



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação  
Doutorado em Educação

**A PRÁXIS DO VIVER COMO EPISTEMOLOGIA: O SABER SENTIDO DA/NA  
ESCOLA COMO FORMA DE EMANCIPAÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA NO  
VIVER NA TERRA**

**Cláudia Moraes da Costa Vieira**

Brasília/DF  
2016



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação  
Doutorado em Educação

CLÁUDIA MORAES DA COSTA VIEIRA

**A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido DA/NA escola como  
forma de emancipação da condição humana no viver na Terra.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração Educação Ambiental e Educação do Campo - EAEC.

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Pato

Brasília/DF  
2016

**A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido DA/NA escola como  
forma de emancipação da condição humana no viver na Terra**

CLÁUDIA MORAES DA COSTA VIEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, Área de concentração Educação Ambiental e Educação do Campo- EAEC, defendida em 25 de fevereiro de 2016.

Banca examinadora constituída pelos professores:

**Professora Doutora Cláudia Pato**

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação - Orientadora

---

**Professor Doutor Elizeu Clementino**

Universidade do Estado da Bahia - Faculdade de Educação – Membro efetivo externo

---

**Professora Doutora Maria do Socorro Rodrigues Ibañez**

Universidade de Brasília – Instituto de Biologia – Membro efetivo externo

---

**Professora Doutora Rosangela Azevedo Correa**

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação – Membro efetivo interno

---

**Professora Doutora Vera Margarida Lessa Catalão**

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação - Membro efetivo interno

---

**Professora Doutora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida**

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação - Membro efetivo interno

## DEDICATÓRIA

A Raimunda de Brito, minha avó (*in memoriam*).

E a todos aqueles que sonham e lutam pela concretização de um mundo humanizado em que a educação possa ser umas das possibilidades de emancipação humana.

## AGRADECIMENTO

Agradecer a Deus pela sua permanente presença.

A Maria que, na simplicidade e transcendência, segurou-me pelas mãos.

A Paulo, meu companheiro de diversas lutas e sonhos. Pela amorosidade e pelo abrigo incondicional.

Aos meus filhos Paulo Henrique e Ana Caroline, pelo carinho, pelo amor e pela alegria.

Aos meus pais, Francisco e Francisca, pelo cuidado constante.

Ao tio Carlos, pela ternura e amor.

Aos meus irmãos: Cláudio, Cláudio e aos meus sobrinhos: Pedro Henrique, Gabriela, Rafaela, que trouxeram alegria e luz.

À minha sogra, D. Lourdes, a Jaqueline, Magno, Emily e Fernanda, pelas boas risadas e o diálogo amoroso.

Aos meus afilhados queridos, pela compreensão da ausência: Denis, Larissa, July Anne, Lucas, Miguel Lucas, Fabrício, Glauber, Pedro H., Jaqueline.

Aos amigos irmãos: Cláudia Queiroz, Sandro, Izabel, Conceição, Jo, Marcos, Magda, Ronaldo, Maurílio, Ingrid, Cristiane, Rejane, pelas palavras de ânimo.

À minha amiga e orientadora professora Doutora Cláudia Pato por todos esses anos de imenso aprendizado e amorosidade, no decorrer do meu processo de formação.

Aos amigos queridos, Carmyra e Lúcio, na mistura desse amor de pais e irmãos. Comigo dividiram inseguranças, alegrias e diversas conversas e leituras desta tese.

Às professoras, amigas e companheiras de pesquisa: Alessandra, Janaína, Terezinha, Débora, Cleide, Taiane, Adriana. Obrigada pela beleza do acolhimento e do diálogo.

Aos estudantes participantes dessa pesquisa, por partilharem suas vidas e compartilharem comigo momentos preciosos de aprendizagem e amor.

À professora Dr.<sup>a</sup> Vera Catalão, pelas contribuições constante para esta tese e pelo acompanhamento da minha trajetória de pesquisadora.

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Vivian Weller, Dr. Elizeu Clementino de Souza e Dr.<sup>a</sup> Vera Catalão pelas contribuições dadas na banca de qualificação.

Aos professores Doutores Elizeu Clementino de Souza, Maria do Socorro, Rosângela Correa, Vera Catalão e Inês Maria, pela aceitação do convite para participar da banca de minha defesa.

Aos amigos que compartilharam comigo este processo de aprendizagem: Rita, João, Dinorá, Cláudia Santos, Rosana, Daniele, Aracy, Marilene, Edmilson, Ednalva, Diane Fernanda, Valdivan, Luiz, Cláudia Dansa, Claudia Garavello, Edidácio, Mariana, Analice, Ana Nélia.

Aos amigos queridos Rita, Ronaldo, Cláudia Queiroz, Paulo Henrique, Cília, Guilherme, pelas leituras dos textos e a revisão da tradução.

Às pesquisadoras Rosemeire Barboza e Luciane Germano Goldberg pela atenção, acolhimento e o cuidado em compartilhar suas pesquisas.

A todos os meus professores, em especial, aqueles que me fizeram acreditar no sonho de uma educação emancipatória.

À Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal pelo afastamento concedido, sem o qual não teria concluído este processo de estudo.

[...] Voa menino, vai sem pressa.

Constitui seu caminho.

Planta flores onde necessitar de perfume e cor.

Declame poesias onde a dor dilacera.

Transforme seu suor sagrado vindo da força do trabalho desumano, incoerente,  
injusto, em SABER.

Saber que liberta

Saber que humaniza.

Voe bem alto!

Para que o pessimismo e a dureza dos corações não te alcancem.

Alce o mais belo dos voos

O voo da liberdade!

Cláudia Moraes da Costa Vieira

## RESUMO

Estudos têm demonstrado a ausência da instituição escolar na trajetória de vida de grupos empobrecidos como o dos catadores de material reciclável. O entrelaçamento de vida pessoal, social e planetária na perspectiva da educação ambiental e ecologia humana podem contribuir para reflexão crítica sobre modos de ser e habitar o mundo nos diversos contextos. O objetivo deste trabalho foi compreender as trajetórias de vida e os processos escolares de estudantes filhos de catadores de material reciclável de uma escola pública do Distrito Federal-DF. Propôs-se o método autoecobiográfico, centrado em oficinas, observação participante e diário de campo, baseando-se na fenomenologia e na hermenêutica para as análises do processo. Participaram 65 estudantes do 4º ano do ensino fundamental com média de idade de 10,75 anos (35 meninas; 30 meninos), sendo 36 residentes na ocupação Santa Luzia e 29 na Estrutural. Pode-se inferir que a sobrevivência e a vivência no Lixão apontam para a degradação humana, socioambiental e do trabalho, ao tempo que assinalam a complexidade do encontro entre precariedade e criatividade. A família é o território das relações afetivas onde trabalho e vida se entrelaçam e define papéis e estratégias de sobrevivência. Já a escola emerge como território de contradição, contrastando as boas lembranças da escola infantil com a percepção de exclusão na escola do presente. Há uma positividade no olhar que supera a lente do cotidiano, revelando o encontro entre pessoas e o verde do entorno do espaço/tempo escolar. No pertencimento ao lugar, em que símbolos, relações e histórias se instituem como elementos fundantes para autobiografias e para a biografia coletiva, lugar e pessoas se constituem mutuamente, revelando percepções ambientais de cuidado, conservação e religação. Sentidos e valores atribuídos à própria realidade contribuem para um olhar positivo e de busca constante por transformação, assim como para formação da identidade de grupo no espaço/tempo da escola. Destaca-se, portanto, a importância da escuta desses estudantes pela escola para a constituição de utopias baseadas em superação, autoeducação, autoconsciência e autonomia como um modo de reconectar a educação escolar à vida.

**Palavras-chaves:** Método autoecobiográfico. Estudantes filhos de catadores de material reciclável. Trajetória de vida. Ecologia Humana. Educação Ambiental.

## ABSTRACT

Studies have shown the absence of the school in the trajectory of life of impoverished groups like the waste pickers. The interaction between of personal, social and planetary life from the perspective of environmental education and human ecology can contribute to critical reflection on ways of being and inhabiting the world in different contexts. The objective of this study was to understand the life trajectories and school processes of students children of waste pickers in a public school in the Distrito Federal-DF. It was proposed the autoecobiographical method, centered on workshops, participant observation and field diary, based on phenomenology and hermeneutics for the analysis process. 65 students participated in the 4th year of elementary school with a mean age of 10.75 years (35 girls, 30 boys) and 36 residents in occupation Santa Luzia and 29 in Structural. It can be inferred that the survival and living in Lixão point to human degradation, environmental and labor at the time indicate the complexity of the encounter between precariousness and creativity. The family is the territory of affective relationships where work and life intertwine and defines roles and survival strategies. Already the school emerges as a contradiction of territory, contrasting the good memories of childhood school to the exclusion of perception in present school. There is a positive look in overcoming the everyday lens, revealing the encounter between people and the surrounding green space / school time. In belonging to the place, where symbols, relationships and stories are instituted as foundational elements for autobiographies and collective biography, place and people are mutually revealing environmental perceptions of care, conservation and reconnection. Meanings and values attributed to reality itself contribute to a positive look and constant search for transformation, as well as for group identity formation in space / school time. It is noteworthy, therefore, the importance of listening to these students by the school for the establishment of utopias based on resilience, self-education, self-awareness and autonomy as a way to reconnect to school education to life.

**Keywords:** autoecobiographical method. Students children of waste pickers. Life story. Human Ecology. Environmental education.

## RESUMEN

Studies have shown the absence of the school in the trajectory of life of impoverished groups like the waste pickers. The interaction between of personal, social and planetary life from the perspective of environmental education and human ecology can contribute to critical reflection on ways of being and inhabiting the world in different contexts. The objective of this study was to understand the life trajectories and school processes of students children of waste pickers in a public school in the Distrito Federal-DF. It was proposed the autoecobiographical method, centered on workshops, participant observation and field diary, based on phenomenology and hermeneutics for the analysis process. 65 students participated in the 4th year of elementary school with a mean age of 10.75 years (35 girls, 30 boys) and 36 residents in occupation Santa Luzia and 29 in Structural. It can be inferred that the survival and living in Lixão point to human degradation, environmental and labor at the time indicate the complexity of the encounter between precariousness and creativity. The family is the territory of affective relationships where work and life intertwine and defines roles and survival strategies. Already the school emerges as a contradiction of territory, contrasting the good memories of childhood school to the exclusion of perception in present school. There is a positive look in overcoming the everyday lens, revealing the encounter between people and the surrounding green space / school time. In belonging to the place, where symbols, relationships and stories are instituted as foundational elements for autobiographies and collective biography, place and people are mutually revealing environmental perceptions of care, conservation and reconnection. Meanings and values attributed to reality itself contribute to a positive look and constant search for transformation, as well as for group identity formation in space / school time. It is noteworthy, therefore, the importance of listening to these students by the school for the establishment of utopias based on resilience, self-education, self-awareness and autonomy as a way to reconnect to school education to life.

**Keywords:** autoecobiographical method. Students children of waste pickers. Life story. Human Ecology. Environmental education.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Vista aérea da Estrutural .....	45
Imagem 2 - Santa Luzia .....	46
Imagem 3 - Parte externa da Escola localizada na Cidade Estrutural .....	115
Imagem 4 - Movimento da análise interpretativa e compreensiva .....	128
Imagem 5 - Movimentação entre as fontes primárias e as secundárias .....	131
Imagem 6 - Unidades de análise Temática .....	132
Imagem 7 - O movimento das interdependências na Teia .....	137
Imagem 8 - O Lixão.....	140
Imagem 9 - As carretas do Lixão.....	140
Imagem 10 - Localização o lixão .....	144
Imagem 11 - A família .....	163
Imagem 12 - A verdadeira escola.....	179
Imagem 13 - A nossa escola.....	179
Imagem 14 - Quadro cheio.....	181
Imagem 15 - Meu trabalho .....	181
Imagem 16 - Professora.....	181
Imagem 17 - Minha amiga.....	181
Imagem 18 - A coruja buraqueira .....	183
Imagem 19 - O Gordurinha .....	183
Imagem 20 - A caça .....	184
Imagem 21 - Nosso balanço .....	185
Imagem 22 - Os meninos da escola.....	191
Imagem 23 - O Centro .....	191
Imagem 24 - A mãe de Josué .....	194
Imagem 25 - Lixo arrumado .....	194
Imagem 26 - A mãe passeando .....	194
Imagem 27 - A entrada .....	196
Imagem 28 - As carretas.....	196
Imagem 29 - A Viver.....	196
Imagem 30 - O Caminho de filme.....	198
Imagem 31 - O Caminho de filme.....	198

Imagem 32 - O Caminho de filme.....	198
Imagem 33 - Lixo .....	199
Imagem 34 - Muito lixo.....	199
Imagem 35 - Chorume derramando .....	199
Imagem 36 - Centro Olímpico .....	201
Imagem 37 - A feira.....	201
Imagem 38 - Santa Luzia 2 .....	203
Imagem 39 - A entrada .....	203
Imagem 40 - Família .....	203

## LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 - A presença dos catadores no DF .....	41
Quadro 2 - Os Tempos da Pesquisa .....	113
Quadro 3 - Perfil Biográfico do grupo de Estudantes .....	116
Quadro 4 - Perfil biográfico dos Educadores envolvidos no processo .....	117
Quadro 5 - Demonstrativo das oficinas Autoecobiográficas .....	121
Quadro 6 - Ficha do perfil biográfico do Grupo.....	129
Quadro 7 - Articulação dos excertos narrativos.....	133
Quadro 8 - Elementos significativos sobre a sobrevivência e vivência no Lixão – palavras recorrentes. ....	143
Quadro 9 - A compreensão dos processos escolares .....	177

## LISTAS DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Asmare	Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Materiais Recicláveis
Cadúnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CEENTCOOP	Central das Cooperativas de Catadores Material Recicláveis do Distrito Federal
CMR	Catadores de Material Reciclável
COOPAMARE	Cooperativa de Catadores Autônomos de Papel, Papelões, Aparas e Materiais Reaproveitáveis
CPCL	Estrada parque de Ceilândia
DF	Distrito Federal
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MNCM	Movimento Nacional dos Catadores de Material Reciclável
MST	Movimento dos Sem Terra
ONGS	Organização Não Governamental
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
Petrobrás	Petróleo Brasileiro
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNRS	Plano Nacional dos Resíduos Sólidos
PPRS	Política Pública dos Resíduos Sólidos
PREAL	Programa de Promoção de Reforma Educativa da América

Latina e Caribe

SCIA	Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
SEDEST	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano e social
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
ZEIS	Zona Especial de Interesse Social

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 O REENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA: DIÁLOGO ENTRE UM NOVO E UM VELHO OLHAR .....	25
1.1 Os catadores de material reciclável: sujeitos oriundos de grupos considerados excluídos .....	32
1.2 Um pouco da história da Estrutural .....	44
1.3 As crianças e adolescentes filhos de catadores: suas famílias e relações ..	47
2 A ESCOLA E OS DESAFIOS ATUAIS .....	51
2.1 A educação como possibilidade território da emancipação humana .....	67
2.2 A Educação como território da Sustentabilidade .....	77
2.3 A Ecologia Humana como território de uma educação ecológica .....	84
3 A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA: TRAJETÓRIAS DE VIDA E PROCESSOS ESCOLARES DE FILHOS DE CATADORES .....	91
3.1 Oficinas Autoecobiográficas: o diálogo com os saberes, fazeres, valores e sentidos .....	103
3.2 A interpretação hermenêutica como processo de compreensão das Narrativas (Auto)biográficas.....	108
3.3 A metodologia .....	111
3.4 O contexto da Escola .....	113
3.5 Os participantes .....	116
3.6 As estratégias para a constituição das narrativas .....	118
3.6.1 Observação Participante .....	118
3.6.2 Entrevista Semiestruturada.....	118
3.6.3 Oficinas Autoecobiográficas .....	119
3.6.4 Diário de campo .....	122
3.6.5 Roda de Conversa.....	123
3.7 Os instrumentos .....	124
3.8 A análise interpretativa das fontes biográfica .....	127
4 HISTÓRIAS, CONTEXTOS E TERRITÓRIOS.....	136
4.1 Os sentidos da sobrevivência e da vivência no Lixão.....	137

5	A FAMÍLIA: OS LAÇOS E NÓS .....	154
6	AS RECORDAÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIÁLOGO COM A ESCOLA DO PRESENTE .....	169
6.1	A escola, seus saberes, sabores e cores .....	180
6.2	A escola e a lente do cotidiano.....	185
7	O OLHAR PARA UM LUGAR CHAMADO ESTRUTURAL .....	191
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	206
	REFERÊNCIAS .....	216
	APÊNDICE A – Ficha do Perfil Biográfico .....	228
	APÊNDICE B –Termo de Assentimento .....	229
	APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada .....	232
	APÊNDICE D – Planejamento das Oficinas Autoecobiográficas .....	233
	APÊNDICE E -- Cartas do Personagem Carniça para os Estudantes .....	239
	APÊNDICE F – Imagens dos Diários de Campo .....	242
	APÊNDICE G – Comunicado aos Pais.....	243
	APÊNDICE H – Rodas de Conversas .....	246
	ANEXO A – Termo Solicitação para a Autorização da Pesquisa.....	248
	ANEXO B – Parecer do Conselho de Ética da Secretaria de Educação do Distrito Federal.....	250
	ANEXO C – Parecer de Ética da Faculdade de Medicina Universidade de Brasília .....	251
	ANEXO D – Termo de Consentimento Livre- TCL (Professores Regentes e Pais dos Estudantes).....	252
	ANEXO E – Termo de Autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa .....	254

## **A práxis do viver como epistemologia: “o saber sentido” DA/NA escola como forma de emancipação da condição humana no viver na Terra**

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres [...]. (FREIRE, 1997, p. 153)

### **INTRODUÇÃO**

Buscar sentidos para compreender o ser humano e suas relações, intervenções e significados atribuídos à existência, remete-nos ao desejo de compreender a constituição de outros seres, de nós mesmos, em busca do autoconhecimento e, simultaneamente, a constituição da possibilidade de vivenciarmos o encontro com a humanidade que nos habita. É enveredar por caminhos que nos levem a possibilidades de encontro e reconhecimento dos espaços constituídos por histórias, das mais diversas realidades materializadas na atualidade, dando, inclusive, visibilidade à exclusão e a sua naturalização, processo este que se dá no devir da vida.

Significa dizer que o que somos e o que projetamos estão imbricados às trajetórias pessoais e coletivas da humanidade e que, por isso, a práxis é entendida, aqui, como compreensão processual e sempre inacabada da realidade pelo conhecimento (CASTORIADIS, 2010). Ela é a propulsora do “saber sentido”, isto é, do diálogo gerado entre a experiência e as trajetórias das pessoas com o conhecimento histórico, ambiental, social, cultural e político, construído pela humanidade, em suas relações com o meio ambiente para o estabelecimento do compromisso com a vida planetária. É entendida, ainda, como a possibilidade de construção de um olhar cuidadoso sobre os tempos/espacos, relações, saberes, afetos e fazeres que possam materializar a negação do sujeito social, a própria exclusão da vida e/ou a sua emancipação, como forma de redimensionar e reinventar a própria vida.

Para Nóvoa (2010) a vida é uma interligação, um cruzamento. Ela constitui-se como um contínuo caminho de travessia, que é produzido de cada movimento vivido. Aprender a viver a vida é uma aprendizagem ininterrupta do aprender a viver e habitar a Terra. Esse processo é um exercício contínuo da compreensão, de se perceber como ser pertencente à mesma espécie, com uma diversidade plural, sendo constituídos por diversos grupos e territórios, marcados por identidades

individuais e coletivas histórias e lugares, alguns demarcados e outros ainda desconhecidos.

Esta reflexão traz a possibilidade de olhar o processo relacional entre as histórias de vida e os processos escolares, no interior/exterior do espaço escolar, como forma de compreender como se dá a constituição do saber sentido. A escola será compreendida aqui como um território constituído de pluralidades, considerando as diversas culturas e saberes trazidos por todos os sujeitos que a compõem. Neste cenário, serão consideradas as relações, os sentidos, valores e afetos estabelecidos, em um processo fluído e aberto, em um constante movimento de criação, recriação e/ou manutenção.

Giddens (1989) aponta que as trajetórias de vida são construídas por sujeitos que vivem questões concretas, que estão imersos no mundo, que atuam no cenário da vida e em todas as contradições que o viver exige. Sujeitos sociais que e, produzem, reproduzem continuamente as ações do cotidiano.

Josso (2008) já afirma que é nas histórias de vida e de formação que se encontram os territórios simbólicos. Lá eles são explorados e desnudam os sentidos da existência em evolução, uma existência em permanente transformação. Nestes territórios, se associam os elementos do pertencimento, as experiências formadoras e fundantes da identidade, no decorrer dos relatos da própria vida. Eles são espaços/tempos significativos em que se vai atribuindo sentido à existência, constituindo elementos que são compartilhados:

são territórios simbólicos abertos para uma pluralidade de outros territórios, que são o mesmo que terrenos férteis para aproximar os processos vitais e a criação de sentido para si, sentido partilhável com outros no seio desse território ou de outros. (JOSSO, 2008, p.24).

Bertaux (2010) considera o processo de escolarização como uma experiência encontrada no devir da vida, já que, na modernidade, ela faz parte de provavelmente toda a vida humana. Assim, ela é considerada um domínio de existência. Para o autor, a escolarização:

[...] visa, primeiramente, socializar e desenvolver as capacidades dos indivíduos: nisso, como bem observou Durkheim, ela produz, simultaneamente, o mesmo e o diferente. Qualquer que sejam as origens das crianças, a sociedade procura inculcar uma língua nacional, os mesmos códigos de boa conduta, os mesmos símbolos,

os mesmos valores, para que todos os indivíduos assim “formados” (no sentido forte de dar forma) possam se comunicar, se compreender, prever corretamente seus comportamentos recíprocos, possuir referentes comuns. (BERTAUX, 2010, p.55).

Na origem e no decorrer de todo o processo da experiência escolar, há elementos específicos e materiais relacionados à própria organização e constituição social da modernidade tais como: a) formação; b) a seleção; c) concorrência (BERTAUX, 2010). Contextos de dores, negações e invisibilidades, que são materializados por uma sociedade constituída por classes, estão presentes no âmbito da escolarização. Seguem a lógica do capital e trazem, em sua essência, a desigualdade.

Assim, para o encontro com o saber sentido, produzido na relação do sujeito com o espaço escolar, faz-se necessária a construção da possibilidade de olhar para a escola como um território, e defini-la como um lugar constituído por diversas histórias. Pereira (2008) compreende que a escola se insere na perspectiva de território, quando se busca enxergá-la como um lugar que produz identificação, gerada pela experiência entre os seres e o local. É a concepção de que os espaços e, os lugares existem em função dos sentidos e dos valores que as pessoas foram atribuindo a eles, no decorrer de sua existência, das histórias que foram construídas. A escola pode se materializar como esse espaço, físico e simbólico, em que crianças, adolescentes e adultos, se encontram para ressignificar os saberes e fazeres trazidos por suas trajetórias de vida, colocando-os na construção do diálogo com os saberes já construídos historicamente.

Para propor um olhar sobre as trajetórias de vida e os processos escolares dos estudantes filhos de catadores, é necessário considerar que os processos escolares são compreendidos como o viver e o conviver, individual e coletivo, desses estudantes, no decurso de seus percursos escolares. São questões concretas e subjetivas vivenciadas a partir das diversas relações estabelecidas no território escolar.

Nas últimas décadas, o acesso à escola tem sido ampliado devido às políticas de inclusão social. Estas trazem diversidade para o ambiente escolar, ao incluírem neste espaço, sujeitos oriundos de realidades diversas, de grupos sociais específicos, como os catadores de material reciclável, sejam adultos, jovens ou crianças. Porém, as políticas não garantem a sua permanência na escola. Essas

pessoas estão à margem, sobrevivem das sobras da sociedade de consumo. Movimentam-se de forma invisível, para uma grande parcela da sociedade, pois seu fazer laboral situa-se entre aqueles que são estigmatizados, levando-os a viver esquecidos, debaixo de viadutos, sob marquises, em barracos de lona, escondidos no meio do cerrado.

Como forma de organizar seu trabalho, lutar por direitos sociais e buscar legitimação, como agentes ambientais, alguns catadores aproximam-se informalmente e/ou constituem cooperativas e associações de material reciclável, mas ainda se deparam com a precariedade de ações governamentais e a ausência de uma política pública de resíduos sólidos, que apresente uma proposta coerente de valorização do catador de material reciclável.

Cabe elucidar que o primeiro contato desta pesquisadora com o universo do catador de material reciclável ocorreu no ano de 2003, a partir da participação em trabalhos voluntários junto esse grupo, o que resultou na realização de minha pesquisa e dissertação de mestrado, nos anos de 2007 e 2008<sup>1</sup>. Tendo como objeto de estudo as trajetórias de vida desses sujeitos sociais, foi possível elucidar os processos de exclusão que os afetam, incluindo a própria escola, bem como mostrar sua luta constante por emancipação.

Uma característica comum, na comunidade estudada era o grande número de crianças em idade escolar, e o fato de que algumas delas, mesmo vivendo em condições de precariedade, se aventuravam a frequentar a escola e, assim, levavam para aquele contexto imagens do processo didático escolar. Tais dados serviram de motivação para dar continuidade à pesquisa com esses sujeitos.

Refletir sobre os filhos dos catadores e sua relação com o processo de escolarização é debruçar-se sobre questões complexas, sobre subjetividades, identidades e territórios, negados e/ou silenciados, por parte de educandos, familiares e docentes, mas é também a possibilidade de se buscar a utopia e a esperança, de se produzir um aprender e um ensinar emancipador, em um ambiente em que os processos educativos formais ocorrem, o espaço escolar.

Pesquisas apontam que a escola, está ausente da vida dos catadores e de suas famílias (ONÇAY, 2005; KASSOUF, 2004; COSTA, 2008; SEQUEIROS, 2000; ALTERTHUM, 2005; ALVARENGA, 2008). Quando há referência à presença da

---

<sup>1</sup> Dados retirados da dissertação de mestrado: Reciclagem e Cidadania: a trajetória de vida dos catadores de material reciclável da Comunidade Reciclo-UnB/2008.

escola, evidencia-se a dificuldade ou a impossibilidade de permanência das crianças desse grupo social, compreendida aqui como parte dos excluídos, pela escola. Teixeira (2010) e Costa (2008) trazem referências sobre o desejo que as famílias dos catadores alimentam de presenciar o progresso dos seus filhos na escola, como estratégia para que estes alcancem uma vida melhor que a de seus pais.

O trabalho de Alvarenga (2008), demonstra que crianças, filhas de catadores recebem a mesma educação oferecida por uma parte dos jesuítas aos filhos dos indígenas nos anos de 1553, uma educação que os afastava de sua cultura. Esses elementos e práticas se repetem atualmente pelas imposições e inadequações da escola do século XX e XXI, tanto pela falta do cuidado com a cultura e os saberes trazidos pelos estudantes, como pelos hábitos, valores e costumes vivenciados pelos catadores e seus núcleos familiares. A educação ainda se mantém distante e se constitui um fosso para esta classe social.

Uma questão recorrente é se a escola tem como lidar com os estudantes vindos das classes populares, em especial os pertencentes ao grupo social dos catadores, já que a própria estrutura histórica e social da escola apresenta os elementos de exclusão dessas classes, tendo em vista que sua legitimação decorre da formação das classes que constituem o poder vigente, atuando na produção e na reprodução da ideologia dominante.

Os filhos de catadores trazem as marcas dos processos da negação do sujeito como sujeito de direitos, assim como seus pais. Alguns estão na escola, mas não conseguem compreender os saberes advindos desta instituição. Assim, permanece o processo da cultura escolar, de diferenciar, no seu interior, o conhecimento ministrado a uma determinada classe.

Para Alterthum (2005), a exclusão presente na escola agrava-se quando o espaço para o diálogo e o reconhecimento desse sujeito social se apresenta como um fator de pouca importância, no contexto escolar. Uma questão neste contexto é a ausência de um olhar sensível, direcionando a estas crianças e suas famílias, que talvez possa ser uma das causas que impedem a democratização do ensino para esse determinado grupo.

Desconfia-se que, muitas vezes, os docentes da instituição escolar não compreendam aqueles mundos trazidos por esses sujeitos e, conseqüentemente, não consigam estabelecer um diálogo entre eles e os saberes social e historicamente construídos e valorizados pela escola. A dificuldade em lidar com

mundos diversos e representações distintas, por vezes, contrárias às estabelecidas e já conhecidas, de certa forma aceitas, favorece a discriminação e a exclusão que se apresenta no espaço escolar.

Segundo Oliveira, Fernandes e Almeida (2012), o não reconhecimento do catador de material reciclável como sujeito o coloca em um status não humano, um patamar que se encontra na linha tênue entre homens e animais e que também justifica a comparação deste ser humano com o material e o trabalho que executa.

Este sujeito se depara com a própria pobreza, de forma consciente, uma visão repleta de atributos negativos, que vão ao encontro de valores e noções depreciativas sobre si mesmo. Uma identidade que, segundo os autores, é caracterizada pela ausência de prestígio e poder e que traz não somente as questões socioeconômicas, mas também as questões psicossociais do catador. Nessa perspectiva, pode-se considerar que há, por parte da instituição escolar, uma negligência e/ou um desconhecimento das questões precárias de sua existência, que constituem e afetam psicossocialmente esses núcleos familiares.

Diante desse cenário, considera-se importante conhecer quem são esses sujeitos, quais são os seus saberes e fazeres, ao mesmo tempo em que as instituições escolares precisam olhar para eles e considerá-los como autores de seu processo educativo. Para isso, é necessário conhecer de quem são as vozes que ecoam no espaço da escola e salientar a necessidade de visibilizar o olhar de todos os sujeitos que compõem o universo escolar.

Com base em tais reflexões, foram levantadas as seguintes questões de pesquisa: a) quais são as compreensões que os estudantes, filhos de catadores de material reciclável, têm de suas trajetórias de vida e de seus processos escolares? b) De que forma eles compreendem a escola, a constituição de si e a do grupo a que pertencem? c) De que modo os saberes, valores e sentidos advindos da história de vida desses estudantes são reconhecidos pela escola?

Neste sentido, este estudo buscou compreender as trajetórias de vida e os processos escolares dos estudantes filhos de catadores de material reciclável de uma escola pública do Distrito Federal-DF, com o uso do método autoecobiográfico.

Para o alcance desse objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as trajetórias de vidas e os processos escolares dos estudantes a partir das narrativas de vida;

- Identificar articulações entre as trajetórias de vida e os processos escolares dos estudantes;
- Conhecer o olhar que os estudantes lançam sobre si, para a escola e para o grupo ao qual pertencem, a partir de suas trajetórias de vida e dos processos escolares vivenciados;
- Investigar qual a percepção da escola sobre os saberes, valores e sentidos advindos da história de vida desses estudantes.

A proposição sustentada é de que uma relação, dialógica e amorosa entre as trajetórias de vida de estudantes filhos de catadores e seus processos escolares possibilita a construção de um território de fortalecimento da utopia de um aprender e ensinar emancipador. Com isso, instaura-se, como perspectiva, de redimensionar, reinventar e reencantar o espaço escolar, as relações estabelecidas nesse território e o viver dos sujeitos envolvidos neste processo.

A primeira asserção sustentada, então, é de que esta relação produz um olhar de cuidado sobre os tempos/espacos, relações, afetos, saberes e territórios, que nos possibilita desencadear uma discussão a respeito da importância das relações afetivas que são construídas nos ambientes: escolar e do próprio viver. Em decorrência, a segunda asserção é que, ao relacionar de forma amorosa e dialógica as histórias de vida e os processos escolares, pode-se atribuir sentido e valor aos espaços escolares, às relações ali estabelecidas e o viver desses sujeitos sociais.

Trazer para a reflexão o viver, como uma epistemologia, é ousar buscar um diálogo crítico e sensível entre o sentir, o compreender e o conhecer, instaurando um diálogo permanente entre os processos escolares e das histórias de vida como produtores do saber sentido e, assim conceber uma busca utópica da escola como mais um espaço de formação de pessoas.

Dito isso, este trabalho, se divide em sete capítulos.

No primeiro capítulo, são apresentados elementos significativos da trajetória de vida da pesquisadora e da construção do seu processo de conhecimento implicado de encontro ao objeto pesquisado, à própria trajetória de vida e com aos processos escolares dos estudantes filhos de catadores. Situa-se, a partir de diversos autores, que atuam com a temática dos catadores de material reciclável, a condição histórica desse grupo e seus núcleos familiares no sentido de contextualizar a coletividade desses sujeitos.

No segundo, contextualizam-se os desafios da escola, na contemporaneidade, no sentido da universalização e da obrigatoriedade da educação, lançando um olhar sobre os grupos originários das classes populares. Estabelece-se o diálogo com alguns autores, no sentido de compreender questões sobre a educação e o espaço/ tempo da escola, considerando este último como um âmbito de formação que se dá a partir do olhar da Ecologia Humana (PATO; AZEVEDO; CORREA; 2012), em diálogo constante com a Educação Popular (BRANDÃO, 1990; FREIRE, 1997, 2002, 2003) e a Educação Ambiental Crítica (LOUREIRO, 2012).

O terceiro capítulo aborda o processo metodológico, o método biográfico, a história de vida em formação e a biografia educativa como caminhos de constituição de um processo de escuta. Apresenta-se, ainda, a intervenção. Igualmente, a intervenção e a construção da práxis do viver como epistemologia, e o percurso da metodologia: o contexto da pesquisa, e os caminhos percorridos pela pesquisa autobiográfica.

Já nos capítulos quarto, quinto, sexto e sétimo, parte-se para o processo de análise das narrativas, que é articulado a outras estratégias, em que os contextos e as histórias vão atribuindo sentidos, constituindo territórios e revelando a sobrevivência e a vivência, em contextos de degradação como o lixão. Aborda-se, também, a família, como base de segurança e proteção, bem como um território de produção de laços afetivos; a escola aparece como um território em que se articulam ausências e processos de criatividade; o pertencimento ao lugar manifesta comportamentos de pessoas, de grupos e da própria cidade, em uma perspectiva de cuidado e amorosidade.

Por fim, encontram-se as considerações e as possíveis sugestões, tendo em vista o ato de assumir uma perspectiva de incompletude, pela impossibilidade do esgotamento de tal discussão.

## **1 O REENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA: DIÁLOGO ENTRE UM NOVO E UM VELHO OLHAR**

A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual lutamos. (FREIRE, 2003, p.99).

Reencontrar lugares, pessoas e contextos, remete-nos a lembranças armazenadas em nossas memórias e, ao mesmo tempo, nos conduz-nos para a possibilidade de constituição de um olhar para o presente, em todas as suas relações com o vivido. Nesse processo, encontra-se o desafio de buscar formas para construir narrativas que abarquem a complexidade desse vivido, no sentido da escrita de si, articulada à escrita do outro, em um tecido que se articula, em movimento, pelos espaços individuais e coletivos.

Trazer o viver como uma epistemologia nos encaminha a pensar nas dimensões humanas que estamos acessando neste diálogo, como a dimensão biológica, social e, psicológica, bem como os diversos símbolos que constituem essas dimensões, entre outras, tendo o cuidado de se trabalhar com autobiografias, na constituição de narrativas, exercendo um constante cuidado na escuta do outro, na leitura e releitura do outro, de si mesmo e da realidade.

A inquietação de conhecer o próprio viver e aquele dos outros, em um movimento circular de constituição de diversos viveres, coloca-nos em uma posição de zelo, diferente da realidade atual, em que as interações são desenhadas por posturas individualistas. Ao mesmo tempo, esse processo nos faz pensar na construção de uma utopia. Isso quer dizer que: trazer o viver como práxis e como epistemologia e reinventar o sentido e o valor do espaço escolar, como um âmbito de emancipação da condição humana do viver na Terra, em especial para aqueles que a ocupam de forma desigual, por sofrerem de forma mais rigorosa as mazelas das questões sociais em um sentido de recriar a utopia como um lugar possível para este exercício.

Retornar ao universo dos catadores de materiais recicláveis, agora em outro contexto, o da escola, em uma perspectiva que busca relacionar as suas histórias de vida a seus processos escolarização, faz-nos lembrar de alguns elementos que estão presentes em minha constituição enquanto educadora. Tais elementos perpassam minha formação inicial de estudante, remetendo-me a uma professora

que se formou e se constituiu a partir das experiências formadoras do processo do próprio viver, de minha constituição como pessoa, indivíduo e ser de uma coletividade.

Nasci no Nordeste, na cidade de Parnaíba, no Estado do Piauí. Filha de Francisca e Raimundo. Francisca costureira e Raimundo ex-funcionário da PETROBRÁS – Petróleo Brasileiro S/A e marceneiro de vocação. Meus irmãos: Augusto José, Teresa Cristina, Carlos Henrique faleceram ainda pequenos devido às epidemias que marcavam os anos 1950 e 60. Com a separação, minha mãe veio trabalhar em Brasília, Distrito Federal. A convivência com meu pai era escassa, período difícil para a compreensão de uma menina.

Passei a morar com a minha avó, figura forte e determinante nesse momento de minha vida. Lembro-me dos longos períodos de estiagem, mas também de muitas enchentes, em que tínhamos que abandonar a casa e ir morar com parentes. Percebo que duas mulheres, minha mãe e minha avó, começam a determinar os traços de minha personalidade, tais como: a coragem, a ousadia, a determinação, a resistência, o cuidado e o impulso de recomeçar.

Minha infância transcorreu em meio a muitas histórias, muitas lendas à beira do Rio Parnaíba e na Pedra do Sal. Histórias de pescador, contadas por meu bisavô, Pai Brito. Tantos botos, tantas sereias, tantas almas. Pés descalços, brincadeiras debaixo das árvores, a presença da bisavó Chiquinha, vestida de chita, flores pequeninas, que pareciam exalar o perfume das flores de maracujá. Ela varria o quintal, em uma atividade costumeira, sem esquecer do cotidiano de tudo que se estendia da Ilha do Bananal à Ilha dos Tatus, Canárias, Morro Branco e a travessa do Rio.

Os netos e bisnetos, ao chegarem àquela casa, dividiam tudo, desde a mesa e as cadeiras, bem do tamanho de todos os pequenos, o prato de alumínio brilhante. Um dia, Pai Brito partiu. A partir dali, não teria mais os puçás, frutas colhidas no pé e trazidas dentro de um cofo, cesto feito de palha, à espera da minha chegada. Não ouviria mais as histórias de boto que vira humano, a poesia daquelas mãos tecendo as redes de pescar, já trêmulas, a risada intercalada pelos momentos do silêncio observador e sábio. Silenciaria ali o maior pescador da região, aquele capaz de enfrentar cação grande, arraia, dialogar com o boto e poder ouvir o canto da sereia sem se encantar.

Neste cenário, a alfabetização começou cedo, aos cinco anos, em casa, quando morava com minha vó, Dona Raimunda. A presença de uma “carta do ABC”, o desejo de escrever cartas para minha mãe e os livros guardados em uma estante alta, da qual só saíam na hora da contação de história, por minha vó, me fizeram acelerar o processo de aprendizagem das letras. Um fator motivador era a vontade de enviar notícias para minha mãe, que morava no Distrito Federal, e de descobrir as letras e juntá-las para compreender a leitura daqueles livros dos quais saíam as histórias que minha vó contava.

Em Parnaíba (Piauí), onde nasci, não havia escolas públicas para atender as crianças da minha idade, na época, uma realidade de quase todo o país. Foi então, que minha vó me matriculou na escola da professora Renata, onde eu possuía minha própria carta do ABC, a minha cartilha. Atividades como descobrir letras, chamada pela professora Renata de “olho mágico”, rendiam-nos castigos para os que erravam as letras ou as palavras iniciadas por ela, mas tínhamos a beleza de comemorar coletivamente o carnaval na rua, em que a escola desfilava com seus alunos.

Ao chegar no Distrito Federal, momento em que venho morar com minha mãe, inicio os estudos na Escola Classe 25, situada em Ceilândia-DF. Começo a segunda série do Ensino Fundamental. Conheço a professora Norlene Café, uma maranhense que me acolheu com suas cantigas e histórias, muito parecidas com as que trouxe em minha bagagem.

Na época, devido a mudanças, vou para a Escola Classe 19, onde concluo as primeiras séries do ensino fundamental. Nesse período, conheço personalidades como a professora Regina, no ano de 1979, única docente a aderir à greve, naquele ano, a nos contar e contagiar com a beleza da luta docente. Conheço também a professora Osmarina, com sua forma maternal e seu cuidado em ouvir a todos e de nos permitir trazer casas de formigas feitas de caixa de sapato. Ela nos embriagava com a leitura de suas poesias.

Percebo hoje a influência dessas duas mulheres em minha formação como educadora. Neste percurso, a escolha profissional já dava suas nuances. A brincadeira preferida era organizar espaços em casa para montar a escolinha, com meus irmãos e amigos da vizinhança. Ali passava horas a inventar situações pedagógicas.

Ingresso no ensino médio, antiga Escola Normal de Ceilândia. As aulas tinham seu fascínio e beleza. Início um processo de compreensão do universo da aprendizagem e, os porquês daquelas questões matemáticas que, começavam a ser explicada. A dificuldade com as quatro operações, desde os anos iniciais, ganhava materialidade para que depois pudessem ser abstraídas.

A paixão pela literatura era alimentada, e o desejo de compreender o outro, a partir das aulas de psicologia e a dialogicidade misturada às histórias de vida eram, ambas, concebidas a partir dos diálogos com a área de orientação pedagógica. Comecei ali as primeiras lutas institucionalizadas, com a participação na formação do grêmio estudantil e em protestos, como estratégias de luta por uma educação de qualidade.

