das propostas de combate à pobreza está a velha condenação dos pobres, por seu atraso, sua falta de valores de trabalho, de poupança e de modernidade e por sua falta de instrução, de escolarização. Logo, a escola deve superar esses contravalores e a pobreza será extirpada. Aí são colocadas as relações entre educação e pobreza; o grave é que a educação acredita nessas relações salvadoras, prestando-se a reforçar essas propostas.

Entretanto, essas propostas salvacionistas estão perdendo credibilidade entre os docentes-educadores dos pobres, entre os grupos sociais condenados à pobreza, ao desemprego e aos lugares mais inumanos das periferias urbanas. Eles não se reconhecem sem valores de trabalho, mas sem trabalho; não se reconhecem sem valores de poupança, mas sem renda, sem terra, sem teto, sem direito a viver de forma justa, humana; não se reconhecem marginais, mas excluídos. As políticas socioeducativas se alimentam de dicotomias (pobreza-riqueza, atraso-desenvolvimento, exclusão-inclusão, vulneráveis-sadios) determinadas pela ponta negativa a ser superada e pela

positiva aonde, por meio da educação, todos chegarão e serão incluídos no território da riqueza, do desenvolvimento, da não vulnerabilidade. Dicotomias mais radicais de classe, de justiça-injustiça são esquecidas.

Essas políticas mostram que há lugares onde a pobreza é tão extrema que se torna gritante, e esses territórios de vulnerabilidade passam a ser segregados. Postura muito cara para as políticas educativas e sociais que prometem fazer com que esses excluídos, sobretudo na extrema exclusão, sejam educados e incluídos. Essa é a tendência da demarcação de territórios de vulnerabilidade, coletivos contamináveis, tratados como se fossem algo à parte. Mas será que estão à parte, será que não estão incluídos na sociedade? Será que as mulheres mães dessas crianças não trabalham? Os pais não trabalham? As próprias crianças não trabalham? Dá a impressão de que é possível segregar, dizer que aqui há um nicho de pobres, de vulnerabilidade, de adolescentes em conflito com a lei, que existem crianças com dificuldades de aprender porque estão vulneráveis.

Nessas dicotomias de territórios, de grupos sociais e raciais é que se direcionam essas políticas. O Banco Mundial e algumas políticas relacionadas a imigrantes na Europa e no Brasil vão nessa tendência segregadora de territórios e de coletivos sociais. Fala-se até em índice de vulnerabilidade juvenil, jovens em territórios vulneráveis a contágio com drogas, crime, violência, pobreza. A função dos estados e de suas políticas será vacinar contra esses contágios, contra essa vulnerabilidade infanto-juvenil dos pobres. A ênfase é na escola como posto de vacinação, de imunização contra essa vulnerabilidade, contra esses contágios. Entretanto a escola enquanto posto de imunização perdeu a credibilidade.

Além disso, ser segregado na pobreza é uma injustiça de um padrão de poder dominação-subalternização que se materializa em um *apartheid* social, racial e espacial. Boaventura de Sousa Santos fala-nos de uma forma de fascismo ou de *apartheid* social por meio de uma cartografia urbana, dividida em zonas selvagens e em zonas civilizadas, que se transformou em um critério geral de sociabilidade. A educação é chamada a participar dessa cruzada civilizacional: educar para civilizar os pobres jogados nas zonas selvagens (para as políticas sociais, o termo será zonas de vulnerabilidade). A autoestima da educação escolar cresce ao sentir-se chamada a superar a vulnerabilidade das zonas de pobreza, a levar esses pobres das zonas selvagens para as civilizadas.

Reconhecer na cartografia urbana zonas selvagens é muito mais radical do que perceber territórios de vulnerabilidade. A pobreza é selvagem, contrapõe-se à civilidade, ou é um produto de nossa civilidade, de nosso progresso selvagem? Observar a relação entre pobreza e educação nessa

cartografia urbana traz radicalidades novas para as políticas de “combate” à pobreza por meio da escolarização.