Iniciava-se o desejo de ingressar na sala de aula e vivenciar a relação com os primeiros estudantes. Estava no período do estágio e retorno à escola em que conclui as séries iniciais do ensino fundamental, a Escola Classe 19. Um momento de olhar uma realidade já conhecida, mas que o tempo havia transformado ao olhar o espaço físico e as pessoas. Observava tudo. A escola já não parecia tão grande, mas, mesmo assim, vinham as lembranças de todos os momentos: as horas cívicas, as declamações, as poesias, as relações constituídas.

Várias questões eram vistas, ouvidas e sentidas, mas uma chamava a minha atenção, em particular, a percepção da dificuldade de alguns estudantes em compreender o que era explicado pelo professor. Percebi que eles agiam de duas maneiras: durante a aula, circulava pela sala de aula e provocavam alguns colegas e o próprio professor ou, então, ficavam quietos, fazendo outras coisas, como desenhar ou brincar com coisas trazidas de casa. Percebi que aqueles que logo terminavam a tarefa também se comportavam semelhantes de modo semelhante.

Ingresso no curso de Pedagogia, noturno, em uma instituição privada, buscando ferramentas apropriadas para ser professora, com diversos sonhos e a intenção de transformar a realidade. Início os primeiros contatos com os conhecimentos acadêmicos e começo sentir as contradições em relação ao que, até o momento, eu pensava ser a forma coerente de construir conhecimentos. Observava como tudo aquilo, incluindo áreas de conhecimento e a própria construção do currículo, estava bem distante da realidade das salas de aula.

Percebi o distanciamento entre a prática e a teoria e a dificuldade de articulá-las. O curso tornou-se um espaço de aprendizagem, pois me colocou em contato

com futuros pedagogos que já atuavam em sala de aula e alguns professores pertencentes à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Esses docentes conseguiam aproximar a teoria da prática e da realidade das escolas e do sistema escolar. Outro elemento observado na época, era a dificuldade que alguns de nós, advindos do curso de magistério, tínhamos com a área de matemática e de estatística. Foi o momento em que formamos grupos de estudo, aos sábados, para que pudéssemos superar esta limitação. Ali se davam relações de diálogo, e cada membro do grupo contribuía com seus saberes.

No ano de 1989, passo a fazer parte da SEEDF, aos 19 anos de idade. Início o trabalho na região administrativa de Ceilândia, no Centro de Ensino nº 10, e como todos os professores recém-concursados na época, recebo por tarefa substituir os professores em licença médica. A escola, no decorrer dos anos, foi identificando alguns alunos que eram tidos considerados portadores de defasagem de aprendizagem. O grupo de professores decidiu agrupá-los e, como na hierarquia da carreira dos profissionais da educação, eu, que era a mais nova do quadro, passei então a assumir aquela turma. Tomei esta missão, com muita expectativa, mas com a consciência de que o trabalho seria árduo, devido à falta de experiência.

Na escola, a alfabetização era desenvolvida por meio do método silábico, ao qual também aderi. Trabalhei todo um semestre, mas percebi que o desenvolvimento dos alunos era lento. Esta situação era compartilhada com os colegas do curso de Pedagogia, que me indicaram a possibilidade de um trabalho diversificado. Início o processo de compreensão deste trabalho em conjunto com a prática em sala de aula, onde dei início à organização de grupos. Comecei a trabalhar com palavras geradoras, seu significado, e a possibilidade de formarem outras palavras. Fiquei com esses alunos durante três semestres, para que pudessem retornar às turmas “regulares”. Trabalhávamos com música, literatura, jogávamos futebol, queimada. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento deles, mas acredito que o diferencial, para todos nós, foi o fato de aprendermos juntos a nos conhecer, a construir uma relação de diálogo permanente e a acreditar na capacidade que cada um tinha de aprender e ensinar.

Com essa experiência aprendi que o professor, além de ensinar, aprende. Essa, aprendizagem foi necessária para lidar com as mazelas que os estudantes carregavam, a maioria de responsabilidade da escola, como o estereótipo do fracasso escolar distribuído a cada um deles.

Após vinte e seis (26) anos de docência, esta experiência permanece viva em minha memória, na forma como se deram as minhas aproximações com os estudantes e suas famílias, quando chegavam à escola. Abria-se um espaço para o diálogo, em que o principal papel exercido por mim era a escuta, deles e de seus pais. Essa escuta que revelava: alguns pais já haviam perdido a esperança no desenvolvimento intelectual de seus filhos.

No decorrer destes anos tive experiências como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, e também nos espaços de formação de professores em pedagogia e em educação matemática, nos quais percebi a dificuldade da escola em lidar com as mudanças, especialmente aquelas advindas da ampliação do acesso à escola pública, e de ter que abarcar os diferentes contextos da sociedade, em seu interior. Experiências assim me levaram a ampliar a visão de realidade e de ser humano, e me fizeram lançar um olhar crítico e sensível no interior da escola e da realidade que a rodeava.

Em uma dessas experiências como formadora do curso de pedagogia, havia um discurso recorrente que considerava, que a formação dos professores estava alicerçada em uma utopia distante da aula. Alegava-se que o fato de alguns professores estarem atendendo as crianças em situação de vulnerabilidade social, que faltavam muito, os impedia de dar continuidade ao próprio trabalho docente.

Essas inquietações saíram do campo da escola e foram para o contexto do mundo e comecei a me inquietar com a situação dos Moradores em situação de Rua o que me levou a participar da Pastoral Social-uma instituição vinculada à Igreja Católica, que atendia a estas pessoas. O intuito era conhecer o morador de rua, suas necessidades, seus sonhos, e buscar formas de incluí-lo na luta por sua inserção como sujeito de direito.

Os encontros aconteciam, aos domingos, debaixo dos viadutos, praças, marquises, gramados e áreas de cerrado aberto. Crianças de pés descalços, muitas delas com seus corpos minúsculos, nus, circulando entre os barracos de lona, no meio de cavalos, cachorros, lixo espalhado por toda a parte, restos de comida e fezes de animais e de humanos. Os adultos tinham características muito próximas às das crianças, cabisbaixos, olhares distantes e desconfiados. Conversavam pouco e comentavam sobre os sofrimentos naquele lugar.

A maioria era analfabeta. Esse fato levou-me ao desenvolvimento de um projeto chamado: “Catando letras e sonhos”, no qual eu e uma colega da SEEDF

atuávamos como alfabetizadoras destes grupos. Os adultos e alguns adolescentes sobreviviam da catação. Os catadores contavam as histórias sobre as derrubadas de seus barracos efetuadas pelo serviço de vigilância do solo. Percebi que naquele local viviam dois núcleos familiares que, apesar de toda a precariedade, conseguiam manter seus filhos na escola.

A realidade levou-me a compreender a dificuldade dos professores em lidar com a situação daqueles alunos, pois era uma realidade que a escola desconhecia. Por isso, sentiam-se, ambos, escola e professores, incapazes de se aproximar de estudantes oriundos desta realidade. No grupo, assumi o papel de articular as escolas, em conjunto com as catadoras, que atuaram como agentes educacionais nas questões referentes a vagas e acompanhamentos dos estudantes que moravam naquela comunidade.

No decorrer de anos de convivência, permaneço no trabalho como voluntária da Pastoral Social. Nesse período, realizei uma pesquisa com 20 catadores deste mesmo grupo. Ao analisar os dados coletados, percebi que havia um processo de exclusão, no decorrer das trajetórias individuais, que era semelhante ao ocorrido com a trajetória coletiva dos catadores, mas apresentava uma diferença: neste grupo específico, havia uma luta diária pelo processo de emancipação, que estava articulado à organização e o reconhecimento deste grupo perante os movimentos sociais ligados aos catadores de material reciclável do DF. Isso se deu a partir da conscientização da sua realidade e dos sentidos dados ao seu próprio trabalho, considerado um trabalho ambiental, o que os mobilizava a se auto-organizarem e fortalecerem a si, ao grupo e buscarem soluções locais e globais para as questões ambientais. Com isso, uma questão continuou me inquietando, a forma pela qual eles tinham abandonado a escola. Mais, uma vez eu era levada a refletir sobre o papel desta instituição para as pessoas que estão à margem da sociedade e, muitas vezes, ainda invisíveis.

Ao retornar ao ambiente de trabalho, era visível a dificuldade que a escola tinha em lidar com essas realidades diferentes. O processo de entrada dessas crianças na escola modificou a rotina do sistema escolar. Uma das escolas em que eu atuava, em 2009, nos anos iniciais, localizada em Samambaia, passou por essa situação, quando houve a entrada de alguns alunos de um setor chamado: “as casinhas”. Era o projeto de moradia para os catadores que eram organizados em cooperativas. Havia alguns discursos, na escola, que os culpavam pela “queda” do

índice de rendimento da escola. O desconhecimento dessa nova realidade constituía-se em um obstáculo, que se interpunha entre os professores, estudantes e a comunidade.

Isso aponta para alguns elementos que precisam ser observados no decorrer do percurso da escola: conhecer e compreender que realidades estão ali presentes, e quais os diálogos que se mantêm entre o contexto escolar e a vida dessas pessoas e grupos. É necessário estabelecer um diálogo que se construa em um espaço dialético, em que haja ação e reflexão, ou seja, da problematização. É preciso construir um olhar sobre o mundo e a nossa existência como um processo inacabado, uma realidade que se constituirá a partir desse novo olhar e das experiências atribuídas ao viver como uma práxis. É fundamental estabelecer o que Paulo Freire (2003) chama de relação dialógica, o que significa ouvir o outro com amorosidade e com tudo aquilo o constitui. Pode-se, assim, estabelecer um processo de abertura ao outro e, concomitantemente, um repensar da realidade e um exercício do ato de se autoeducar e, assim, se auto-humanizar, no sentido de reconhecer as vozes que compõem o espaço da vida escolar.

### **1.1 Os catadores de material reciclável: sujeitos oriundos de grupos considerados excluídos**

Alguns autores, como Dias (2009), apresentam a dificuldade de se constituir o fenômeno dos catadores e da catação enquanto campo de estudo acadêmico. Essa questão é apontada no Brasil e no mundo. Isso passa a ser considerado, a partir de alguns aspectos que são apresentados, como (a) o fluxo dos que entram e saem dessa ocupação (b) o medo que alguns catadores têm de dar informações sobre a sua ocupação, pelo fato de correrem riscos por não poderem atuar em determinados locais; e (c) a invisibilidade desses indivíduos nas estatísticas oficiais. Esses são aspectos que, de certa forma, influenciam a literatura que aborda o tema.

A catação é um processo antigo, que veio a ser valorizada a partir dos movimentos ambientalistas, em prol de uma possível sustentabilidade, mas que ainda carrega o estigma, que vem desde da Idade Média, quando somente algumas pessoas eram escolhidas para trabalhar no destino final do lixo, de acordo com a sua condição marginal, de prisioneiros, prostitutas, escravos, mendigos etc. Estes eram os sujeitos responsáveis por resolver o problema do que era considerado como resto (BARBOZA, 2012; VELLOSO, 2008).

Birkbeck (1978) foi um dos primeiros a reconhecer o fenômeno dos catadores, denominando-os de “self-employed proletarians”, proletários independentes<sup>2</sup>. O autor considera que este grupo se autoemprega. Contudo, este fato constitui uma ilusão. Esses trabalhadores têm o sentimento de controle sobre o próprio trabalho, mas, na realidade, trabalham de forma indireta para as empresas e as indústrias de reciclagem. Elas é que fazem o controle do preço e da venda, enquanto os catadores não têm vínculo empregatício com empreendimentos. Outro fator reconhecido por Birkbeck (1978) foi a relação entre os catadores e o setor formal de reciclagem, no Lixão de Cali (Colômbia). Situação também encontrada, nas pesquisas realizadas no Brasil, com os trabalhos de Souza (2007), quando mostra que os catadores passaram a ser reconhecidos como subalterno à cadeia de reciclagem. Nas pesquisas de Teixeira (2010), Costa (2008), Melo Filho (2005) e Magera (2003), há um reconhecimento das relações que esses trabalhadores têm com os conhecidos “atravessadores” e com as empresas de reciclagem, que se encaminham aos locais para comprar o material coletado.

No Brasil, de acordo com o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística-IBGE (2010), em uma pesquisa realizada no ano de 2008, há 70.000 catadores nas áreas urbanas, sendo que 8% têm até 14 anos (5.636) e 92% estão acima de 14 anos (64.813). No mesmo documento, verifica-se que há dados diferentes e mesmo contraditórios, no que se refere ao índice quantitativo dos catadores, apresentado pelos movimentos sociais, instituições do terceiro setor e órgãos governamentais. O Movimento dos Catadores de Material Reciclável-MNCMR afirma que há mais de 800.000 catadores, enquanto outras fontes apontam 500.000 (PÓLIS, 2007). O documento indica que com esta diferença numérica que estatística há um “[...] intervalo razoavelmente seguro, no entanto bastante amplo. Vai de 400 mil a 600 mil indivíduos, estimado com base apenas na dispersão dos números citados nas diversas fontes” (BENSEN, 2008, p.13). Para Bensen (2011), esse número é de aproximadamente 230.000 catadores, tendo como base os dados da PNAD-2006. O relatório de 2012 do Instituto de Pesquisa Aplicada-IPEA, referentes às regiões, aponta que, atualmente, no território brasileiro o número de catadores chega a 87.910.

---

<sup>2</sup> Tradução livre.

O trabalho de Oliveira, Fernandes e Almeida (2012) revela que a constituição do grupo de catadores de material reciclável deu-se na metade do século XX e veio articulada a um movimento socioeconômico que apresentou as novas dimensões da exclusão social. A exclusão veio acompanhada dos efeitos da globalização neoliberal, a exemplo do aumento do desemprego e da redução gradativa da intervenção estatal no âmbito social. Essas questões ampliaram o abismo entre ricos e pobres. Os pobres são considerados por Januzzi (2001), como aqueles que vivem abaixo da linha da pobreza, em um processo de busca diária pela sobrevivência.

Surge, segundo Oliveira, Fernandes e Almeida (2012) e Cohn (1978), o subproletário marginal urbano. Essa “nova categoria social” começa a aparecer no meio urbano, com algumas das características socioeconômicas: “subemprego e insegurança social, problemas com a autoestima” (OLIVEIRA; FERNANDES; ALMEIDA, 2012, p. 56). Essa questão também foi identificada por Birkbeck (1978).

Januzzi (2001) caracteriza esse grupo como os indigentes e Melo Filho (2005) os aponta como um resultado da concretização do Estado mínimo. O ator social subproletário marginal urbano seria o “elemento de transição para os futuros grupos de excluídos” (OLIVEIRA; FERNANDES; ALMEIDA, 2012, p. 56). Esse processo de transição se agravou no Brasil com a ditadura militar, de acordo com os autores citados, nos anos de 1964 a 1984. As desigualdades se agravaram-se, pois o capital vindo do exterior sustentava a mola propulsora das indústrias, o que aumentava o confronto no sentido de dismantelar as organizações que lutavam por melhorias salariais para os trabalhadores. Mesmo depois da retirada das forças armadas, as desigualdades continuaram crescendo, em especial no período de 1980 a 1988 havendo uma diminuição no emprego formal e uma ampliação do desemprego estrutural e também na precarização dos postos de trabalho.

Estes dados são confirmados pelo Movimento Nacional dos Catadores de Material Reciclável-MNCM (2005), quando reafirma esse processo e apresenta esta época como uma etapa de aumento do desemprego e da recessão, o que teria desencadeado o processo de urbanização, que, desde meados dos anos de 1950, fez com que a população de rua crescesse. Segundo Boris (2002), a população de rua cresceu 16%, no ano de 1940 e 51,5% no ano em 1980. Alvarenga (2009) apresenta os impactos da urbanização desenfreada, que engendrou a injustiça e a falta de fraternidade entre os seres humanos, o que resultou na desigualdade social, visível na sociedade brasileira, e que se encaminhou até a atualidade.

Acredita-se que o período que vai até na metade do século XX marque o surgimento dos catadores nos grandes centros, figura marcante, na década de 1980, compondo o cenário de 67% das capitais brasileiras e 64% das outras cidades com um número grande de habitantes (BASTOS, 2003). Segundo a definição de Freitas (2005, p. 44), essas pessoas “Vivem perdidas no anonimato das multidões, não simplesmente por comporem o mundo urbano, mas, principalmente, pela maneira como sobrevivem nesse espaço”. Esse grupo exercita a invenção brasileira como forma de sobrevivência diante da precariedade desumana da exclusão.

Oliveira, Fernandes e Almeida (2012) apontam que os catadores sobrevivem em contato direto com o risco de contaminação, devido ao contato com o lixo hospitalar, diversas vezes misturados aos materiais que recolhem, prática inadequada de descarte, que os deixa suscetíveis a contraírem doenças. Em seus estudos, a questão referente ao sofrimento foi constatada, causada pelo tratamento desigual que recebem dos diversos grupos da sociedade, devido às condições em que exercem o próprio trabalho. Essa percepção não é comum a todos os catadores, ainda que 80 % perceba essa situação e 20% não a demonstrem, em seus relatos.

Outro fator abordado pelos autores é que o catador vai atribuir a si o papel ativo e também passivo, na relação entre o seu esforço pessoal e o resultado de um determinado evento, pois, nesse processo, ele considera tal resultado como sua única responsabilidade ou atribui a responsabilidade pelo acontecido a outras pessoas, em sua grande maioria, remete a possibilidade de transformar algo a alguma ação de Deus e do governo. Os catadores demonstram uma perda da crença em si, quando atribuem as mudanças a fatores externos, situação estabelecida devido à internalização de histórias constituídas de sofrimento, fracasso e negação.

O estigma e a experiência os quais foram submetidos geram essa submissão e o sentimento de impotência, o que confirma a ordem social estabelecida e incorpora um significado de inutilidade ao próprio trabalho. Esses traços são advindos da interiorização dos conceitos depreciativos que lhes são atribuídos, seja pela desvalorização social que experimentam no cotidiano ou devido àquele menosprezo que reproduzem na própria ausência autoestima. É possível que tudo isso influencie, mas também de sensação de desumanização diante da falta de melhores expectativas de vida, o que reforça a crença em sua incapacidade de obter

sucesso, e o não reconhecimento do trabalhador do Lixão, como um catador de material reciclável.

Esse processo de reconhecimento da baixa autoestima se dá também pelos catadores quando relatam a necessidade de ter um espaço para uma formação que tenha como objetivo o resgate da própria autoestima e de um sentido de valorização do ser catador e da história construída por essas pessoas. O contexto de baixa autoestima é articulado também à baixa escolarização, que faz com que o grupo tenha uma qualificação precária, que se materializa na falta de oportunidades no mercado de trabalho. (ALVARENGA, 2009).

Jodelet afirma que os catadores apresentam: “um status marginalizado, privado de prestígio e de poder” (2004, p. 63), ao verbalizarem a necessidade de serem reconhecidos socialmente. Eles possuem uma identidade caracterizada pela ausência, situação considerada inevitável para grupos que vivem em situação de miséria e no contexto da era do desperdício. Para Dias (2009), na era do desperdício, convive-se com o desperdício de vidas, quando a exclusão retira a dimensão cidadã e os direitos sociais, o que faz com que as pessoas não se desenvolvam de forma plena. Essa visão é alimentada pelas práticas discriminatórias que visam preservar as relações de dominação desenvolvidas no interior e exterior da sociedade, para manter o poder vigente. Nesse contexto, uma situação é recorrente; o desejo permanente de “ser gente”, vinculado à transformação não só das condições socioeconômicas de existência, mas, principalmente, às condições psicossociais daqueles que trabalham revirando o lixo. O mesmo desejo é evidenciado por Werneck (1996), que o retrata na perspectiva da real condição do sujeito aviltado, quando o sujeito social é humilhado por outro.

Barboza (2012) revela que uma situação forte entre alguns catadores que trabalham de forma independente é o desejo que seus discursos cheguem à “Brasília”, como uma maneira de denunciar a condição e a situação em que vivem, o que prova a representação que a capital do país tem para o referido grupo.

Ao pesquisar a história de vida de um grupo de vinte catadores, observou-se uma identidade pautada pela exclusão, no sentido da segregação do direito à cidadania e da negação da dimensão humana. Três pontos encontrados nas narrativas de suas trajetórias de vida foram relevantes e direcionavam para uma identidade excludente: a) o trabalho infantil e suas consequências e marcas; b) as

condições de extrema miséria vivenciadas no interior dos núcleos familiares; e c) o abandono da escola e a dificuldade de adaptação às estruturas dessa instituição.

No grupo de catadores, o trabalho infantil era caracterizado pelas vendas de produtos nos semáforos e em locais de movimento intenso, próximos à área comercial. As crianças iam se constituindo como pequenos trabalhadores, que exercitavam diariamente lutas individuais, intensas, para fugir das situações que os levavam à degradação humana: a prostituição infantil, o consumo de drogas e os pequenos furtos.

A ação do trabalho dava-se no interior dos seus núcleos familiares, quando o trabalho dos pais acontecia fora da área geográfica da moradia e as crianças mais velhas, alguns adolescentes ou mesmo crianças, ocupavam o lugar do responsável pelo núcleo familiar, incluindo a manutenção financeira.

Esse fator também foi observado por Alterthum (2005). Este autor relata que muitas catadoras deixam seus filhos mais novos aos cuidados dos mais velhos, para poderem trabalhar ou os levam para os galpões de trabalho e/ou para os lixões. Isso ocorre devido à falta de creche e também por algumas crianças afirmarem que não gostam de ir à escola, preferindo acompanhar seus pais no trabalho de coleta e seleção do material reciclável.

O período da infância tem estreita relação com o abandono da escola. Essa situação leva para a vida adulta a crença de que a escola é uma forma de garantir o futuro e assegurar uma possível ascensão social, o que reafirma o papel dessa instituição como um espaço possível da “mobilidade social”. Essa afirmação também aparece no trabalho de Teixeira (2010), que aponta o desejo das famílias de catadores de verem seus filhos na escola e poderem, de certa forma, modificar a vida atual dos pais.

Nesse percurso, as condições de miséria vividas em seus núcleos familiares os condicionam a contatos diários com situações de violência, exploração, discriminação e negligência. O Estado apresenta-se como sinônimo de abandono, negação e confronto. De forma solitária, os indivíduos criam maneiras de sobrevivência, reinventam “bicos”, ao sobreviverem na informalidade, em condições precárias, devido à falta de sustentabilidade de suas associações ou cooperativas e/ou pelo trabalho independente. Segundo Alvarenga (2008), alguns aspectos legitimam essa condição, tais como: o desemprego, a situação profissional, a baixa escolarização e a falta de qualificação.

Essas são trajetórias marcadas pela dor e pela negação da condição humana desde os primeiros anos de vida. Um exemplo são os conflitos por eles enfrentados, nos processos de desocupação gerenciados pelo Estado, em ações que desestabilizam e deixam marcas, colocando o grupo de catadores na condição de trabalhadores marginalizados. Os catadores experimentam, ainda, em seu cotidiano, a constante negação da dimensão humana, no sentido individual e coletivo. São sentimentos e internalizações que ultrapassam as relações sociais. A exclusão inscreve nesses sujeitos as características da culpa, da não serventia, mas também da indignação, o que os leva a tomar consciência de sua realidade.

Outra vertente encontrada é a da emancipação, que mantém uma relação com que é denominado de autonomia e de liberdade. Esse aspecto aparece quando, mesmos desempregados colocados fora do sistema formal, os catadores conseguem sobreviver e adquirem recursos financeiros e confiança da comunidade local, bem como dos grupos de catadores da região (ALVARENGA, 2008). Com isso, eles conseguem mudar a sua condição anterior, quando eram considerados “moradores de rua”, em São Paulo, nos anos de 1980, ou conhecidos como a “comunidade dos sofredores” (FREITAS, 2005; SILVA, 2006). Dessa forma, inicia-se um trabalho de organização dos catadores, na perspectiva do reconhecimento desse sujeito social, pelas irmãs da Congregação Oblatas, que possibilitou o espaço para a constituição das primeiras organizações surgidas nos anos de 1990, como a COOPARE, ASMARE (COSTA, 2008; DIAS, 2009; SILVA, 2006). Esse movimento deu início ao processo de discussões, reivindicações e negociações com a Prefeitura de São Paulo, resultando na instituição da Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Materiais Reaproveitáveis de São Paulo, que tinha como objetivo defender e apoiar os interesses dessa categoria e promover sua organização.

No cenário dos encontros com os movimentos sociais, religiosos, ambientais e de organizações não governamentais (ONG), os catadores foram constituindo suas redes, nacionais e internacionais, e fortalecendo a sua luta pelo seu reconhecimento. Alguns fatores relevantes foram a criação do Fórum Lixo e Cidadania, o surgimento das associações e cooperativas em diversas áreas no Brasil, a definição da Ocupação de Catador no Código Brasileiro de Ocupações – CBO, o estabelecimento de parcerias entre as instituições públicas e privadas e a constituição do Movimento Nacional dos Catadores de Material Reciclável (MNCMR, 2005).

O MNCMR foi se instituindo como um espaço de luta, diálogo e resistência, para os catadores do Brasil e ampliou a rede nacional e internacional, inicialmente com os catadores da América Latina, no decorrer de Congressos internacionais (COSTA, 2008; SILVA, 2006; BENSEN, 2011; SOUZA, 2007). Um movimento social, com características dos movimentos populares já existentes no país, como o MST-Movimento dos Sem Terra e o MAB-Movimento dos Atingidos por Barragens, mas que se caracterizou com um fim específico de um único grupo, os catadores de material reciclável, na perspectiva de sua organização e reconhecimento (BENSEN, 2011). Atualmente, é considerado um dos maiores movimentos de recicladores do mundo (MEDINA, 2007).

Assim, a sobrevivência dos catadores está condicionada à coleta, à separação e ao aproveitamento dos materiais recicláveis. Dias (2009) considera que a integração desses trabalhadores no setor de resíduos sólidos trouxe perspectivas de criar formas de enfrentamento da pobreza e de mudança do olhar da sociedade sobre essa população. Os catadores passaram de vítimas a atores econômicos, sociais e ambientais (MELO FILHO, 2005; MAGERA, 2003; COSTA, 2008). Essas denominações atribuídas aos catadores ainda não minimizam as diversas situações adversas enfrentadas no contexto atual. Uma delas é o aumento das cooperativas e associações ocorrido nos anos de 2004 a 2010, o que aumentou a coleta seletiva dos materiais recicláveis, mas diminuiu a renda dos membros desses grupos, devido à organização, que é pautada na fragilidade, tanto das relações entre seus membros como nos aspectos econômicos. Outro agravante foi a crise global de 2008, que impactou o mercado e fez com que diversas cooperativas e associações não recebessem pelos serviços prestados, causando instabilidade e falta de sustentabilidade a esses grupos (BENSEN, 2011), e de toda a rede.

Barboza (2012) reafirma que há uma variedade de problemas enfrentados pelos catadores de material reciclável, tais como: o perigo que enfrentam no tráfego pelo meio urbano, a falta de reconhecimento do poder público, a não utilização de equipamentos adequados à prevenção de acidentes no trabalho, os problemas de saúde advindos do próprio trabalho e o descrédito que alguns catadores têm em relação às próprias associações e cooperativas. No que respeita a este último problema, reside um aspecto pontual, que é a divisão igualitária dos lucros, independente das horas de trabalho de cada um.

Apesar de todos esses elementos dificultadores, os catadores são seres que não desistem “da vida, nem da catação e nem da cidade” (BARBOZA, 2012, p.199). Vão transformando o sofrimento em lutas permanentes, ao passo que reutilizam os materiais encontrados no processo da catação. Vão transformando vida e trabalho em resistência e esperança. Dois elementos são pontuais nessa determinação, o papel da família, no sentido do cuidado, e a crença religiosa como alimento da fé e da esperança.

Bensen (2011) afirma que são grandes os avanços, no sentido do protagonismo do catador de material reciclável, mas ainda há muitos obstáculos a serem superados. Mesmo com os projetos de fortalecimento das cooperativas e associações, ainda há uma grande dependência de políticas governamentais para que essas instituições possam se manter e dar sustentabilidade ao próprio MNCMR.

As políticas governamentais pagam pelos serviços prestados aos catadores. Assim, cria-se a necessidade de se ter um apoio governamental, privado e do terceiro setor, para que o trabalho dos catadores se torne um empreendimento social ou que possa subsidiar a sobrevivência do núcleo familiar (COSTA, 2008; BARBOZA, 2012). O momento apresenta-se favorável, por conta da Política Pública dos Resíduos Sólidos-PPRS, mas é necessário debater e criar estratégias para a inclusão de mais catadores, e buscando reverter os dados negativos, como os 5.636 catadores, na idade de até 14 anos, que trabalham em aterros, associações, cooperativas e/ou lixões, além de garantir o próprio acesso dos catadores aos bens públicos.

Barboza (2012) afirma que há a necessidade de se repensar uma política pública que inclua todos os catadores, pois somente uma pequena parte está organizada em cooperativas e associações, no Brasil, como em Criciúma. Algumas dessas cooperativas e associações não cumprem o seu papel e às vezes colaboram para transformar a vidas dos cooperados a formas mais precárias ainda. Para que se cumpra a PPRS:

É preciso potencializá-los para a construção da sua cidadania, para que sintam e façam parte efetivamente da perspectiva de uma gestão de resíduos urbanos coletiva. Os diferentes segmentos da sociedade podem cooperar nesse sentido. (BARBOZA, 2012, p.205).

A condição de olhar para a realidade, de forma consciente, traz a possibilidade desses sujeitos se incluírem na luta dos movimentos sociais, como uma forma de se organizarem, se fortalecerem e constituírem sua trajetória na perspectiva ambiental e das lutas sociais (COSTA, 2008), (SILVA, 2006), (SOUZA, 2007) e (FREITAS, 2005). Esse contexto inclui o catador como elemento social na discussão das questões ambientais (DIAS, 2009).

Nesse cenário, a emancipação, na perspectiva de Freire (2002), como uma luta permanente contra os poderes hegemônicos, faz com que esses sujeitos se descubram no antagonismo da coletividade do movimento social e no sentido de reconhecerem, em suas realidades, seu trabalho e a si mesmos como agentes ambientais. Isso os leva a questionar a sustentabilidade de suas existências e de suas relações, mas é necessário incluir, nesse processo, o grupo daqueles que ainda trabalham de forma individual, de fora das associações e cooperativas, como nos alerta Teixeira (2010).

É necessário buscar a constituição de uma ética, no sentido do cuidado com a vida, uma ética que possibilite o viver sustentável, que dê importância ao ser e à sua existência constituída. Barboza argumenta que:

[...] Quando falo de ética, falo do respeito aos direitos que fundamentam a vida, falo da potencia de ação para a autonomia, da capacidade de argumentar, da livre expressão de ideias, da possibilidade estética de criar, recriar e resistir a todas as formas de violação dos direitos humanos (BARBOZA, 2012, p.205).

De acordo com o Programa de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (GDF, 2014b), há uma dificuldade em quantificar o número de catadores de material reciclável no DF. O quadro a seguir foi elaborado como forma de identificar o processo histórico, a partir da quantificação da presença de catadores no Distrito Federal-DF:

Quadro 1 - A presença dos catadores no DF

QUANTIDADE	DATA	FONTE
130	Déc 60	Plano Diretor RS – Encerramento do Aterro do Jóquei
194 (*)	1993	Plano Físico Social de Relocação e Reassentamento famílias da Vila Estrutural

700 (*)	1994	Plano Diretor RS – Encerramento do Aterro do Jóquei
1800	2005	Plano Diretor RS – Mercado Recicláveis
3.000	2005	Plano Diretor RS – Mercado Recicláveis (ADS)
1.500 (**)	2009	Plano de Reassentamento Involuntário de Atividades Econômicas dos Catadores de Materiais recicláveis do Jóquei
1.420 (**)	2009	Plano de Reassentamento Involuntário de Atividades Econômicas dos Catadores de Materiais recicláveis do Jóquei ( <i>Dados da Valor Ambiental</i> )
2.500	2009	Plano de Reassentamento Involuntário de Atividades Econômicas dos CMRs do Jóquei ( <i>Dados da Centcoop</i> )
2.886	2009	Plano de Reassentamento Involuntário de Atividades Econômicas dos CMRs do Jóquei (Cooperativas e lixão)
3.741	2009	Plano de Reassentamento Involuntário de Atividades Econômicas dos Catadores de Materiais recicláveis do Jóquei
4.994	2010	Situação Social dos CMRs-Região Centro Oeste (inclui carroceiros) IPEA
2.700 (***)	2013	O Plano para a Inclusão Social e Econômica dos Catadores de Materiais Reutilizáveis e Recicláveis do Distrito Federal
1.581(*)	2014	CADÚNICO (atualizado em fevereiro)
1.933 (*)	2014	CADÚNICO (atualizado em 22 de março)
215 (**)	2014	SLU/VALOR AMBIENTAL ( <b>média diária do controle de entrada dos catadores no lixão do Jóquei entre 12/2013 a 03/2014</b> )
1.986	2014	SLU com confirmação em campo com as Organizações
1.690 (**)	2014	Pesquisa da SEDEST/ Catadores do Lixão da Vila Estrutural

Fonte: Quadro retirado do documento: Programa de Saneamento Ambiental do Distrito Federal Brasília Sustentável II - (BR-L1383) COMPONENTE 2. (\*) Famílias de Catadores. (\*\*) Catadores no Lixão do Jóquei, (\*\*\*) Catadores organizados em cooperativas.[Grifos meus]

De acordo com o documento, os catadores do DF estão organizados em 33 instituições. Contudo, há dados quantitativos de somente 32 instituições que apresentam um total de 1.986 catadores cadastrados em organizações e

cooperativas. Entre estas, seis se localizam na Estrutural (AMBIENTE, CONSTRUIR, COOPER, COOPERNOES, PLASFERRO e, COORACE). A organização AMBIENTE é a que agrega um maior número de catadores, 450.

Outro dado importante é que foi registrado em março de 2014, pelo Cadastro Único do Governo Federal (CADÚNICO), um total de 1.933 famílias de catadores no DF, mas não se tem, de forma material, a quantidade de catadores por família. Segundo a estimativa da SEDEST (2014), existem 3.325 catadores atuando no DF. A maioria trabalha sem nenhum tipo de infraestrutura. Apesar do documento considerar que 99% estejam vinculados a algum tipo de organização e somente 1% trabalhe individualmente, isso não significa que a grande maioria esteja em situação adequada, pois o mesmo levantamento afirma que 2.656 catadores trabalham debaixo de sol, chuva, sem nenhuma infraestrutura de trabalho e proteção, e somente 669 trabalham em condições de infraestrutura adequada.

De acordo com os dados do IPEA, 2013, e do Plano para a Inclusão Econômica e Social dos CMRs do DF, 2013, no DF, há um número maior de homens trabalhando no processo de catação na época do estudo. A maioria declarava-se da cor negra ou parda e o índice de analfabetismo dos catadores do DF é de 14, 40%, índice maior que o da população brasileira que, no mesmo ano, registrava 9,40% analfabetos. Outro dado importante é que, no ano de 2014, havia uma maioria de mulheres entre os trabalhadores no Lixão da Estrutural 53%.

Esse grupo de trabalhadores, mesmo considerando os avanços nas discussões e implantações da PNRS, carece ainda, de forma urgente, de políticas públicas capazes de promover a sua inclusão social e cidadã, tanto dos catadores de material reciclável como suas famílias.

No Distrito Federal a presença dos catadores concentra-se na Região Administrativa da Estrutural, onde se localiza o Aterro Controlado, mais conhecido pelas pessoas da região e pelos catadores como Lixão, um dos principais lócus de trabalho dos catadores, e onde se encontra o maior número de cooperativas, segundo os dados da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano e Social-SEDEST (GDF, 2014b).

## 1.2 Um pouco da história da Estrutural

De acordo com os trabalhos de Mello (2011), Madalena (2012) e Orrego (2013), a Cidade Estrutural constitui-se a partir da fixação de moradias precárias dos catadores de material reciclável, que sobreviviam dos resíduos depositados no “Lixão do Jôquei”. Na época, esta ocupação era denominada de “Invasão da Via Estrutural” e concentrava um grande número de migrantes, que se mantinha da coleta e da venda dos materiais encontrados no Lixão, sendo a maioria proveniente da região Nordeste.

Ao pesquisar a história da Cidade Estrutural, alguns autores, como Madalena (2012), afirmam que esta ocupação teve início nos anos de 1960 enquanto outros registros, como os de Mello (2011) e Orrego (2013), apontam para o início dos anos de 1970. Constam nos escritos que o crescimento populacional foi lento, com uma quantidade inicial de 100 barracos e aproximadamente 130 pessoas, os barracos ficavam próximos do aterro e eram construídos com o material encontrado no próprio Lixão.

Esta ocupação passou por um processo acelerado de crescimento, nos anos de 1990, com a chegada de pessoas consideradas “sem teto”, e que não ocupavam aquela área como faziam os catadores (MELLO, 2011), ocasionando conflitos, inclusive por divergências partidárias (COSTA, 2011). Neste período, foram cadastradas 393 famílias, sendo que apenas, 149 sobreviviam da coleta de material encontrado no aterro. Em 2005, passou a ser considerada, segundo Orrego (2013), a maior ocupação irregular do Distrito Federal, com aproximadamente 6.700 famílias e comportando 28 a 30.000 pessoas. Nesse processo de crescimento populacional desordenado, o governo buscou várias formas de retirar os moradores daquele local, originando vários conflitos com a população e governo.

Em 2006, devido a esse crescimento desordenado da Cidade Estrutural, o Governo do Distrito Federal regulamentou a Lei 715/2006, que criou a Zona Especial de Interesse Social-ZEIS, denominada, então, como Vila Estrutural. De acordo com esta lei, ao Governo do Distrito Federal caberia a responsabilidade pela regulamentação fundiária e urbana das áreas ocupadas, seus parcelamentos, bem como a realização de estudos ambientais.

Atualmente, a Cidade Estrutural ocupa uma área de 174 ha, situa-se aproximadamente 7km do Plano Piloto ao lado da rodovia DF-095, possuindo limites

a leste com o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento - SCIA, a oeste com o Córrego Cabeceira do Vale, afluente do Lago Paranoá e, ao norte, com o Parque Nacional de Brasília, Área de Preservação Ambiental e, ao sul, com a Estrada Parque de Ceilândia-CPCL. Esses dados demonstram as questões socioambientais que estão no entorno da localização do Aterro Controlado do Jóquei, mais conhecido pela população como o Lixão da Estrutural.

Algumas dessas questões se referem ao comprometimento das bacias hidrográficas do Distrito Federal, como a do Rio Paraná, onde desemboca o Lago Paranoá desemboca que recebe as águas de vários afluentes, entre eles o Córrego Vicente Pires, que nasce próximo à área de degradação do Aterro Controlado do Jóquei e tem seu percurso alterado devido à ocupação desordenada e ao despejo de esgotos e grande quantidade de sujeiras (ECODEBATE, 2008). A imagem a seguir mostra a Cidade Estrutural e sua proximidade com o Aterro Controlado do Jóquei.

Imagem 1 - Vista aérea da Estrutural



Fonte: Google Earth (2015)

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio - PDAD (GDF, 2013; 2014a), estima-se uma população de 35.801 habitantes. No sentido da economia, é uma cidade que se apoia na informalidade e em atividades ligadas a pequenos comércios. No aspecto sociocultural, a Cidade Estrutural tem quatro

escolas públicas do ensino fundamental, algumas escolas particulares, creches, que são administradas por organizações não governamentais – ONG e entidades religiosas, com 150 templos, em sua grande maioria de origem pentecostal. Encontram-se também alguns campos de futebol, uma rádio comunitária, um museu denominado o Ponto de Memória e um Centro Olímpico. As lideranças comunitárias têm um papel importante e se constituem em 33 associações e grupos organizados, nos quais os moradores se encontram, por adesão voluntária, com a perspectiva de um trabalho democrático e independente do Estado. Existe um CRAS: Centro de Referência de Assistência Social e dois postos de saúde. Na cidade não há hospitais. A segurança funciona com dois postos policiais: um civil e outro militar.

Dentro dessa grande ocupação, encontra-se uma ocupação irregular, a Santa Luzia, que surgiu em 1990, com as famílias que foram removidas das quadras próximas ao Aterro Controlado do Jóquei, encontram-se ocupam, hoje, o setor de chácaras Santa Luzia (ORREGA, 2013). Atualmente, encontram 2.000 pessoas, das quais 30% trabalham com os processos de reciclagem, em um espaço onde não há nenhuma infraestrutura, a não ser os postes de luz, colocados pela CEB-Companhia Elétrica de Brasília nos arredores da ocupação. Esta ocupação está localizada na área do Parque Nacional e apresenta um quadro de precariedade social e ambiental.

Imagem 2 - Santa Luzia



Fonte: Produção de Manoel, 13 anos (estudante colaborador).

A Estrutural é concebida como a segunda maior ocupação do DF, sendo considerada a que tem as piores condições de vida, na perspectiva de

habitabilidade, 100% das moradias se encontram em condições precárias (MELLO, 2011). Segundo o PDAD (GDF, 2013; 2014<sup>a</sup>, a população da Estrutural é uma população jovem. Do total, 63,23% estão na faixa de 15 a 39 anos. A renda média é de 1,38 salário mínimo. No item educação, observou-se que a população se concentra na escolarização do ensino fundamental incompleto, um total de 47,29%, sendo que 12,44% têm ensino médio, mas 1,80% não teve acesso ao ensino fundamental ou ao ensino médio em idade apropriada, e, por isso, hoje frequenta a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nesse universo, 0,51% tem nível superior e 0,23% dos moradores, entre as idades de 6 a 14 anos, ainda estão fora da escola, sendo que 2,59% da população pesquisada são considerados analfabetos. Quanto ao recebimento de benefício social, a pesquisa demonstra que 34% recebem o bolsa escola. Os outros benefícios não foram relevantes a pesquisa. No aspecto do trabalho, 48,12% têm atividade remunerada, sendo que a grande maioria desses trabalhadores se concentra no setor terciário, ocupados em serviços gerais e no comércio.