As políticas socioeducativas ficam apavoradas com a incivilização dos pobres porque se julgam civilizadoras. O problema é que o *apartheid* social é mais evidenciado quando se criam essas zonas de vulnerabilidade. Ou, se não houver essa separação, ao menos se considera o pressuposto de que o *apartheid* social é inerente à sociedade e, em virtude disso, as políticas educativas trazem a questão de como vamos tratar os apartados sociais ou os que estão à margem da sociedade. Criam-se para eles processos civilizatórios, educativos, de assistência, de inclusão. Em essência, são processos para mantê-los distantes, para que não atrapalhem tanto as pessoas nos centros das cidades, atacando e quebrando vidros de carros, roubando bolsas ou trazendo drogas para os filhos da classe B. Dos pobres vem uma indagação forte para as políticas socioeducativas: já que dividimos a sociedade em zonas civilizadas e selvagens, como criar, colocar um muro para que os selvagens não ultrapassem?

Todos esses muros são dos civilizados para se defenderem, para isolarem os chamados selvagens. A função da educação e das políticas será mostrar que segregar os pobres com muros não é pedagógico, não é ético. Por que as políticas se deixam levar tanto assim por essas dicotomias? Separar para depois incluir? Criar muralhas, cidadelas do bem, cidadelas da civilização considerando os outros fora delas? E, para entrar, tem que ter um passaporte, que será passar por esses programas inclusivos, que fazem percursos “civilizatórios” em escolas inclusivas. A crença pedagógica a ser criticada é que o dia em que esses adolescentes passarem por esses programas inclusivos e não forem mais vulneráveis poderão entrar na zona civilizada.

Há docentes-educadores que reagem a políticas inclusivas e não se prestam a ser inclusivos. Dos milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza chegam as seguintes perguntas: por que criar territórios para a inclusão deles? Por que a pedagogia se presta tanto a essas piedades com os pobres, com os outros, criando territórios para sua inclusão? Quando os pobres estiverem civilizados, eles serão incluíveis? Esse é um gesto de defesa das zonas civilizadas contra as selvagens, é uma forma de o civilizado se defender dos selvagens, enquanto estes não estiverem civilizados. A educação não se presta a isso, pois há ética na docência. A função da educação será tirar esse foco moralizante e colocar a ênfase não tanto na educação contra a vulnerabilidade dos pobres, e sim na justiça. Os pobres são a síntese das históricas injustiças sociais. São injustiçados, e não vulneráveis. A relação entre justiça, pobreza e educação não é o foco nem das políticas, nem do pensamento educacional. Os pobres se sabem injustiçados. A luta por escola é uma luta por territórios de justiça.

Ana Maria Saraiva: Você compartilha da compreensão de que existe uma lógica instituída de uma escola pobre para os pobres?

Miguel G. Arroyo: Na cartografia urbana, é evidente a divisão entre escolas pobres para os pobres (públicas) e escolas ricas para os ricos (privadas). Por que existe uma escola pobre para os pobres? Em parte, defendo que a escola pública tem que se reconhecer como escola de pobres na radicalidade do direito deles à educação. A escola pública não é sequer para as famílias da classe C matricularem seus filhos. Como exemplo, observa-se um fenômeno muito significativo, dados demonstram que 30 milhões passaram da classe D para a classe C. Uma pesquisa mostrou que as famílias que passaram para a classe C tiraram seus filhos da escola pública. A escola pública é para quem? É a hierarquia de classes que determina a escola pobre para pobres.

É necessário entrar em uma questão muito séria: por que, em nossa sociedade, não se consegue fazer uma escola pública igual para todos, onde os sujeitos das classes A, B, C, Y participem? Na França, propuseram-se desde a República a caminhar nessa direção; esta era a proposta republicana: uma escola matriz civilizatória para formar os cidadãos da pátria, todos... Mas, passaram-se anos, veio Bourdieu para dizer que isso não é assim, a chamada reprodução-educação das classes também lá é um fato.

152

Aqui resistimos à análise de como a escola reproduz as relações injustas de classes sociais, raciais, de gênero. Resistimos a aprofundar a discussão a respeito de como essas relações são constituintes da construção histórica de nosso sistema público de educação. Somos um dos países na América Latina onde a construção do sistema educacional público, igualitário, nunca aconteceu porque os grupos sociais diferentes foram pensados, produzidos como desiguais. Nós não tivemos, conforme tiveram outros países, o sistema educacional público como a matriz formadora da cidadania republicana. Por quê? Porque aqui a cidadania foi para poucos, que buscaram se afirmar cidadãos em outras matrizes: ser homens (excetuam-se mulheres) de posses e de bem.

No caso de Belo Horizonte, quando fui secretário, tivemos que construir escolas públicas, mas não havia espaços porque quarteirões inteiros foram repartidos para as congregações religiosas, para as escolas para os filhos dos cidadãos da República, moradores dentro do contorno da cidade republicana. Os trabalhadores construtores da cidade foram jogados longe, fora desse contorno – em bairros, vilas pobres, com algumas escolas pobres para pobres. Escolas para cidadãos e para não cidadãos. Para os subcidadãos, escolas das primeiras letras, que não nascem nem públicas.

Dados mostram que, até bem entrada a República, as escolas das primeiras letras não eram apenas pobres para os pobres, mas eram organizadas, mantidas por essas comunidades. Eram realmente escolas pobres dos pobres, porque nem escolas públicas havia para eles. Uma história que continua. As escolas do campo, dos assentamentos, dos territórios indígenas e quilombolas são o fruto de pressões desses coletivos. São deles. Como as escolas nas vilas, favelas, periferias são dos trabalhadores pobres que pressionam por educação para seus filhos. Nesse sentido, temos de reconhecer o papel central dos trabalhadores pobres na construção, na chegada de suas escolas. O caráter público da escola pública vem de ela ser fruto da pressão popular. São escolas dos pobres ou fruto da pressão, da consciência dos pobres por direitos. A história do sistema educacional público tem sido contada como uma dívida bondosa das elites: escolas de cada ente federado. Falta-nos a outra história: a escola pública oriunda da conquista de pressões populares dos pobres por direitos.

A pergunta “é possível uma escola pobre para pobres?” tem significado. Eu diria que a maioria das escolas públicas é dos pobres, porque, quando uma família considera que já não é mais pobre, ela leva o filho para a escola privada. Caso essas famílias que subiram para a classe C percam o emprego, os filhos voltam para a escola pública, a dos pobres. Quando a pobreza se arremedia, foge-se dessas instituições; quando a pobreza cresce, volta-se para elas. A escola pública sempre foi dos pobres. Em nossa história, pobreza e escola pública são inseparáveis. O próprio povo tem consciência do dito popular: escola pobre é para pobre. Melhor: pobre continua só tendo direito à escola pobre em nossa persistente e segregadora estrutura de classes, em nossa República, que não o reconhece como cidadão, mas em estado de subcidadania. Logo escola pobre para subcidadãos. O pensamento pedagógico reconhece essa estreita articulação entre pobreza, subcidadania e escola pobre? Os cursos de formação preparam profissionais capazes de entender essas persistentes articulações para trabalhar nas escolas públicas dos pobres? Os quase 30 milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos pobres e na extrema pobreza, em itinerários a essas escolas, não têm direito a entender-se e a entender essas persistentes articulações entre injustiça, pobreza e educação. Direitos negados? Essas são questões que chegam às pesquisas, às análises de políticas e aos currículos de formação de docentes, educadores das infâncias e das adolescências pobres.

Ana Maria Saraiva: Que leitura você tem da condicionalidade da frequência escolar para o recebimento do benefício Bolsa Família?