Segundo o PDAD (GDF, 2013; 2014a), os estudantes da Estrutural ainda precisam se deslocar para outras regiões administrativas, pois somente 46,20% deles estudam na própria cidade, enquanto 31,32% frequentam as escolas da Região Administrativa do Guará, 8,66%, as do Cruzeiro e 8,21%, as escolas de Brasília.

### **1.3 As crianças e adolescentes filhos de catadores: suas famílias e relações**

Nos estudos de Alterthum (2005), observa-se a luta dos catadores para constituir uma creche que representasse os anseios da associação, e “em um projeto” que respeitasse a história construída por eles. Esse fato também foi encontrado na pesquisa das trajetórias de vida dos catadores da Cooperativa Reciclo, nos anos de 2007 e 2008. Esse coletivo busca formas para a organização de uma creche, mesmo que improvisada, no local da ocupação. Nessa luta, muitos catadores levam os filhos para o galpão de trabalho para a coleta de material nas ruas. Isso ocorre pelo fato dos filhos mais velhos já terem constituído seus próprios núcleos familiares. Alterthum (2005) mostra que, em outros casos, os filhos mais velhos são mortos no contexto da violência urbana.

A “estrutura familiar” conforme se apresenta nos trabalhos de Alterthum (2005), Costa (2008) e Teixeira (2010), corresponde ao modelo cultural dominante, com as figuras do pai, mãe e filhos. Alguns grupos são formados por um só membro adulto (pai e ou mãe), responsável pela educação dos filhos. Quando os pais trabalham com a coleta, em outros lugares, distantes do local em que moram, seus filhos são cuidados pelos irmãos mais velhos. Um aspecto dessa estrutura é que as crianças sentem-se felizes em ajudar seus pais, na caminhada pelas ruas, atrás de material reciclável, pois o ato de sair para a catação favorece a busca de “brinquedos deixados nas lixeiras” (BARBOZA, 2012). É uma situação que pode gerar incômodo e difícil compreensão, mas corresponde à demanda de uma situação de luta pela sobrevivência e o imperativo de questões que são da ordem do imediatismo.

Barboza (2012) e Teixeira (2010) apontam vários fatores que apresentam os catadores como seres que cuidam de suas famílias, de suas casas e de seus animais, e que falam dos sacrifícios para cuidar de seus filhos. Barbosa (2012) atribui a esse contexto a necessidade do grupo, desde muito cedo, ter que dividir tudo entre seus membros:

Os catadores cuidam da sua casa e daquilo que possuem, sobretudo da família, mas também cuidam dos animais. Essa relação de carinho para com a natureza e os animais vislumbrei presente na vida de quase todos os sujeitos da pesquisa. Osmar foi o único que não os mencionou, embora tenha cachorros em casa. Desde muito cedo, esses sujeitos aprenderam a dividir uns com os outros, o que possuem: alimentos, esperança, fé, roupas, e nesse processo os animais são acolhidos. (BARBOZA, 2012, p. 200).

Nessa relação, a casa tem o sinônimo de moradia, mas também de um local que abriga a família e tudo que lhe é precioso. Elementos que também foram encontrados em minha pesquisa de mestrado, ao levantar as histórias de vida dos catadores da comunidade Reciclo, em que a aprendizagem de “ser mãe” das adolescentes se dá pelos ensinamentos da mãe que, como uma guardiã daqueles diversos saberes constituídos pela experiência, os repassa aos novos núcleos familiares. Essa relação envolve o saber do “ser mãe” e do aprendizado de ser catador, de manusear a carroça e o cavalo, o trabalho tradicional e comunitário daquele núcleo.

Outro fator considerado é a escola no sentido da busca por uma educação para os filhos, que de certa forma, alimente a esperança de uma vida diferente da trilhada por seus pais, elemento encontrado nos trabalhos de Teixeira (2010), Costa (2008) e Alterthum (2005). Outro aspecto a ser destacado é que os catadores que moram em ocupações buscam aquelas localidades próximas das escolas, para priorizar o estudo dos filhos. Há uma esperança no papel da escola, o de transformar vidas, e que, assim, seus filhos possam trilhar outros caminhos que não sejam o da catação.

Nesse sentido, para Sawaia (1999), há uma ausência da categoria afetividade em pesquisas que abordam o tema da pobreza, pois, mesmo as famílias que sobrevivem de forma precária, vão constituindo seus laços afetivos e concretizam laços de solidariedade e cuidado com os filhos e netos (BARBOZA, 2012). A situação de extrema pobreza não desvincula os afetos normalmente constituídos ali. Já segundo Sarti (1995), a família, para esse grupo, é algo que vai além dos laços afetivos, mas se constitui como uma identidade social, ou seja, ela se constitui enquanto uma identidade social, ou seja, há a sua representação, como um sujeito no mundo.

A família não é apenas o elo afetivo mais forte para os pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam o seu modo de vida [...], mas se refere à sua identidade de ser social. (SARTI, 1995, p.33)

Outro fator presente na vida das crianças e adolescentes filhos de catadores são os processos de violência e o uso de drogas nas localidades em que residem. Muitos perdem suas vidas ou têm que se adaptar a uma determinada “lei do silêncio”, já que não conseguem se deslocar para outro lugar. Essa é uma situação constante na vida destas famílias (BARBOZA, 2012; COSTA, 2008; ALTERTHUM, 2005). Entretanto, nos mesmos espaços também convivem com atitudes solidárias em especial do grupo de vizinhos, que participa de partilhas, desde a alimentação até o desejo de uma vida melhor para os filhos, uma vida que enfatiza a educação e a saúde como prioridades.

São crianças e adolescentes que desde muito cedo aprendem a acompanhar os pais na coleta seletiva e vão se constituindo enquanto pequenos trabalhadores, alguns de forma material e outros pelo próprio contato com a reciclagem. Para

Alterthum (2005), esse contato que as crianças têm com o material reciclável desenvolve o que se chama de processos ecológicos, no sentido de identificarem o lixo pela sua natureza. O saber ecológico que vem das famílias encontra-se na responsabilidade pelo cuidado em produzir sem gerar tantos impactos. Esse saber vem do dia a dia, no convívio com os pais, nos galpões e/ou dentro de suas próprias moradias. Diversas vezes, o habitar dessas crianças e adolescentes está vinculado ao universo da catação, pois as famílias, principalmente as que trabalham de modo independente, armazenam os materiais em casa e/ou ressignificam os objetos que encontram para a utilização de toda a família (BARBOZA, 2012).

Estas crianças e adolescentes são filhos de pessoas que estão vinculadas às discussões de sustentabilidade, mas que vivem a condição de serem consideradas a classe ampla dos oprimidos, como explica Samson (2008). Elas carregam características dialéticas que os constituem enquanto agentes ambientais, e/ou sujeitos ecológicos, em seus processos de emancipação ambiental e social, mas, ao mesmo tempo, lutam por um reconhecimento e uma sustentabilidade no sentido amplo da cidadania. Nesse contexto, o acesso e a permanência nos espaços públicos, como o da educação, podem, de certa forma, se legitimar pela incorporação de elementos decisivos na permanente luta por uma cidadania plena, quando essa educação se mostra como um espaço constante de reflexão sobre a realidade e também capaz de oportunizar a constituição de projetos de reinvenção e criação do sujeito.

## 2 A ESCOLA E OS DESAFIOS ATUAIS

A escola configura-se como uma instituição importante para a sociedade moderna e ocidental. Uma instituição que passou por mudanças diversas, na perspectiva da democratização da educação, e se constituiu, na sociedade atual, em um espaço de formação para o exercício da cidadania. Um lugar em que se promove a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a socialização da cultura e dos conhecimentos produzidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, estabeleceu a obrigatoriedade e a universalidade da educação de crianças, jovens e adultos, como um princípio central. Ela indicou a educação básica como potencializadora da formação dos cidadãos brasileiros. O artigo II deixa clara essa intenção: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada no princípio da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998).

A escola torna-se um local privilegiado para a ação da aprendizagem e do ensino, para a formação cidadã, o trabalho e o desenvolvimento humano. Ela busca uma educação que percorra o caminho da justiça, no sentido de garantir a todos os direitos daí recorrentes, e atribuir ao Estado o dever da educação sistematizada.

Esteban (2012) reconhece as mudanças significativas por que passou a escola pública, nas últimas décadas, quando se ampliou o acesso e os índices de evasão foram reduzidos. Tal ampliação se deu pelo acesso ao magistério, especialmente de professores advindos das camadas populares e o crescimento de unidades escolares em periferias urbanas. Isso modificou o cenário da escola pública e fez com que se voltasse a atenção para questões próprias de novas demandas da escolarização:

Os processos que produzem a democratização do acesso à escola se vinculam à histórica luta de classes populares por escolarização [...] é preciso atenção permanente para as conquistas não se diluírem em processo poucos favoráveis a esses grupos. A presença do popular na escola [...] redesenha suas feições e exige que a escola re-conheça, re-defina e resigne suas práticas e sentidos. (ESTEBAN, 2012, p. 575).

As mudanças trouxeram novos cenários e urgências para o interior da escola e se observou a dificuldade de se lidar com novos contextos. Alvarenga (2008) afirma que a educação dirigida aos filhos dos catadores de material reciclável se compara à educação ministrada aos curumins, nos anos de 1500, em que todo o processo educacional da época era instituído pela *Ratio Studiorum* (BRASIL, 2013). Um manual de estudo desenvolvido pelos Jesuítas que definia os métodos, a organização e o funcionamento das instituições desta Companhia. Seu objetivo era a educação integral do estudante, no sentido de capacitá-lo para o processo de abandono do “eu” indígena. Esse manual tinha o objetivo de adaptar as nações indígenas a um novo contexto e aproximá-la de uma cultura, considerada pelos portugueses como superior à encontrada no Brasil da época.

Entretanto, a educação dos indígenas foi se modificando, com o decorrer do tempo, após o processo colonial. Essas mudanças foram surgindo, a partir do protagonismo dos indígenas, nas diversas lutas pelo direito à cidadania, à educação e à escola, situação da qual saem fortalecidos como “sujeitos escolares carentes, mas sujeitos étnicos diferentes” (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012).

Eles deixaram de ser meros depósitos de conhecimentos ocidentais e passaram a lutar pelo seu reconhecimento como sujeitos históricos, com seus saberes e comunidades tradicionais. Esse processo instituiu uma pedagogia diferenciada, baseada na centralidade da criança, do seu aprender e da sua autonomia. Uma educação baseada não só nos saberes considerados universais, aqueles referentes aos conhecimentos científicos, mas que também que leva em conta os saberes locais e as diferenças culturais.

Nesse sentido, volta-se para um processo que se construa a partir da relação da pessoa com o território, ao estabelecer laços de afetividade, em uma constante inter-relação com o ambiente. Uma educação que se produza a partir das relações estabelecidas com os lugares, as pessoas e as experiências desses grupos em sua luta constante por uma escola diferente.

Assim, a colocações da autora vinculadas aos estudos do processo de colonização serve de espelho para a realidade vivenciada pelos filhos dos catadores, que crescem ajudando seus pais, desde muito pequenos. Permanecem o maior tempo nas ruas. Alguns aprendem, desde muito cedo, a manusear cavalos e carroças, a vender objetos nos semáforos e ônibus, para auxiliar no aumento da renda familiar. Assim como os curumins, os filhos dos catadores colaboram com o

trabalho dos pais para o sustento da família, e isso causa certo descompasso entre as atividades propostas pela escola e as atividades presentes no cotidiano desses estudantes.

A estrutura escolar do ensino brasileiro requer que o estudante disponha de tempo para a continuidade do estudo, em outro tempo e espaço, que não seja somente o da escola. Porém, o cotidiano dos filhos de catadores não lhes permite este tempo. As crianças e jovens já estão destinados à reciclagem ou a trabalhos outros para aumentar a renda da família.

Quando não estão trabalhando na catação, muitas crianças são chamadas a assumir a responsabilidade dos pais que trabalham em outras cidades, nos centros urbanos, onde o lixo se torna mais valioso. Por isso, esses estudantes recebem o estereótipo de “sem cabeça para os estudos” (FONSECA, 1994, p.146). Por conta da realidade de terem que trabalhar para aumentar a renda familiar, realidade específica dos grupos empobrecidos, não conseguem tornar significativo o processo de aprendizagem da escola.

Além disso, a escola apresenta-se incapaz de buscar formas de incluir esses pequenos trabalhadores. A inclusão desses pequenos catadores constitui-se em algo que lhe parece impossível, pois o acesso e a permanência vão depender do referencial tempo, já que esses estudantes precisam trabalhar para manter suas famílias. Para Gentili “Escola para todos sim. Mas direito à educação para poucos.” (2003, p.41).

Alguns elementos constituem esse panorama, como a dificuldade econômica articulada às situações de extrema miséria e a própria burocracia do sistema educacional, em não reconhecer a exclusão em que vive uma determinada parcela da sociedade, mesmo que essa realidade esteja próxima ao entorno das unidades escolares. Muitas vezes, não se leva em consideração a condição de estudantes que são submetidos ao trabalho infantil e/ou infanto-juvenil.

Pode-se considerar os catadores de material reciclável como subclasse, ao pertencerem e materializem a vergonha trazida pelo seu trabalho, quando este não é valorizado e, diversas vezes, relacionado ao valor da pessoa que o exerce, em uma perspectiva marginal. Para Bauman a subclasse é compreendida como aqueles:

[...] que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros-

identidades de que eles próprios se ressentem, mas que não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. (BAUMAN, 2005, p.44).

Quando vai para a escola, a criança catadora percebe que hábitos e costumes aprendidos em seu núcleo familiar e comunitário, como sua forma de sobreviver, não têm valor representativo para a sociedade, ocasionando processos de isolamento, como os encontrados por Alvarenga (2008). Algumas para desse isolamento são o medo, a insegurança e a não pertença a este território que é a escola.

É necessário que haja uma conscientização das realidades que compõem a escola e, simultaneamente, a possibilidade de um diálogo pelo qual se reconheçam as desigualdades sociais e se criem possibilidades de se pensar a partir delas, como estratégia real de uma conscientização que viria revelar os saberes dos diversos grupos que constituem a escola e as possíveis formas de articulá-los a uma perspectiva de reconhecimento e de fortalecimentos dos que ali estão.

O ensino ainda está centrado na herança grega da importância da razão e do conhecimento intelectual, que direciona o processo pedagógico atual a continuar se constituindo em separado da realidade. Essa afirmação não nos impede de reconhecer que alguns avanços ocorreram e que as lutas pela democratização da educação sistematizada devem continuar. Contudo, é necessário reconhecer a educação como uma questão primordial quando se busca de se compreender o lugar, o papel da escola e o que a constitui nesse universo na modernidade.

Segundo Cury (2008), a educação veio se transformando em um dos mais importantes direitos da cidadania. Acredita-se que isso se deu pela natureza da escola, no sentido das funções atribuídas a ela, como ensino e a aprendizagem. Na modernidade, a escola é um dos lugares do saber e da cidadania, mas, essa condição foi construída historicamente pelas lutas dos movimentos sociais e de vários educadores e parlamentares, que foram instituindo do direito do acesso à educação como uma obrigação do Estado.

Mas pela natureza multiplicadora da relação pedagógica, ínsita no processo de constituição de conhecimentos pelo ensino/aprendizagem, a educação escolar rebela-se contra seu aprisionamento em uma dimensão exclusivamente instrumental. Daí a preocupação em torná-la constitutiva dos e nos vários códigos

legais dos direitos subjetivos do indivíduo *ut singulus* e dos direitos sociais do cidadão *ut socius*. (CURY, 2008, p.3).

Para Bobbio (2012), na modernidade, o direito à educação é uma condição presente nas legislações das nações, questão considerada como inexistente no “estado de natureza”, definido por Hobbes, como a preservação total do direito e da liberdade individual a todo custo, mesmo que, para isso, a força seja utilizada (CURY, 2008).

Esta condição é clara no Art. 205 da Constituição Brasileira, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...] para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, p.137). O artigo remete à educação como um direito, mas apresenta diversas incoerências, pois não abarca os contextos em que a desigualdade se encontra.

Cury (2008) apresenta a questão da categoria, “exclusão” que busca atualmente explicar todo o mal e as consequências da desigualdade originada pelo sistema capitalista. Martins (1997) apresenta a exclusão como um estado de privação material de fatores como: emprego, educação, formas de participação no consumo, que ampliam as privações cerceando a liberdade, o bem-estar, o direito e a esperança.

Assim, a questão da educação não poderia ser considerada apenas como uma exclusão, de acordo com o conceito de Martins (1997), mas e assim, em uma perspectiva capitalista, uma inclusão que não inclui totalmente o sujeito social. Há estratégias de incluir, mas que se apresentam tão precárias, no decorrer do processo de inclusão, que vão definindo os grupos que são portadores desse direito aqueles a quem ele será negado.

Para Martins, “A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (1997, p. 32). Um sistema que, simultaneamente, exclui e inclui de forma precária, no sentido de não atribuir a todos as mesmas condições materiais e imateriais de aprendizagem.

A educação escolar passa, assim, por esse caminho de inclusão precária. Ela constitui-se como um direito universal, mas não atende à perspectiva de oportunizar possibilidades de forma igual, no sentido de dar oportunidades e condições a todos.

Neste contexto, uma das questões que está em jogo é identificar quem são os herdeiros “deserdados” e o porquê e para quê da inclusão excludente (CURY, 2008).

Pode-se ousar incluir os catadores de material reciclável como um dos grupos considerados deserdados, pois, em 2008, ao concluir minha pesquisa de mestrado sobre a trajetória de vida dos catadores da Comunidade Reciclo, verifiquei que, entre eles, se encontravam 16 catadores considerados analfabetos, dez que haviam parado de estudar no Ensino Fundamental, dez nas primeiras séries, oito nas últimas séries e três que haviam parado no Ensino Médio. Somente um deles ainda estava no processo de conclusão dos estudos. Um dos fatos evidenciados, que influenciou esse afastamento generalizado da instituição escolar, foi a necessidade de entrar desde muito cedo, no campo do trabalho, como um modo de contribuir com a renda familiar.

A educação é um fator histórico e vem sendo determinada desde os primeiros documentos em que se definia o direito à educação. A Constituição do Império de 1824 assegurava o direito civil e político aos cidadãos brasileiros à “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, art. 179, § 32), mas só eram considerados cidadãos “os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos [...]” (BRASIL, 1824). Dessa forma, mesmo aqueles escravos que já nascidos libertos, ou os que já tivessem conseguido sua alforria, continuavam sendo considerados escravos, ingênuos e a eles era atribuído apenas o valor de mercadoria.

A escravidão é um elemento comprovado nos documentos legislativos, fator que nega a cidadania, tanto pelo desrespeito total à pessoa humana, como pela sua forma de generalização e expansão, que fez com que entrassem no Brasil, inclusive no período da Independência, inúmeras colônias de negros para executar o trabalho escravo.

Outro fator considerado como escravidão foram os aldeamentos dos indígenas para efeitos de civilização e catequese (CURY, 2008; CARVALHO, 2002). No período da Independência, 40% desse contingente sofriam a exclusão étnico-social, não tinham o direito à educação e não eram considerados cidadãos brasileiros, condição que se estendia às mulheres, pois exerciam a cidadania, sem uma participação na vida política da nação, já que o voto era masculino e vinculado ao voto censitário.

Observa-se que, desde a primeira lei geral da educação, de 1897, há um aspecto limitador na definição de quem para quem e para onde era autorizado esse direito. O que delimita o direito à educação é o quantitativo de pessoas que habitam determinados lugares, como demonstra o trecho a seguir: “[...] Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827).

O direito à educação ou à escola das primeiras letras era reservado aos centros urbanos, pela característica de serem lugares populosos. Essa característica retirava da população rural o acesso a esse direito. Além disso, o ato adicional de 1834 transferia para as províncias os recursos financeiros e lhes dava a competência de legislar sobre a instituição pública que se referia também à catequese e à civilização dos indígenas.

Outra legislação que contribuiu para determinar os que estariam fora da instrução primária foi a lei provincial do Rio de Janeiro de número 1, de 2/01/1837, art. 3º, que expressava os que não poderiam frequentar a escola: “1º: todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que seja livres ou libertos [...]” (LEI PROVINCIAL RIO DE JANEIRO, n. 01, de 2/01/1837). A seleção se instituiu pela forma da caracterização biológica e racial, também se estabelecia o critério do estado de saúde em que se encontrava a pessoa, excluindo, com isso, muitos brasileiros do processo de educação sistematizada.

No ano de 1888, a escravidão foi abolida e se instaurou a República Federativa, com a constituição de 1891. Assim, que se encerrou o voto censitário e se instituiu o voto universal, se estabeleceram características singulares para o direito ao voto: ser do sexo masculino e ser letrado. Cury (2001) afirma que, nesse evento, se institui a prática do liberalismo, em que o sujeito, para ter o direito de voto, teria de procurar pela educação, como forma de assegurá-lo. Condição que encobriu a nuance da gratuidade do ensino trazida nas legislações anteriores, mesmo que com os critérios definidos de quais sujeitos teriam direito à educação.

No período da Velha República, foram vãs as tentativas de articular a obrigatoriedade com a gratuidade, no sentido de vincular as obrigações do ensino público à União. Provavelmente, foi ali que se instaurou certa esperança na Revolução de 30 e no manifesto dos Pioneiros, para determinar e trazer para a educação um caráter biológico:

[...] Despreendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 05)

A história da educação brasileira movimenta-se, assim, entre dois pólos: conceber a educação como um privilégio e/ou como um direito. A constituição de 1934 apresenta a educação como um direito, mas traz o Art. 50, que delimita esse direito aos exames de “admissão”, como um modo de selecionar os que buscavam dar continuidade aos estudos.

Com a fragilidade do regime democrático de 1934 e a instauração do Estado Novo, a constituição de 1937 trouxe os artigos 125; 127 e 129, pelos quais se explicitava a concepção de uma educação pública destinada aos menos favorecidos. Convencionou-se que as instituições privadas formariam as elites e as instituições públicas formariam os menos favorecidos, com o primário profissional, como estratégia para formar as classes trabalhadoras.

A constituição de 1946 retoma o que alguns autores (CURY, 2008; VIEIRA, 2007) chamam de vinculação dos impostos e do financiamento, que possibilitou a garantia de gratuidade e à obrigatoriedade do ensino primário, questões aproximadas com as já definidas na Constituição de 1934.

No contexto da Constituição de 1946, tem-se a Lei de 4.024 de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional e que define os que estão justificados pela ausência da educação, os desobrigados, constados no Art. 29. Criam-se, assim, questões que legitimam a isenção do Estado, quando justifica a ausência da escola pelo atestado de pobreza, insuficiência de unidades escolares, doenças e anomalias graves. Com isso, o Estado passa a não responder pela obrigatoriedade e gratuidade da educação. Essas questões são delegadas ao cidadão, de que possa comprovar estar em condições.

A segregação materializa-se, então, no sentido de determinar quem são os indivíduos que “podem” se encontrar fora da escola, os que constituem o grupo de indivíduos em estado de pobreza. Esse grupo continua a ser formado por trabalhadores rurais, por vezes participantes e incluídos, na perspectiva do trabalho precário. A categoria de inclusão excludente se dá, então, no processo educacional,

como forma de incluí-los de forma também precária, adaptando-os e organizando-os de acordo com os interesses do capital. Isto é perceptível na fragilidade do Art. 246, na materialidade do contexto do código penal brasileiro, quando se refere ao abandono intelectual e delega somente aos pais o dever pela educação dos filhos, omitindo as responsabilidades do Estado.

Segundo Cury (2008) e Vieira (2007), a Constituição de 1967, com o golpe militar, acontecido no ano de 1964, trouxe várias questões para a educação que a aproximaram das constituições anteriores, mas se manteve o aspecto de suprimir a liberdade política e se retirou a obrigatoriedade de vinculação dos recursos destinados à educação, presentes na Constituição de 1946.

O vínculo desaparecia, no momento em que a lei se ampliava para a obrigatoriedade do ensino primário de 08 anos, que atingia a faixa de 07 a 14 anos. Outra situação, que ocorria paralelamente a nesse contexto, era o êxodo rural, que aumentou a entrada de novos estudantes, com perfis diferentes, pertencentes às classes populares, dando-se abertura para o acesso de docentes, em contratos precários de trabalho, questão afirmada por Esteban (2012). Assim, vai se constituindo o quadro dos sujeitos que são privados da educação e que, ainda hoje, na atualidade, são mantidos na perspectiva da inclusão excludente.

Tal cenário levou a uma mobilização nacional, para superar a situação produzida, no passado, em vários contextos carregados de condições e situações injustas e muito distantes da concepção de democracia.

A Constituição de 1988 carrega em seu âmago o desejo de reconhecer aqueles que estiveram excluídos do direito à educação e que foram cerceados em sua prática social. Pode-se considerar que houve diversos avanços, mas ainda estamos distantes da efetiva inclusão na educação, como uma prática, da possibilidade de considerar a educação como um valor e de transformá-la em um dos princípios centrais da democracia. Afinal, ainda são os mesmos sujeitos sociais que são atingidos pelo processo de inclusão excludente: “negros, índios, migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade” (CURY, 2008, p. 9). O problema ainda se dá pela má distribuição de renda, que faz com que a escola reproduza a ideologia dominante, preparando uns para o trabalho precário e outros para a liderança.

Para Tanguy (1986), a relação da escolarização com a qualidade da formação não advém somente de relações de reprodução ocorridas no âmbito escolar, mas

também da produção. Várias teorias influenciaram a escola, mas a teoria do capital humano, com a perspectiva de relacionar a escolarização ao desenvolvimento econômico, e de compreendê-la como um investimento, gerou uma formação baseada na força produtiva. Vinculou-se a oferta escolar à justiça e à igualdade de condições, ao trazer para a escola um processo de instauração da não discriminação pela massificação do ensino.

[...] a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que 'reproduzem' largamente as desigualdades sociais. Quaisquer que sejam as nuances introduzidas nessa análise, o mesmo fato se impõe a todos: é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais "inocente", nem é mais "neutra"; está na sua "natureza" reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET. p.5).

O processo de produção e reprodução das desigualdades está na natureza da escola. De um lado, houve a massificação da escola, que não trouxe a igualdade, de outro, a produção de certificação e/ou diplomas como uma justificativa para o ingresso no campo do emprego. Criou-se uma relativa exclusão social, pois isso vai gerar a obrigatoriedade do diploma que, de certa forma, exclui os não diplomados e não soluciona a crise do desemprego.

A questão da oferta escolar não é homogênea e, por isso, nem sempre produz o mesmo desenvolvimento entre os sujeitos que participam do processo de escolarização. Os percursos dos estudantes são definidos por critérios de desempenho, que os selecionam.

A escola de massa é mais complexa e menos legível. A distância da inclusão se aprofunda e é reforçada pelo que Dubet (2003) chama de "mercado escolar", no qual ocorrem a formação de grupos e/ou turmas homogêneas, que fazem com que os estudantes tidos como fortes se destaquem e os fracos passem pelo processo de debilitação, havendo um fortalecimento dos já favorecidos, no sentido de serem considerados como grupo que vem de um núcleo familiar favorecido e por isso considerado capaz. A escola mobiliza o beneficiado, que mobiliza seu capital cultural e, com isso, seus pais e sua comunidade, pois já esperam que estes sejam capazes desta mobilização. Uma mobilização que é programada.

Com a substituição do processo reprodução social, pelos estudos dos problemas sociais e dos mecanismos internos da escola, o estudante da classe operária passa a ser considerado o estudante difícil e com dificuldades (DUBET, 2003). Os professores e o grupo escolar veem os estudantes advindos do povo como estudantes pertencentes a regiões sensíveis. Nessa situação, considera-se necessária a sua integração e seu direito à igualdade de oportunidades. O filho do operário virou um caso social. As políticas positivas vão se articulando à escola, e transformando essa escola, devido à urgência trazida pelos problemas da exclusão.

A escola hoje é questionada pelos princípios de equidade de justiça e, com isso, o problema da exclusão social passa a ser debatido. Segundo Dubet (2003), a questão da exclusão não é saber quem é excluído, mas identificar os efeitos da exclusão, pois é ela quem acarreta um papel diferenciado à sociologia da educação. A escola democrática de massa constitui-se um desafio, uma tensão para os indivíduos inseridos nesse contexto, pois a instituição reafirma a igualdade de condições, de talentos: trata-se da escola dos dons. Por um lado, veem a criança como tendo o mesmo valor e poder, mesmo que saibam que as condições sociais afetam o reconhecimento do indivíduo. Por outro, alimentaram o self da modernidade, no sentido de ser um sujeito de si, autor de suas conquistas. Com isso, a meritocracia torna-se um processo que classifica os estudantes, de acordo com os seus méritos. Dessa forma, faz-se com que os excluídos sintam a exclusão, como sendo produzida por eles mesmos.

Assim, os estudantes vão descobrindo que os trabalhos que exercem na escola não serão valorizados por não terem o mérito daqueles que são aceitos pela sociedade, e vão abandonando a cena. Essa situação chega a ser percebida pelos professores, como uma crise de motivação, e que, de certa forma, até se justifica. Outro elemento apresentado são os conflitos internos e extra escolares. Os estudantes começam a internalizar a culpa pelos seus fracassos e a dividi-la com a escola e os professores.

Dubet (2003) considera que isso é um protesto não consciente, mas organizado pela inquietação da situação e pelo imediatismo da solução. Uma violência que vem tanto das questões sociais como das questões escolares. São processos de exclusão macrossociais, articulados a condutas individuais regulares. A exclusão traz para o interior da escola o efeito da educação democrática de massa, as desigualdades e as igualdades:

[...] as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua 'inocência'. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar [...] Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão. (DUBET, 2003, p.12).

As questões de desigualdades social externas ao espaço escolar reforçam as situações precárias no interior da instituição, pois cada estudante ao ter o acesso à educação, conduz para aquele lugar sua realidade e assim sua condição. Cury (2008) traz dados do Programa de Promoção de Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREAL), no documento de 2001, que já apontava a perspectiva da inclusão excludente:

Os 10% mais ricos das pessoas de 25 anos de idade possuem entre 5 e 8 anos a mais de escolaridade que os 30% mais pobres. Em quase todos os países para os quais se dispõe de dados, o fato de viver em zonas rurais agrava as desigualdades educacionais. A disparidade no desempenho dos alunos reflete as desigualdades no acesso a uma educação de qualidade. Certos grupos étnicos e raciais são particularmente desfavorecidos. Com relação à equidade em termos de gênero, a situação da América Latina é relativamente boa. (CURY, 2008, p. 10).

De acordo com os dados, é necessária a ênfase nos problemas extraescolares, que constituem a realidade, mas não eximem a responsabilidade da educação sistematizada, na permanente luta por políticas distributivas, tanto nas áreas educacionais, como nas demais áreas. É fundamental fortalecer um processo contínuo de luta por condições iguais para o acesso e a permanência na escola, bem como uma educação de qualidade, cuja responsabilidade seja compartilhada também pela instituição escolar, pelos seus docentes e demais sujeitos envolvidos na prática da educação.

No contexto atual, o direito à educação é proclamado pelos congressos e instituições, nacionais e internacionais, mas há uma dualidade entre o que é preconizado e o que é denunciado por aqueles que têm esse direito negado e que, segundo Cury (2008), representam a maior parcela da humanidade. Considera-se que houve um avanço, no sentido jurídico, quando comparado ao passado, mas não

se avançou na direção da inclusão, na perspectiva da equidade social, pois o que há é a inclusão excludente:

[...] inclusão excludente é uma necessidade sob o capitalismo, sabendo-se que a resistência a essa forma precária de inclusão também se dá sob forma de inconformismo como negação dessa necessidade, não se pode ignorar os movimentos de busca e superação [...]. (CURY, 2008, p.12).

A questão apontada é complexa e demonstra um caminho longo a ser percorrido, instituem-se processos permanentes de lutas, no sentido de um olhar cuidadoso sobre os processos de mediação das políticas públicas de Estado. O objetivo é que elas também atendam ao maior número de interesses, no sentido dos diversos grupos que formam o Estado brasileiro, e que respeitem a sua diversidade cultural, organizando uma educação que possa potencializar a construção de uma democracia mais ampla e inclusiva, estabelecida sobre valores de equidade.

É necessária uma educação que resgate o processo histórico da educação brasileira, consciente da posição do Brasil como país de periferia do capitalismo e, sendo assim, dependente (FERNANDES, 1989). Deve-se buscar uma universalização, que se encaminhe para a democratização, de uma educação que busque emancipar os sujeitos sociais, incluindo a classe popular, e que dialogue com os saberes dessa classe e seus movimentos sociais. Para Freire (2003), essa educação se constitui como uma educação emancipadora, que é dialógica, e forma a consciência crítica e criativa da realidade. O saber científico estaria nesse conjunto de elementos, em composição outros saberes sistematizados e produzidos pela escola, em uma relação de diálogo com um saber localizado no sentido comunitário, comunidade que a escola também se insere e à qual pertence. É preciso atuar também no sentido de se olhar a realidade e, a partir dela conhecer as diversas outras realidades que compõem o contexto da humanidade. Necessita-se de uma educação que questione as carências, e as necessidades que se apresentam como os primeiros elementos para um viver na comunidade atual.

Em uma época em que a desesperança naturaliza as situações de crise, a imagem é tida como o principal fator de análise e a velocidade da informação é a principal ferramenta de solução. Pode-se considerar que estes fatores influenciaram a constituição dos sujeitos da atualidade, que internalizaram esses elementos e os levaram para as relações vividas em seu cotidiano. Boff (2002) classifica esse

contexto como sendo aquele onde prevalece a ausência de cuidado com a vida, e chama a atenção para a crise civilizacional, como um constante incômodo que gera questões complexas e arriscadas para a humanidade, tais como: a negação da infância, o aumento da fome, a ausência dos sonhos e a perda da utopia, o desenraizamento da cultura, o descuido com o planeta e a opção pelo individualismo, dentre outros.

Pode-se nomear esse processo como a negação da vida, onde essa negação é materializada na existência humana como uma forma de impedir que um projeto de utopia se estabeleça. Isso tem início com a descrença de que o ser humano possa fazer algo para modificar sua realidade, questão que se torna cada vez mais presente nas instituições e nas relações que poderiam gerar novas condições de vida, como a instituição escolar.

Para Alvarenga (2008), isto está relacionado o imaginário social e às relações de poder estabelecidas. O imaginário social seria essa forma de opção e de interpretação de fatos que os seres humanos escolhem, ao analisar e a interpretar as questões o que pode chegar a modificar o fato considerado histórico e modificar o seu significado. O imaginário age para interpretar o real como um processo de intervenção, o modo de viver e fazer do ser humano.

O viver humano vai se constituindo em um processo de humanização, que vai desde o nascer até o morrer. Constitui-se, assim, de forma ininterrupta um processo de instauração de valores (WERNECK, 1996). Algo procurado, desejado e que se institui como algo que vai projetar uma busca incessante de perfeição e de procura de satisfação de desejos. A indagação apresentada é se o sistema escolar contribui para essa formação que, ao formar o cidadão, também forma a pessoa.

No decorrer da história da legislação que regulamenta a educação brasileira se reconhece o avanço das questões diretivas baseadas na Constituição Federal Brasileira, Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Artigo 5º, e na sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9394/1996. Contudo, a escola ainda prioriza a questão da aquisição e avaliação do saber pela via da organização quantitativa, como aponta o índice de desenvolvimento da educação básica, com as metas de qualidade da educação básica apontadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, a Prova Brasil, executada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

No trabalho de Alvarenga (2008), a escola precisa valorizar essas crianças pelo próprio valor que elas já têm, como pessoas em busca de suas realizações. Contudo, é necessário reconhecer que as crianças filhas de catadores, estarão distantes da educação do século XXI, o que os deixa à margem, pelas condições impostas ao seu grupo e que relembra a educação do século XVI no contexto da modernidade. De acordo com a autora: “Se os jesuítas passaram à larga da essência dos curumins no século XVI, a educação do século XXI mantém uma distância de estrela a estrela dos nossos curumins” (ALVARENGA, 2008, p.16).

Para Alterthum (2005), incluir as crianças oriundas das classes excluídas na escola vai além do oferecimento de vagas, “[...] mas contemplá-los enquanto sujeitos de conhecimento, respeitando sua inserção social, seu pertencimento étnico e suas especificidades culturais” (ALTERTHUM, 2005, p. 17). Uma questão necessária é o reconhecimento da complexidade em lidar com as famílias de crianças advindas da comunidade de catadores pela dureza e a precariedade presentes em seu trabalho e suas condições de vida. Entretanto, é preciso buscar uma forma de dar continuidade ao que seus pais já fizeram, no sentido dado à transformação do lixo. Para a autora, esse processo é considerado belo, na perspectiva do que é possível, diante da criatividade humana.

A trajetória dessas crianças está articulada às trajetórias de seus pais. Elas vivenciam processos de exclusão. Provavelmente, surja daí a necessidade de se conceber a educação como um processo de resgate da humanidade roubada (GIOVANETTI, 2005). Segundo Alterthum (2005), a camada popular tem um caminho e/ou uma escolha a fazer, resistir ou desistir. As condições e as situações vivenciadas pelos estudantes das classes populares, articulada ao fracasso, não são compreendidas pela leitura dos processos sociais. Elas recaem sobre o sujeito e, conseqüentemente, sobre a família.

Esta condição foi encontrada na Comunidade Reciclo, na qual a exclusão também se encontrava na escola, nos anos de 1980 e 1990, nas trajetórias de vida de catadores adultos. Segundo Sacristán (2001), esta é uma das influências do projeto do Iluminista de educação, que, de certa forma, levou a uma universalização do direito à educação, mas que sofre atualmente com a homogeneização, também dos conteúdos, dos tempos e dos espaços, que são incompatíveis com a demanda e os valores dos estudantes advindos das camadas populares.

Atualmente, a proposta curricular do Ensino Fundamental está organizada em Educação Infantil e os cinco primeiros anos, baseados em ciclos de aprendizagem. A rede pública de educação básica do Distrito Federal, desde o ano de 2005, iniciou a implantação das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação - PNE, respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. O ensino fundamental de 9 anos trouxe a organização escolar a partir dos ciclos de aprendizagem, formando blocos plurianuais, com dois ou três anos de duração, tendo a possibilidade de retenção do estudante entre os blocos.

O primeiro do Ciclo foi o 1º Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, que foi iniciado na Coordenação Regional de Ensino - CRE de Ceilândia, em 2008, expandindo-se para todas as demais Coordenações Regionais (GDF, 2012). Dando continuidade ao processo, no ano de 2013, iniciou-se a implantação do 2º Bloco, com o 3º e o 4º anos. Ao todo, 245 escolas optaram por trabalhar com a ampliação do 2º bloco. Essas experiências e organizações pedagógicas próximas das discussões do Ciclo, em que não havia a retenção, já ocorreram no Distrito Federal, nos anos 1960. Nessa época, o ensino primário era organizado por fases (1ª, 2ª e 3ª fase), sendo que, na segunda fase, concluíam-se o processo de alfabetização, como observado em projetos como o ABC nos anos de 1980, o CBA, em 1989, e a Escola Candanga, em 1997.

A ideia do ciclo de aprendizagem é compreendida em uma perspectiva diferenciada da seriação (PERRENOUD, 2004). No ciclo de aprendizagem, o foco é a aprendizagem e o desenvolvimento, no sentido de oportunizar a todos, nesse processo, uma mudança na escola, uma pedagogia diferenciada, uma avaliação formativa, acompanhada de uma formação permanente dos docentes, para construir novas competências.

Essa compreensão mostra que o ato de aprender não se conclui no ano letivo. Ele pode se estender nas diversas etapas do ciclo, no qual há um respeito aos processos de aprendizagem do estudante. Esse processo requer um cuidado atento do docente, no sentido de buscar a compreensão que todo o percurso do ciclo se constitui em uma trajetória de aprendizagem e intervenção. Por isso, é necessário um trabalho coletivo, entre os docentes e uma atuação de intervenções pedagógicas, formações continuadas, em que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional se responsabilizem pelo processo de aprendizagem.

Segundo Côrtes, a Rede de Educação Pública do Distrito Federal, desde o início do século XXI, vem sofrendo mudanças e descontinuidade, na proposta curricular: “[...] desde o ano 2000, cinco propostas curriculares (2000, 2002, 2008, 2010 e 2014). No ano de 2011, iniciou-se uma reformulação curricular, concluída em 2014, com o documento Currículo em Movimento - Educação Básica - Distrito Federal” (CÔRTEES, 2015, p. 29). Esse contexto gera inseguranças e dificuldades para a compreensão da proposta curricular. Devido ao curto prazo, pode ocasionar incompreensões e, assim, há poucas possibilidades dessa proposta chegar à prática pedagógica da sala de aula.

Compreender os grupos populares no interior da escola, o contexto da educação e a dinâmica escolar, é se deixar conduzir por uma leitura crítica da realidade, que proporcione um olhar de cuidado, ao encontro da vida, da vida de outros que já estiveram presentes na caminhada, os catadores de materiais recicláveis. É levar para a escola esta discussão. É a busca de compreender o porquê dessas vidas serem negadas e/ou silenciadas nessas instituições e tentar buscar restabelecer ali o diálogo da pluralidade, pelo qual todos possam contribuir para o viver, como condição comum a todos os seres vivos, o viver na Terra, trazendo a educação como um dos caminhos de se reinventar e de se recriar a vida.

## **2.1 A educação como possibilidade território da emancipação humana**

Brandão (2002) considera o ser humano como um ser de vida, um ser de aprendizagem, portanto, somos seres da educação. A educação, nessa afirmação, é vista como um processo cultural. “A cultura é o que fazemos dela, nela e, em e entre nós, através dela, Vida” (BRANDÃO, 2002, p. 22). A compreensão da cultura ocorre pela capacidade que temos de recriar o que a natureza nos apresenta, transformando-a em objetos para a utilização em nossa vida social, como forma de adaptação e também de criação, pois assim transcorre em todo o decorrer da vida humana. A cultura estabelece-se no ser e no fazer, ou seja, nos processos sociais de interação, no sentido dado às diversas formas organizadas para o viver no mundo e relacionar-se com as inúmeras tentativas de transformá-lo.

Sob esta perspectiva,

[...] a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processo e produtos, de poderes e de

sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de intervenção, de reiterações de palavras, valores, ideias e de imaginários com o que ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível, o gesto de reciprocidade a que a vida social nos obriga. (BRANDÃO, 2002, p.25).

Nesse sentido, a educação está articulada dialeticamente ao viver, constitui a vida, é o processo e o produto. Constitui-se no movimento e nega-se a ser compreendida como somente um produto de relações capitalistas, pois, tem um espaço garantido de transgressão de regras, no qual a formação dos sujeitos incluídos na educação não se dá exclusivamente pela lógica do capital e/ou para atender a uma demanda do mercado. Ela possibilita a busca por estratégias e formas de tornar o viver mais ecológico, no âmbito das instituições escolares e a transposição desse aprendizado para a vida, estabelecendo, ao mesmo tempo, um diálogo com saberes advindo do viver.

A necessidade que todos os seres humanos têm de aprendizado, como seres aprendentes, os coloca como seres da educação, seres que necessitam do saber viver pela própria condição de existência, algo comum a todos os seres humanos, mas que abriga condições diferenciadas e diversas relações de poder e de ocupação.

O ato de educar estaria na posição de:

‘criar cenários’ como condição favorável para o aprender, através da vivência, o projeto de si reinventar diante as tantas interações no viver e os sentidos dados a elas. Falar do sentido, é algo comum aos seres, todos nos sentimos, mas quantos de nós consegue refletir sobre o que é sentido, sem naturalizar o que já está posto, ou ‘sabem o sentido social do que sentem’. (BRANDÃO, 2002, p.27).

A educação, pensada dessa forma, constitui-se em um espaço político, social, humano, sensível e ecológico de pensar sobre a produção do saber. A educação deve ser vista como cultura, ou seja, um processo histórico, de natureza dialética, pelo qual o ser humano, em uma relação ativa de conhecimento e de ação, se relaciona com o mundo e com os outros homens e transforma a si mesmo, a natureza e o mundo. Essa condição coloca o homem como produtor de sua própria cultura e como ser histórico, pois constrói a história, a partir do trabalho, atribuindo-lhe significados. Ser humano e mundo transformam-se pela prática coletiva do

trabalho. Essa dimensão da ação do ser humano, o leva a se constituir enquanto homem, a conhecer-se conhecendo pela ação da consciência. O ser humano é o ser sujeito da história e o criador da sua cultura.

A questão é que uma cultura criada em uma ordem desigual divide-se em cultura dominante e cultura dominada, em uma dinâmica de natureza dialética. Aí se encontra a dificuldade de se constituírem espaços para a criação e a expressão livre da cultura dos povos. Assim, a cultura popular se apresenta como um espaço de conscientização da realidade, e se encaminha para o rompimento com a cultura dominada, como espaço de criação de uma outra cultura, que possa trazer o “mundo de trocas solidárias” (BRANDÃO, 2002, p.42). Essa perspectiva ocorre quando há uma ação sobre a cultura presente, a identificação dos diversos espaços de conflito, a constituição da crítica á cultura alienante e o conhecimento das condições pelas quais a cultura é realizada.

A cultura popular constitui-se como uma tomada da consciência da realidade, de tal modo que a educação passa a ser também popular, como possibilidade de instrumentalizar seres humanos, a partir do movimento constante de democratizar a cultura. Com isso, a educação assume o seu papel ideológico de instrumentalização e formação social e política, ao constituir-se como luta permanente pelas transformações dos padrões que constituem o poder e a cultura vigentes. O seu nascimento acontece no conflito e, por isso, não se apresenta como neutro, mas com a intencionalidade de transformar o que está posto e de fazer com que as massas tomem consciência e atribuam sentido a sua situação e condição histórica. Trata-se de uma reflexão permanente sobre a liberdade e a solidariedade.

Assim, a cultura popular estabelece uma tentativa constante de produzir outra prática, social e educacional, em que, segundo Brandão (2002), seja possível encaminhar os seres humanos o papel de protagonistas do processo de criação da cultura, conscientes da realidade em que se encontram.

Ao evocar a produção de uma outra prática é necessário ter em mente a necessidade de transformação e de estar alerta para o cuidado com o outro. É preciso, refletir sobre o transformar, para produzir uma atitude de respeito e de escuta, para que não haja uma prática simplista de adaptação e/ou integração do estudante ao sistema escolar próprio da ordem vigente. Em diversas situações, o que se presencia é a produção de projetos para potencializar o indivíduo, negando as condições sociais que abarcam toda a situação.

Ao se pensar sobre o que seja uma Cultura Popular e/ou uma Cultura do Povo ou se centrar em uma cultura educacional, é importante considerar que é na vida social que elas se encontram e que também estão misturadas (BRANDÃO, 2002). Ou seja, não dá para “purificar” as culturas ou acreditar que elas já estejam prontas e estáticas para a atuação do educador. Cunha (2009) aproxima-se dessa compreensão, de uma cultura que se movimenta, que está presente no mundo real e, por isso, é confrontada, passando por processos de reorganização, ao estabelecer relação na e com a realidade. Os grupos, por menores que sejam, são constituídos de relações entre os sujeitos, no interior do grupo e nas relações externas com outros grupos. Eles possuem formas de produção dos saberes, dos interesses e dos valores. Torna-se necessário ao educador popular, aos que atuam com as classes populares, e grupos incluídos de forma excludente, o exercício constante da compreensão dos modos como os grupos populares transmitem seus saberes, como os constituem, suas formas de produção e reprodução e as mudanças ocorridas pelas relações estabelecidas.

Contudo, é preciso indagar: como trazer essa reflexão para o interior da escola, considerando que alguns educadores desconhecem a realidade popular e o movimento de luta que algumas comunidades ainda alimentam, como no caso dos catadores de material reciclável?

Para Brandão (2002), esta possibilidade está na atribuição de sentido que o educador exerce por meio do seu fazer e do seu saber. Essa condição faz com que se descubram os diversos poderes que constituem a prática pedagógica desse educador. O poder constituído pelos saberes e fazeres possibilita a atribuição de modalidade de conhecimento ao saber popular ao constituir a conscientização e a necessidade de se fazer a articulação entre a ciência e a educação. É a unificação dessas duas áreas, que se constituirá na forma de encaminhar a transformação do conhecimento em conscientização. Nesse sentido, essa pode ser a possibilidade concreta de se constituir uma prática coletiva que trará o poder de transformar o mundo, ou então de alimentar a permanência desta utopia.

A transformação viria da alternativa de dominar o saber e colocá-lo a serviço de um viver mais humano, para trazer condições melhores aos grupos, ou seja, o lugar do saber seria o desse compromisso de luta constante pelas “[...] transformações qualitativas de modos de pensar” (BRANDÃO, 2002, p.110). É preciso uma conscientização voltada para o conhecimento, que este se aproprie da

ação de conscientizar, a leve para a concretude, mas que simultaneamente, que leve em conta o cuidado com tipo de transformação que se pretende realizar, e de como ela garantirá a participação popular de todos os segmentos da sociedade.

Mészáros (2010) também propõe que a educação não seja um negócio, mas um processo de criação contínua e articulada à vida, que possa fazer com que o ser humano reflita e se aproprie dos processos do viver para se apropriar da criação e da emancipação. O processo é ulterior à instituição escolar, mas também está na escola e nas ações pedagógicas desenvolvidas no interior dessa instituição e nas comunidades, nas quais elas se inserem. É necessário pensar em uma escola que tenha condições de superar os obstáculos da atualidade, e assumir que o processo de exclusão também é produzido e reproduzido lá. Dessa forma, é possível compreender a necessidade da educação formal articular-se os saberes abrangentes da própria vida.

Aqui se considera que as condições sociais podem ser levadas ao âmbito educacional e enfrentadas nesse território, no sentido da necessidade de se desenvolver uma consciência moral, que trará como elemento principal a preocupação com a mudança social, compreendendo-a como processual, histórica e de longo prazo, sem perder de vista a formulação de práticas articuladas ao objetivo da autoeducação e também do seu o papel social.

[...] Em virtude do papel seminal da educação na mudança geral da sociedade - é impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem a contribuição permanente da educação ao processo de transformação conscientemente visado. (MÉSZÁROS, 2010, p. 90)

A referência se dá ao processo efetivo de assumir um compromisso com a responsabilidade social, no seu sentido real, e levá-la aos espaços educacionais. Esse encontro com a realidade social, nos espaços educativos, faz com que estes ambientes possam assumir a política como uma atividade humana, no sentido de integrá-los à perspectiva da vida social (DUSSEL, 2002). É na educação que se dá o compromisso de compreendermos as formas insustentáveis existentes no sistema escolar e instauramos a busca de reconhecimento das formas sustentáveis.

Loureiro (2012) apresenta a ecologia política como mais uma lente teórica, e uma ferramenta que contribuirá para enxergar a realidade social, para integrá-la a uma permanente crítica à economia política do poder vigente, e às questões postas

pelo processo ambientalista na perspectiva de “[...] fazer uma leitura não fragmentada da vida social, mas produzir uma teoria ampla desta, em diálogo com as ciências e saberes” (LOUREIRO, 2012, p. 28).

Assim, a natureza na Ecologia Política é vista de forma ontológica e atrelada à existência humana como necessidade fundamental para essa existência. Isso faz com que se ultrapasse a análise da natureza apenas como um recurso e/ou como um meio limitado.

A ação política que advém do sujeito político é que trará uma intencionalidade ao processo vivido, no qual as escolhas individuais estão atreladas a condicionantes históricos e ecológicos. Nesse sentido, ou seja, nossos atos “[...] implicam consequências de ordem pública que afetam interesses, percepções, significados, desejos e possibilidades e de outros” (LOUREIRO, 2012, p. 32). É a afirmação da inexistência da neutralidade, e, ao mesmo tempo, da busca pela condição da não fragmentação, condição demarcada por Freire (2002) ao considerar a educação como um processo intencional.

Aqui se revela a necessidade de se pensar em uma educação que potencialize o sujeito, no sentido da liberdade, e da criação como forma de enxergá-lo como sujeito social. Um modo que levaria não só ao atendimento das necessidades individuais, mas também do bem comum. Ao indagar sobre o conceito de felicidade, que está atrelado ao individualismo e ao consumismo, que visa uma busca incessante por interesses individuais, sem considerar a coletividade e, concomitantemente, as histórias individuais e locais. Isso ocasiona a negação do ser humano e toda a complexidade de sua constituição.

É possível, então, falar em uma emancipação que tenha a educação escolar como um dos espaços para dessa ação-reflexão. Para Freire (2002), a emancipação dá-se em uma luta constante pela libertação, na qual o trabalho é um elemento fundante, no sentido de um território de produção, reflexão e ação sobre uma verdadeira transformação da realidade. É preciso buscar aí a consciência da propriedade do trabalho e assim se instituir um exercício permanente de humanização, de si e dos outros. Essa prática vai ao encontro do papel que cada sujeito social tem, ao se comprometer com a construção de uma sociedade humana e democrática. Essa emancipação humana só se dará no exercício da práxis e no território da práxis.

A libertação por isso é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2002, p.35)

Para Freire (2002), a emancipação está no processo de humanização. Ela passa pela pedagogia dos oprimidos, alicerçada à pedagogia da esperança, no sentido de ser a pedagogia dos homens que buscam uma constante consciência da realidade, de si e do outro, como forma de transformar a realidade objetiva. Ela vai se constituindo como uma solidariedade capaz de estar com eles, lutar para a transformação da realidade objetiva que os eleva a condição de ser para outro. A perspectiva da emancipação humana dá-se na própria condição do viver do sujeito histórico, aquele que, consciente de sua história e realidade, se constitui em protagonista de sua própria história.

A questão apresentada pode ser considerada radical, no contexto da atualidade em que a liberdade é compreendida como individual, articulada à busca da felicidade, também individual, e a um processo no qual o ser e o poder se relacionam pela condição do consumir. É necessário dar ênfase à luta constante pelo sonho da humanização. Enxergar-se como ser de incompletude e destacar a necessidade de se alimentar da utopia da emancipação humana.

A emancipação humana constitui-se em um ato político. Ela acontece no devir da vida, em uma luta diária pela liberdade, para se estabelecer uma intencionalidade e um compromisso com a vida, em um movimento que se desloque do individual para o coletivo e para o planetário, em uma incessante busca para alimentar essa tríade.

Para Calado (2001) e Figueiredo (2005), a emancipação humana, segundo Freire (2002), é uma vocação humana que vai do plano pessoal ao coletivo, a partir da compreensão do cotidiano, da história como espaço de “desafios, sonhos, utopias, resistências e possibilidades” (FIGUEIREDO, 2005, p. 5). A emancipação acontece no prosseguir da vida, no encontro com diversas realidades e diversos outros, no exercício da dialogicidade, na consciência da realidade, em um permanente ato de libertar opressor e oprimido. É na consciência da realidade que a emancipação se constitui, uma utopia presente em cada olhar e em cada relacionar-se.

Santos (2003) considera, que mesmo com o fenômeno da globalização, é na contra-hegemonia que se dará a construção de um projeto de emancipação, no território das lutas e resistências sociais travadas contra a ideologia dominante. É a constituição de um caminho contrário ao da lógica da globalização neoliberal, de busca constante por estratégias, projetos para se reinventar os espaços de lutas locais, nacionais e transnacionais. Assim, na concepção da educação como uma prática social, a emancipação será um elemento constituidor de processos que possam trazer a possibilidade dos sujeitos olharem de forma crítica para a realidade e ali buscarem formas de organização que enfrentem as diversas formas de exclusão, inclusão excludente e opressão.

[...] a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social [...]. (SANTOS, 2003, p. 277).

Netto e Braz (2006) afirmam que para que os homens construam suas personalidades é necessário ter condições sociais iguais para todos. Contudo, ao olhar a realidade, essa condição está distante, mesmo que alguns avanços sociais já tenham ocorrido. O viver constitui-se, ainda, em uma sociedade desigual, que explora a mão de obra trabalhadora e que dá origem a processos de alienação e exploração. Pode-se considerar que estes processos ecoam de forma consistente e fragilizam a utopia, a concepção de uma educação emancipatória, ao propagarem o individualismo, na perspectiva neoliberal, em que o trabalho em grupo nas instituições escolares vai sendo desacreditado e há a percepção de uma crise da utopia na educação. Provavelmente, estes sejam alguns dos desafios para se constituir o sujeito reflexivo, crítico, que tenha, cuidado para atuar no contexto, com consciência de que se ocupa o mesmo planeta, mas essa ocupação se faz de forma desigual.

Alier (2008) aponta que, no decorrer da história, ocorreram diversos eventos denominados como movimentos ecológicos dos pobres, que trouxeram conflitos que tinham como pano de fundo as questões ecológicas. Ao assumir a postura de partir-se de uma ecologia advinda dos empobrecidos, a partir do olhar dos que habitam o planeta, em condição desfavorável, no caso os filhos dos catadores, no espaço

escolar, é necessário refletir-se sobre a relação da escola com os movimentos sociais que a constituem e/ou com aqueles que estão em seu entorno geográficas.

Assim, a Educação ambiental crítica será outra lente a constituir a base teórica dessa discussão, para trazer as questões ambientais como ações organizadoras “em defesa de justiça social e do direito da vida emancipada, saudável e sustentável” (LOUREIRO, 2012, p. 51). Trata-se de uma condição que contraria a uma sociedade que se institui pela defesa do desenvolvimento econômico.

[...] a Educação Ambiental pretende provocar processos de mudanças sociais e culturais que visam obter do conjunto da sociedade tanto a sensibilização à crise ambiental e à urgência em mudar dos padrões de uso dos bens ambientais quanto ao reconhecimento dessa situação e a tomada de decisões a seu respeito – caracterizando que poderíamos chamar de um movimento que busca produzir novo ponto de equilíbrio, nova relação de reciprocidade, entre as necessidades sociais e ambientais. (CARVALHO, 2006, p.158).

Nesse sentido, é preciso compreender o cerne da educação ambiental como um constante trabalho de conscientização da realidade e de sensibilização para a tomada de decisões e atitudes perante essa situação, atitudes que vão do contexto socioambiental ao individual e ao coletivo, de forma dialógica, pois social e ambiental se integram na constituição e ação da práxis da Educação Ambiental. Com isso, considera-se que a educação ambiental tem como uma de suas bases a educação popular, numa perspectiva freiriana.

Essa concepção dá-se a partir do conceito de conscientização de Freire, compreensão também compartilhada por Carvalho (2006) e Loureiro (2012), que consideram que esse autor foi a referência de toda educação crítica no Brasil, ao conceber a educação como um processo de formação de sujeitos da emancipação, sujeitos históricos.

Freire (1997) traz a leitura de mundo como um processo fundante e a dialogicidade como uma forma de instaurar o pensar sobre a realidade, como crítica e elemento transformador, que se dá no conhecimento, mas indo além deste, na perspectiva de articulação entre teoria e prática, para instaurar práxis emancipatória.

Como fundante, a leitura de mundo tem o sentido de colocar os pés na realidade e, ao mesmo tempo, abrir-se para a possibilidade de refletir sobre outras

realidades. Uma realidade contextualizada, que produza sentido na vivência naquela determinada realidade. Isso evoca a polifonia das narrativas, gestos, palavras e todo um arcabouço que se constitui por esses processos permanentes de reflexão. Um encontro entre os diversos saberes locais, trazidos por essas leituras, no movimento do partilhar e compartilhar.

Loureiro (2012) concebe o ato educativo como a própria prática educativa que articula de forma “indissolúvel”, a teoria e a prática, conduzida por uma atividade humana e consciente, com o objetivo de transformar o mundo.

Assim, o objetivo dessa discussão é que se possa construir uma educação ambiental capaz de mudar os comportamentos e as atitudes (PATO, 2004; LOUREIRO, 2012). Para isso, é necessário compreender os ambientes nos quais se constituem os processos da vida social, os grupos que compõem esses processos e suas posições, e “[...] como estes produzem, organizam-se e geram cultura, bem como as implicações ambientais disso” (LOUREIRO, 2012, p. 86), para se chegar, de forma objetiva, à mudança.

Tais considerações trazem para a centralidade a “[...] práxis educativa, crítica e dialógica” (LOUREIRO, 2012, p.86). Nessa compreensão, é imprescindível que haja engajamento na produção de processos participativos, como forma de romper com as relações de poder e constituir espaços de cidadania, em especial para os que se encontram em situação de vulnerabilidade. A questão aqui demarcada está na construção coletiva de processos de mobilização, que acarretam a concepção de uma educação pautada pela formação humana que “[...] engloba outra pessoa, o diálogo, a mobilização, o conhecimento, a mudança cultural, a transformação social e a participação na vida pública”. (LOUREIRO, 2012, p.88). A educação, considerada sob essa ótica, trará elementos como a crítica, a emancipação e a transformação, como formas constitutivas de uma educação com foco na formação humana, no sujeito da ação e da reflexão.

o sujeito da ação é aquele pensado como enraizado em uma ordem social que, mesmo que determine seu campo de possibilidades de ação, também é permeável a mudanças e transformações, pelas quais vale a pena lutar. (CARVALHO, 2006, p. 189).

Nesse sentido, para Carvalho (2006), pode-se caracterizar o sujeito ecológico como sujeito da ação, aquele que é capaz de olhar para a realidade, refletir sobre

ela e, a partir daí, de forma coletiva e individual, buscar formas de interagir e participar da tomada de decisões.

A formação do sujeito ecológico traz um sentido para o espaço escolar, como forma de repensar o valor e o papel da escola. Isso ocorre quando se traz a realidade dos sujeitos sociais que compõem o contexto escolar a objeto de reflexão. Permite-se, então, simultaneamente, que o diálogo com os saberes constitutivos a educação escolar e se encaminhe para a apropriação de outras realidades. É um exercício de olhar sobre o individual, o coletivo de forma dialética e contextualizada à história individual e, ao mesmo tempo, que direcionada à com a história do grupo, da instituição escolar, tudo conectando-se a outras histórias e culturas.

Trata-se de uma educação para a liberdade, no sentido de buscar formas de emancipação humana (FREIRE, 2003), uma educação da e para a humanização, que valorize o direito de uma existência digna (CARVALHO, 2006). Cria-se assim, uma perspectiva cidadã, que tenha como utopia, a justiça ambiental e a possibilidade de se transformar a educação em um território favorável à sustentabilidade humana.

## **2.2 A Educação como território da Sustentabilidade**

Pato (2004) considera que o conceito de sustentabilidade foi se tornando popular a partir dos Congressos Ambientais realizados pelas Nações Unidas, em especial, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio 92, realizada no Brasil, no mesmo ano de 1992.

Durante a Rio-92, foi produzida a Agenda 21. Trata-se de um plano de ação para o século 21, resultante da tomada de consciência em relação às crises ambientais. Crises, estas, advindas do contexto socioeconômico em que se vive, baseado no aumento da riqueza e do consumo em detrimento da conservação dos recursos naturais.

Sustentabilidade pressupõe equilíbrio entre diversos aspectos de uma mesma relação ou realidade e postula uma preocupação genuína com as condições de vida das gerações futuras. Falar em sustentabilidade na ecologia é falar de garantias para que as próximas gerações tenham condições de desfrutar dos mesmos benefícios que as atuais gerações desfrutaram ou melhor. (PATO, 2004, p.12).

A sustentabilidade está relacionada a uma conscientização da própria realidade e, ao mesmo tempo, a um cuidado, no sentido da alteridade, de pensar nas outras gerações e nos diversos modos de vida existentes em nosso planeta. É uma atuação consciente, política, social, humana e ecológica, um permanente refletir e atuar na perspectiva da cidadania e da humanidade.

Algumas dimensões estão postas nesse conceito, tais como comportamentos, atitudes e valores, que compõem todo o contexto de uma educação que visa à sustentabilidade do processo de formação humana. Para Mourão (1996), trata-se da sustentabilidade de uma “totalidade viva” como um processo criativo de auto-organização. São inovações que vão se construindo desde o processo de ontogênese até chegarmos, de forma mais eficaz, aos processos de filogênese.

A sustentabilidade é uma qualidade decorrente do equilíbrio da auto-organização, gerando um caminho evolutivo, que é a vida enquanto inteligência criativa, existindo numa base ‘limitada de recursos’ ou seja, o OIKOS, ou o espaço habitado, o corpo, o lar, o meio ambiente, a comunidade (MOURÃO, 1996, p. 35).

Sorrentino (2013)<sup>3</sup> considera que, para se refletir sobre a sustentabilidade na educação, é necessário colocar as questões básicas do povo e trabalhar em uma ação educativa que se movimente tanto de forma interna como externa, ao considerar o que se está no entorno da instituição educativa. Dessa forma, é necessário resgatar as utopias e os valores em contraposição ao discurso atual, da felicidade articulada ao consumo, como sinônimo da realização humana.

É necessária a criação de um caminho que possa estar articulado aos aspectos ambiental e social. Aqui reside um grande desafio, segundo Dansa (2013)<sup>4</sup>, o de transformar o eu em nós, em uma abertura para a formação das identidades coletivas e para o exercício permanente do sentir, como forma de aprendizado. Com isso, para que a sustentabilidade se constitua como um elemento integral da educação, é necessário refletir sobre a possibilidade de trabalhar a sensibilização, a mobilização, a emancipação, ou seja, a necessidade do reencantamento da educação, como forma de se constituir uma sustentabilidade própria da educação.

Uma educação que aponte para a sustentabilidade passa a ser um território no qual é necessário se pensar na possibilidade de constituir um saber ambiental no

---

<sup>3</sup> -Semana do Meio Ambiente na FE-UnB . Dia 03.06.2013 Desafios e Sustentabilidade Universitária.

<sup>4</sup> -Semana do Meio Ambiente na FE-UnB . Dia 03.06.2013 Desafios e Sustentabilidade Universitária.

espaço escolar. É necessário um saber que traga o que está à margem do contexto escolar, as diversas vozes que o compõem, para se exercitar o diálogo e, ao mesmo tempo, o reconhecimento dos lugares de suas origem e constituição.

Para Leff (2010), o saber ambiental é constituído do ambiente, no seu sentido real, como categoria sociológica advinda de uma racionalidade do social, mas onde se articulam “[...] os saberes marginalizados e subjulgados pela centralidade do logos científico” (LEFF, 2010, p. 160). O saber ambiental traz para o campo científico a problematização do conhecimento, o diálogo entre a ciência e os outros saberes, em busca de um paradigma ecológico como forma de desenvolver o conhecimento, mas sem “desconhecer a especificidade das diferentes ciências historicamente constituídas, ideologicamente legitimadas e socialmente institucionalizadas” (LEFF, 2010, p.163).

Assim, o saber ambiental busca se constituir em um espaço de liberdade, de desapropriação. Ele “[...] nasce no campo de externalidade das ciências, penetra os interstícios dos paradigmas do conhecimento” (LEFF, 2012, p. 19). Esse saber vai em constituir com suas incertezas, questionando o que está posto como saber (e a própria relação do saber e do ser), dando prosseguimento à incessante necessidade de ultrapassar o que já está projetado pelo saber. Este saber propõe mais do que um método ou uma filosofia, ele expressa o desejo de deixar o ser ser. É um saber que se constitui a partir de visões de mundo, e, por isso, carrega uma abertura e um movimento para o saber, dando uma forma diferenciada à racionalidade ambiental e à própria compreensão da ontologia:

[...] para repensar a racionalidade ambiental a partir das condições do ser; não de uma ontologia do ser e do homem em geral, mas do ser na cultura nos diferentes contextos nos quais codifica e dá significado à natureza, reconfigura suas identidades e forja seus mundos de vida, na relação entre o real e o simbólico. (LEFF, 2012, p. 24).

A questão pontuada encaminha-se para o significado do protagonismo do ser. Isso ocorre na perspectiva da sua reinvenção, a partir do diálogo entre os saberes, do próprio saber ressignificado e do pensamento sobre o que já está posto. Esse processo ocorre, no sentido de uma reflexão que confirma a mudança de uma episteme, e busca-se constituir como “uma nova relação entre o ser e o saber” (LEFF, 2012, p. 26). Assim, são apontados cinco elementos centrais ao saber

ambiental: a) a constituição de uma estratégia epistemológica, para se pensar na articulação das ciências e do saber na perspectiva da teoria dos sistemas, utilizando-se de um método interdisciplinar e do pensamento complexo; b) a exteriorização do saber ambiental para os círculos das ciências para produzir estratégias de poder no saber, para levá-las ao campo dos discursos sobre a sustentabilidade; c) a construção de uma racionalidade ambiental, que articule o real e o simbólico, pensamento e ação social, transcendendo as estruturas e abrindo espaços na racionalidade universal para a pluralidade de racionalidades culturais; d) a formação do saber ambiental e a urgência de se apropriar da complexidade ambiental; e) a “reemergência do ser, a reinvenção das identidades e a ética da outricidade” (LEFF, 2012, p. 28).

Desse modo, na perspectiva do diálogo entre os saberes, constituem-se territórios para o debate simultaneamente a partir da conscientização da realidade e das reflexões que se abrem para as questões da diversidade e da demarcação do lugar das diferenças, o que vai transcender um projeto interdisciplinar.

O saber ambiental, então, é produzido a partir da articulação entre a teoria e a prática e passa a constituir novos sentidos do que possa ser considerado civilizatório. Assim, sua utopia é constituída a partir do real articulado ao desejo de se construir uma nova realidade a caminho da sustentabilidade. Toma-se o desejo de se valorizar um conjunto de saberes, sem pretender posicioná-los como científicos. Esse processo ocorre em um espaço de incerteza e desordem, e resulta na produção de um conhecimento que possibilita uma transformação da realidade, para garantir um espaço para a diferença, a outricidade e a alteridade, ou seja, para o reconhecimento das identidades e de outras formações culturais.

Esse saber, que tem como base os valores, a valorização dos saberes populares e as diversas culturas, preocupa-se, ainda, com a apropriação também de outros conhecimentos e saberes encontrados em outras formas de “racionalidades culturais e identidades étnicas” (LEFF, 2012, p.51). Trata-se de um saber que reconhece sua realidade e os sujeitos sociais que a compõem, mas que avança para a compreensão de outras realidades.

Nesse sentido, o conceito de ambiente é visto como este território que questiona o próprio saber por meio de uma dialógica da falta e do saber e o desejo de apropriar-se, em um constante processo de busca, da constituição de saberes como “ações para a sustentabilidade ecológica e a justiça social” (LEFF, 2012, p.31).

O saber ambiental está fora do contexto da ciência, mas se abre para o diálogo. Para Leff (2012), todo saber encontra-se em uma rede de relações e tensões, articulada à autoridade, ao real e à possibilidade de se construírem utopias na ação social. Essa posição faz com que o conhecimento ganhe diversas formas de significação, seja em processos individuais ou coletivos, o que confronta a objetividade do conhecimento. Assim, o saber ambiental busca o que a ciência ignora, o que ainda se apresenta obscuro para o contexto científico, mais que se utiliza de uma racionalidade ambiental para uma compreensão que se instaura a partir do ser, e no próprio ser.

O saber ambiental revive a questão das lutas sociais pela apropriação da natureza e a gestão de seus modos de vida; do ser no tempo e o conhecer na história; do poder no saber e a vontade de poder, que é um querer saber. (LEFF, 2012, p.60).

Nesse contexto de ausências e de luta pela apropriação do saber, Santos (2006) aponta que a injustiça social está acoplada à injustiça cognitiva e considera a necessidade de fortalecimento do espaço da globalização contra-hegemônica, como forma de reinventar a emancipação social. O autor mostra a ecologia dos saberes como um território de práticas dos saberes, e considera as permanentes lutas e dificuldades como processos plenos de possibilidades e também de aprendizado.

A ecologia dos saberes configura-se, então, em um território para o reconhecimento da pluralidade, no qual se considera a autonomia desses saberes, no sentido de se instituírem como um : “sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento”(LEFF, 2012.p.157).

Sendo assim, essa ecologia busca conhecer outras realidades e culturas, apropriar-se e abrigar os saberes constituídos no devir da vida, em especial o das lutas produzidas nessas histórias e das que ainda virão. A ignorância também faz parte deste saber, no sentido de definir o que é e o que não é considerado científico. Considerar a ausência do saber, como elemento que constitui também a injustiça social, faz com que a ecologia dos saberes esteja comprometida na luta contra a injustiça cognitiva.

Alguns elementos vão constituir o corpo da ecologia dos saberes, de acordo com Santos (2006). O primeiro, diz respeito à luta por uma justiça cognitiva quando

se compreende que esta ideia vai além da “distribuição equitativa do saber científico” (SANTOS, 2006, p.157). Trata-se de considerar que todo conhecimento é conhecido por alguém e sustenta práticas que produzem sujeitos. A injustiça cognitiva advém da ignorância científica e da dificuldade da ciência em reconhecer os saberes distintos e conseguir articulá-los, de forma equânime, os demais saberes, gerando as crises e catástrofes advindas do uso incoerente da ciência, devido à valorização somente dos saberes científicos em detrimento do que não é científico. A questão posta pela ecologia dos saberes é a possibilidade de valorização de ambos os saberes, científicos e não científicos, sem haver sobreposição entre eles, mas visibilizar as práticas científicas e não científicas na luta contra-hegemonia, e considerar sua interdependência.

Na ecologia dos saberes, o conhecimento tem limites, internos e externos. Os limites internos correspondem aos limites de intervenção do real, e os externos dão-se pelo reconhecimento de formas alternativas de intervenção na realidade, utilizando outros conhecimentos e práticas consideradas não científicas. A produção desta ecologia desenvolve-se com a participação dos diferentes saberes e sujeitos. Ela não ocorre somente pela democratização do acesso à produção científica moderna. Ela tem que ser buscada intensamente, como alternativa e possibilidade de se recorrerem a outros tipos de saberes, em um processo ecológico. Trata-se de uma epistemologia que se constitui, de forma construtiva e real, mesmo considerando que, devido a sermos seres de saber, só tenhamos acesso ao real por meio de “conceitos, teorias e da própria linguagem” (SANTOS, 2006, p. 159). Essa condição leva a construir sobre o real intervenções e consequências, em que se articulam os valores cognitivos, étnicos-políticos e ambientais.

Assim, a ecologia dos saberes estabelece suas hierarquias para compreender as relações entre saberes e as hierarquias e poderes gerados entre eles. Contudo, ela nega as hierarquias consideradas universais, constituídas em uma epistemologia baseada nas ciências modernas, consideradas redutoras. É a valorização de uma determinada intervenção no real articulada ao confronto com as intervenções alternativas, pois “devem emergir hierarquias concretas situadas entre os saberes” (SANTOS, 2006, p. 160).

Um dos princípios que o autor apresenta é o da precaução em escolher formas nas quais haja uma maior participação dos grupos sociais envolvidos. Essa questão é vista por Loureiro (2010) no conceito de participação, e, por Freire (2006)

e Brandão (2001), no contexto da Educação popular. Outra consideração está na centralidade das relações entre os saberes. Evoca-se uma diversidade de conhecimentos, de forma polifônica, composta por partes e totalidades, e se apresenta de forma prismática. Essa composição possibilita o cruzamento de múltiplas epistemologias no interior de uma dada prática de saberes.

Considera-se, assim, que há uma busca pela convergência “entre conhecimentos múltiplos”. (SANTOS, 2006, p.161) Este autor demarca duas condições para tal convergência. A primeira está na presença de vários saberes que “obrigam” a hegemonia a dar lugar à sociologia das ausências e das emergências. Isso se apresenta como forma de constatar a relação entre a ausência e a ocultação de saberes produzida pela valorização e a universalização de um único saber, o científico, e com isso, a necessidade de se ampliarem os espaços para os saberes advindos das ausências e emergências. A segunda condição colocada é a possibilidade de buscar a identificação do que pode ser considerado comum entre os saberes, em uma perspectiva de relações entre o que já existe e o que pode se estabelecer num futuro, que vai além da relação, para trazer também o que diferencia.

Santos considera que a ecologia dos saberes visa “ser uma luta não ignorante contra a ignorância” (2006, p. 163). Assim, ela é a capacidade de enxergarmos além da monocultura, constituída pela dominação do saber científico. Nesse sentido, é necessário valorizar também os outros saberes, como aqueles advindos do povo, encontrados no devir do viver, como possibilidade de uma aprendizagem mais ampla e de uma reflexão sobre o espaço da escola como um território capaz de se ocupar dos saberes advindos das ausências e emergências presentes naquela localidade.

Entre conhecer e ignorar há uma terceira categoria: conhecer erradamente. Conhecer erradamente é a ignorância assumida. Por isso, todo o acto de conhecimento contém em si a possibilidade de ser ignorante sem saber. Ou seja, a ignorância nunca é superada totalmente pelo saber. Quanto mais plurais são as ignorâncias, menor é o impacto negativo na vida e na sociedade. (SANTOS, 2006, p.163).

Assim, a epistemologia da ecologia dos saberes se dá na perspectiva de questionar o tipo de saber e a relação com outros saberes, com o foco no próprio

procedimento e “sobre a natureza e a avaliação das intervenções no real”. (SANTOS, 2006, p. 163).

A questão de identificar o tipo de conhecimento já se dá em uma lógica complexa, como as demais apontadas, mas “constitui-se em perguntas constantes e respostas incompletas. Aí reside a característica de um conhecimento prudente” (SANTOS, 2006, p. 164). Nessa perspectiva, o conhecimento é concebido a partir das práticas de saberes, na intervenção no real para a aceitação e/ou a recusa. Essa ecologia se coloca como uma contribuição para a constituição de sujeitos individuais e coletivos. Quando a consciência da realidade se dá na multiplicidade de saberes, reforça-se uma vontade interna, que possibilita a superação e desenvolve a força interior, de forma que ela se apresente maior que a força exterior.

O território da ecologia dos saberes permite “[...] alimentar um valor espiritual, uma imaginação da vontade que é incompreensível para o mecanismo clássico da ciência moderna” (SANTOS, 2006, p. 63). Uma forma que impulsiona o sujeito para se fortalecer diante das mazelas externas e para buscar modos criativos de sobreviver e constituir saberes de cuidado com os diversos modos de vida, perspectiva central da ecologia humana.

### **2.3 A Ecologia Humana como território de uma educação ecológica**

A ecologia humana atribui à educação um dos espaços para a formação humana. Ela tem como pressuposto o diálogo, na perspectiva da sustentabilidade na educação, considerando a ecologia do ser e tendo uma visão do ser humano como “centro psíquico com o poder de autoconsciência, e em evolução” (MOURÃO, 1996, p. 36). Isso faz, com que se considere também a singularidade de cada ser, em um devir complexo que se materializa na busca constante pela transcendência da consciência do si mesmo, em um processo de diálogo entre o que é individual e o que é coletivo, mas que se constitui de forma evolutiva. Segundo a autora, este conceito advém da individuação junguiana:

[...] o melhor desenvolvimento possível da totalidade de um indivíduo determinado. [...] Requer-se para tanto a vida inteira de uma pessoa, em todos seus aspectos biológicos, sociais e psíquicos.[...] personalidade é a realização máxima da índole inata e específica de um ser vivo em particular. Personalidade é a obra a que se chega pela máxima coragem de viver, pela afirmação absoluta do ser individual [...] (JUNG, 1986, p. 289).

Trata-se de uma compreensão que o humano se constitui em si, para si, mas que faz parte de um todo que é a humanidade, em que o processo de individuação se dá pela consciência de conhecer-se a si mesmo, o self apontado por Jung (1986). Segundo o autor, na complexidade do si mesmo, forma-se o processo da soma e do diálogo, do que é consciente e do que é inconsciente, pelo qual há a interdependência do indivíduo e a humanidade. Esse processo não se dá de forma natural, mas é fruto de um ego consciente, capaz de tomar decisões que o encaminhem pelo processo evolutivo.

Para Mourão (1996), esse é um “processo de tensão dinâmica com os contextos de socialização [...] deve ser incentivado de forma pedagógica, no sentido de uma implantação do paradigma ecológico como modelo cultural” (MOURÃO, 1996, p. 36). Trata-se da possibilidade de se compreender o espaço da educação escolar como também um território de reflexão sobre a condição de ser e de habitar o mundo, consigo e com os outros, considerando a expressão outros, como todo os modos de vida existentes no planeta.

Para Dansa, Pato e Correa (2012), a ecologia humana é compreendida como:

Um campo multirreferencial em que todas as ciências trazem contribuições que resultam na compreensão de como podemos ser conhecedores de nós mesmos e do mundo, e com isto pode nos ajudar a transformar nosso estar no mundo e alimentar a transformação pessoal e socioambiental. (DANSA, PATO, CORREA, 2012, p. 2).

A ecologia humana é um campo aberto para a compreensão da ação do homem no mundo, pelo qual a educação pode se instituir como um território favorável à constituição do sujeito individual e coletivo. Essa concepção articula a ecologia e a educação para, compreender que esta última é um campo fértil para a mobilização do sujeito de forma individual e social. Apresenta-se, assim, um caminho de possibilidades, que permite religar a educação a sua função essencial, que é o de formar pessoas. Para Pato (2011), é necessário buscar caminhos e um deles é considerar a educação como uma prática social que pode auxiliar na transmissão e no fortalecimento de valores transcendentais.

[...] considerados ecológicos, uma vez que envolve metas de preocupados com o bem-estar de todos e da natureza, visando a promoção dos outros indistintamente e a transcendência dos interesses egoístas, agrupando valores de respeito ao outro,

igualdade, justiça social, proteção do meio ambiente, entre outros. (PATO, 2011, p. 300).

Nessa concepção, cabe também à educação repensar as diversas dimensões do ser humano, não só com foco na racionalidade, mas também como forma de possibilitar um novo olhar e uma reorganização dos conhecimentos para abarcar outras dimensões do sujeito social e, a partir daí, criar possibilidades para uma educação humanizada, com ênfase na constituição de valores transcendente. Cabe ressaltar o cuidado com todas as dimensões:

[...] sejam elas racionais, emocionais, intuitivas e corporais, tendo como perspectiva, que os grupos de indivíduos caminhem para uma construção própria que os ajude a se compreenderem melhor como coletivo de individualidades, inserindo-se no mundo com uma identidade, ou descobrindo-se como transitoriedade, ou mesmo se reconstituindo sob padrões que permitam rearticular seus valores, sua qualidade de vida e sua participação social. (DANSA, PATO E CORREA, 2012, p.02).

Essas questões e necessidades constituem o contexto de todo sujeito social, mas, de acordo com as autoras, a ausência desses processos de formação afeta, de forma rigorosa, as camadas empobrecidas, devido a sua relação diferenciada com os modos de produção e com o acesso aos bens culturais e naturais, e a própria perspectiva de constituição da identidade.