Miguel G. Arroyo: O direito à vida justa é o primeiro direito humano, não pode ser condicionado nem pela frequência escolar. Ir à escola não é pré-condição do viver, do não viver, do comer, do não comer de crianças e adolescentes

na extrema pobreza. O comer e o viver que são precondições para ir à escola. O direito à vida humana justa é condição de formação, educação dos pobres. Essa condicionalidade afirma às famílias e a seus filhos que, se não forem à escola, não comem, não vivem. É preciso inverter essa direção. A condição para a educação é comer, viver, ter renda, e não o contrário: dizer “você não terá renda, dona Maria, você vai ser tirada do Bolsa Família se seu filho não for à escola”. Quem não vai à escola não tem direito à vida, a comer? Essa é a ideia da condicionalidade.

É urgente aprofundar o debate acerca dos pressupostos dessa condicionalidade. Um deles é a visão redentora da escola. Esta ainda pensa como a Igreja antigamente pensava: fora da escola e da Igreja, não há salvação; não há direito à vida nem à comida. Uma negação da ética da vida. As políticas para os pobres vão continuar se comportando dessa maneira? Ainda em nossa concepção sociológica, filosófica, sobretudo pedagógica, pensamos que o primeiro direito é a escolarização. Se toda criança for à escola, permanecer nela, fizer um percurso bem-sucedido, todos os outros direitos virão por acréscimo. Procurai primeiro o reino da escola e o resto será acrescentado.

Os trabalhadores pobres, em seus movimentos sociais, desconstroem a ideia de que a escolarização garante todos os direitos humanos. Os movimentos sociais, dos sem-terra, lutam pela educação, mas ela não está separada da luta por terra, vida e renda, por um projeto de campo, de sociedade, de cidade. Essa articulação de lutas por direitos confere novas radicalidades políticas à própria luta pela educação. Esses movimentos articulam justiça e educação e defendem que entre os direitos humanos não têm um que seja condição para a educação, a escolarização. A condicionalidade reforça a promessa de uma escola redentora da pobreza. As famílias pobres se sacrificam pela educação dos filhos, mas aprenderam que, ainda com estudo, continuarão pobres. Suas vivências desconstroem a condicionalidade da escolarização para ter direito a trabalho, renda, teto, terra, justiça. Coletivos de docentes-educadores dos pobres avançam a fim de demonstrar que a escolarização não é condição para que os segregados como subcidadãos, sem direito à cidadania, sejam reconhecidos como cidadãos de plenos direitos. Sabem que não é ético dizer “vá à escola e deixará de ser pobre”.

Os estudos sobre pobreza-educação também desconstroem essa condicionalidade, pois mostram que os níveis de escolarização, assim como os de pobreza, aumentaram. Houve maiores avanços nos níveis de escolarização dos filhos dos pobres do que na redução da pobreza.



Igualmente, os estudos sobre pobreza-emprego-desemprego-educação desconstruem essa condicionalidade. Os índices de escolarização aumentaram, contudo os de desemprego, de empregos precarizados e temporais também aumentaram até para os escolarizados.

Esses estudos têm mostrado que a relação entre pobreza, trabalho, renda e educação esteve sempre e continua marcada por classe, etnia, raça, gênero. A classe, a raça e o gênero são condicionantes de padrões classistas, sexistas e racistas associados a trabalho, renda, terra, teto, justiça e escolarização. Um indivíduo negro pode estudar, ter um percurso regular, mas a condicionante mais forte que se espera dele como jovem, adulto no trabalho, por exemplo, está relacionada a sua raça, sua etnia, seu gênero, sua classe. As lutas dos pobres por escolas são por desconstruir essas condicionantes estruturais.