Nesse sentido, a ecologia humana se coloca junto à educação ambiental, pois procura articular “os aspectos pessoais, socioculturais e naturais” (DANSA; PATO ; CORREA, 2012, p. 3), ou seja, a busca permanente para a sustentabilidade da vida, no sentido de cuidar da saúde do existir e de considerar todas as vidas, incluindo a do planeta.

Faz-se necessária a discussão das estratégias e dos diversos caminhos possíveis para se chegar à sustentabilidade da vida. É preciso buscar formas de gestão para que o discurso da sustentabilidade possa se materializar na realidade, considerando-se o espaço da educação como uma dessas realidades. É importante conhecer quem são os grupos e as diferenças existentes (individuais, sociais e locais), e suas necessidades específicas.

Uma gestão que tenha a percepção das diversas realidades contidas em um mesmo grupo e, ao mesmo tempo, a sensibilidade de uma abertura para o diálogo com os sujeitos sociais, o cuidado para preservar a participação de todos os

envolvidos no processo, e a atenção em se criar condições para as ações concretas possíveis. Assim, considera-se a gestão ambiental uma forma de acessar os princípios éticos que irão legitimar as diferentes formas de organizar os diversos grupos. Contudo, no que se aplica à educação, é necessário ir além, devido à própria especificidade desta área de também formar pessoas:

Buscando fundamentar a construção ética das novas ações, a partir, a partir de um instrumental pedagógico que faça emergir uma autoconsciência pessoal e grupal singular e crítica, a consciência das potencialidades ainda não experimentadas e dos processos ecológicos que caracterizam a vida nos ecossistemas e exigem a transformação dos padrões de comportamento humanos. (DANSA; PATO; CORREA, 2012, p. 4).

Para se trabalhar na perspectiva da ecologia humana, articulada à gestão e à educação ambiental, é necessária uma sintonia entre as diversas dimensões do sujeito social. Nesse sentido, a possibilidade de se trabalhar a consciência de si e do outro se torna um dos pré-requisitos para as definições dos diversos papéis sociais a serem exercidos e articulados às formas dialéticas das identidades das pessoas envolvidas no processo de construir as questões comuns do projeto a ser desenvolvido. Nessa perspectiva, busca-se uma meta educativa, que é de relacionar as “vivências e a reflexão coletiva e crítico-criativa, necessária à descoberta dos valores que possam fundamentar o viver humano” (DANSA; PATO; CORREA, 2012, p.05).

Para Mourão (1996), a ecologia humana articulada à educação ambiental considera a distinção de informação e formação, na função formativa da educação, uma questão coerente e fundante. A autora aponta que a educação ambiental compreende “a cura como regeneração e reconciliação” (MOURÃO, 1996, p.37). A cura abrange três princípios ecológicos: a) a interconexão sistêmica, que assegura os processos de religação das polaridades; b) a sustentabilidade no sentido de constituir novos hábitos e valores; e a c) respiração “ou feedback, para alimentar a circulação amorosa da energia criativa” (MOURÃO, 1996, p.37). Isso ocorre como modo de articular e dar movimento ao que está dentro e fora, em uma busca para manter viva a sustentabilidade e a existência da vida. A autora busca suas referências em fontes indianas e tibetanas, na perspectiva da ecologia do ser e também na compreensão dos sistemas pedagógicos do Oriente, nos quais a ecologia do ser busca uma síntese entre Oriente e Ocidente.

Uma questão encontrada pela autora é um ensinamento milenar, em direção a um caminhar profundo rumo à unidade cósmica entre homens, natureza e sociedade. Outras situações foram vivenciadas e também ensinadas pelos seus mestres nos espaços de educação. Observa-se que há uma diferença, na educação, que se realiza em sistemas fragmentados, no que diz respeito à separação entre formação e informação. A educação com base na informação fragmentada gera formas mecanizadas que, conseqüentemente, automatizam a mente, que apresenta dificuldades para a criação, devido à ausência de uma articulação à educação formativa. A educação fragmentada preocupa-se somente com a informação instrutiva.

Para Krishnamurti (1980), existe na educação uma inteligência ecológica que precisa ser cultivada para instaurar o sentido da busca de se religar à consciência humana com a sua própria presença interior, que reside em cada ser. Segundo o autor, esse processo constitui-se em uma sabedoria instintiva e primordial, que precisa ser acessada pelas práticas educativas, por meio de uma educação atenta às questões inerentes ao humano e a tudo que envolve o seu habitar.

Dessa forma, o objetivo da educação está na formação das pessoas, no sentido de preservar essa percepção de si, mostrando que todo ser humano se auto-habita e habita também o mundo, na busca constante de uma relação de unidade e harmonia. Dessa forma, busca-se aqui uma educação que sensibilize o indivíduo sobre sua própria existência, como vida, e a existência de outras vidas e realidades.

[...] sensibilização das pessoas para vencer o medo gerado pela separatividade, e fazer brotar o desejo íntimo de união das polaridades. Para ele, a inteligência é uma qualidade que se desenvolve a partir de um processo mental-emocional de autoconhecimento, treinando a mente para a plena atenção que permite perceber e fluir com a teia do universo. (MOURÃO, 1996, 38).

Nesse sentido, Mourão (1996), baseada nos princípios educacionais do Oriente, chama atenção para a educação da mente e das emoções. O corpo e a mente são vistos como uma unidade, conjunto sutil e sensível, que contém memória, tanto passiva quanto ativa. Os instrumentos, como mente e emoção, precisam ser educados para o exercício diário de enxergarem a si, ao outro e ao mundo. Esse processo de percepção pode ser constituído pela autoformação. Os hábitos morais também fazem parte dessa constituição de autoformação, na perspectiva de

formação de uma atitude aberta, receptiva e, ao mesmo tempo, contemplativa de autoeducação.

Esta condição se dá a partir do contato criativo com a tradição dos modelos de ideal humano, compreendidos no contexto da ancestralidade da humanidade. Uma questão que exige um maior cuidado é a reflexão sobre quais fontes ancestrais deverão ser tomadas como referências para o processo de formação.

Uma orientação dada pela autora busca compreender, de forma contextual, a origem dos grupos envolvidos nos processos de formação e encontrar a base filosófica e ética da educação ambiental, tendo em vista constituir essa formação, articulando a instrução informativa a um amplo conceito de formação “[...] da capacidade de centramento, discernimento e expressão criativa da consciência pessoal”. (MOURÃO, 1996, p.38).

Para Krishnamurti (1980), existe um arquétipo de educador. As culturas antigas são constituídas por simbologias e significados que definem um mestre como, aquele que traz um exemplo ético de virtude e que é capaz de inspirar valores sociais, originais de sua cultura, na vida social. Nesse contexto, estabelece-se que a virtude básica e central do mestre é a compaixão.

A concepção deste mestre estabelece-se no compartilhar da mente e do coração. O mestre é aquele que está ao lado, no sentido de uma prática educadora que envolve o acompanhar, o estar perto. É aquele que constitui e é constituído, pertence e participa da história, envolver-se, conectando mestre e o aprendiz. O mestre, como um facilitador da construção de uma presença autêntica, ao proteger o ser, em sua essência, e constituir possibilidades que façam o ser exercitar a sua autonomia criativa, desenvolvendo o processo de encontrar a si e, com isso, a sua transcendência. Para Mourão (1996), o arquétipo do mestre encontra-se na sustentabilidade que acolhe, abriga, alimenta e, nesse movimento produz espaços para o desenvolvimento de uma formação integral e preservadora da vida.

Assim, o espaço escolar é compreendido, a partir do conceito de Freire (2006), como um espaço em que são constituídas as relações sociais e humanas, em que se ultrapassa a relação do aprender e do ensinar. A escola estende-se às aprendizagens formais e informais, em um exercício contínuo de incorporação aprendizagem da cidadania da autonomia, articulados à amorosidade e à ação dialógica. Uma amorosidade que reconheça, no ser humano, a capacidade e a potencialidade do amor, no processo de imersão no mundo, na ação de vivenciar a

justiça, na solidariedade, consigo, com o outro e com o planeta, pelo exercício contínuo da dialogicidade.

Nessa dialogicidade, o diálogo se dá no processo dialético em que se constitui a problematização do contexto no qual se está inserido e da própria existência, compreendendo-a como inacabada. Trata-se de um modo, de expressar o mundo a partir do nosso viver, em um percurso de abertura e conhecimentos em direção a nós mesmos e aos outros. Um território, que segundo Correa (2012) baseado na concepção de educação a partir da ecologia humana, favoreça a força que impulsiona a capacidade de invenção e de criação dos seres humanos, proporcionando a trocas de experiências com base na cooperação, na responsabilidade e no respeito.

A escola é compreendida como um espaço tempo que transcende o físico e constitui um território em que as interações e a constituição de pessoas acontece. Busca-se um ambiente que possibilite o diálogo entre os diversos saberes, tendo como matriz o aprender e reaprender a habitar a Terra, em uma perspectiva individual e coletiva, e de respeito a todos os modos existentes de vida.

Esse exercício deve se aproximar da complexidade que envolve o processo de formar a pessoa, em todas as suas dimensões. Faz-se necessário um território em que os saberes e as experiências de vida dialoguem, de forma horizontalizada, de modo reflexivo e crítico, sobre a realidade, o indivíduo e o coletivo, em um movimento, interdependente e ininterrupto, de alimentação da esperança e de sustentação da utopia. Trata-se de uma educação emancipatória, e, por isso, ecológica.

Nesse sentido, buscar a consciência atenta e sensível, como possibilidade de refletir sobre os modos de habitar, na perspectiva do conceito do *OIKOS* (MOURÃO, 1996), possibilita o caminhar a partir das histórias de vida em formação, tendo como base a autobiografia como um dos meios para aproximar os estudantes e o território escolar das experiências constituídas no decorrer da vida do ser.

### **3 A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA: TRAJETÓRIAS DE VIDA E PROCESSOS ESCOLARES DE FILHOS DE CATADORES**

As narrativas foram utilizadas no decorrer da história da humanidade como um modo de transmissão de conhecimentos e culturas, mas somente foi no final do século XIX que a história de vida emerge no campo das ciências, quando as Ciências Humanas conquistam certa autonomia, em relação às áreas à Filosofia, Letras e Ciências Exatas, mas trazendo, ainda em seu âmago, a dificuldade de se estabelecerem como método científico (LANY-BYLE, 2008). histórias de vida, enquanto instrumento de pesquisa, surgem, segundo a autora, partir da Escola de Chicago (1915-1940), que teve como princípio a investigação dos fenômenos urbanos. Nesta escola, um dos trabalhos foi o estudo de Thomas e Znasniecki, sobre os poloneses, constituindo uma obra de sociologia da emigração.

Nos anos de 1950 alguns trabalhos sobre História de Vida conquistam a credibilidade (LANY-BYLE, 2008). Na Europa, os trabalhos de Franco Ferrarotti e nos anos de 1960, de Oscar Lewis, no México, e de Daniel Bertaux, na França, marcam o momento em que as narrativas vão se instituindo como metodologias qualitativas e fortalecendo uma sociologia compreensiva, tendo em vista o entendimento do sentido que os sujeitos atribuíam a suas próprias histórias.

Bueno (2002) afirma que esse movimento chega à área da Antropologia com os trabalhos de Malinowski, que buscava analisar o nativo a partir do ponto de vista trazido por ele mesmo. Na área da historiografia, institui-se a história nova, influenciada pela Escola Annales, que conduziu seus trabalho na contramão dos métodos tradicionais, baseados na história factual e construção das grandes verdades, indo em direção à pesquisa interdisciplinar, distanciando-se, assim, dos estudos da época e se direcionando para os estudos das massas, dos grupos. Criase uma história de engajamento, muito envolvida com as questões da existência humana.

Esse contexto também se apresenta na América Latina (CAMARGO; HIPÓLITO; LIMA; 1983), onde os trabalhos com a metodologia das histórias de vida, buscam de reconstituir as experiências de indivíduos da classe trabalhadora, em contextos do pós-guerra. Essa mudança chegou ao Brasil, inicialmente, pela Antropologia, em estudos sobre comunidades. Mais tarde, na área da Sociologia, também germina, a partir de pesquisas patrocinadas por organismos internacionais,

nos trabalhos do sociólogo Florestan Fernandes, coordenadas por Roger Bastide, tendo, como temática, a situação dos negros no Brasil. Essa metodologia se instituiu como um processo para que os países de terceiro mundo, tendo como influência os pesquisadores e órgãos internacionais revisitassem e refletissem sobre suas próprias estruturas.

No Brasil, nos anos de 1960 (SOUZA, 2006), o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, recolheu diversos depoimentos para reconstituir trajetórias de políticos dos anos 1930 e da elite brasileira. Esse campo se ampliou e, concomitantemente, mudou o percurso dessas pesquisas.

Ao registrar as memórias daqueles que estavam no exílio, apresentavam-se leituras diferenciadas da realidade, apontando para um olhar mais particularizado e constituído de ideologias, como nas obras de Cavalcanti e Ramos (1976), que, apresentava memórias de mulheres no exílio (COSTA; MARZOLA; MORAES; LIMA; 1980). Na área da Sociologia (SOUZA, 2006) destaca-se o Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), da USP, que desenvolve um trabalho a partir da história oral apresentando diferentes procedimentos de coleta dos materiais produzidos em narrativas.

Na área da Educação, os trabalhos com as histórias de vida, no campo do método autobiográfico e com as narrativas de formação, emergem no início dos anos 1990 (SOUZA, 2006), e vão se direcionando, para pesquisas que enfatizam a formação de professores, e onde se destacavam questões como gênero, docência, subjetividades e constituição desses profissionais, questões temáticas dos trabalhos com histórias de vida.

Passeggi e Rocha (2012) apresentam elementos que demonstram que a pesquisa (auto) biográfica, nas áreas da educação e da psicologia, partilha um princípio comum, que é narrativa em primeira pessoa. Esse elemento é visto como forma de investigar como homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos, percebem seus modos de vida, suas condições humanas. Nesse processo, se estabelecem suas inscrições, na perspectiva geracional, social e histórica, pelas quais se caminha do sujeito singular para o sujeito universal.

Nesse contexto, a abordagem biográfica, segundo Nóvoa e Finger (2010), revelou-se um instrumento de investigação e de formação, no universo das pesquisas científicas, a partir das histórias de vida, e se instituiu como um processo

de “uma abordagem que possibilita o ir mais longe, na investigação e na compreensão dos processos de formação” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23). Compreendeu-se que cada sujeito, no decorrer da produção de suas narrativas, busca identificar os elementos formadores de sua constituição como ser.

Ao optar pelo método biográfico ambos os sujeitos envolvidos, pesquisador e colaboradores, estarão implicados no contexto de autoformação. Estabelece-se a impossibilidade de separar a investigação da formação e da intervenção, ou seja, da dialética do investigar, do formar e do intervir. Para Dominicé (2010a), esta abordagem só se dará na existência da dialética, do distanciamento e da implicação do pesquisador, em uma tomada de consciência, que é tanto individual quanto coletiva.

Para Ferrarotti (2010), o método biográfico, constrói a mediação entre a história individual e história social e identifica, como ponto central para o trabalho a utilização dos materiais considerados primários, como as narrativas e os relatos autobiográficos, coletados pelo pesquisador. São materiais que revelam a subjetividade do colaborador e a relação estabelecida entre ambos, em que, tanto o pesquisador quanto o colaborador que narra participam, em uma perspectiva dialógica e recíproca, da construção do conhecimento.

O caráter da biografia é relacionar disposições individuais a características globais da situação histórica. A partir da biografia, criam-se possibilidades para que o sujeito possa olhar sobre os diversos contextos e relações em que está inserido, em sua condição de ser vivo e do próprio viver. Segundo Ferrarotti (2010, p.35), “[...] a biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social”. Por isso, pode-se considerar que a biografia, ao estabelecer as relações com as questões do tempo, um passado já vivido e o tempo do presente, constitui-se a partir de uma dinâmica. Afinal, ao relatar a história de vida, o sujeito vai se identificando com um determinado grupo com o qual compartilha relações de pertencimento, singularidades próprias, que estão presentes na narrativa. Ricoeur (1997) denomina esse processo de identidade narrativa. São elementos constitutivos de experiências individuais e plurais, que se abrem para a compreensão dos fenômenos individuais e sociais, a partir de ações como o narrar, pois os sujeitos contam, recontam, interpretam e recriam suas histórias, constroem e estabelecem uma articulação dessas histórias aos processos de sua experiência no mundo. Pode-se considerar

que o método biográfico atribui à subjetividade o valor de produzir conhecimento, sendo capaz de ler a realidade social, a partir do ponto de vista de um sujeito que é considerado histórico. Assim, atribui-se um valor e um sentido ao saber constituído na experiência.

A subjetividade é o que atribui à biografia o valor de documento autobiográfico. “A subjetividade ativada a autobiografia dilui-se na vida objetiva da biografia dos acontecimentos” (FERRAROTTI, 2010, p.39). Trata-se de uma subjetividade que revela a práxis humana, no sentido da atuação e da reflexão deste sujeito no mundo. Nesse processo, a vida humana se revela como uma síntese, no seu sentido complexo, o da totalidade humana. Por isso, uma das limitações da utilidade da biografia é querê-la transformar em uma ficha sociológica coisificadora, desconsiderando as diversas dimensões humanas ali encontradas. E esse deve ser o cuidado permanente do pesquisador. Ele deve considerar as diversas dimensões humanas encontradas na biografia, sendo necessário um aprendizado consciente e profundo ao apreciá-las e compreendê-las.

O método biográfico aponta para um arcabouço de materiais, que pode ser dividido em materiais primários e secundários. Entre os primários, estão as narrativas autobiográficas (recolhidas pelos próprios investigadores, no decorrer de entrevistas). O material biográfico secundário compreende, o que não foi produzido na relação primária com o pesquisado (imagens, testemunhos, documentos oficiais, notícias vinculadas, entre outros). Trata-se de materiais que os pesquisados trazem para apoiar a análise e dar sentido às narrativas.

Montino (2008) considera que esses materiais da escrita de si, como cartas, memoriais, diários, transformam-se em fontes para questionar o cotidiano e, as subjetividades das classes subalternas, nos acontecimentos históricos, em especial nas mudanças dos modos de viver. Nesses processos, descortinam-se identidades, questões de gênero, questões comunitárias. É a vida de pessoas comuns, populares, que é revelada, a partir desses escritos. Assim, a vida se institui como uma práxis e revela vários aspectos gerais da humanidade, da história de uma coletividade. Contudo, essa perspectiva não deve ser compreendida como uma relação de causalidade, pois o sujeito atribui sentidos às experiências, agrega valores e as interpreta. Constitui-se, assim, um fenômeno no qual o sujeito vai

“projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade”. (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Para Pineau (2010), a biografia contribui para o processo de autoformação, ao fazer com que cada sujeito social possa se apropriar do poder de se autoformar, identificando e refletindo sobre seus processos formadores. Nesse caminho, a avaliação tem papel formadora, na ação educativa e na biografia educativa.

O processo da tomada de consciência está imbricado à biografia educativa, fazendo com que o sujeito busque identificar os sentidos e os valores que o conhecimento, advindo das experiências de vida e escolares, produz em sua formação. O olhar para si, para o grupo ao qual está vinculado e para os lugares que ocupa, pode trazer fatores que irão contribuir para o processo de formação e também para uma avaliação constante dos projetos que ainda estão por ocorrer.

A biografia educativa como instrumento de avaliação formadora, à medida que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam o seu processo de formação. (DOMINICÉ, 2010b, p. 147).

Assim, a biografia educativa passa a ser tanto um instrumento metodológico de investigação como um instrumento pedagógico (PINEAU, 2010). Está situada no campo da educação, particularmente de jovens e adultos. Para Souza e Passeggi (2011) as pesquisas (auto)biográficas em educação produzem a perspectiva daqueles que constroem e vivem a história. Nesse sentido, os autores apresentam um interesse maior nas (auto)biografias de educadores em processos de formação, mas conservam também o interesse por (auto)biografias de crianças, jovens e adultos, pois confirmam que as relações contidas nas histórias de vida trazem elementos das ações educativas e dos processos desenvolvidos pelas políticas educacionais.

Para Delory-Momberger (2008), a escola traz duas questões complexas à perspectiva da biografia como escrita de si, no sentido do projeto e das figuras que o sujeito social constrói, no percurso das relações com seus mundos social e pessoal. A primeira delas é que a escola ainda não possibilita espaços para a reflexão do mundo-de-vida, para a constituição do projeto de si. A outra questão diz respeito à adolescência. Essa fase é considerada como um dos períodos inventivos, na perspectiva que o sujeito tem da figura de si. Esse fato, acaba, no entanto, por

ocasionar conflitos entre o projeto de si e o projeto coletivo, já constituído pela escola.

Encontram-se conflitos entre os projetos coletivos da escola e o projeto de si, pois esta constitui seu projeto de acordo com a sociedade em que está inserida. A escola reconhece valores e dá sentido ao que é considerado coletivo, do interesse de todos, de acordo com as definições e interpretações de mundo dos elementos que a constituem, em suas imposições legais, formais e leituras de fracasso e sucesso ou seja “[...] trajetórias ideais - típicas para o sucesso” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.134).

Dessa forma, é determinado que certos saberes sejam elevados a um posicionamento hierárquico mais elevado que outros, sendo o sucesso e o fracasso processos que são internalizados pelos educandos. A cultura escolar torna-se impossibilitada de romper com a hierarquia de conhecimentos diante da centralidade de um sistema que é pautado pelo capitalismo.

Ao Considerar a escola como um território já regulamentado, o indivíduo percebe que suas experiências de vida não pertencem ao universo escolar. É necessário, então, sensibilidade, para estabelecer um diálogo entre os elementos presentes no espaço tempo da escola, mas que são negados e/ou silenciados, no decorrer desses processos. Assim, é procedente o exercício da sensibilidade do olhar, no sentido de ultrapassar a discussão da urgência do tempo e do processo, como etapa a ser vencida, a cada ano letivo, e repensar a seleção, que é considerada a única opção coerente frente na demanda atual.

Uma questão que se torna recorrente é o fato de se refletir sobre a possibilidade de levar, ao espaço formal e educativo da escola, a sensibilidade, na perspectiva de formar sujeitos sensíveis às causas humanas, ambientais e sociais, diante das demandas posta modernidade. Uma das possibilidades seria encaminhar para o ambiente escolar as contribuições do trabalho com as biografias e projetar o viver como epistemologia, como forma de valorar e dar sentido ao cuidado de si e do outro e, em ao simultâneo, constituir valores e sentidos no ato de educar.

Quando Passeggi e Rocha (2012), refletem sobre a escuta da criança, confirmam que é necessária a compreensão desse ser como um sujeito que é capaz de refletir sobre os processos vividos. Para isso, é necessário certa a disponibilidade do pesquisador, para se colocar em uma posição de abertura, de um aprender com a criança, a partir e com ela, e afastar a concepção de um aprender sobre ela. Essa

condição alicerça a ruptura da visão tradicional de criança, segundo a qual, para ela que ela aprenda, basta contar somente o saber de um adulto.

O que se busca é um método que considere seu saber e se encaminhe para uma aprendizagem com a criança, um saber produzido por ela e com ela. Outro elemento encontrado a partir dessa relação com o pesquisador é a existência de uma apropriação do saber e do poder, pela criança. Isso permite à criança a constituição de uma visão positiva de si. Covic e Oliveira (2011) apontam que isso se dá pela mudança de foco. Anteriormente, a centralidade estava em ouvir os profissionais que lidavam com as crianças. Agora, a criança está no centro, sendo convidada a falar dela mesma, de seus saberes e fazeres, dando sentido ao seu viver. Com isso, estabelece-se a relação colaborativa entre o pesquisador adulto e a criança.

Pesquisadores como Muller (2008), Graue e Walsh (2003), Passeggi e Rocha (2012) expressam a complexidade desse encontro com a criança e, simultaneamente, a importância de se conviver com elas no cotidiano. Tal complexidade se dá pela dificuldade e pela impossibilidade de se enxergar o mundo a partir do olhar das crianças, pois, ao se direcionar a esse encontro, dialoga-se com um olhar, já constituído no campo adulto, e com as interpretações já preestabelecidas sobre estas visões.

A possibilidade desse encontro, entre o adulto e a criança, constitui-se a partir de um olhar de entrega, no sentido de uma alteridade, ao respeitar a fala, os saberes e os modos que interpretam as suas experiências. O respeito à alteridade se põe como uma necessidade para o registro do encontro da criança com o adulto. Uma alteridade que se processa no sentido de possibilitar o ouvir o outro e enxergar a criança como um sujeito social. Uma questão apontada por estes autores é a necessidade das crianças poderem reinterpretar as interpretações dos pesquisadores.

Neste estudo, o trabalho com a biografia educativa estará baseado nas pesquisas desenvolvidas por Josso (2010), Delory-Momberger (2008; 2006) e Lechner (2012). Esses autores consideram a biografia educativa o fruto de um próprio processo de reflexão, em que o estudante passa a refletir e a se apropriar do seu processo de formação. É uma narrativa centrada na formação e na reflexão como processo de construção da narrativa.

Nos trabalhos de Josso (2010), as narrativas foram desenvolvidas em três etapas, uma delas centrada na produção da narrativa oral e escrita, e as outras duas na compreensão do processo de formação e/ou do processo de conhecimento. Uma das limitações encontradas é que nem todos os estudantes, no decorrer dos seus trabalhos, conseguiram vivenciar as três etapas. Alguns chegaram a evocar a narrativa de vida, mas não conseguiram compreender o processo da formação. Isso ocorre, segundo a autora, por questões: “[...] de ordem psicológica (afetivas e intelectuais), articuladas com dificuldades de ordem sociocultural (sociológicas e psicossociológicas).” (JOSSO, 2010, p. 65). O caráter desse percurso é eminentemente subjetivo, pois cada um atribui sentidos aos períodos apresentados. O lembrar e o sentido têm um duplo movimento: identificação e distanciamento entre as narrativas.

Assim, o processo de reflexão se dá na dialética do subjetivo e do objetivo, na passagem da atividade mental para a linguagem, e do vivido em toda a sua complexidade. O objetivo é a produção de uma narrativa que seja compreendida pelo outro, no que diz respeito à compreensão do que é falado e dos sentidos dados a esta fala. Essas interpelações são dúvidas sobre a narrativa e não interpretações da narrativa, por isso, o processo de ordenação do percurso de formação se constitui em um trabalho autopoietico, ao mesmo tempo individual e coletivo.

O momento considerado “charneira” (JOSSO, 2010, p. 70) institui-se no decorrer do processo em que o sujeito se encontra consigo mesmo, escolhe os períodos considerados formadores, compondo elementos de transição, em que opta por uma reorientação, na maneira de se comportar, de se relacionar com seu ambiente, de apresentar o que o moveu a pensar e a justificar suas escolhas de outras atividades. Nesse momento, as interações do grupo sobre as estratégias utilizadas para se adaptar às travessias, modos de evitá-las e/ou repeti-las, apresentam uma lógica dupla, a da individualidade, capaz de clarificar o sentido que trouxe as suas decisões, e de esperar por um reconhecimento do grupo, que se impõe como regra do jogo.

A formação é concebida como um processo que envolve a amplitude do ser e inclui a cognição, a corporeidade e a subjetividade do vivido, constituído e partilhado. Em seus trabalhos, Josso (2010) considera que os grupos interculturais podem constituir uma experiência rica devido à diversidade, fato constatado com o trabalho desenvolvido com a presença de refugiados.

O trabalho com as biografias educativas concentra-se, assim, nos “fios condutores” considerados como ganhos e perdas, encontrados nos momentos de orientação. Ele possibilita a compreensão da dinâmica utilizada pelo sujeito, nas suas escolhas, e a explicação ao grupo das transformações que ocorreram por meio da aprendizagem realizada em diversos contextos. O objetivo, nesse processo, é conhecer os motivos das escolhas.

O tema gerador definido para essa etapa é concebido pela relação entre o individual e o coletivo. É um tema que reflete os diversos motivos que norteiam as inúmeras escolhas que constituíram um devir e que geram significados novos. Os motivos da autonomização/conformação se integram ao tema gerador quando se observa uma busca pela autonomia ou pela a conformidade no decorrer das narrativas. Essa, dialética permanecerá no sentido do sujeito poder levá-la para outras situações vividas.

A responsabilização/dependência também pode estar presente como os elementos anteriores, mas são elementos que podem ser independentes. Um traço encontrado nos trabalhos de Josso (2010) é o da responsabilidade como forma o sujeito apropriar-se da sua existência, como sendo aquele sujeito capaz de fazer escolhas e assumi-las. Outro elemento encontrado é o da interiorização/exterioridade, que apresenta elementos da psicologia de Jung quando compreende este processo como “a persona e o eu” (JOSSO, 2010, p. 75). Constitui-se, assim, um território onde ocorre a distinção entre o mundo interior de cada ser, e a forma que ele se apresenta ao mundo (situação observada em todas as trajetórias com os estudantes, no processo de escolarização) e os diversos papéis desempenhados no período da infância.

Os trabalhos com a biografia educativa apresentam questões que atribuem sentido à formação, ao relacionar o sujeito com seus saberes, na perspectiva, de torná-lo responsável por sua formação e de se reconhecer sujeito dessa formação, o que demonstra uma recolocação do sujeito em uma constituição de ser psicossomático, social, político e cultural, na perspectiva de um sujeito ativo.

Pode-se considerar que a biografia educativa se constitui em uma pesquisa-formação, dentro da abordagem biográfica que conduz as diversas dimensões do ser humano para o diálogo e o direciona a um lugar de destaque: o de protagonista de sua própria formação, na perspectiva de intervir, de forma intencional, no seu processo de aprendizagem, considerando suas dimensões singulares e plurais.

Para Dominicé (2010), o estudo biográfico é compreendido pela sua pluralidade, pois é a tomada de consciência, que vem da reflexão, que origina o material biográfico. É um processo que articula formação e socialização e que vai trazer elementos para pontuar as narrativas e dar sentido a elas, elementos estes articulados ao conjunto, à totalidade da vida constituída como educativa, no processo de uma narração. A formação se dá-se pela presença do outro, nos momentos de charneira, no qual alguns tiveram que se distanciar daqueles que constituíam o momento e também de outros que representavam a possibilidade de aprendizado.

Nos seminários sobre a biografia educativa, observou-se que o autor do relato de vida considera a família como um espaço de bipolaridade. Ele vê a rejeição e a adesão como modos que também formam, pois a formação se dá nas maneiras de ultrapassarmos e/ou aceitarmos as diversas redes de complexidade que nos fazem relacionar com o mundo social.

O relato de vida é considerado, então, como o território que vai identificando alguns elementos e constituindo a possibilidade de se criarem pressupostos. Para Finger (2010), a formação a partir dos relatos e histórias de vida é considerada crítica e emancipadora, mas precisa se deslocar para além dos seminários universitários e chegar aos movimentos sociais. Os elementos de crítica e de emancipação atribuem ao trabalho com as histórias de vida a possibilidade de intervenção na realidade, que encaminha para o reconhecimento da potencialidade do ser e do grupo.

Delory-Momberger (2008) afirma que as histórias vida não formam saberes específicos de uma prática determinada, mas se propõem a trabalhar com a relação do sujeito com sua história e com o que esta história se relaciona, como um processo de formação, em uma constituição complexa no sentido de uma mudança que parte da reflexão sobre a história vida e chega ao campo social e profissional. Assim, a vida é concebida como uma experiência de formação, no sentido da constituição do ser no decorrer de sua existência. A história de vida materializa-se como uma possibilidade de vivenciar essa experiência, na escrita e reescrita das narrativas, ao compreender a dialética entre o passado e o futuro como uma forma de conceber o projeto de si como um espaço de formabilidade.

De acordo com Lechner (2012, 2009) e Delory-Momberger (2004; 2006; 2008), há um exercício contínuo, tendo em vista estabelecer um sentido

interdisciplinar das pesquisas biográficas, para que ultrapassem a forma objetiva do processo metodológico, onde a pesquisa-ação-formação se encontre com as dimensões: formativas, transformativas e de intervenção social, em movimento simultâneo e complementar. Nessa perspectiva, os trabalhos de Rugira (2008) consideram o corpo como um dos pilares necessários a esse processo de formação e de produção, individual e coletiva, dos sentidos e dos conhecimentos.

A compreensão apontada é de um pensar que o aprender não se dá somente pelo pensamento, mas também a partir das experiências percebidas e sentidas. É a concepção de que a capacidade humana de explorar a própria experiência não se dá de forma espontânea e, por conta disso, é necessário buscar as possibilidades de cultivá-la. As experiências humanas precisam ser percebidas, experimentadas na amplitude do ser, através de um re-olhar e da própria descoberta como percurso de se valorar a condição do viver e a perspectiva de se reconhecer como sujeito que ocupa diversos territórios.

Aprendi a ficar em contacto com a experiência subjetiva, percebi-me a mim mesma como sujeito e constatei, com encantamento, que viver e descrever com precisão um gesto interior, que suspender a atividade cerebral ordinária, instaura uma sensorialidade mais rica permitindo tomar corpo [...]. (RUGIRA, 2008, p.78).

Os processos do aprender, compreender e agir são inspirados na fenomenologia do ser. Nesse ponto, eles se articulam à ideia de Bois e Austrý (2008), que compreende o sentido de si pelo corpo e na perspectiva do sensível. O atravessado pela relação dos sentidos e pela sensibilidade, considerada como uma propriedade de “todo tecido vivo de ser reagente, e assinala a pertença do que é vivo ao mundo que o cerca” (BOIS; AUSTRÝ, 2008, p. 02).

Constitui-se um ambiente que reúne a subjetividade e a organicidade, em uma perspectiva de abertura, a partir de uma aprendizagem produzida pelo sentir do reconhecimento desta sensibilidade que já o constitui e está presente nas relações que estabelece consigo e os outros no decorrer da existência. Nesse movimento, o corpo é tido como um processo, um lugar e elo das experiências exteriores e interiores. Para Lechner, o corpo é um “lugar de experiência, lugar de expressão ou silenciamento, lugar de resistência e de criatividade ou reivindicação identitária e ou de direito” (2012, p. 78).

Os autores atribuem ao corpo a centralidade das investigações biográficas. Nesta perspectiva teórica, o corpo se apresenta como condição primeira do nosso saber habitado. Com isso, surge a necessidade de compartilhar as experiências do vivido e suas diversas percepções, conhecer e reconhecer que outros poderão partilhar da mesma experiência, mas também trazer experiências e sensações diferenciadas, na perspectiva do habitar. Nesse sentido, estabelece-se a possibilidade de uma atenção ao viver e, assim, a existência e toda a sua complexidade, em um relacionar-se com as experiências do sensível, busca o processo de se perceber neste devir que é a vida.

Josso (2010, 2012) considera que ao evocar o paradigma do sensível na perspectiva da compreensão do “caminhar para Si”, um ser capaz de estar presente em sua existência e de articular, ao projeto de seu vir a ser, de se encaminhar para a abertura de um ser inacabado, em conexão com as potencialidades do ser e do vir a ser, em um movimento de transformação e evolução. Essa presença é denominada de atenção consciente, na perspectiva do ser no mundo e do olhar para as potencialidades ali presentes. Assim, o trabalho autobiográfico se constitui na cointerpretação, em conjunto com o autor da obra, em uma relação que envolve o saber-viver implicado, de forma consciente, e que aponta elementos tais como: herança, experiências formadoras, pertencas, valorizações, desejos, imaginários.

Nos trabalhos Delory-Momberger (2008), apresentam-se os ateliês biográficos, que, de forma dinâmica, trabalham com as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro na condição de um olhar para o futuro), como base para se instaurar o projeto pessoal do sujeito. Essa abordagem é uma possibilidade para se trabalhar a história de vida a partir da biografia educativa.

Lechner (2012) constitui a oficina de trabalho biográfico, no decorrer de três atos: linguagem, performance e memória. Nesse contexto, a autora define esse espaço como propício para que a experiência do viver seja partilhada, refletida e situada na escuta dos participantes e na diversidade das leituras feitas. Nesse espaço, ocorre a troca de impressões sobre a narrativa, ancorada na escuta sensível e não sentido que ela trará para o corpo, como instrumento de trabalho. O cuidado estará no exercício constante de se afastar dos julgamentos em que se destaquem apenas elementos cognitivos. É o processo de buscar o compreender, a partir do desenvolvimento da consciência corporal.

O trabalho com as oficinas e os ateliês biográficos projeta-se para além da escrita narrativa, quando atribui os sentidos que se tem da própria escrita biográfica, acompanhados da escuta, da ressonância e do comentário, instaurando-se, assim, a descoberta de si e do outro como forma concreta dos terrenos sociais.

Trata-se da materialização do espaço da experiência relacional, de si e do outro, de forma concreta. Configura-se também um território de transformação, a partir do momento em que se debruça na perspectiva do tecido relacional corporificado do momento e dos papéis sociais atribuídos aos sujeitos que compõem o grupo. A ação emancipatória constitui-se no ato de se retirar do silenciamento, narrar histórias e também ouvi-las e compreender os processos de identificação, social, cultural e ideológica que acompanham o grupo social.

A existência humana é compreendida pela condição do viver e oportuniza, a cada ser, se encaminhar-se ao processo de formação, pelo refletir sobre, porém, não ocorre de forma natural. É preciso construir um olhar atento para perceber nessa existência, a vida, como o elemento da educação se constitui no viver. Uma atenção atenta, que pode ser despertada, desde a infância, sendo necessário se considerar a complexidade e os cuidados exigidos nesse encontro.

Nos trabalhos autobiográficos com crianças, realizados nas instituições escolares e hospitalares, em diversas regiões do Brasil, por Passeggi; Furlanetto; Conti; Chaves; Gomes; Gabriel e Rocha (2014), esses autores encaminham para o contexto das narrativas autobiográficas um alienígena, um brinquedo personagem, para provocar a constituição dos relatos, a abertura de diálogo entre os participantes e o lúdico, uma como maneira de promover o distanciamento da realidade. O trabalho demonstra o cuidado e a complexidade que configura todo o processo de provocação dessas narrativas, bem como as ações de recolher, transcrever e interpretar essas narrativas. Segundo os autores, esses processos se constituem em um exercício reflexivo e autopoético, tanto para o pesquisador como para as crianças no ato do ouvir e narrar e das relações estabelecidas nesse ato.

### **3.1 Oficinas Autoecobiográficas: o diálogo com os saberes, fazeres, valores e sentidos**

Ao planejar as oficinas, com intuito de compreender a história de vida e os processos escolares dos estudantes filhos de catadores, fazia-se necessário pensar em um espaço vivo, lúdico, de intervenção, que se abrisse ao conhecimento, à

compreensão e à sensibilidade e, concomitantemente, se constituísse em um espaço/tempo de escuta, de compromisso com a relação dialógica, caminhando na perspectiva do acolhimento e da amorosidade. Era preciso que esse espaço se estendesse ao criativo e ao diverso. Já se projetava que os estudantes trariam à memória fatos passados, articulados ao presente e refletiriam sobre suas realidades e suas relações estabelecidas. Era fundamental que eles atribuíssem sentidos a processos vividos e vislumbrassem o viver em uma perspectiva de futuro. O objetivo era falar e experienciar algo próprio das sua vida e dos saberes constituídos nesta existência.

A oficina autoecobiográfica nasce nesta perspectiva, de se consolidar como mais um espaço reflexivo e de intervenção, em um diálogo permanente com as diversas vozes que compõem o ambiente da vida cotidiana, da vida escolar, da vida individual e coletiva. Esse é um trabalho baseado nos procedimentos autobiográficos de Josso (2008; 2010); Lechner (2012); Delory-Momberger (2008) e Passeggi; Furlanetto; Conti; Chaves; Gomes; Gabriel; Rocha (2014).

Dois conceitos subsidiaram a construção do termo Oficina Autocobiográfica: **AUTO ←→ ECO**. **Auto**, a partir da concepção de Morin (2005), significa a constituição de relações interdependentes/dependentes, de uma auto-organização, organizando-se a si mesmo e si autoproduzindo. Relações de interdependência se constituem nas relações genéticas e nas interações com o meio ambiente, a onde o indivíduo se define pelas suas singularidades, mas também pelas suas qualidades de ser e de existência.

Trata-se de um ser constituído do gene e feno, em que a relação dialógica, entre o que é inato e o que é adquirido, é o que constitui a vida e a existência, em um processo complexo, que é inseparável, antagônico e complementar. Esse estabelecer é o que constitui o ser vivo, sua existência e as relações e inter-relações constituídas no decorrer do processo de vida. O conceito Eco, a partir da concepção de Mourão (1996), compreende o compreensão do *oikos* como espaço habitado (MOURÃO, 1996), com seus territórios simbólicos e complexos, com os mitos que o compõem, as matérias e as diversas formas de relações e interações que se constituem no decorrer da existência humana. O ser habita-se a si mesmo, aos outros (nos diversos grupos aos quais pertence) e ao planeta, como morada das diversas formas de vida.

Assim, o espaço da Oficina Autoecobiográfica se constitui em mais um território do cuidado com o espaço habitado, que é a vida e a possibilidade da formação de uma consciência atenta, cuidadosa e ecológica, sobre o ser individual, coletivo, e seu modo de habitar. Um espaço onde se buscou trabalhar as autobiografias, como um eixo central, e a ecologia humana e a educação ambiental, como inspiração e respiração.

Alguns pressupostos foram pilares para a construção da oficina autoecobiográfica, no decorrer do processo de pesquisa. A intenção de problematizar a realidade dos estudantes colaboradores, a partir de suas manifestações artísticas, que possibilitam a aproximação desse contexto, de forma lúdica, no sentido de estabelecer o diálogo de um olhar sensível à própria realidade, mas que se encaminha para o despertar da esperança, em uma perspectiva de transformação.

A relação dialógica e de amorosidade, baseada no conceito de Freire (1997), foi tomada como matriz de orientação e ação da relação entre colaboradores e pesquisadora, no decorrer das oficinas autoecobiográficas, em todo o processo da pesquisa. Busca-se um ouvir, a partir do outro e com o outro, pelo qual se estabelece um diálogo entre lógicas opostas, em uma postura de compreensão e reflexão, em que a atenção está voltada para as potencialidades de cada um.

As áreas da ecologia humana e da educação ambiental são inspiração e expiração deste espaço/tempo das oficinas, em uma perspectiva de constituir a vida desse processo, no qual a inspiração estaria no sentido de trazer elementos de fortalecimento, de encantamento e de cuidado ao ser, no sentido da subjetividade e do coletivo do grupo.

A expiração esteve na busca constante das possibilidades de produção de um olhar sensível, atento e ecológico, que levassem os colaboradores a reconhecer a realidade, a si mesmos e ao grupo, para que pudessem refletir sobre seus modos de habitação. Por último, veio a escolha do pilar dos diferentes modos de narrar as trajetórias de vida e os processos escolares. Optou pelo desenho, por estar conectado ao universo infantil, e pela fotografia, como uma imagem significativa no contexto atual, como maneiras de trazer elementos (auto)biográficos da parte dos estudantes.

As imagens serão consideradas em conjunto com os relatos orais, elementos fundantes da constituição das narrativas (auto)biográficas. O desenho é uma das

primeiras manifestações humanas, com o objetivo de se deixar um rastro, desde os primórdios da pré-história. Derdyk (1989, p. 23) informa que “[...] em seus primórdios, o desenho da palavra – os pictogramas, os hieróglifos, os ideogramas, escritas analógicas e visuais – explicita sensivelmente a natureza mental e inteligível do desenho como ato e extensão do pensamento”.

Aqui se observa a relação das narrativas construídas no processo de existência humana com a imagem dos desenhos, pois estes foram apresentando formas ao vivido e às relações estabelecidas, e identificando hierarquias, poderes, ritos e contextos da época. O desenho se constitui-se, ainda, em uma possibilidade de expressar os sentidos dessa existência, sejam aqueles considerados a partir das relações exteriores, sejam aqueles provenientes das relações interiores. Uma linguagem artística que já se inicia na mais tenra idade.

A maioria dos indivíduos na infância começa a comunicar-se graficamente por meio do desenho, independentemente de raça, sexo ou nacionalidade. Basta um pedaço de papel e um giz de cera que tudo se transforma em magia e brincadeira, nas mais belas formas do desenho, como um processo “natural” de desenvolvimento. (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005, p.03).

Para a criança, o desenho é uma estratégia pela qual ela interage com mundo, como uma forma de se comunicar e se expressar, a partir do seu olhar. A partir dele, ela expressa diversos sentimentos, que não podem ser articulados pela via da oralidade. Segundo Derdik (1989), o desenho é considerado uma atividade global, no sentido de revelar a existência de forma ampla. Aqui, a imagem e a percepção estão comprometidas em uma polifonia de sentidos, em que a memória, a observação e a imaginação se entrelaçam, tendo em vista materializar de forma expressiva um processo que se encontra no presente.

Outra imagem como manifestação artística da existência na oficina autoecobiográfica é a fotografia. A palavra vem do grego, *foto* tendo o significado de luz e *grafia* sendo considerada como gravar, escrever, registrar. Pode se considerar que a fotografia é a constituição de uma imagem, algo que pode trazer a visualização de um fenômeno e que busca deixar um registro desse fenômeno. Para Kossoy (2000), a fotografia abarca uma história, a partir de si mesma, que pode se manter, visível e ou invisível, ao olhar humano. Por isso, se constitui como um processo complexo em que o ser e a fotografia podem se articular em uma

perspectiva de constituição de um determinado momento, no decorrer de uma realidade.

Guran (2002) compreende que a fotografia não pode ser considerada um recorte real da realidade, mas sim o recorte de um momento, que envolve o ponto de vista do autor do registro fotográfico. O ato de fotografar institui-se, então, como atribuição e reconhecimento de sentidos. O ser que produz a ação de fotografar é constituído de dimensões e de sentidos que envolvem valores, crenças, saberes, e que vai revelando a subjetividade do autor e identificando identidades individuais e coletivas, algumas pertencentes a grupos e a instituições.

Flusser (2002) compreende que são as intenções produzidas pelo autor da fotografia que podem ser consideradas estéticas, políticas e epistemológicas. Por isso, é complexo analisar a fotografia a partir de uma fonte somente. O autor recomenda que esse processo seja constituído por uma série de fotografias, para que não se perca a complexidade do processo. Batista (2003) considera que “a imagem diz mais do que se consegue ver nela, por isso é fundamental que ela esteja associada aos textos gerados de contextos que a produziu. Elas ilustram e complementam os textos, que por sua vez as complementam” (BATISTA, 2003, p.14). Aqui se apresenta a complementaridade da fotografia, onde texto e imagem se complementam na perspectiva de formação de um todo.

A fotografia, vai assim desvelando contextos, histórias e símbolos, nos quais é necessário um cuidado, por parte do pesquisador, no sentido de não se direcionar a “decodificar, não apenas o enquadramento visível da imagem, mas saber ler “a contra pelo”- aquilo que está escondido atrás da pose” (LIMA; TONON, 2013). Condição também posta à análise dos desenhos infantis, que não podem ser vistos separadamente. Segundo Salles (2007), ao separar isoladamente a expressão do desenho infantil, perde-se o seu valor heurístico e os momentos de descoberta do processo de criação. A autora considera os desenhos como narrativas visuais do cotidiano.

Nesse sentido, há um compromisso em compreender a fotografia e o desenho infantil como mais uma imersão nesse contexto de subjetividade, onde se considera a complementariedade com relatos autobiográficos como mais um processo formativo, na perspectiva de refinar o olhar para as trajetórias de vida e os processos escolares dos estudantes.

### **3.2 A interpretação hermenêutica como processo de compreensão das Narrativas (Auto)biográficas**

No sentido exposto anteriormente, as narrativas (auto)biográficas são compreendidas como um processo de narrar, contar a experiência humana abarcando todo o seu aspecto simbólico. O sujeito que se põe a contar a sua experiência diante do mundo e no mundo, reflete, reconta, projeta e constrói possibilidades novas, mesmo que ainda não as reconheça.

As narrativas autobiográficas constituem-se, pois, como um território capaz, de possibilitar a interpretação do ser humano, no seu caminhar no mundo: ações, significados, olhares, experimentações. O estudante colaborador passará a narrar as suas histórias, compressões, sentidos e significados, como ator e autor, protagonista de sua história, em uma situação de encontro que colaborador e pesquisadora participam da interpretação do fenômeno em análise.

Isso é o que Ricoeur (1994) aponta como tessitura da intriga, que se constitui no processo do ato de narrar e, assim, não obedece a uma contagem linear e/ou cronológica. Dessa forma, a apresentação dos acontecimentos vai depender da intencionalidade de quem narra e da relação estabelecida com quem ouve. Os seres humanos são os personagens, vão constituindo sentido, a partir dos lugares ocupados e estabelecendo relações e inter-relações instituídas, em que a apresentação da sucessão dos eventos vai depender da intencionalidade de quem narra e da relação estabelecida com quem ouve.

Para Brockmeier e Harré (2012), as narrativas autorreferenciais formaram-se como um caminho metodológico, na perspectiva interpretativa, no sentido de trazer a constituição das pessoas e a apropriação de sua identidade. A pessoa que narra sempre traz um onde, um quê, um para quem e um por quê. Isso faz com que se apresentem elementos culturais, no sentido de um recontar, que passa pela imitação e pela reinvenção de seu modo de conceber a sua experiência. Ricoeur (1994) aponta que a interpretação dessa metodologia se dará na espiral hermenêutica, no sentido de atribuir não uma explicação, mas diversas interpretações.

Ricoeur (1990) traz a condição interpretativa do acontecer no “mundo-texto” (RICOEUR, 1990, p.55), tendo em vista fazer da ficção um caminho para descrever a realidade. O texto se constituirá, assim, em um processo de distanciamento na

comunicação e mostrará o processo de historicidade da experiência humana, na perspectiva educacional de estudantes advindos de grupos considerados excluídos.

Nesse sentido, a hermenêutica se fez caminho da interpretação e compreensão e se constituiu como linguagem. Assim, adotou a polissemia das palavras, a sensibilidade do contexto e as singularidades que acompanham este complexo processo, em que a interpretação reconheceu a mensagem produzida pelo sujeito da história. Para Ricoeur “a hermenêutica nasce desse esforço de levar a exegese à filologia” (1990, p.20), como uma busca constante para levar a interpretação ao seu sentido mais amplo, na perspectiva das relações, significações, construções e reconstruções do sujeito que fala. O discurso foi produzido na história e esta passa a ser o tempo/espaço, como campo da hermenêutica.

A teoria da hermenêutica trilha o caminho na vida, quando a vida passa a ser história, a vida como a sua própria exegese (GADAMER, 1999). A experiência humana ocorre na vida humana, considerada finita. A consciência de sua limitação é onde se encontra a verdadeira experiência hermenêutica, onde se obtém a clareza de que a experiência não retorna, e de que já não seremos os mesmos, nem nós, nem a experiência. A experiência leva ao conhecimento do real, ao nos deixar conscientes de que não se é dono do próprio tempo, e nem da experiência. Desse modo, a experiência não está determinada, o que possibilita as projeções futuras, que fazem parte da essência do ser humano, como ser histórico, imerso no contexto de limitação e finitude, mas que atua e se encontra na própria história.

A historicidade constitui-se nessa experiência, quando é compreendida como processo de consciência do vivido, processo aberto, com espaço para as desconstruções, construções e reconstruções. O ser se coloca na ação de experimentar o processo de relação de alteridade com o mundo, com o outro e com a tradição, em um constante processo de abertura, que se configura pelo pertencimento “poder-ouvir-se-uns-aos-outros” (GADAMER, 1999, p.532).

Trata-se da experiência do processo de abertura, no sentido de reconhecer o outro que fala, que é diferente, mas traz singularidades e significações próprias, estabelecidas por pertencer ao conjunto de histórias da humanidade. Nessa experiência, a hermenêutica se dá na consciência histórica, o compreender a alteridade do outro e o passado desta alteridade.

Assim, a linguagem é concebida como mediadora, elo, abertura das possibilidades e compreensões da nossa experiência no mundo, uma experiência

marcada pela linguagem que se constitui historicamente e articulada à tradição (CARVALHO, 2000). A primeira função da linguagem não se resume à comunicação com os outros, mas sim à relação com o real, com a existência do ser. Para Ricoeur (1990), “o dizer designa a constituição da existência [...] É por isso que a primeira determinação do dizer não é o falar, mas o par escutar-calar-se” (RICOEUR, 1990, p.35). O falar para o autor designa uma empiria. A escuta tem um papel primordial, como processo de abertura para o outro e para o mundo.

Para Ricoeur (1990), a interpretação da ação humana é orientada pela razão interpretativa que constitui os processos de significação do ser, instituída também a partir das experiências. As experiências vão se construindo como fonte e possibilidade para as narrativas, apresentando-se como condição que possibilita o diálogo com a experiência humana, no sentido de re-elaboração e de auto-invenção, em que se abre para a memória e a criação do vivido. Esse é o pressuposto que atribui à narrativa o caráter temporal que advém da própria experiência. O tempo torna-se humano, ao ser articulado ao modo da narrativa, o que é compreendido pelo autor como um mundo atemporal.

O autor considera a necessidade de um aprofundamento, no sentido e no significado do elemento tempo, entendido não só pela temporalidade. Para tal, considera o conceito de Santo Agostinho (1981) o *motus*, ou seja, o próprio movimento do tempo e sua duração, em que a tríplice do presente habita cada ser, no sentido de compreender os tempos que constituem o presente. O presente do passado, com a própria memória, as imagens, referências que o fazem acessar os momentos passados. O presente do presente, com a compreensão do que se apresenta como o agora, o que existe. O presente do futuro, em um sentido de espera, algo que pode ser antecipado e que vem do reconhecimento da visão do agora.

O conceito de mimese é considerado como o processo de reconhecer a presença do tempo, na perspectiva dos significados e sentidos. A mimese é compreendida como “processo ativo de imitar ou representar” (RICOEUR, 1994, p.59). Esse processo pertence à práxis. O seu objeto é o agenciamento dos fatos, a atuação na vida humana. O pertencimento que se dá no tempo real, imaginário e ético. A mimese tem a função de ruptura e ligação, e se torna fio condutor, quando produz a mediação entre o tempo e a narrativa, e quando constrói a relação dos três tempos miméticos, denominados pelo autor de Mimese I, Mimese II e Mimese III.

A Mimese I é definida, por ele, como uma prefiguração da ação encaminhada a um tempo vivido na experiência, no sentido de uma obra que será anunciada. A Mimese II é a configuração do simbólico na construção da narrativa, o processo da criação no encontro com o vivido. Por último, a Mimese III, o processo da narrativa a alguém, constituindo-se no tempo da alteridade, ou seja, na reconfiguração, releitura por outros, processo de circularidade, ato de comunicação e partilha.

Nessa perspectiva, as narrativas produzidas nas oficinas autoecobiográficas se constituem em um refletir e intervir da práxis humana, como maneira de objetivar o trabalho em grupo, no qual se encontram os tempos da mimese. As análises destas narrativas, produzidas a partir da dimensão da biografia educativa, constituem-se, no real, envolvendo os diversos símbolos e sentidos. Constituem-se no contexto também da subjetividade.

Para Josso (2008) esse trabalho permite a partilha e a confrontação dos elementos pertencentes às questões de herança pessoal e social, entre os participantes, e constitui uma atenção apurada para os pesquisadores da abordagem biográfica, tendo o cuidado com as dimensões que envolvem este trabalho, em especial com as que pertencem ao imaginário humano.

Nele há uma parte singular e uma parte completamente plural ao mesmo tempo. O emocional como sensível, as sensações, os sentimentos, o imaginário, a reflexividade também. Nessas dimensões, habitam partes culturais que forma fazendo de nós o que somos. (JOSSO, 2008, p.19).

Nesse cuidado, Souza (2004) considera que o trabalho com a análise interpretativa – compreensiva, a partir da hermenêutica, conceito formulado por Ricoeur (1996), seja o caminho mais coerente para abarcar as biografias educativas que constituem o processo de formação, no devir da vida, considerando que a fenomenologia do ser perpassa a identificação e o conhecimento do contexto que envolve os estudantes colaboradores.

Desse modo, foi instituído todo o processo teórico metodológico deste estudo.

### **3.3 A metodologia**

Este estudo adotou, como caminho teórico metodológico, a constituição e a análise pessoal e coletiva das histórias de vida e dos processos escolares de

estudantes filhos de catadores de material reciclável e, concomitantemente, a constituição de um espaço de autoformação e de intervenção, para os atores envolvidos no processo, com a inclusão dos professores regentes dos respectivos grupos, a gestora da instituição de ensino, e esta pesquisadora.

É neste espaço autobiográfico (Josso, 2010), dialógico, amoroso (FREIRE, 2003) e complexo, que esta pesquisa se desenvolve, trazendo para o diálogo processos construídos a partir de lógicas diferentes, como os processos escolares e as histórias de vida desses estudantes.

Os processos escolares foram compreendidos como os elementos presentes na inserção e permanência dos estudantes no sistema de educação formal, entre eles as relações estabelecidas no contexto da escola, com as demais pessoas que a compõem e os processos de aprendizagem oriundos destas relações. Já as histórias de vida são vistas como este território, de constituição de saberes, fazeres, sentidos e valores, que vai revelando elementos constituídos no ambiente local, individual, coletivo, e aproximando as pessoas da sua realidade. O cotidiano passa a ser reflexão, memorado e articulado ao processo de existência, num sentido de totalidade.

A pesquisa utiliza a abordagem da fenomenologia (HEIDEGGER, 2009), em uma perspectiva descritiva e interpretativa, com vistas à compreensão do ser em quanto sujeito consciente, que se reencontra, ao se relacionar com o mundo, assim como com a sua própria existência, de forma integrada. A interpretação hermenêutica (GADAMER, 1999; 2005; RICOEUR, 1976; 1994; 1997) constituiu este apreender pela interpretação dos diversos olhares e as diversas formas de se produzir a narrativa, considerando-se, assim, textos imagéticos, como a fotografia, desenhos, modelagem e vídeos. Nesta concepção, se construiu o processo de análise interpretativa, descritiva e compreensiva da realidade.

Neste processo, buscou-se construir um olhar cuidadoso sobre as histórias de vida, em encontro com o espaço escolar, com tempos, relações, saberes, sentidos e valores. A escola foi compreendida como mais um território de possibilidades de construção, intervenção e interação (DELORY-MOMBERGER, 2008). Um espaço constituído por pessoas que produzem normas, símbolos, contradições e que estabelecem relações, mas que possuem e constroem suas histórias de vida, identidades constituídas, tanto de forma individual como coletiva, e todas as implicações que esta constituição traz. Um lugar em que o diálogo entre as histórias

de vida e os processos escolares possam estabelecer encantamento e alimentar a utopia de um aprender e ensinar emancipador.

Na perspectiva de estabelecer o diálogo, a pesquisa desenvolveu-se em três tempos articulados. O quadro a seguir apresenta os tempos e as estratégias escolhidas.

Quadro 2 - Os Tempos da Pesquisa

Primeiro TEMPO Aproximação do contexto	Segundo TEMPO O caminho encontrado	Terceiro TEMPO Olhar para os primeiros resultados
Março 2014 a abril de 2014	Agosto de 2014 a dezembro de 2014	Março de 2015 a maio de 2015
Grupo envolvido: toda a escola  Procedimentos: Visitas à escola para a apresentação da pesquisa e identificar os participantes.	Grupo envolvido: os participantes, os professores regentes e a gestora.  Estratégias utilizadas: Observação participante; entrevista semiestruturada; Oficina autoecobiográfica; diário de campo; roda de conversa com os professores regentes. Procedimentos: participação nas coordenações coletivas e reuniões.	Grupo envolvido: toda a escola.  Estratégias utilizadas: observação participante.  Procedimento: apresentação em duas etapas dos primeiros resultados da pesquisa.

Fonte: Formulação da autora

### 3.4 O contexto da Escola

O presente estudo foi realizado na Escola Classe 01 da Cidade Estrutural, escola pública do Distrito Federal pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF. A escolha desta escola se deu em um primeiro momento pela sua localização, a Cidade Estrutural e ou “Vila Estrutural”, pois lá e lá se encontrar o lixão que recebe diariamente os resíduos do Distrito Federal, bem como estão presentes catadores independentes e aqueles organizados em cooperativas.

A Escola Classe 01-EC 01 da Vila Estrutural foi a primeira escola da Secretaria de Educação na Cidade. Em 2004, foi construída provisoriamente de madeirite. Atendia a crianças do Jardim III ao primeiro ano, com a idade entre seis a oito anos. A escola foi construída sob um antigo lixão e, no decorrer de sua história,

passou por um incêndio, que destruiu uma parte de sua construção, e por diversos alagamentos, que impedira a realização das aulas, até que fosse definitivamente construída a sede, em alvenaria. Houve uma suspeita de vazamento de gás metano, no local, em 2012, que resultou na sua interdição, pela Defesa Civil do Distrito Federal, a partir deste período.

Em agosto de 2012 <sup>5</sup>, os 1.300 estudantes e os funcionários da escola foram deslocados para três outros estabelecimentos: a Escola Classe 315 Sul, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, na quadra 907 Sul, e para o Centro de Ensino Fundamental 03 do Guará. No ano de 2013, os estudantes da escola passaram a ocupar a Escola Classe 315 Sul e a EAPE. Em 2014, a Escola a Classe 01 funcionou somente na EAPE e seus 1.300 estudantes cursaram do 1º ao 4º ano, nos turnos matutino e vespertino. Contudo, eles não deixaram de lutar pelo direito de estudar em uma escola próxima de suas residências.

No ato público<sup>6</sup> realizado no dia treze de novembro de 2013, com a presença de pais, movimentos sociais da cidade, estudantes, funcionários da escola e representantes do governo, foi realizada uma reunião para negociar o retorno dos estudantes para uma localidade mais próxima de suas moradias, pois, segundo relatos de vários estudantes, alguns desistiram de estudar devido a problemas de deslocamento, mesmo contando com o transporte mantido pelo Estado. A justificativa é que o deslocamento gerava alguns problemas: a maioria das crianças passava mal dentro do transporte, em especial no período da manhã. Além disso, também foi relatada a falta de um local protegido para esperarem o ônibus, e o fato das crianças terem de acordar muito cedo para chegar a tempo na escola, dentre outros motivos. Além disso, não havia instalações adequadas, como biblioteca e laboratórios de informática, assim como a escola ainda não contava com um espaço adequado para o recreio das crianças que estavam estudando na EAPE, o que resultou no corte do recreio na vida escolar dos estudantes. De acordo com os relatos, isso acarretou em grande agitação nos estudantes e atrapalhou os trabalhos pedagógicos e administrativos, tanto da EC01 quanto da EAPE.

Outra questão observada no Ato Público já mencionado, era que a escola atendia a um número significativo de estudantes que moravam na ocupação da

---

<sup>5</sup> Site: <<http://www.se.df.gov.br/?p=7056>>  
Acessado em 14 nov 2013.

<sup>6</sup> Houve a participação da pesquisadora com o intuito de conhecer o contexto educacional da Cidade Estrutural. As informações foram todas gravadas e registradas no decorrer da observação do evento.

Chácara Santa Luzia, onde vários catadores ainda adolescentes constituíram seus núcleos familiares.

A existência itinerante a que a escola foi submetida, no decorrer desses anos, produziu um clima de rejeição, condição enfrentada por estudantes e demais membros da instituição escolar. Em particular, os estudantes enfrentavam diariamente situações que os conduziam a experimentar momentos desagradáveis, quando eram considerados suspeitos diante de situações adversas, mas também instituíam-se sentimentos contrários. Alguns professores revelaram que, apesar dos percalços vivenciados pelos eles por estarem distantes de suas moradias, diversos pais acreditavam que, manter os filhos em uma escola localizada no Plano Piloto, representaria uma alçar a uma posição de status social.

Nesse cenário, encontrava-se a escola pesquisada, no decorrer dos anos de 2013 e 2014, sendo que, no segundo semestre do ano de 2015, a instituição foi transferida para o trecho 02 do SIA - Setor de Indústria e Abastecimento, local próximo à Estrutural, em um prédio custeado pelo Governo do Distrito Federal-DF, até que se reestabelecem as negociações necessárias para a resolução do problema da falta de sede própria.

Imagem 3 - Parte externa da Escola localizada na Cidade Estrutural



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora em 23/11/2013

### 3.5 Os participantes

Foram definidos quatro critérios para a escolha dos estudantes participantes da pesquisa: ser filho de pessoas que exerciam a ocupação de catadores de material reciclável; cursar o 4º ano; aceitar ser voluntário na pesquisa; ter a autorização dos pais e de seus professores para participar da pesquisa. Assim, a pesquisa foi realizada com 65 estudantes, com média de idade de 10,75 anos (35 meninas; 30 meninos), dos quais 36 residem na Ocupação Santa Luzia e 29 na Estrutural. O quadro a seguir caracteriza o perfil biográfico dos participantes:

Quadro 3 - Perfil Biográfico do grupo de Estudantes

Sexo	Feminino 35 Masculino 30
Origem	DF 47 BA 06 PB 04 MA 03 AL/PA/TO/GO/PE 01
Idade  M = 10,75	09 anos: 07 10 anos: 30 11 anos: 13 13 anos: 07 12 anos: 05 14 anos: 03
Moradia	Cidade Estrutural: 29 Ocupação Santa Luzia: 36
Mora com os pais	Pais biológicos: 40  Pais e seus companheiros: 14  Um dos pais: 11
Número de Membros por família	Três membros: 07 famílias Quatro membros: 16 famílias Cinco membros: 16 famílias Seis membros: 09 famílias Sete membros: 08 famílias Oito membros: 09 famílias
Número de Membros da família por Escolaridades	<b>Pais</b> Ensino Médio Incompleto: 01 Ensino Fundamental Completo: 04 Ensino Fundamental Incompleto: 02  <b>Irmãos:</b> Ensino Médio Incompleto: 05 Ensino Fundamental Completo: 06 Ensino Fundamental Incompleto - 12

Ocupação dos Pais	<b>Os dois Catadores: 29</b> <b>Um só é catador: 36</b> <b>Outras Ocupações:</b> Feirante: 02 Jardinagem: 01 Atendente de Bar: 01 Vigia no lixão: 02 Pedreiro: 06 Gari no Caminhão da Ambiental: 02 Limpeza de rua: 03 Motorista no lixão: 01 Eletricista: 01 Tapeceiro: 01 Entregador de folheto: 01 Vendedor sorvete na rua: 01 Cobrador de ônibus: 01 Doméstica: 01 Técnica de enfermagem: 01
Trabalham na Fábrica Social	Mães 27 Pais 04

Fonte: Elaboração da autora, a partir das Fichas do Perfil Biográfico Individual

Nesse universo de 65 famílias dos estudantes envolvidos nesse estudo, 41 delas possuem a mesma escolarização, em alguns grupos, os colaboradores são os que apresentam a maior escolarização do núcleo familiar, o que revela o processo de exclusão dos catadores da educação formal.

A gestora e os cinco professores regentes dos estudantes também participaram da pesquisa, para se buscar uma melhor compreensão do contexto escolar e estabelecer um diálogo permanente com o processo da pesquisa. O quadro a seguir elenca as características sociodemográficas dos educadores envolvidos.

Quadro 4 - Perfil Biográfico dos Educadores envolvidos na pesquisa

Função	Idade	Sexo	Tempo de magistério	Tempo de exercício na escola	Área de formação
Gestora	40	F	18	08	Pedagogia
Professora regente 01	38	F	03	03	Pedagogia
Professora regente 02	42	F	17	08	Pedagogia
Professora regente 03	23	F	02	01	Pedagogia

Professora regente 04	49	F	17	04	Pedagogia
Professora regente 05	41	F	15	05	Pedagogia

Fonte: Elaboração da autora, a partir de informações obtidas na roda de conversa e na entrevista semiestruturada.

### **3.6 As estratégias para a constituição das narrativas**

O processo de constituição das estratégias torna-se um trabalho meticuloso quando consideramos que as informações geradas na pesquisa foram produzidas nessa trajetória de articulá-las, de forma teórica, aos fundamentos que embasaram toda a discussão presente nesta tese.

#### **3.6.1 Observação Participante**

A observação participante é compreendida, segundo Brandão (1990), como uma relação do pesquisador implicada ao campo, em que, ao observar uma condição social, ele se integra ao grupo, a suas lutas, seu cotidiano, e estabelece um compromisso com a comunidade local.

A partir desse entendimento, buscou-se a imersão no contexto dos estudantes colaboradores, como um modo de compreender os diversos mundos que este grupo constitui, momento em que principiou um compromisso, no sentido da cooperação, de uma participação implicada, que se institui um pensar contínuo sobre a pesquisa e sobre e a própria atuação da pesquisadora como educadora.

Para o registro utilizado como registro observações, foram utilizadas filmagens, as fotografias, gravações de áudio e elaborado um o diário de campo.

#### **3.6.2 Entrevista Semiestruturada**

Outra estratégia para aprofundar o conhecimento do contexto foi a realização da entrevista semiestruturada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Uma entrevista que busca abertura para um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Esta entrevista (APÊNDICE, C) teve como objetivo a possibilidade de conhecer um pouco mais a realidade, a história da escola e os processos educativos que ali aconteceram, bem como a comunidade do entorno da escola. Participaram da entrevista um membro da direção da escola, e uma professora, ambas indicadas pelo grupo como sendo os

que estavam há mais tempo na escola. As entrevistas foram marcadas com antecedência e realizadas na própria instituição.

### 3.6.3 Oficinas Autoecobiográficas

As oficinas autoecobiográficas se encaminharam como uma estratégia produzida pela pesquisadora para a constituição de um diálogo consciente da dimensão do cuidado, um cuidado ao olhar para si, para os outros e para seus territórios, propondo-se uma materialidade, um rastro, um registro que pudesse dar vida a este diálogo. Para isso, foram os relatos orais e escritos, a produção de textos imagéticos: desenhos, modelagens, fotografias e o filme: o menino urubu<sup>7</sup>. O filme trouxe de forma fluida a narrativa de um menino criado por urubus, que tem como sonho frequentar uma escola. Materializa a utopia, mesmo que ingênua da educação como forma de acesso e inclusão, mas também aponta para valores, como solidariedade e autonomia. Os estudantes colaboradores foram se aproximando de seus contextos, dos sujeitos e cenários que compõem sua existência com o objetivo de se apresentarem e mostrarem a escola ao menino urubu. Ao relatarem o texto e dialogarem com o personagem fictício, por intermédio de uma carta (APÊNDICE, E), recebiam uma carta resposta elaborada pela pesquisadora. Nesse processo iam contando suas histórias, refletindo, criando outras formas de vivê-las, integrando a este espaço o corpo, a oralidade, a imagem, a escuta, a interação, os sentidos e os valores dados por eles aos elementos que constituem sua condição do viver.

As oficinas foram realizadas em seis encontros, sendo que, em cada com um eixo norteador, baseados em temáticas tais como: realidade do estudante; grupo familiar; escola; e comunidade. A estrutura dessas oficinas autoecobiográficas foi organizada em quatro tempos: 1) **Acolhimento e abertura do diálogo** como processo inicial do trabalho, em que se apresentavam as boas vindas, abria-se o espaço para o toque como acolhida, e a escuta de um texto inspirador (poesia, música, história etc.); 2) **Socialização da palavra e da escuta**, momento em que a partir da problematização produzida por trechos do filme, fotografias e/ou materiais vinculados ao eixo norteador, dava-se prosseguimento ao diálogo. Os estudantes

---

<sup>7</sup> Disponível <<https://www.youtube.com/watch?v=pTwmzjXRi1w>>  
Acesso em 12 fev2013.

iam construindo suas falas e ações, ao mesmo tempo que exercitando a escuta. Neste momento se repetia as lembranças dos acordos iniciais; 3) **Registro e avaliação**, era o momento em que se definia de que forma se materializaria o dito, o ouvido e o sentido, nas modelagens, na produção das fotografias, nas dramatizações e nas diversas outras formas de registro. Após esse processo, acontecia o registro pelos estudantes, em seus diários de campo; 4) **Silenciar** que definia o olhar para si, para quem estivesse presente naquele encontro. Nesse momento era preciso silenciar, para ouvir outras vozes, a do corpo, a respiração, o toque, o silêncio e o sentir como forma de cuidado. O momento possibilitava que um membro do grupo ficasse responsável por dar sugestões para o próximo encontro e animar o retorno de todos.

Inicialmente, as oficinas autoecobiográficas foram planejadas para cinco encontros, mas no decorrer do quarto encontro, vários estudantes sugeriram que o personagem do filme *O menino urubu*, o Carniça, pudesse ter a oportunidade de conhecer o local onde eles moravam. Esta ideia surgiu em três grupos e foi levada pela pesquisadora aos demais, para que se discutisse essa possibilidade. Assim se produziu o sexto encontro, que demandou uma reunião com os estudantes para a organização da ida à Estrutural e a Santa Luzia, e para definir a exposição na escola do que ocorreu, durante a última reunião de pais do ano letivo.

Nas oficinas autoecobiográficas foi criado um contrato pedagógico com cada grupo, no qual o grupo, pelo qual, discutia e definia quais as regras que seriam respeitadas para a convivência do grupo, no decorrer dos encontros. As cinco primeiras oficinas ocorreram no turno matutino, período que concentra no qual a maioria dos quartos anos as turmas dos sujeitos colaboradores. Os agendamentos eram feitos com antecedência, junto a professores e, estudantes e comunicados à direção. As oficinas tiveram uma duração de quarenta minutos a uma hora, sendo que haviam um intervalo de uma semana entre cada oficina. O sexto encontro, a visita à Cidade Estrutural e a Santa Luzia, realizou-se no período vespertino, por ser um horário em que os estudantes não estariam em horário de aula. O intervalo transcorrido entre a ida de um grupo e outro foi de duas semanas. Uma ação necessária foi, a autorização dos pais (APÊNDICE G). Ocorreram quatro encontros na Estrutural e dois Santa Luzia, nos dias da semana: quarta-feira, sexta-feira e no sábado. Dos 65 estudantes, somente 37 participaram, pois foram autorizados por seus pais.

As oficinas eram organizadas em eixos norteadores, constituídos de uma temática e um planejamento prévio (APÊNDICE D), e que aconteciam de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 5 - Demonstrativo das oficinas autoecobiográficas

<b>Objetivo</b>	<b>Eixo orientador do encontro</b>	<b>Atividades</b>
Reconher o grupo e produzir os acordos de convivência	Aproximação da Realidade.	Apresentação e conversa sobre a Pesquisa. Produção dos acordos de convivência a partir da frase: “O que posso esperar de MIM e de VOCÊ?”
		Problematização com a palavra CARNIÇA e a observação da primeira parte do filme. Discussão a partir da questão: Conheço algum lugar como ESTE?
		Registro no diário de campo: O que ficou do encontro de HOJE?
		Em círculo: Observar o que vejo- Ouvir DISTANTE – PERTO- Silenciar. Ao final: Toque e expressão.
Refletir as relações do grupo familiar a partir das relações familiares produzidas pelo personagem.	Relações do protagonista com a família e a aproximação com a realidade familiar dos colaboradores.	Jogo: Cor/emoção Refletir sobre as sensações e descobertas.
		Fotografias da família do Personagem Carniça. Problematização: A família é...
		Modelagem fotográfica do quadro familiar. Registro no diário.
		Respirar e inspirar a partir da música. Expressar DESEJOS.
O desafio para apresentar a escola ao personagem a partir da fotografia.	O desconhecimento da instituição escolar pelo protagonista	Caixa surpresa: Olhar caleidoscópio- O que vejo? O que posso ver?
		2ª parte do filme. Problematizar: Os desafios do personagem- A primeira carta.
		Do caleidoscópio a fotografia-Registro no diário de campo.
		No círculo: pensar a escola-Expressão corporal (gemidos/ruídos).
Dar sentido a escola a partir da imagem. Exercitar a interpretação da sua própria produção.	O reconhecimento da ESCOLA e o estabelecimento de comunicação com o personagem.	Ao som da música o reconhecimento do espaço e o encontro de algumas imagens.
		Reconhecer sua produção, dar nome a ela, socializar e apresenta-la ao grupo.
		Produção da Carta ao Carniça. Registro no diário de campo.

		Exercício de escuta e no círculo a vivência do nó.
Refletir sobre o que a escola se constituiu para o Protagonista. Produzir o diálogo entre sua própria trajetória escolar e a trajetória do personagem.	A escola para o Carniça e o final da sua história.	A escuta da história Trocadilho: eu sou, quem sou?
		Entrega da Carta resposta do personagem A 3ª parte do filme. Dialogar - o trajeto da história e relacionar a escola/vida ALI e a AQUI.
		Registro no diário de campo
		Respirar e expirar: O QUE DEIXO - O QUE LEVO.
Apresentar a ESCOLA o contexto da sua MORADIA.	Minha comunidade	Encontro, acordos e a definição.
		Produção das imagens.
		Avaliar o que vimos, e ouvimos e as escolhas.

Fonte: Formulação da autora

#### 3.6.4 Diário de campo

O diário de campo constituiu-se em um procedimento e instrumento (MACEDO, 2006). Nele foram materializadas as diversas observações, enquanto se buscava conhecer a realidade da escola e as pessoas que constituíam aquele universo, como também os registros das oficinas autoecobiográficas e os diversos encontros ocorridos com os estudantes e professores, durante o processo da pesquisa. Ele se constituiu em um espaço em que a linguagem da poesia se apresentava como uma estratégia para integrar os sentimentos e as relações que ali se produziam. Eram espaços em que se ouviam diversas expressões, algumas muito íntimas, e segredos que não poderiam ser revelados. Outras traziam um excesso de emoção, para serem compreendidas. Percebeu-se o espaço da ética articulado ao cuidado, em que: memórias, segredos, excessos e algumas restrições, ali produzidas, foram acolhidos e compreendidos.

Nesse momento, o registro vinha em tom e cor de poesia: poetizar o que trazia dor, choro e incompreensão, em realidades duras, mas que, ao se deixar encontrar com o olhar do outro, estabelecia o movimento da superação e da esperança. Encontros surgidos depois das oficinas em que alguns retornavam para o mesmo espaço para dialogar um pouco mais, nos momentos em que se permanecia na sala, após as oficinas, para registrar e/ou gravar as observações, no

diário de campo. Isso também ocorria nos momentos de chegada e saída da instituição para observar o contexto estabelecido naquele local. Eles vinham para dar boas-vindas e sempre surgia uma prosa tanto com os estudantes, como com alguns professores.

Os estudantes colaboradores, também utilizaram diário de campo de campo. Era um caderno produzido por eles com folhas de papel ofício em que confeccionaram a capa a partir de desenhos (APÊNDICE F). Ali, foram registrando os momentos vividos nas oficinas autoecobiográficas. Era sempre utilizado no momento denominado de Registro e avaliação. Cada um registrava o que foi significativo para ele naquele momento. Alguns descreviam o momento, outros traziam relatos importantes sobre o encontro. Era um momento em que sempre mostravam aos colegas o que haviam produzido. Eles utilizaram o desenho e a escrita como formas de registro. Para evitar o extravio desse material foi negociado com os estudantes que os diários ficariam com a pesquisadora. Ao final, oito colaboradoras meninas pediram para ficar com o seu diário. Estes foram fotografados e devolvidos a elas no dia da exposição.

#### 3.6.5 Roda de Conversa

As rodas de conversas foram utilizadas para uma maior aproximação com os professores regentes das turmas envolvidas no processo da pesquisa, situação posta por uma professora. Ao se concluir cada oficina, ela se aproximava para saber como havia sido o encontro. Estabeleceu-se a necessidade de dialogar com os professores regentes sobre os elementos significativos do processo de pesquisa, como forma de contribuir com a ação pedagógica desses professores.

Dessa forma, foram duas rodas de conversas com esses professores. Eram seis professores, somente cinco professores participaram. As rodas de conversa tinham como objetivo: levar elementos significativos encontrados nos relatos dos colaboradores para o conhecimento dos professores regentes. As rodas de conversa (APÊNDICE 8) foram realizadas no horário da coordenação e duraram entre 1 hora a 1 hora e 40 minutos.

### 3.7 Os instrumentos

Para a caracterização do perfil dos estudantes colaboradores foi utilizada a ficha do perfil biográfico (APÊNDICE A) de cada um deles. Elaborada com base nos trabalhos de Souza (2004) mas adequando ao grupo e as finalidades desta pesquisa. Assim, foram destacados os seguintes itens: idade; sexo; profissão do outro responsável (quando este não é catador). A ficha de matrícula foi outro instrumento de verificação e conferência de dados como data de nascimento e localização da moradia.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C), o planejamento das oficinas autoecobiográficas (APÊNDICE D) e o planejamento da roda de conversa (APÊNDICE H) também se constituíram em instrumentos, por gerarem informações que corroboraram para os objetivos desse estudo.

Como o espaço de pesquisa: uma escola pública que envolveu, de forma direta, crianças e adolescentes e seus professores regentes. Essas questões demandaram algumas ações: como o espaço da pesquisa era uma escola pública, pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, foi necessário solicitar a autorização para a pesquisa a esta rede de ensino, especificamente à Coordenação Regional de Ensino - CRE do Guará (a Coordenação a que pertencem às escolas públicas localizadas na Estrutural) (ANEXO A - Solicitação de Autorização de Pesquisa).

Outro elemento apontado pela Banca de Qualificação do Projeto, por ser uma pesquisa que envolvia seres humanos, especificamente crianças e adolescentes, a pesquisa foi encaminhada ao Conselho de Ética (ANEXO C). Assim, todo o processo de pesquisa foi regulamentado de acordo com a Resolução de nº 466, de 12 de dezembro de 2012<sup>8</sup> que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos no sentido de assegurar sua integridade e seus direitos e também definir os deveres e obrigações dos pesquisadores.

Com isso, foi necessário que prestassem esclarecimentos aos colaboradores da pesquisa (pais, estudantes e professores dos referidos grupos) sobre possíveis incômodos e/ou riscos pela participação na pesquisa, e deixando claro que, caso

---

<sup>8</sup> Disponível em <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)> Acesso em 08 abr 2014.

isso ocorresse, eles poderiam se afastar do processo, a qualquer momento, sem que isso lhes causasse nenhum problema ou dano. Essas questões estão escritas em uma linguagem acessível no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para a assinatura dos pais (ANEXO D), no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE B), para serem assinados pelos estudantes, por serem menores de idade e também para que pudessem decidir sobre sua participação na pesquisa e no Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa, assinados pelos estudantes e pais (ANEXO E). Para se preservar a identidade dos estudantes colaboradores seus nomes foram trocados por pseudônimos.

Foram realizadas quatro reuniões iniciais para a apresentação da pesquisa e os esclarecimentos necessários à autorização da mesma: com a equipe gestora, com os professores, com os pais e com os estudantes colaboradores. As reuniões com os gestores, com os professores e os estudantes foram realizadas no espaço da escola, dividida pelos segmentos. Já a reunião dos pais foi realizada na Cidade Estrutural, em um sábado (2 de agosto de 2014), em conjunto com a reunião de finalização do 2º bimestre letivo, para facilitar a participação de todos os envolvidos. Os professores colaboraram na comunicação com os pais sobre a pesquisa e indicavam aqueles estudantes que demonstravam interesse em participar. Eram feitos os convites para a participação e se davam os demais esclarecimentos sobre a pesquisa.