As lutas das famílias dos trabalhadores pobres vão além do direito à educação, são contra as injustiças do padrão classista, sexista, racista. Os movimentos operário, feminista e jovem colocam nas mesmas fronteiras as lutas pela educação e as contrárias a esses padrões injustos, classistas, sexistas, racistas associados a trabalho, renda, justiça. Esse comportamento revela outra consciência da intercondicionalidade de lutas por direitos humanos, pelo direito à vida justa, humana. O pensamento pedagógico e as análises de políticas sobre pobreza e educação poderão avançar se considerarem a luta dos pobres contra a pobreza e pelo direito a educação e compreenderem essa pluralidade de condicionantes estruturais que tornam essa relação entre pobreza e educação tão complexa e politicamente tensa. Essas famílias lutam por não continuar sendo vítimas das injustiças estruturais. Avançam pesquisas e análises que incorporam essa pluralidade de condicionantes estruturais da pobreza e superam a ingênua ênfase na educação como o único descondicionante das injustiças sociais. Como incorporar essas pesquisas e análises na formulação de políticas e nos currículos de formação de docentes-educadores?

Ana Maria Saraiva: Qual a função da escola nessa relação entre pobreza e educação?

Miguel G. Arroyo: Diante desses milhões de pobres, ou na extrema pobreza, que chegam às escolas públicas, os seus profissionais aprendem que a pobreza existe, entra nas escolas e exige ser entendida, que não é um acidente, mas é uma condição de vida, de sobrevivência. Logo, é preciso colocar a pobreza no centro dos currículos de formação dos profissionais e como núcleo estruturante dos conhecimentos. As crianças, os adolescentes e até os jovens-adultos pobres têm direito a uma compreensão aprofundada da pobreza, de sua produção social, cultural, econômica, política. Aos docentes não basta entender que a experiência da pobreza condiciona os processos

de aprender, de letramento, mas compreender algo mais radical à função docente-educadora: como a pobreza rouba a humanidade de milhões de crianças, adolescentes, jovens, adultos que vão às escolas e quais artes pedagógicas podem ser utilizadas a fim de recuperar essa humanidade.

Isso é possível inventando temas geradores, incorporando a compreensão da pobreza em cada área do conhecimento, no material escolar, para garantir a esses sujeitos o direito a saber-se, a entender as estruturas sociais, os padrões de apropriação, expropriação e concentração da renda social. Entender as históricas articulações entre injustiça, pobreza, raça, etnia, gênero, lugar...

É importante lembrar, com base em Paulo Freire, que ninguém melhor para ter consciência da opressão, das suas causas e das possibilidades de superá-la do que as próprias vítimas que a sofrem. Elas não se deixam enganar. A função do conhecimento escolar é reforçar essa consciência que desenvolvem. Logo, é preciso mudar a visão que os currículos têm da pobreza e reconhecer sua centralidade no viver, na formação dos educandos e de sua consciência e identidade coletivas. Se ao menos os oprimidos aprendessem na escola sobre a multideterminação da sua pobreza, já se observaria uma função política maravilhosa da escola. Isso ela deveria fazer.

156

Há educadores que trabalham a pobreza como tema gerador de estudo e de formação. Eles começam abrindo espaços para que os sujeitos narrem suas vivências pessoais e familiares da pobreza, dos lugares onde moram (vilas, favelas, barracos); da pobreza de renda, de alimentação; da pobreza dos trabalhos precarizados, instáveis, do desemprego dos pais, do trabalhar longe da mãe, dos irmãos. Abrem-se espaços para que eles narrem também se o pai está empregado ou desempregado, se a mãe trabalha em casa ou fora, se a mãe, quando eles acordam, já saiu para trabalhar e se já os encontra dormindo ao voltar. Nesse sentido, faz-se da pobreza objeto de estudo, de um tema gerador de pesquisas sérias, para que esses indivíduos saibam por que são pobres, o que isso significa e o que os produz como tal.

Mas há outro ponto muito importante: que eles saibam de suas resistências a essa pobreza. Os pobres resistem. A ideia é que estão quietos, estão anestesiados pela pobreza. Eles são pobres, moram na favela e não fazem nada para sair dessa situação? As injustiças vividas provocam resistências. Ninguém melhor que eles resiste e tenta se livrar da pobreza.