Após os devidos esclarecimentos foi apresentado o projeto de pesquisa, recolhido o contato de quem iria participar e dadas as explicações sobre os documentos a serem assinados. Para os pais que não eram alfabetizados, se fazia uma leitura cuidadosa do documento, garantindo-se o esclarecimento de dúvidas no momento em que surgiam. Alguns dos estudantes que acompanhavam seus pais na reunião auxiliaram nesse processo, lendo os documentos para eles e quando não entendiam, faziam perguntas sobre aquilo que estava escrito. Foi possível observar o incômodo de alguns pais em revelar que não eram alfabetizados, enquanto outros pediam para assinar de forma rápida sem muitas perguntas.

As reuniões dos estudantes colaboradores foram as últimas a serem realizadas, após a divulgação da pesquisa nas salas dos 4º anos e da indicação de alguns deles por seus professores, por pais que estavam na reunião, ou pelos

colegas que vinham trazer seus nomes. As reuniões dos colaboradores estudantes foram realizadas na última quinzena do mês de agosto de 2014, quando eram chamados por turma e organizados em grupos de cinco participantes. Para aqueles estudantes interessados cujos pais não participaram da reunião e que, portanto, desconheciam a pesquisa, houve contato por telefone, para os devidos esclarecimentos e a solicitação de autorização. Nesses casos, a autorização para a participação da pesquisa era assinada quando eles iam à escola, para resolver questões referentes à vida escolar dos seus filhos. Nesta situação, era marcado também o encontro com a pesquisadora, para que apresentasse a pesquisa e tivesse as dúvidas devidamente esclarecidas. Nos doze casos em que não se conseguiu que os pais fossem à escola, a autorização foi levada nas residências pela pesquisadora, em visitas previamente agendadas.

Após essa etapa, iniciou-se o processo de coleta dos dados da ficha do perfil biográfico, em conjunto com a realização das oficinas autoecobiográficas, mas as duas atividades foram realizadas em horários diferenciados. Alguns estudantes avisavam que estavam desocupados naqueles momentos e pediam que se levasse a ficha para ser preenchida na sala de aula; em outros momentos, durante o recreio. Alguns faziam questão de preencher sozinhos, outros iniciavam e pediam ajuda no preenchimento e, outros ainda, avisavam que não sabiam ainda escrever e ler por isso não poderiam preencher. Quando liam sobre os incômodos que poderiam ocorrer na pesquisa, sempre faziam algum questionamento de maiores esclarecimentos.

Os 65 estudantes foram distribuídos no decorrer das oficinas em grupos, todos pertencentes à mesma turma escolar, para preservar o vínculo afetivo já constituído. Assim, formaram-se 12 grupos, sendo sete grupos constituídos por cinco estudantes e cinco grupos formados por seis estudantes. Iniciou-se o atendimento dos primeiros sete grupos e após a conclusão do trabalho com esses grupos, se iniciava a oficina nos cinco grupos restantes.

Neste universo, três estudantes não concluíram todas as oficinas autoecobiográficas, um deles parou no quarto encontro e os demais no quinto encontro. Eles justificaram esse fato, devido à mudança de endereço e pela transferência para outra escola. Esses estudantes permaneceram no universo de participantes da pesquisa, por considerarmos que tenham cumprido a maior parte.

As oficinas ocorreram na última semana de agosto e se estenderam até a penúltima semana de dezembro do ano de 2014, todas formas gravadas em áudio.

### **3.8 A análise interpretativa das fontes biográfica**

Ao aproximar-se das fontes produzidas, em uma perspectiva helicoidal, observa-se, que, ao dar voltas, o círculo não se encerra em si, mas produz outros tipos de caminhar, outras circularidades, em uma perspectiva de criação humana que, ao se movimentar, deixa rastros, no decorrer de sua existência. Estas marcas foram constituindo as subjetividades, e demonstrando as diversas e inúmeras relações e interações que se constituem no decorrer da existência narrada.

São narrativas que trazem a história de vida dos sujeitos, seus processos singulares e coletivos, articulados às experiências escolares “[...] itinerário escolar” (SOUZA, 2004, p.122) no qual são reveladas ausências, presenças, resistência, desistência e superações, em um diálogo acessado pela memória do vivido. É o ser individual e coletivo que foi mobilizado a exercitar a ação da escrita de si em uma permanente relação entre a objetividade da realidade e a subjetividade.

Nesse sentido, é coerente retomar o objetivo geral desta tese, que é compreender as trajetórias de vida e os processos escolares dos estudantes filhos de catadores de material reciclável de uma escola pública do Distrito Federal com uso do método autoecobiográfico. O trabalho de análise apoiou-se no trabalho de Souza (2004), no sentido de uma análise interpretativa e descritiva, tendo como âncora a abordagem fenomenológica-hermenêutica, em uma perspectiva da estética, do cuidado e da reeducação do olhar, para a abertura da possibilidade das diversas compreensões.

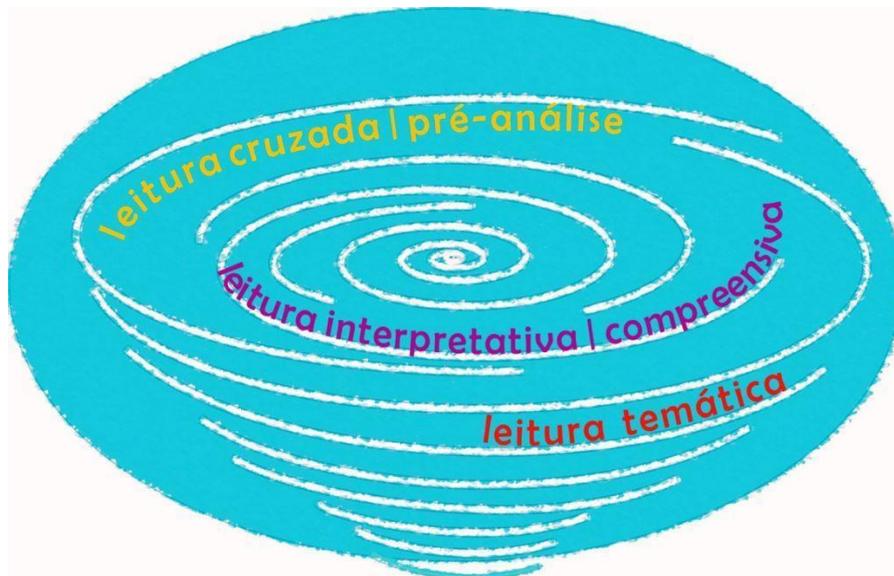
Os primeiros movimentos de aproximação, já se instituíram enquanto processos de análise. Ao envolver-se e ao mesmo tempo distanciar-se, os elementos iam se configurando como acontece no cenário complexo da interpretação e, assim, iam se articulando com a subjetividade dos sujeitos e construindo uma subjetividade coletiva, em um permanente diálogo com a subjetividade da pesquisadora. Na observação participante, iam se constituindo os primeiros vínculos de aproximação, de conversas e compreensão dos contextos.

Algumas questões iam se apresentando, assim, de forma concreta. As oficinas autoecobiográficas constituíam-se em um espaço

coletivo/individual/autoconhecimento, e por isso, ecológico. Nesses momentos os registros no diário de campo da pesquisadora, antes e após o encontro, já traziam questões significativas para a análise. Ali, ia relatando o encontro, as respostas e/ou o silenciar dos participantes em respostas ou não respostas, a determinada estratégia.

A opção por uma análise interpretativa ancorada na abordagem fenomenológica – hermenêutica baseou-se na análise interpretativa-compreensiva de Paul Ricoeur (1994) e na leitura dos três tempos com suporte nos trabalhos de Souza (2004) como busca para elucidar o desenho a seguir.

Imagem 4 - Movimento da análise interpretativa e compreensiva



Fonte: Formulação da autora, a partir de Souza (2004)

**1ª Leitura Cruzada e Pré-análise:** configurou-se como um espaço/tempo de organização, separação, uma busca de identificação do perfil biográfico do grupo e das narrativas produzidas no decorrer da pesquisa. A escuta aqui teve um papel primordial, como processo de abertura e de conhecimento para a construção dos sentidos.

No primeiro momento, foi realizada a aproximação das fontes individuais, com o material da ficha do perfil biográfico, a partir das quais se criou uma ficha do perfil biográfico do grupo, que contribuiu para a produção dos elementos do quadro

biográfico apresentado anteriormente. A seguir apresenta-se a ficha do perfil biográfico do grupo:

Quadro 6 - Ficha do perfil biográfico do Grupo

Idade	Nome	Nasc	Sexo	Origem	Mora com Pais		Tempo de escola	Nº irmão	Maior escolarização Familiar	Moradia		Trab. PAIS	
					Sim	Não				E	S.T	C	O

Fonte: Elaboração da autora

Essa forma de organização possibilitou a identificação das características do grupo. Características que apresentaram certa uma regularidade, sendo consideradas como históricas e sociais, como a baixa escolarização das famílias dos estudantes filhos de catadores. Nesse período foram articulados os materiais produzidos nas oficinas autoecobiográficas, como os relatos, as imagens, os diários de campo dos estudantes e da pesquisadora, e as escutas da observação participante. Tudo era lido, visto e ouvido. Assim se registraram as primeiras impressões e percepções que emergiram dessa experiência. Logo após, reiniciou-se a leitura dos registros, acompanhada da degravação dos relatos significativos, no caso dos áudios produzidos.

Observou-se que, ao organizar e iniciar o processo de trabalho com os materiais de cada oficina autoecobiográfica, essa tarefa gerou uma grande diversidade, significação, e volume as narrativas. Foi necessário separar os materiais por oficina, que apontavam para os elementos de subjetividade, particularidades e já apresentavam nuances de unidades de análise temática.

Ao agrupar o material do instrumento da ficha do perfil biográfico, apresentavam-se elementos significativos de cada estudante colaborador e se estabelecia o perfil biográfico do estudante, características próprias e singulares iam constituindo o perfil biográfico do referido grupo. Era a voz do singular que ia lentamente se aproximando da voz coletiva.

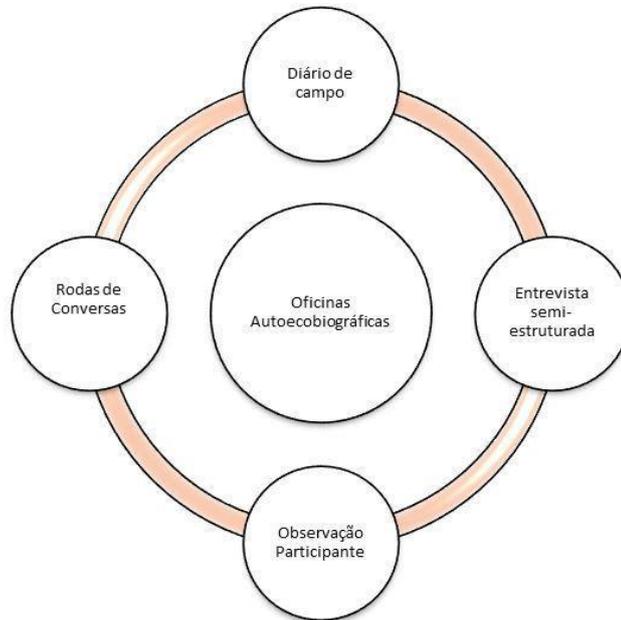
Ao olhar os textos imagéticos produzidos pelos estudantes como as imagens (fotografias, desenhos e filmagens), trabalhou-se com a complementaridade para se constituir o todo. Três elementos foram elencados como pressupostos para a constituição do olhar para a fotografia e o desenho: a interpretação do autor; as expressões capturadas e a escolha do lugar e daqueles convidados a compor a imagem.

Nesse processo, foram encontradas as percepções que traziam as singularidades do vivido da reflexão de cada colaborador, acompanhadas das relações que constituíam com os lugares e com determinados grupos: familiar, comunitário, religioso e escolar. Esses elementos significativos iam se encaminhando da singularidade do vivido, da identidade individual para a coletividade, iam identificando alguns territórios, bem demarcados e compartilhados.

Ao separar e organizar os demais materiais que tinham como função a compreensão do contexto que constituía o território escolar, repetiu-se o mesmo processo de escuta e registro das primeiras impressões e percepções encontradas e, após a degravação dos relatos significativos presentes nas entrevistas semiestruturadas e no diário de campo dos trechos gravados. A observação participante e o diário de campo da pesquisadora trouxeram elementos que contribuíram para a compreensão, em especial do cotidiano escolar construído naquela instituição. Evidenciaram-se demandas que diversas vezes silenciaram as histórias de vida ali presentes. As entrevistas semiestruturadas trouxeram a memória do vivido naquela instituição, histórias que apresentavam o cenário da cidade e da escola e características das pessoas que constituíam cada tempo de existência escolar daquela instituição.

Os textos imagéticos produzidos nas oficinas autoecobiográficas e na observação participante, os diários de campo e a observação participante colaboraram, de forma substancial, para trazer à memória as observações, expressões, relações, diálogos, ausências e presenças que se constituíam e davam corpo àquela realidade. O processo das leituras sucessivas, dos registros e da escuta, após a degravação, foi constituindo os traços e marcas, tanto dos grupos como dos estudantes. O desenho, a seguir, demonstra a movimentação entre as fontes primárias e secundárias.

Imagem 5 - Movimentação entre as fontes primárias e as secundárias



Fonte: Elaboração da autora

Assim, ao aproximar todos os dados produzidos (primários e secundários) com uma perspectiva de inúmeras leituras cruzadas, observou-se que o conjunto dos materiais produzidos tomou um corpo, no sentido de sua materialidade. As vozes traziam singularidades, algumas iam se articulando, outras se distanciavam em alguns trechos, mas iam se entrelaçando e constituindo os sentidos dados à vida, à escola e às nuances das diversas relações construídas naquele território.

**2ª Leitura TEMÁTICA - unidades de análises temáticas ou descritivas:** constituiu-se em mais um processo de escuta atenta e cuidadosa, a partir de diversas leituras e do cruzamento entre elas. Nesse tempo de leitura, houve a visualização as unidades de análise, a partir da identificação das recorrências, das regularidades, das irregularidades, do particular e do subjetivo. Ali se descobriram as que eram recorrentes, de forma abrangente, e aquelas que se apresentavam, de forma particular, nos diversos grupos de colaboradores.

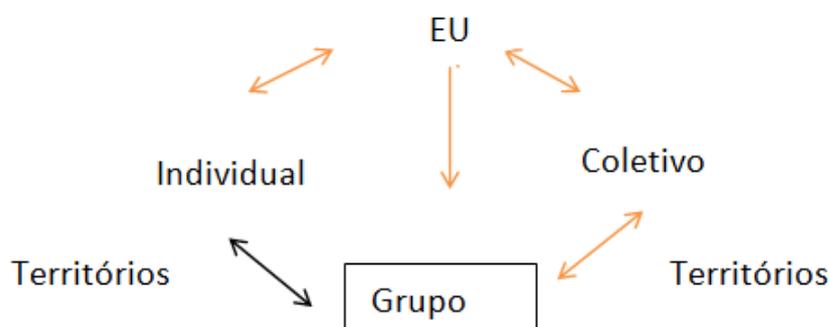
Segundo Souza (2004), a unidade de análise temática constitui-se a partir do grau de revelação e de presença no decorrer da construção das narrativas, a partir da experiência do vivido e refletido, sendo a revelação um princípio da

fenomenologia e da hermenêutica. Ao considerar que essas revelações traziam na sua essência a complexidade, a singularidade e a subjetividade, houve um exercício permanente de cuidado e atenção, um exercitar da ética e da estética, pois as regularidades, irregularidades e singularidades só se revelam a partir do sentido expresso nas narrativas. A unidade de análise temática é composta de uma pertinência, no sentido de considerar que no conjunto das fontes se tenha a homogeneidade e a heterogeneidade.

No início do período, foram registradas a recorrência, as regularidades e irregularidades, e seu grau de significação, em que se identificaram os trechos, os excertos das narrativas e se iniciaram os agrupamentos.

Ao iniciar os agrupamentos temáticos foram se evidenciando algumas unidades de análise temática que foram clarificando o conjunto e o particular das narrativas: a) família; b) trabalho dos pais; c) histórias no lixão; d) lembranças dos professores da escola infantil; e) a voz da mãe como eco da escola; f) o espaço verde da escola; g) uma escola que não pertence aos estudantes; h) o trabalho da família; i) a escola da vida, a de hoje e da escola do futuro; J) a Estrutural do lixão; l) a Estrutural, o meu lugar, do lixão e da paisagem natural. O desenho a seguir esclarece o processo:

Imagem 6 - Unidades de análise Temática



Fonte: Elaboração da autora

**3ª Leitura - Interpretativa e Compreensiva:** processo de refinar o olhar, intensificar o cuidado e a atenção. Aqui se buscaram formas de identificar o modo mais apropriado de caracterizar as regularidades e irregularidades tendo como base

as unidades de análises temáticas já reveladas, mas sem impedir o surgimento de outra unidade.

Principiou-se a articulação das narrativas, que foram organizadas a partir dos subgrupos, os mesmos das oficinas autoecobiográficas, na perspectiva de reagrupar as unidades de análise temáticas. O quadro a seguir ilustra esta organização.

Quadro 7 - Articulação dos excertos narrativos

<p>“Eu aprendi a ler e escrever quando eu tinha 04 anos de idade, eu tava na escola da Estrutural, eu aprendi a lê e escrever aí depois. E depois eu fui vendo e aprendi muito mais coisa. <b>Era uma professora que me ensinou sobre amor, sobre paz</b>”. Josué, 11 anos</p>	<p>“eu vou ajudar meu pai, só de manhã, porquê meu pai tem um saco assim, <b>ele finge que é latinha, aí ele entra lá por trás e eles vai lá e deixa</b>”. Clarisse, 10anos</p>	<p>“Tem muita gente, assim que trabalha de catadora e tem muito filho assim que tem vergonha de ter uma mãe de catadora. <b>Mas eu não tenho, tenho muito orgulho de ter de mãe catadora</b>, ela me dá tudo, me dá boneca, me dá as coisas, assim <b>se não fosse por ela eu não estaria aqui na escola</b>”. Kédma, 10 anos</p>
<p>“<b>Esse ano eu não vou passar de novo</b>. Há tia eu falto muito. Vou ajudar minha mãe com o pai. Ele sofreu acidente. É de cadeira de roda. <b>Meu irmão também reprovou por falta</b>. Ele também falta muito tia” Israel, 12 anos</p>	<p>“tia, eu ficava, ainda era bebezinha ainda. Eu ficava em casa, <b>minha mãe cuidava de mim, ela tinha cinco filho. Aí minha mãe sustentava o Gustavo, a Claudete e a Helena, aí depois da Eva, foi o Carlos e eu</b>. Até que eu fiquei grandinha , aí minha mãe me colocou na creche e eu fui estudar. Aprender um pouco , aí que eu fui pra escola classe 02 , aí que eu aprendi a lê a escrever. <b>Quando eu vim pra cá, eu to aprendendo aqui, to escrevendo</b>”. Adrélia, 11 anos</p>	<p>“Ainda falta eu aprender mais um pouco de lê, e <b>minha mãe fala que , ela manda eu sempre estudar para ser alguém na vida</b>. Quando eu crescer né, se quiser. José 11 anos</p>

Fonte: Formulação da autora a partir dos relatos orais.

Com os recortes dos excertos dos textos narrativos, as sucessivas leituras dos diários de campo produzidos na observação participante e também de todas as fontes produzidas nas oficinas autoecobiográficas, como a leitura dos textos imagéticos, todo esse processo de diálogo intertextual trouxe mais elementos significativos e definições para as unidades de análise temáticas. Observou-se que algumas poderiam ser reagrupadas, produzindo um espaço que abarcasse a complexidade da análise interpretativa, no sentido de não ser determinada pela

recorrência, mas pelos sentidos que cada colaborador atribuiu a sua experiência vivida e refletiva.

Evidenciou-se a aproximação dessas unidades de análise temática que foram se configurando em um exercício de horizontalidade em que, ao abrigar regularidades e irregularidades, deixou revelar os sentidos atribuídos a essas existências: histórias e contextos, aproximando o sentido que davam aos lugares, às pessoas e às formas de sobrevivência e vivência. Aparece também a família, como lugar de constituição de relações, afetos, e as influências da figura materna no processo escolar e em sua valoração. Experiências escolares, que trouxeram a lembrança de professores da educação infantil e da atual escola, e mesmo o sentido dado à escola do presente e às relações ali estabelecidas, que se contradiziam os sentidos trazidos pela escola da educação infantil.

A análise ensejou um processo contínuo em que foram se interligando todos os elementos da pesquisa, incluindo a implicação da pesquisadora, os primeiros momentos de aproximação, as estratégias para de constituição das narrativas, as fontes produzidas, no sentido da construção de uma epistemologia que se aproximasse do viver sentido e sob reflexão. Todo esse processo se constitui em uma liga, ao compor uma parte do corpo da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, toda a pesquisa em sua essência.

A horizontalidade instituiu-se a partir da análise interpretativa, e compreensiva baseada em Paul Ricoeur (1976), que compreende o ser a partir de sua implicação no mundo, um sujeito que dialoga com o mundo real e ideal. Um ser que interpreta a história e constrói relações com o mundo. Para Ricoeur, “o termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão” (1976, p. 86).

Todo o processo permitiu compreender os sentidos dados ao vivido e ao refletido e possibilitou um apreender a partir do olhar, da escuta e das leituras sucessivas e comparativas, entre as fontes produzidas na oficina autoecobiográfica, nos diários de campo e na observação participante como fontes principais deste trabalho, consideradas primárias para a constituição das narrativas autobiográficas. Permitiu-se a compreensão das singularidades das trajetórias de vida dos estudantes filhos de catadores de material reciclável e de seus processos escolares,

experiências que foram sendo reveladas a partir das histórias narradas, sob diversas formas de expressão, imbuídas das experiências escolares.

O próximo capítulo encaminha para a discussão e a construção do percurso das análises.

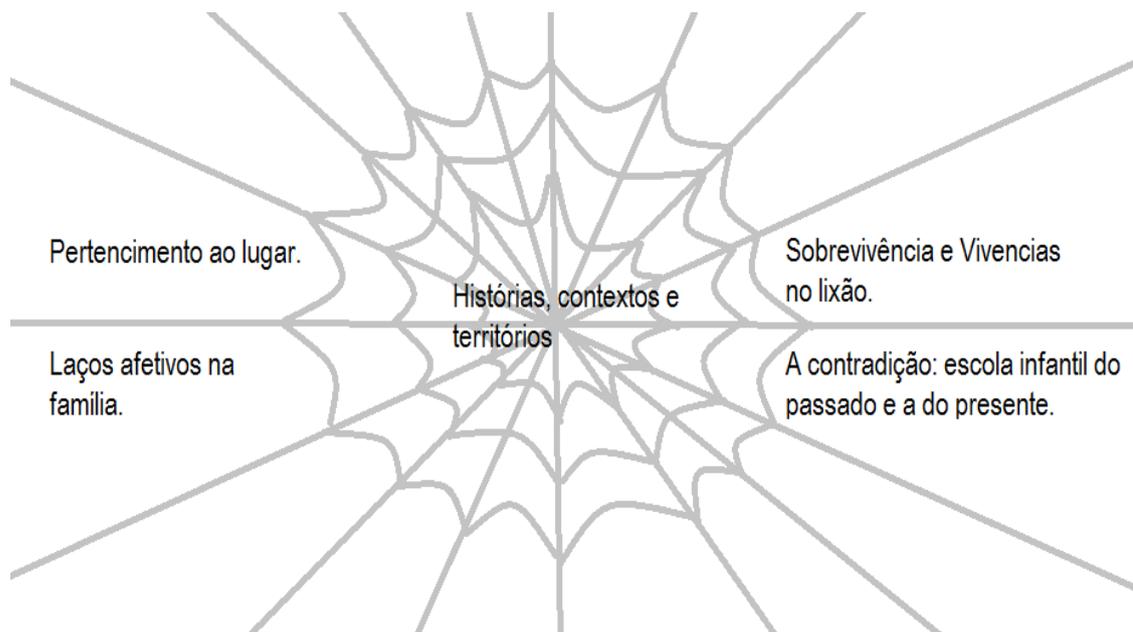
#### 4 HISTÓRIAS, CONTEXTOS E TERRITÓRIOS

O processo da análise constituiu-se em uma perspectiva circular, um olhar que, ao circularizar por entre os elementos significativos do processo da pesquisa, ia produzindo outros modos de caminhar, outras formas e sentidos. A imagem produzida pelo caleidoscópio é a metáfora mais próxima para definir o que foi a constituição dos dados, suas significações, seus cheiros, cores e sabores, em uma circular de materialidade corporal. Ao passo que os dados iam se articulando uns aos outros, iam sendo materializadas as narrativas coletivas e individuais. Apresentam-se as nuances das percepções de lugares, pessoas e tempos e revelam os afetos construídos ali, que ao habitarem, ia se deixando habitar uns pelos outros.

Os primeiros olhares da análise hermenêutica conduziram às percepções de lugares, às relações afetivas, aos saberes, sentidos e valores constituídos nos processos de habitação: habitar a vida, a escola, a Estrutural e, assim, auto habitar-se. As histórias e o contexto foram revelando um conhecimento pertencente a um determinado lugar, que foi desvelando outras realidade e, constituindo uma teia de interdependência, em que as histórias, os contextos e os territórios alimentavam e retroalimentavam todo o movimento de constituição dessa teia.

A partir do contexto e das histórias, os estudantes foram exteriorizando a sobrevivência e a vivência no lixão, os laços afetivos constituídos na família e, traduzindo a importância desse núcleo, para cada um deles. A concepção de escola apresenta-se como um eco que surge na família e vai se instituindo entre a saudade do professor da educação infantil e as relações estabelecidas no viver do espaço escolar atual e na utopia do discurso de transformação, a partir da escolarização. O viver na Estrutural, na condição de filhos de catadores, vai revelando o cotidiano individual e coletivo desse grupo de estudantes e trazendo concepções e saberes ambientais. A figura a seguir busca mostrar este movimento:

Imagem 7 - O movimento das interdependências na Teia



Fonte: Elaboração da autora

#### 4.1 Os sentidos da sobrevivência e da vivência no Lixão

As histórias e os contextos vão dando movimento às narrativas dos estudantes, constituindo territórios, como o lixão, este que se elabora como um ponto de referência, como um território simbólico em que os estudantes vão construindo relações com aquele espaço e tudo que o compõe. No decorrer das oficinas autoecobiográficas, a etapa que denominamos de “problematização das narrativas” trouxe a necessidade de dialogar sobre o contexto do filme: O menino urubu, em que eles trouxeram, na sua essência, o significado do seu olhar reflexivo sobre o Aterro Controlado do Jóquei, denominados pelos estudantes de lixão.

Alguns foram elencando como “um monte de lixo” e/ou uma “montanha de lixo”, que permitia se manter aceso o fogo, de forma permanente, e que serviria como fogão ou “fogareiro”, para vários catadores, que precisavam aquecer seu alimento, diariamente. De forma consciente, os colaboradores, ao narrarem essa luz, argumentavam que dela se originava o efeito do gás metano. Trata-se de um lugar onde os catadores convivem em seu trabalho com a reciclagem, mas onde também se encontram a violência e diversos tipos de acidentes. Um espaço onde não é permitida a presença de crianças e adolescentes, mas que se fazem presentes ali, com suas famílias, sozinhos ou em grupos, em busca de brinquedos, objetos para

sua própria utilização ou para serem vendidos como um meio maneira de aumentar a renda familiar.

Ao iniciar a narração autobiográfica, estabelece-se o primeiro contato com o personagem Carniça, como estratégia utilizada para a aproximação do contexto dos estudantes. Alguns colaboradores, ao ouvirem a expressão Carniça, nome dado ao personagem, vão identificando-o como algo que os faz sentir uma sensação de nojo, aversão. Ao mesmo tempo, relacionam o nome a algo engraçado e incômodo, porém, no sentido de uma sátira, utilizada por alguns estudantes, que justificam ser dessa maneira que algumas pessoas denominam aqueles que são filhos de catadores de material reciclável, as pessoas e crianças que trabalham no lixão e no processo de reciclagem.

Reconhecem o contexto, mas buscam estratégias para negarem as relações de proximidade com suas próprias histórias. Vão narrando a partir da história de outras pessoas e/ou eventos veiculados pela mídia: usam como exemplos de notícias acontecidas. São as histórias de outras pessoas que trabalham no lixão e são articuladas ao contexto inicial da conversa.

Maria (10 anos): “tia, eu conheço um menino que trabalha lá, a mãe dele não trabalha, ela fica olhando os filho dela, acho que tem 12 ou 10 não sei. Ele vai trabalhar reciclando e depois vende o material e pega o dinheiro quando a mãe dele precisa, ele pega e dá”.

Sara (10 anos): “a lagoa de chorume. Ela tem uns lixo, acumula aquela água dele, sabe? Sai e vai acumulando e aí vai ficar uma lagoa de chorume. Uma vez passou no jornal , e aí a escavadeira, escava assim. Quando foi vê acharo um homem e a lagoa tava assim, roendo ele, era o homem, tava morto”.

Laudiceia (9 anos): eu nunca fui lá, só via até a porta do lixão aí bem na hora que o eles disseram que tinha um monte de pessoa magra, catando lixo (ênfase na palavra lixo).

A voz de Maria, é desvela a situação de crianças que ainda trabalham no lixão, para colaborar na renda de suas famílias, e, pela referência à idade, pode-se concluir que é uma criança em idade escolar, mas, devido à vulnerabilidade social da família, coloca-se como mais uma do núcleo parental a empenhar-se pelo seu sustento. O trabalho infantil é desvelado como uma das formas de degradação do trabalho e da criança, como consequência do capitalismo e é, de certa forma, naturalizado, em áreas vulneráveis como o lixão.

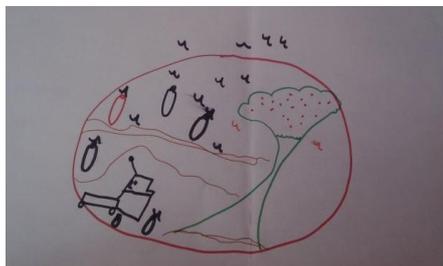
Eles reconhecem que há o trabalho infantil, mas veem como uma forma de colaborar com a família, mostrando que esse modo de trabalho, pode trazer, de forma mais rápida, certo retorno monetário. Em pesquisas como a de Cavalcante (2014), esta condição pode ser a que atrai as crianças em situação de vulnerabilidade para o trabalho no lixão, pois abre a possibilidade de receber o valor do trabalho na hora da entrega do material.

Sara já apresenta um olhar de cuidado e preocupação, quando faz referência à lagoa de chorume. Ao falar disso, define a sua compreensão sobre o fenômeno. De acordo com a sua compreensão, o lixão poderia ser definido pela lagoa de chorume e os processos de violência que ali. O relato de Laudiceia relata baseia- em um estereótipo já construído da pobreza. Faz isso, para que o seu conhecimento daquela realidade não seja revelado, pois conhecer, naquele momento, em detalhes, o lixão, seria confirmar a sua relação com os catadores. Ao falar, observava a reação do grupo e estabelecia estratégias para se distanciar.

As narrativas vão revelando a dificuldade que estas crianças eles têm de trazer elementos próprios dessa realidade, descrevendo o lugar. Contudo, lentamente, começam a incluir nomes de parentes próximos, como tios, padrinhos, madrinhas e vizinhos. Ao iniciarem o processo dos relatos autobiográficos, poucos foram os que ousaram assumir a condição de filhos de catadores, mesmo que este tenha sido um dos critérios de participação na pesquisa. Descrevem histórias de outras crianças e pessoas que trabalham no lixão, deixam de fazer afirmações sobre si mesmos, mas revelam que conhecem, de forma autêntica, o modo de vida daqueles que sobrevivem dos lixões e o cenário cotidiano daquele lugar.

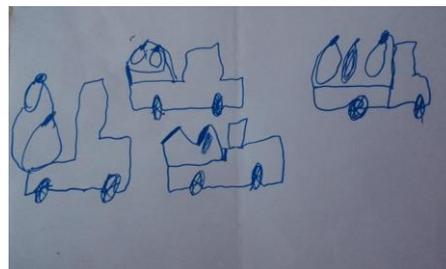
A situação vai se alterando, entretanto, quando eles têm a possibilidade de expressar os pontos significativos daquele encontro, por meio do desenho, em seus diários de campo. Neste momento, se observa que relatam ao grupo a rotina de trabalho no lixão e interação, de forma coletiva, a partir desta discussão. A conversa abre espaço para confidências “ao pé do ouvido” e outras conversas, em voz alta que são confirmadas pelo grupo. As imagens a seguir recordam este momento.

Imagem 8 - O Lixão



Fonte: Desenho de João, 12 anos

Imagem 9 - As carretas do Lixão



Fonte: Desenho de Josué, 12 anos

Os desenhos foram mostrados ao grupo pelo colaborador e alguns comentavam que os urubus estavam em um tamanho pequeno, diante dos que habitavam o local. A árvore representada dentro do lixão acarretou as indagações de alguns, mas, para João, representava o desejo de ter ali um local “com sombras”, para que os catadores pudessem descansar.

Os begues<sup>9</sup> também foram lembrados e as carretas foram mencionadas, como um dos transportes mais citado por todos. Josué lembrava a quantidade de carretas que circulava pelo lixão, em todos os períodos. Esses desenhos buscaram materializar o que para eles era mais visível no lixão e, no caso de Josué, o que mais o afetava, pois a quantidade de carretas o deixava preocupado, devido aos acidentes que ali ocorriam quase que diariamente.

Percebeu-se que, ao expressarem suas impressões do encontro, a partir do registro do desenho, foram-se tornando mais livres e construindo um espaço de liberdade a abertura necessária para a colocação as questões subjetivas.

Aqui a manifestação artística do desenho infantil rompeu o espaço do silêncio, trouxe elementos da realidade, do cotidiano, e veio acompanhada da imaginação, na perspectiva do sonho de se ter, naquele local, espaços para o descanso de seus pais. O desenho das carretas era uma forma de expressar o sentimento de insegurança e dor que o movimento constante daqueles veículos ocasionava neles. Alguns estudantes colaboradores aproximavam-se e contavam histórias ocorridas no lixão e outros ainda faziam gestos para que o colega confirmasse a sua versão. Neste exercício dialógico, trouxeram memórias de momentos do trabalho, das

---

<sup>9</sup> Begues: como é denominado a embalagem (saco grande) que os catadores utilizam para armazenar os materiais coletados recolhidos por eles.

relações com seus pais e avós, histórias que retratavam o lixão em um tempo passado, identificando-o a dimensões físicas maiores do que as do presente, e revelando a preocupação com a diminuição do seu espaço físico e de como ficaria o trabalho dos seus pais em um futuro próximo.

Tais colocações iam legitimando a condição de filhos de catadores e visibilizando esses seres. Em vários trechos do relato iam se ausentando da posição de contarem a história de outros e enunciavam sua presença no relato: “[...] a gente encontra. Sabe tia, um dia eu achei uma caixa de chocolate, embalada, novinha” (Miriam, 9 anos). Essas falas iam expressando lembranças cheias de entusiasmo das idas àquele local. Uma situação ainda tímida, da parte de alguns, mas que, aos poucos, estes iam se sentindo mais confortáveis, devido à confiança que se estabelecia. Iam afirmando a condição de filhos de catadores e de crianças pertencentes àquele contexto. Tal condição os fazia trazer a própria voz para o diálogo. Isso lhes permitia identificar o local de habitação, as “casinhas”, como as denominavam, caracterizando-as. Essas representações revelavam a hierarquia existente entre os moradores das casinhas, tanto na Ocupação de Santa Luzia e quanto na Estrutural. Os estudantes mostravam os saberes e fazeres que constituíam a sua realidade e identificando os outros estudantes que moravam próximos deles e que experimentavam aquela mesma realidade.

As casinhas eram as casas de tijolo e madeira, onde os catadores moravam e, por isso, justificavam a sua proximidade do lixão. A Santa Luzia era definida como sendo um local um pouco longe da entrada principal do lixão, como o Centro da Cidade Estrutural. Por isso, ela era considerada como a Estrutural, e, mesmo com a falta de infraestrutura na Ocupação Santa Luzia, eles a consideravam um lugar melhor para se morar. Outro elemento era o fato das “casinhas” serem as casas dos catadores e toda a comunidade ter esse conhecimento. Isso dava ao local um status de menor aceitação, por parte deles. Essas marcas iam agregando valores às condições da moradia. Mas havia contradições, quando alguns afirmavam que a Santa Luzia também era próxima da entrada do Carrefa<sup>10</sup>.

A negação da condição de filhos de catadores foi compreendida como uma relação de cuidado consigo, uma espécie de defesa, de autoproteção, no sentido de

---

<sup>10</sup> O Aterro Controlado do Jóquei é dividido por setores, o Carrefa é um dos que recebe o lixo dos supermercados do DF. Neste local pode-se encontrar: alimentos, brinquedos, roupas, entre outros. Atualmente este setor está desativado por ordem do Governo do Distrito Federal.

se protegerem de alguma ofensa, e/ou para evitar menosprezos pelo fato de seus pais serem catadores e trabalharem no lixão. Essa voz se apresentou em vários subgrupos, mas não se legitimou no universo coletivo, pois havia um outro grupo que, já nos primeiros encontros, assumiu sua condição. Observou-se que alguns colaboradores, de forma individual, foram se expressando-se de modo seguro, e isso fez com que outros os acompanhassem naquela atitude. Isso ocorreu em diversos subgrupos das oficinas autoecobiográficas. Ao passo que iam se fortalecendo, iam verbalizando, alguns com segurança, mas outros de forma tímida e ainda cabisbaixos:

Pedro (12 anos): Meu pai trabalha na vala [...]

Maria Flor (10 anos): Tia, meus irmãos ajudam. Eles ajudam meu pai. Ele trabalha no lixão [...]

José (12 anos): Minha mãe já trabalha lá [silêncio] Lá no lixão [...] tem tempo ó (gestos com as mãos para expressar que o tempo era longo).

**Diário de campo:** Hoje me surpreendi. A colaboradora Mariana se manteve em silêncio o tempo todo, desde o encontro anterior. Só no momento do diário de campo que percebi que ela trocou algumas conversas com a colega que estava do lado. Ao conversar com a professora dela, ela me falava que ela era assim, sempre calada, às vezes ela própria não entendia o que acontecia. Hoje ela foi a que mais deu detalhes de como se dava o trabalho na vala e de que forma colaborava com a sua mãe e trouxe a ideia de irmos à Estrutural para apresentar além da escola, a cidade que ela morava para o personagem Carniça. (26/09/2014).

Utilizavam o termo vala para identificar o lugar em que seus pais trabalham no lixão. Mesmo não sendo a maioria, este pequeno grupo de crianças revelou a profissão de seus pais. Conscientemente, assumir as consequências desse ato, para a escola e a comunidade, pois alguns perceberam a presença de outros naquela condição. Assim, a Mariana, que foi se apropriando de suas histórias para estabelecer o pertencimento àquela realidade, eles foram se apropriando da tomada de consciência, no processo de reflexão sobre o vivido e de identificação com um grupo que os fortalece. A voz expressava o desejo de querer mostrar além da escola, mostrar também a cidade a onde morava. Essa sugestão de Mariana, e dos muitos que concordaram com a sua ideia, o sentido de trazer para a escola o lugar que habitavam constituía uma forma de valorização daquele espaço.

No decorrer das oficinas, foi revelada uma diferença nos relatos daqueles, que cujos pais trabalhavam no lixão, de forma independente, e daqueles filhos de pais filiados a alguma cooperativa, pais que pertenciam a uma instituição organizada. A falarem, expressavam que seus pais não trabalhavam no lixão diretamente, somente aleatoriamente. A partir daí, iam agregando outros elementos do cotidiano individual e coletivo e articulando-os ao passado, ao presente, e trazendo perspectivas de futuro ao cenário do lixão.

O Lixão vai sendo descrito a partir de elementos que dão sentido a todo o cenário social, histórico, cultural e ambiental e revelando um trabalho que é exercido por famílias, como demonstra o relato autobiográfico de Maria Flor. Mais uma vez, verifica-se o trabalho de adolescentes e crianças no lixão, quando Maria Flor revela as idades dos irmãos. Esses elementos trazem uma carga de questões subjetivas da trajetória individual e coletiva dos colaboradores estudantes e vão se aproximando do contexto local do lixão, constituindo a comunidade dos que trabalham naquela área. O quadro a seguir tentou identificar os elementos apontados nos relatos autobiográfico.

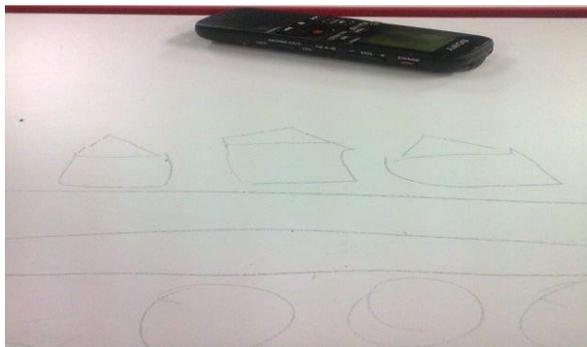
Quadro 8 - Elementos significativos sobre a sobrevivência e vivência no Lixão – palavras recorrentes.