Os próprios pobres são os verdadeiros combatentes contra essa situação a que a sociedade os condena. Lutam contra as injustiças, por trabalho, renda, comida, teto, terra, escola. Abrem saídas de emergência para minorar

sua pobreza. Isso teria que ser central, fazer, por exemplo, análises, chamar as donas Marias na escola e dizer “escuta, o que vocês fazem para melhorar sua casa, seu barraco? Vocês têm uma associação?” Em vez de segregar os pobres em guetos, territórios de vulnerabilidade, reconhecer as lutas por ocupações, por direito à terra, ao teto. Tantas resistências, lutas reprimidas por ocupações nos campos e nas cidades, das quais participam desde crianças. A pobreza tem resistido às causas estruturais da condição de pobres, lutando por espaço, terra, escola, transporte, renda, água.

Existem quase 30 milhões ou 60% de crianças e adolescentes pobres nas escolas públicas que carregam vivências arriscadas de resistências. Por que não se pergunta a eles como resistem? Que tipos de resistências? Que valores defendem, o que aprendem com elas? Por que não se traz o tema da ocupação por justiça, por libertação da pobreza? Esse tema não deveria ser objeto de estudo? Não deveria ser central no material didático? Essas são as principais questões.

As grandes interrogações para o pensamento social, político e pedagógico vieram dos pobres, dos que sofrem. O sofrimento causado por pobreza, falta de renda, doença, fome é o que mais interroga o ser humano, a medicina, a sociedade, a política. Interroga-nos como educadores profissionais do desenvolvimento humano. Quem são os que estão agora reagindo a esse golpe? São os pobres, até adolescentes e crianças ocupando escolas, terras. Eles chegam às escolas mostrando que cresceu a consciência de que resistir é necessário. Logo temos que entender que processos de humanização acontecem nessas resistências. Aí a escola estaria no seu campo, não apenas com as crianças e os adolescentes pobres aprendendo a ler e a escrever [...]. Aprendem a ler uma bula ou um gênero textual. “Esses não são o melhor gênero textual para se ler?”

O primeiro gênero textual que têm que aprender a ler são eles! Porque são pobres, são negros, mas isso não entra no aprender os gêneros textuais que lhes abrirão as portas para sair da pobreza e entrar no mundo letrado. Agora não é mundo de segregação de classes, de raças, e sim letrado e iletrado. Não há ricos e pobres, brancos e negros, não há capitalismo e trabalho, apenas iletrados e letrados. Letremos, portanto, todos que assim eles entrarão no mundo letrado e sairão da pobreza.

Enganar os pobres não é pedagógico, não é ético, pois eles têm direito a saber as cruéis verdades do ser pobre, do injusto sobreviver. Os currículos são obrigados a incorporar conhecimentos sobre as injustiças que vitimam os educandos. As pesquisas e análises e as formulações de políticas são igualmente obrigadas a aprofundar sobre essas injustiças.

Uma dimensão que exige maior centralidade é a relação entre injustiça, pobreza e educação. O grande historiador Eric Hobsbawm (2002, p. 455), em seu livro *Tempos interessantes: uma vida no século XX*, advertia-nos: “Busquemos a história de nosso tempo... não nos desarmemos... a injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho”.

### Referências bibliográficas

---

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015;

ARROYO, M. G. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015.

HOBSBAWM, E. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

---

Miguel G. Arroyo, doutor em Educação pela Stanford University, é professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi secretário adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais no Brasil. Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal Fluminense (UFF).

g.arroyo@uol.com.br

Ana Maria Alves Saraiva, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Membro da equipe de Analistas de Políticas Públicas da Prefeitura de Belo Horizonte, atuando na formação e supervisão de professores. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestrado).

anasaraiva.ef@gmail.com