LIXO	CARRETAS	ACIDENTE	RECICLAR
COMIDA	ANIMAIS MORTOS	GUARDAS	DOENÇAS
VIOLÊNCIA	A NOITE	FAMÍLIA	ÉTICA (JOGAR/DOAR)
CARREFA	BRINQUEDOS	CHEIRO RUIM	ROUPAS/SAPATOS/MATERIAL DE CONSTRUÇÃO
O DOMINGO	LAGOA DE CHORUME	GÁS	ESCOLA

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro aponta, ainda, os dois principais elementos do lixão, o lixo e suas consequências, como a lagoa de chorume, e como se constituem os modos de sobrevivência naquele lugar. Este é o principal sentido que dão ao lixão neste momento inicial. O cenário vai se materializando quando as crianças verbalizam que, na Estrutural, existe um local muito parecido com aquele da história do Menino urubu. Alguns vão desenhando, para que haja a compreensão da localização do lixão e das respectivas moradias, bem como a proximidade do lixão e a dimensão da lagoa de chorume, como consta na imagem a seguir.

Imagem 10 - Localização o lixão



Fonte: Desenho de Josué, 11 anos

No relato, Josué buscou estratégias para explicar a localização do lixão e a distância entre as casas e a lagoa de chorume, no sentido de demonstrar as consequências da localização do lixão para toda aquela comunidade aquele solo. Esta preocupação vinha acompanhada de afirmações sobre a quantidade de lixo e a forma desordenada de como ele era armazenado. A quantidade de carretas e os vários acidentes que ocorriam ali eram outro ponto que gerava discussão e preocupação entre aos colaboradores. O assunto tornava-se mais delicado, quando incluía os parentes próximos: mãe, pai, avó, irmãos e também amigos e conhecidos. Esta era uma afirmação recorrente e angustiada, que demonstrava a incapacidade e a dificuldade de visualizarem possibilidades de mudanças nesta situação.

Era observável na expressão de seus rostos, no tom dos relatos. A situação iria se perpetuar muito tempo ou enquanto houvesse pessoas trabalhando daquela maneira no lixão. A velocidade das carretas e tratores que circulavam por lá era um ponto de preocupação:

Tomás (11 anos): Lá tem um trator passando toda hora. Máquina de amassar o lixo. As carreta leva. Tem que pegar logo, se não enterra.

Luzia (10 anos): Lá no lixão. Foi na Cuca. É onde a mulher trabalha. A mulher nem mexia.

Tomás revela uma das principais causas dos vários acidentes que ocorrem no lixão, a diferença de velocidade entre o homem e a máquina. Quando o lixo era jogado nos espaços de destino, vários catadores estavam lá para coletar e separar. Contudo, esta ação precisava ser veloz, pois, logo após, viria o trator para enterrar e

isso é uma das causas dos acidentes ocorridos, como aquele citado por Luzia. Nos relatos, estabelecia-se um saber consciente da realidade na qual estavam inseridos. Demonstravam uma capacidade reflexiva e crítica, capaz de olhar a realidade e apontar questões que exigiam mudanças, mas também reconheciam as limitações que tinham, pois seus pais precisavam continuar naquele trabalho, para manter suas famílias, por uma questão de sobrevivência. Este diálogo se tornava mais coerente quando se tinha a presença dos estudantes filhos de pais que trabalhavam nas cooperativas e que recebiam o material reciclável através do caminhão da SLU - Sistema de Limpeza Urbana do DF. O relato de Amadeu reflete um pouco tal diferença:

Amadeu (12 anos) O meu pai é da cooperativa, lá de Brasília. As vez, o caminhão da SLU vai levar o lixo lá, aí eles separo. Ele não preciso ir no lixão, mas as vez ele e os catador de lá vai, quando o caminhão demora, aí.

A diferença mostrada revelou os problemas do processo de coleta seletiva do Distrito Federal, que não observa uma processualidade na entrega desse material nas cooperativas, o que faz com que alguns dos catadores ainda tenham de ir ao lixão, nos períodos em que o caminhão não faz a entrega do material. O lixão se encaminha tanto para aqueles que trabalham de forma independente, como para aqueles vinculados a cooperativas e associações, mas que não conseguem estabelecer uma rede de coleta, já que a do Estado ainda se encontra em situação de fragilidade.

Ao narrarem, iam se misturando ao Lixão e à Cidade Estrutural os sofrimentos e dores dos que trabalham na catação, dentro do lixão, com o sofrimento dos que moram na cidade, devido aos impactos ambientais trazidos pela localização do lixão.

Josué (11 anos): Aí o povo da Estrutural sofre demais. Eles sofre por causa do lixo. Quando o esgoto coisa. Sabe, tia? Piora muito.

Marina (10 anos): Que chove [...] enche tudo lá. Não tem como atravessar, né, Josué.

Josué (11 anos): Quando eu saio pra trabalhar com minha mãe, seis hora da noite, não dá pra passar. Eita!

Rita (9 anos): Fica o lixo todo moiado e ninguém pega. Tem um monte de lixo perto da minha casa.

O sofrimento vindo do lixão oferece vários riscos para toda a Estrutural. Os colaboradores apontam que este incômodo se torna maior, no período das chuvas, quando não há como trabalhar. Eles mostram problemas em armazenar o material recolhido. Este relato foi recorrente, entre os colaboradores que moram na Santa Luzia, mas também foi lembrado pelos que moram na Estrutural, quando mencionam os esgotos que transbordam, no período de chuvas. O escoamento da lagoa de chorume, mais frequente nos tempos de chuva, leva o chorume para as casas e as ruas mais próximas do lixão, problemática que causa inquietações e preocupações entre eles:

Mariana (12 anos): Quando chove é muito pior, por que lamia tudo. Tudinho lá. O chorume desce todinho lá, para a rua lá, parece que desce um barro todo feio, preto, assim. É fedido, tia! Pode pegar doença.

Guilherme (10 anos): Tem menino que fica sem sandália, tem cachorro que bebe a água! Ui! É nojenta! Dá doença, tia.

O lixão vai constituindo relações externas e internas que são vivenciadas por este grupo, de forma consciente e crítica. Eles demonstram uma preocupação com as pessoas que vivem próximas ao lixão e com as mazelas ocasionadas pelo derramamento do chorume, pois, além do dano do chorume em contato com o solo, ainda lembravam das crianças que brincavam no período chuvoso, dos animais, como cavalos e cachorros, que tomavam a água da chuva e o odor que exala, por quase toda a Estrutural.

Nesse período, há a dificuldade de armazenar o material recolhido. Essa é mais uma preocupação do grupo, pois é necessário guardar todo o material, de forma adequada, para não ser furtado. Alguns não podem ser molhados, pois perdem o valor, segundo eles. Devido a isso, alguns catadores levam este material para casa, construindo depósitos em seus próprios lares. Com isso, vão gerando conflitos com a vizinhança, devido ao mau cheiro e a exposição de insetos.

Para eles, tal situação é preocupante, pois revela a dificuldade de entenderem o porquê de algumas pessoas, mesmo trabalhando conjuntamente no lixão, tentarem retirar material que não pertence a elas. Essa fala gerou discussão, em

vários grupos. Com isso, observou-se o valor que eles dão ao respeito pelo que não lhes pertence, o que denominam de honestidade.

Ao olharem internamente o lixão, eles identificam o Carrefa, como um local onde se depositam os objetos e alimentos que ainda podem ser aproveitados. O Carrefa é uma das áreas mais próxima da ocupação Santa Luzia, com várias entradas que dão acesso ao lixão e, especificamente, ao Carrefa.

Até o ano de 2014, o Aterro Controlado do Jóquei estava dividido em quatro áreas de trabalho: Pátio dos Cucas, Pátio das Carretas, Galhadas, Lixeiras secas e o Carrefa. O Pátio das Cucas e das Carretas era o local de descarte de resíduos sólidos e orgânicos da área residencial do Distrito Federal. O espaço da Galhada recebia os resíduos de podas de árvores e vegetações diversas. A Lixeira seca recebia todo o material que vinha da construção civil. O Carrefa era o local onde os supermercados depositam alimentos com sérios problemas de consumo, como o caso de data de validade já vencida. Alguns dos colaboradores o denominam como um shopping e/ou um lugar para se adquirir alimentos. Outros relatam que há pessoas que recolhem este material para vender nas feiras ou nas vizinhanças. Conhecem e denominam algumas dessas pessoas. Nos relatos a seguir, observa-se a definição do Carrefa e as maneiras contraditórias como os catadores “adquirem” o material ali depositado:

Paulo (11 anos): Tia, tem um lugar lá, lá tem comida, no Carrefa. O caminhão joga comida lá.

Laís (11 anos): Tia, lá acha iogurte, biscoito, carne e linguiça.

Nina (12 anos): Abriu agora o do Shopping.

Virgínia (10 anos): Lá tem um bucado de coisa boa lá. Sabe quem fica lá, tia, é os guardinhas. E tem que pagar.

Mariana (12 anos): Ham! Meu pai não paga nada.

Nina: Meu pai paga.

Virgínia (10 anos): Tem que pagar sim.

Ao passo em que vão caracterizando o Carrefa, eles apresentam uma outra lógica de organização, a de que alguns usufruem daquele espaço e se tornam

proprietários. Por isso, cobram de outros pelo consumo do que é encontrado ali. Esse relato foi recorrente, em alguns subgrupos, mas não houve concordância. O que se podia perceber era que alguns deles, por conhecerem as pessoas que trabalhavam no local, tinham o privilégio de escolher os alimentos, em melhores condições. Existem, ainda, alguns que pagam por isso ou recolhem os alimentos, no período da noite. Isso fez com que se buscassem modos para explicar aquela situação:

Kédma (10 anos): Também tem gente de mercado que joga coisa lá no lixo, e eles vão e pega. Eu acho que eles podia, assim dá para pessoa, tia.

Os colaboradores esforçam-se por visualizar uma estratégia ética, uma maneira que conduza a outra organização desse material que vem das sobras dos grandes supermercados. Refletem sobre a possibilidade de que as pessoas, ao invés de jogarem ali, os restos de comida e outros objetos, pudessem buscar um outro caminho. Talvez fosse possível tomar a atitude de doar, de forma digna, o que lhes sobra. Reconhecem que os alimentos são jogados ali, por não terem mais serventia ou qualidade e validade, para serem comercializados ou consumidos. Revelam, ainda, os processos de como os catadores de material reciclável trabalham e sobrevivem neste espaço, pois vão tirando dali o seu sustento. Nesse processo, vão sendo reveladas a degradação do trabalho e da pessoa humana e a ação diária de uma sociedade assentada no processo de consumo e nas relações capitalistas.

José (11 anos): Tia, eu encontro iogurte lá no Carrefa. Lá é onde tem coisa boa, tem um monte de comida.

João (12 anos): Lá cai carne, biscoito, eu achei até galinha, bem quentinha. Tava boa, aí a mamãe pegou, ela vivinha. A mamãe pegou pra tratar e botou pra cozinhar [...].

Tomás (12 anos): Tia, é que os rico joga fora, aí a gente vai lá e pega.

Aquiles (10 anos): Tia eu sei quem deixa lá, é as loja da televisão [...].

O lixão passa a ser um espaço de sobrevivência, não só no aspecto do rendimento alcançado com o trabalho, mas também do que é encontrado no processo da catação. Dali retiram alimentos, roupas, calçados, brinquedos, eletrodomésticos, restos de materiais de construção, entre outras coisas, que são reaproveitados nos próprios lares ou comercializados com vizinhos.

Os estudantes vão construindo a leitura da sua realidade, na qual, por diversas vezes, têm de buscar sua alimentação nas sobras de outras classes sociais, aqui denominadas por eles como “os ricos” e os da “loja da televisão”. Alguns justificam que é necessário buscar o alimento ali, pois o custo é alto e relatam que o “moço da carreta”, para quem os pais vendem os seus materiais, às vezes demora em fazer o pagamento pelo material coletado. Aqui eles revelam a figura do atravessador que, segundo os relatos, fica dentro do próprio lixão, organizado em pequenos grupos para comercializar o produto coletado pelos catadores.

Um elemento lembrado por eles é a dificuldade de se trabalhar à noite, no Lixão, devido ao alto grau de acidentes e violências ocorridas ali. Uma questão colocada é que o trabalho da noite é feito por mulheres, por suas mães, em especial pelas que assumem o núcleo familiar sozinhas, e que no outro período estão trabalhando no programa denominado de Fábrica Social<sup>11</sup>. Trata-se de um trabalho que dura a noite inteira. Por isso, muitas delas têm de improvisar, utilizando-se equipamentos, como lanternas amarradas ao rosto, e precisam da colaboração de outros para buscarem o bague.

Israel (11 anos): Minha mãe foi trabalhar ontem a noite lá, ela chega hoje de manhã. Tia, aí eu dormi na casa da amiga dela.

Assim, eles vão criando redes de solidariedade, no sentido de que algumas mulheres e homens que trabalham à noite precisam de outras pessoas para ficar com seus filhos ou para trazer o material que selecionaram, pois o bague é muito pesado. Eles, pedem ajuda a alguns vizinhos, mas nem sempre podem contar com essa contribuição voluntária. Alguns pagam por isso e outros não conseguem tal auxílio.

---

<sup>11</sup> Fábrica Social: Programa de capacitação profissional para as pessoas advindas dos programas sociais DF Sem Miséria e Bolsa Família. Disponível em: <<http://www.fabricasocial.df.gov.br/>> Acesso em: 10 de nov., 2015.

Pedro (12 anos): Minha vó é muito idosa, quando ela não tinha câncer, ninguém ajudava ela, ela trazia o saco grande, sozinha, nas costas.

Pedro relata o processo de algumas mulheres assumirem a condição de trazerem o begue sozinhas. Relata também as doenças que afastam os catadores do trabalho. Como, no grupo, a maioria não tinha vínculo com cooperativa, como no caso da avó de Pedro, com a impossibilidade de se ausentar do trabalho, sua mãe teve que mantê-la, pois, segundo ele, a avó não recebeu nenhum benefício. Esta situação os torna vulneráveis, em especial o grupo dos idosos.

A expressão “guardas” trouxe o que se pode considerar uma contradição. Em alguns relatos, os colaboradores retratavam esses agentes como os responsáveis por permitir a venda dos objetos no Carrefa. Porém, uma parte dos colaboradores afirmava que a principal ação deles era a de fiscalizar a entrada no Lixão. Essa ideia vai sendo reforçada nas narrativas, quando as crianças repetem que não podem entrar ali, definem que o lugar de criança é na escola, mas assumem as diversas formas que utilizam para entrar e que várias crianças têm acesso ao lixão, para levar comida a seus pais e para contribuir com a renda familiar.

Pedro (11 anos): Tia, lá não entra criança.

Luana (12 anos): Os guardas não deixa entrar.

Pedro (11 anos): Tem criança que entra pelo campo lá, para ajudar os pais. Que os pais boto para trabalhar escondido.

Luana (12 anos): O Conselho tutelar já pegou menino lá e já levou.

São questões como estas que geram conflitos entre os pais e os que são denominados por eles de guardas. Alguns deles tentam dialogar com os pais das crianças, para impedir a presença delas no lixão e, com isso, geram conflitos e diversas discussões, relatadas pelas crianças. Observa-se que alguns pais e programas sociais fazem esta conscientização, no sentido de os afastar dali, mas algumas famílias ainda não atingiram esta conscientização, por vezes, pela condição de miséria em que se encontram. Muitos colaboradores relatam, de forma clara que, ao entrarem no lixão, estão expostos a cenas de morte, dor e violência.

Pedro (12 anos): Quando eu ia deixar comida para minha tia, minha mãe estava falando a minha vó, que tinha uma mulher morta lá. Eu vi, parece que a carreta passou por cima dela.

Elias (11 anos): Tia, lá tem morte, tem pessoa que é espancada e deixo o corpo lá. É ruim, tia, sabe? Vê sofrendo, assim. Pior é quando você conhece, assim, sabe?

Eles aproximam-se das cenas de extrema violência e de morte. A violência vai conduzindo a fatos como o encontro de corpos deixados ali, acidentes de trabalho. Alguns relataram cenas de espancamento no período da noite. O lixão, no período noturno, passou a ser o cenário de uma justiça praticada de acordo com critérios e interesses individuais. Em muitos casos, alguns desses colaboradores, que já estavam no local, se escondiam, mas, por diversas vezes, visualizam e ouviam algumas dessas cenas.

Elias expressa a dor, a dificuldade de observar pessoas em sofrimento, mas revela o silêncio como uma conduta de obediência, necessária àqueles que moram e trabalham em locais de vulnerabilidade. O silêncio torna-se a autoridade maior, nestes momentos de escuridão, pois visualizam pessoas comuns, pessoas que representam o Estado, criando estratégias para tornar aquele espaço um tribunal, que produz seus processos de julgamento, tendo uma só voz como conduta, aqueles, que, nesse período, estão no controle das decisões.

Questões como as discutidas no parágrafo anterior não retiram algumas características da permanência do ser criança neste local. O contexto do lixão foi conduzindo a outras formas e constituindo outras histórias, mais próximas do universo infantil, e trazendo outros personagens para o diálogo. O personagem por nome Taturê, uma espécie de “tartaruginha”, era o mais lembrado e definido como um ser que habitava a lagoa de chorume. Quem ousasse colocar os pés lá, ele “sugava até morrer” (Lucimária. 10 anos).

Eles acreditavam que suas características eram próximas de uma tartaruga. Outro elemento que traziam à tona eram os vários personagens que ganhavam certa materialização, a partir de sua imaginação. Eram os fantasmas, denominados por eles como as “almas” ou a “mulher de branco”, que morava no lixão, no período da noite. Histórias que eles contam para aqueles que vão pela primeira vez ali, no período da noite. Entre eles, é como uma tradição, um ritual que executam com primos e/ou amigos em visita. Essas histórias são contadas por seus pais, vizinhos,

todos os adultos. Acredita-se que tenham como objetivo, o afastamento dos filhos da lagoa de chorume e dos locais mais perigosos, como uma forma de cuidado.

Aqui, o medo revelava-se agregado à aventura, o sentido abrigava as nuances da imaginação no, enredo em que poderiam ser heróis e/ou vilões, decidindo como dar vida aos personagens criados. A condição era contrária ao medo da violência real existente no lixão. Ali, eram filhos de catadores e alguns já constituídos em pequenos trabalhadores para fugir de situações de vulnerabilidade. Assim, situados no solo da imaginação, podiam inventar falas e ações que, mesmo em um ambiente de degradação socioambiental, criava asas e dava vida a outros seres, especialmente a um ser criança, que se alegra, ao encontrar brinquedos, como relatam a seguir.

Lais (11 anos): Tia, eu também achei uma Barbie, novinha. Um esmalte e uma pulseira, só num dia.

Lúcia (10 anos): Eu achei uma boneca, carrinho, um tantão de brinquedo.

Israel (11 anos): Lá, acha um bucado de coisa, de brinquedo, umas quebrada e outras nova, que dá tempo de brincar, e as quebrada eu arrumo.

O lixão abre-se,então, para os achados infantis: os olhos brilham, ao falar dos brinquedos, mas, de forma coerente, demonstram que, na maioria das vezes, esses objetos precisam de consertos, para serem utilizados. Alguns relatam que fazem coleção de bonecas, carrinhos e outros brinquedos vindos do lixão. Outra situação observada foi que, entre os achados do lixão, o celular é o que causa grande alegria, entre meninos e meninas. Alguns deles dão vida a este aparelho, mas, quando isso não é possível, eles são levados para todos os lugares, inclusive para a escola, onde encenam a sua utilização, como se estivessem funcionando. Dramatizam conversas e ligações e deixam à mostra esses aparelhos, como forma de também se integrarem à sociedade consumista, em que crianças e adolescentes buscam possuir os produtos lançados pelo mercado e divulgados pela mídia de massa, pois representam a possibilidade de aceitação em determinados grupos.

São garimpeiros do lixão. Vão garimpando elementos que alimentam o corpo, dando-lhe subsistência. Assim, as quinquilharias que colecionam alimentam a alma infantil,em ação própria do universo infantil, procurando e descobrindo coisas que

despertam a vida em um universo que também é constituído de morte. Vida e morte dialogam ali, a morte pela degradação do trabalho, da pessoa humana e do ambiente em que se materializa a dor dos que vivem das sobras de uma sociedade capitalista, e a vida daqueles que vivem e sobrevivem dali, em uma fase em que os sonhos e as fantasias estão latentes.

Dentro do lixão, com todos os antagonismos existentes, eles brincam. No momento em que acompanham seus pais e/ou sozinhos, escondem-se, elaboram apostas, buscam cantinhos em que trabalhar e brincar são vivenciados:

Paulo (12 anos): Tia eu fico brincando lá, para pegar é. Tia, não tem um cantinho no lixão? Lá, tem uma parte do negócio do brinquedo, um rexona para pasar no suvaco, tem um montão de coisa. Tem uns alto falante de caixinha, que eu monto. Eu e o meu amigo, nós monta. Lá, tia, tem a separação, que lá tem pouca carreta, aí dá para brincar.

Eles buscam espaços em que o lúdico e a imaginação possam transformar a dureza em flexibilidade, um lugar em que se aventuram a harmonizar o desconcerto, a restaurar e a utilizar o que virou lixo para outros. Conhecem o lixão e suas redondezas, e relatam sobre o lixão do domingo. Relatam um dia de trabalho, com a justificativa de acompanharem seus pais e, no decorrer do trabalho, frequentam o campo de futebol, com amigos e parentes.

Assim, entre os achados, constroem amizades e vivências, em um contínuo processo de encontros. O lixão vai se transformando diariamente, sem intervalos, no decorrer de seu funcionamento, diurno e noturno, todos os dias da semana, em um emaranhado de histórias de vida, individuais e coletivas, aproximando pessoas e famílias que sobrevivem da reciclagem, em um processo complexo de relações e sobrevivências.

## 5 A FAMÍLIA: OS LAÇOS E NÓS

A família vai se apresentando aos poucos, a partir da afirmação de serem filhos de catadores de material reciclável. Revelam que pertencem a um grupo em que trabalho e vida se entrelaçam. Identifica-se, ali, uma base de apoio e segurança para a grande maioria. Em outros casos, a ausência dessa base é revelada por pais e mães que mais parecem ser filhos, pela circunstância de sua idade e também do processo de exclusão que ainda vivenciam.

A família vai se constituindo neste território, em que se aprende, desde cedo, o valor de contribuir uns com os outros, de participar da luta coletiva pela sobrevivência. Diante de diversas ausências, que se estendem à falta de alguns membros, como os pais e irmãos mais velhos, estes estudantes precisam se mobilizar para aprender a suprir ou criar formas de preencher esse vazio.

O trabalho é um dos elementos que constitui uma base de relação desses grupos familiares, nos quais filhos e pais vivenciam diariamente o contexto dos que sobrevivem da catação. O cuidado que demonstraram, nos relatos, onde evidenciavam o trabalho dos pais, demonstra a relação entre o trabalho e o viver destes estudantes. A narrativa constituía-se, assim, como um exercício árduo, em especial nos primeiros momentos, quando não havia se estabelecido, ainda, um clima de confiança entre os participantes, entre eles e a pesquisadora.

Surgiram narrativas, ainda cuidadosas, e, no seu interior, enumeravam-se os trechos de silêncio, como mencionado anteriormente, mas misturados a algumas brincadeiras, para se desviarem da discussão sobre a própria realidade. O processo de incluir um outro familiar, como avó, tio, padrinho, irmão ou alguém próximo da família, materializava esta realidade. Essa era a forma de materializarem a vergonha, e de se protegerem dos abusos de alguns colegas, que se referiam com expressões pejorativas e depreciativas à ocupação que seus pais exerciam. Havia um cuidado meticuloso, ao falar; alguns não se conheciam ou não sabiam da vida dos outros, fora do ambiente escolar. Estudavam na mesma sala de aula, mas não falavam muito de si. Outros encontravam-se fora da escola, no lixão onde seus pais trabalhavam. Estes demonstravam certa cumplicidade e até intimidade, o que os levava a manter certa proximidade, na sala de aula, e a constituírem pequenos grupos e, às vezes, duplas.

Antônio (11 anos): Tia, eu e o Tadeu sai daqui e vai catar latinha, né? A gente entra lá pelo campo. Né? (Sorrir muito).

Tadeu (11 anos): Hoje tenho que pegá peti também. Tia onti nós achou um monte (faz gestos com as mãos).

Esses grupos ou duplas estavam sempre próximos. Alguns não sentavam perto, na sala de aula devido a determinações da organização do espaço da sala, mas, no decorrer dos recreios, era possível observar que estavam juntos, e trocando conversas. Eram contextos muito próximos, que não poderiam compartilhar com todos os colegas. Assim, iam se agrupando como forma de fortalecimento e a criação de um espaço de amizade. Naqueles momentos, combinavam as idas ao lixão e desenvolviam parcerias, na procura de material reciclável.

Para esses estudantes, que vivenciam conflitos e contradições desde muito cedo, o trabalho exercido por seus pais, de catar no lixão os resíduos sólidos, como maneira de garantir o sustento da família, parecia revelar sentimentos simultâneos, de orgulho e vergonha conforme ilustrado na fala a seguir.

Kédma (10 anos): Tem muita gente, assim que trabalha de catadora e tem muito filho, assim, que tem vergonha de ter uma mãe catadora, mas eu não tenho, tenho muito orgulho de ter a minha catadora, ela me dá tudo, me dá boneca, me dá as coisas, assim, se não fosse por ela, eu não estaria na escola.

A Kédma eleva a voz, ao falar de sua mãe. O relato revela a dualidade entre o sentimento relacionado ao orgulho, pois é a partir do trabalho de catação que sua mãe garante o sustento de toda a sua família, a sua manutenção material, e o suporte da formação, pois é a partir dela e do trabalho se estabelece um vínculo com valor atribuído à educação, ao acesso do acesso à escola. Também há o destaque do cuidado pela infância. Mesmo no meio de um trabalho que exige atenção e cautela, para se desviar dos acidentes, a mãe se preocupa em trazer-lhes brinquedos. A admiração pela figura materna, não a exime de refletir sobre a realidade e a vergonha que este trabalho acarreta para alguns.

Joana lembrou que há um valor ambiental no trabalho de sua mãe:

Joana (10 anos): Eu acho esse negócio de reciclagem são muito bom pro meio ambiente, mas a pessoa não cuidam do meio ambiente, joga lixo na rua . Eu também achei bom minha mãe fazer

esse trabalho, por que ela vai me ensinando como recicla as coisas [...].

Mais uma vez, a figura materna é citada. Joana compõe sua narrativa com um tom de segurança. O relato ilustra a aprendizagem que constroem com os pais, das contribuições de seus trabalhos para a vida individual e das cidades. A reciclagem vai sendo apropriada, por todo o núcleo familiar e constituindo saberes e fazeres próprios da especificidade da catação.

Estes aspectos também são identificados nos trabalhos de Barbosa, (2012), Teixeira (2010) e Alterthum, (2005). Trata-se de um saber advindo do viver e sobreviver da reciclagem. Percebe-se um vínculo entre o trabalho da reciclagem e o cuidado com o meio ambiente, como forma de amenizar o dano causado pelo acúmulo e a produção de resíduos nas cidades, mas simultaneamente, sugere-se um olhar de desaprovação das pessoas e da sociedade, ao demonstrar o descuido que vem da ação de “jogar o lixo na rua”. Com isso, considera-se a falta de consciência sobre a importância do meio ambiente e a própria desvalorização das questões ambientais e da figura do catador de material reciclável.

A desvalorização é refletida por eles e é ampliada, a partir da descrição do ambiente de trabalho, o lixão, onde apontam a degradação e os prejuízos causados à saúde.

Laura (11 anos): Assim, como meu primo, ele trabalhava dentro do lixão, assim, às vezes ele catava assim, aí ele pegou bicho no joelho e nos pés, assim, aí ele teve que ir no hospital pra cortar a perna. Ele pegou muita bactéria, assim, no lixão.

Clara (10 anos): [...] Tia, o cheiro é ruim, assim, parece que é o gás misturado na lagoa, o pior que lá tem muita mosca, das grande.

Wellington (10 anos): Sabe o que é tia, num tem o lixão que fica lá em cima, um negócio assim (estende os braços para dimensionar o tamanho). Fica aquela água, aquela água, preta o chorume, e vai encostando na terra. Tem gente que trabaíá e o pé encosta nela.

A degradação é expressa pelo mau odor dos resíduos em decomposição, o excesso de insetos e microrganismos nocivos provenientes do próprio lixo e do contato direto do chorume com o solo e com as pessoas que trabalham no local. O lixão é considerado um ambiente que causa vários problemas de saúde. Com isso, geram-se problemas socioambientais, entre os diversos apontados, em especial os

mais visíveis são os danos físicos. Uma questão apontada pelas crianças deste grupo são as feridas no corpo, que causa muita coceira. Com isso, eles iam ao posto de saúde, utilizavam as medicações, mas, com o decorrer do tempo, a mesma situação retornava. A lagoa de chorume é mais uma vez citada. Destacam que o odor é sentido em quase toda a cidade em que vivem, e compreendem que ao tocar o solo, o chorume traz a contaminação.

Outro item considerado, no aspecto do trabalho, é a preocupação com a quantidade de acidentes que ocorrem, diariamente, no lixão e o receio constante de perderem pessoas queridas, por presenciarem essas situações com pessoas, próximas, e às vezes do núcleo familiar. É uma circunstância rotineira na vida desses estudantes:

Gilberto (11 anos): Meu avó morreu ontem. A carreta passou por cima dele, lá no lixão.

Paulo (11): Tia, lá tem um monte de acidente, já tocaro fogo no menino [...].

**Diário de Campo:** No encontro de hoje uma questão me chamou a atenção, enquanto algumas crianças contavam que lá no lixão era um local em que ocorriam muitos acidentes envolvendo carretas e catadores, um dos meninos olhou para o grupo e lançou um olhar de muita tristeza e revelou ao grupo que seu avô havia falecido no dia anterior, atropelado por uma carreta. A sua voz estava embargada, no final nos avisou que o enterro seria a tarde daquele mesmo dia (Anotação do 27/08/2014).

O trabalho dos pais estende-se a eles. Isso faz com que esses estudantes estejam vulneráveis a situações de violência e dor, sendo diariamente, expostos a tais situações, como no caso do Paulo. Eles estão na escola por um pequeno tempo e, logo após, vivenciam acontecimentos dessa natureza, silenciam ou demonstram inquietação. Percebe-se que, no ambiente escolar, não há um espaço de acolhimento para situações como estas.

Pedro mostrava-se silencioso e cabisbaixo, no início da oficina. No decorrer dos trabalhos, ao ouvir as histórias dos outros colegas, que expressavam angústias e dor, e/ou relatos dos acidentes ocorridos no lixão, expressou sua própria dor e angústia, compartilhando o que havia ocorrido com seu avô no dia anterior. O espaço de escuta permitiu a expressão dos sentimentos e, simultaneamente, a identificação com o que estava sendo exposto.

Eram estudantes que vivenciavam as consequências de um trabalho precário, em uma perspectiva de degradação, humana e ambiental, de dor e desvalorização do próprio ser e do trabalho. Ação sentida e refletida, de um sofrimento profundo, sem qualquer olhar que contribua para a superação desse problema. Apesar dos avanços e discussões sobre a Política Pública de Resíduos Sólidos, ainda morrem catadores, diariamente nos lixões, dos grandes centros urbanos.

Outro aspecto percebido é a concepção do trabalho como duro, pesado. Situação que também foi constatada, quando da análise das trajetórias de vida dos catadores da Comunidade e Cooperativa Reciclo, no ano de 2008. Nas narrativas dos estudantes colaboradores, este fato é considerado como o que os impulsiona a contribuir com o trabalho de seus pais, assumindo um trabalho em família, feito pelos pais e pelos filhos, às vezes havendo participação de outros núcleos familiares.

Alguns familiares, em especial das regiões do entorno do DF, tais como: Águas Lindas do Goiás, que veem no final de semana para trabalhar no lixão, tendo em vista aumentar a renda, juntam-se aos que já estão ali. Os estudantes afirmavam que só colaboravam com os pais aos domingos, e viam essa atividade como uma oportunidade para brincar com outros colegas, parentes, como os próprios primos, que também iam ajudar os seus pais. Todos sabiam que não era permitida a presença de crianças no lixão, mas isso era resolvido com algumas estratégias, conforme demonstrado a seguir.

Clarice (10 anos): [...] eu vou ajudar meu pai, só de manhã, porque meu pai tem um saco assim (mostra com as mãos os gestos). Ele finge que é latinha, aí entra lá por trás e eles vai lá e deixa. Eu ajudo, depois procuro Barbie.

Clara (11 anos): Tia meu pai leva meus irmão só no domingo [...].

Tomás (12 anos): [...] Saio seis hora da noite pra trabaiair com minha mãe, aí eu achei roupa, um monte de coisa, um monte de material jogado [...] vários brinquedos e um iate da Poli.

Joana: [...] Perto da separação tem um campo, meu pai joga lá [...].

Os núcleos familiares vão trazendo diferenciações. Há um grupo em que os estudantes participam da coleta quase que diariamente. Os meninos sendo os filhos

mais velhos têm a responsabilidade de ajudar as mães a trazerem os bagues e Tomás vivencia esta situação. Algumas vezes, mostrava-se sonolento, logo pela manhã, produto de uma noite extensa de trabalho no Lixão. Ele justificava que só colaborava quando a situação financeira da família estava difícil. Este trabalho só é reservado para as meninas, quando estão mais velhas. Em sua maioria, as meninas cuidam dos irmãos e da casa, enquanto os pais trabalham no lixão, e alguns simultaneamente, na Fábrica Social.

O cuidado que tinham, ao falar das estratégias que utilizavam para colaborar com os pais, era demonstrado sempre que se iniciava a conversa. Reafirmavam o discurso legal e institucional, aprendido nos projetos, que frequentavam no contraturno, e em algumas cooperativas em que os pais trabalhavam. A frase era uma só, de que crianças não deveriam frequentar o lixão, mas, sim, a escola. Alguns a estendiam aos adolescentes e definiam a idade de 14 anos. Também revelavam a preocupação de seus pais perderem a guarda, pois, alguns deles, já haviam passado por essa situação, e incomodava aqueles que não conheciam esta realidade:

Paulo (11 anos): Tia, eu mermo já morei debaixo da ponte. Mas o Conselho tutelar me pegou. Aí, minha mãe conseguiu uma casa na Estrutural, nas casinha, aí eu saí do abrigo.

Maria Flor (10 anos): Mas como vocês morava debaixo da ponte? Tinha porta, assim (Faz gestos com as mãos para desenhar a porta)?

Paulo (11 anos): Não, menina! Era aberto! Minha mãe trabaiava na reciclagem na rua e o Conselho Tutelar me pegou.

Paulo relata uma realidade conhecida por ele, desde ainda muito pequeno. Havia passado por diversos abrigos até chegar a morar com sua família. O desejo de permanecer próximo desde núcleo o deixava receoso de revelar que alguns dias da semana contribuía com o trabalho de sua mãe, no lixão. O fato de conviver atualmente com a sua mãe, era uma conquista como fruto de uma luta intensa da figura materna.

Foram várias idas e vindas. Contudo, com o trabalho da sua mãe, pôde voltar a ter um espaço coletivo de convívio com a família. A mãe é considerada, por ele, como uma heroína, pois, em nenhum momento, ele percebeu a desistência da figura

materna. O sentido que dá a sua genitora se fortalece ainda mais, quando passa a conviver somente com ele, devido ao seu pai ser preso, no processo de adaptação a esse novo lar, uma casa na Estrutural.

Maria Flor, mesmo convivendo neste contexto de trabalho, conhecia uma outra realidade. Sempre morou em locais que, para ela, são considerados seguros, mesmo que em uma moradia na Ocupação Santa Luzia. Contudo, estava ali, habitando junto com aqueles que lhe davam um sentido de segurança, proteção e cuidado, mesmo na convivência com a precariedade.

As diferenças entre esses núcleos foram se constituindo, ao longo do trabalho. Alguns pais trabalhavam no lixão, mas não permitiam que as crianças estivessem naquele local. Algumas vezes, levavam os filhos, para “procurarem brinquedos”, mas só permitiam que “trabalhassem” em locais que consideravam seguros. Outros precisavam da contribuição dos filhos, em especial, o mais velho do núcleo. Muitas vezes desarticulado da idade, alguns destes sujeitos contribuía com o trabalho, em especial, nos grupos que eram constituídos somente pela figura materna. Outros, ainda, em um número menor, não conheciam o lixão, a não ser a entrada, por estar próxima da Associação Viver, local em que participam de atividades esportivas, no contraturno das aulas, pelos brinquedos e objetos trazidos por seus pais e irmãos mais velhos, e pelos relatos trazidos por eles. Essa era a realidade dos irmãos mais novos. Essa questão mostra que, mesmo em grupos com realidades próximas, no aspecto do trabalho e da própria condição social, há compreensões diferentes da infância e da criança, que constituem relações diferenciadas no núcleo familiar.

Há grupos que constituem uma relação de afeto, indo ao encontro dos estudos de Barboza (2012). A afetividade aqui tomada a partir de Freire (1997), no sentido da amorosidade, na perspectiva de considerar que todo ser humano tem a capacidade de amar, no sentido de buscar uma dignidade individual e coletiva. Um comprometer-se consigo, com o outro e com as diferenças, na perspectiva de um processo de solidariedade com a humanidade. Ferreira (2001) compreende que a afetividade perpassa toda a ação humana, no processo de sua existência, pois o pensar e o sentir estão associados e os afetos são considerados como as emoções e os sentimentos. Para Sawaia a afetividade se apresenta-se como:

[...] tonalidade, cor emocional que impregna a existência do ser humano e é vivida como: 1) sentimento: reações moderadas de prazer e desprazer que não se referem a objetivos específicos; 2) emoção: fenômeno intenso, breve e centrado em objeto que interrompe o fluxo normal da conduta (SAWAIA, 2000, p.2).

Para a autora, o processo de afetividade pode ser uma mola propulsora de libertação e/ou escravização da sociedade. A afetividade é vista como uma atribuição de significado à vivência do indivíduo, na sociedade, em sua forma de atuar no mundo, seu modo de afetar e ser afetado, que pode originar o que a autora denomina de sofrimento ético político. Essa situação ocorre quando o ser, pela forma de exclusão social que sofre, sentisse tratado modo inferior, sem a atribuição de um devido valor. É um sofrimento que é sentido pelo indivíduo, “mas a origem deste não advém do próprio sujeito, mas das intersubjetividades delineadas socialmente” (FERREIRA, 2011, p. 83).

Assim, os afetos apresentados são baseados em sentimentos de gratidão, proteção e amor, e produzem a proteção dos filhos aos pais, em especial, com à figura da mãe, que os faz transpor este cuidado e esta proteção do grupo familiar ao local de trabalho. Esse cuidado e o amor pelos pais vai se constituindo em uma preocupação diária, em especial para aqueles, cujos pais vão trabalhar à noite, no lixão, pois têm consciência das condições a que estão expostos:

Jorge (13 anos): Eu já fui lá, olhar minha mãe trabalhar, ela foi trabalhar ontem à noite, ela chega hoje, de manhã. Ela trabalha lá e na Fábrica Social. Tem vez, tia, que não tem nem água para beber. Muita gente não leva comida nem água.

Marina (12 anos): Um dia, eu tava lá e veio aquela freira, o povo da católica. Veio até comida para mim.

Alice (12 anos): Tia, as vez eu nem durmo. Dá para ouvir o barulho das carreta e do trator que amassa, lá do quarto.

Ao relatarem as condições de trabalho de seus pais, observa-se a dor e o lacrimejar dos olhos. Expressam a emoção de um sofrimento que envolve todo o corpo. Reconhecem a importância do trabalho dos seus pais, mas não aceitam as condições que seus pais estão expostos, no decorrer do trabalho. Estes trabalhadores ainda precisam de outras formas de solidariedade, de serviços voluntários, executados por outros grupos, para poderem sobreviver às condições

impostas aos que trabalham a céu aberto, no Lixão. O Sofrimento das crianças ultrapassa o que é visível, alojando-se em seu ser, no decorrer de toda uma noite, enquanto seus pais trabalham.

Alice convive com esse sofrimento, que não é visto, mas que é ouvido, sentido. O barulho das carretas a faz visualizar o cenário, devido a sua inserção nessa realidade. Lembra-se da velocidade com que caminhões e tratores trabalham dentro do Lixão e das condições desfavoráveis que os catadores têm, como seres humano, de competir com a energia e a velocidade dessas máquinas. A sua preocupação ainda era maior, devido a sua mãe não aceitar que ela a ajudasse, pois tinha receio de “histórias” de estupros e outras violências, que aconteciam, inclusive propostas de prostituição, como ela denomina: “ganhá dinheiro tia, para fazê aquele negócio, tia” (Alice, 12 anos).

Meninos e meninas que enfrentam sofrimentos difíceis, como a ausência de pais e irmãos mais velhos, como apresentam as narrativas a seguir.

Paulo (11 anos): Tia, acharo um homem morto lá, minha mãe viu. Minha mãe falou que era igualzinho meu pai. Aí, eu fiquei com muito medo. Aí passou uma semana e ele foi lá [...]. Meu pai tá preso, mas tá perto de sair. Quando ele vem do saidão, ele trabalha mais minha mãe.

Lucimária (9 anos): Tia meu pai sai domingo, eu vou com ele no galpão, ele tá de saidão.

Kédma (10 anos): É muito triste vê o filho ser preso. Ele ajudava minha mãe, ele era o mais velho, foi ouvir os outro. Tia, minha mãe sofreu muito, não podia fazer nada. Ele apanhou muito. Ela só abraçou nós.

Paulo apresenta a insegurança e a fragilidade daqueles que têm vínculos com pessoas que estão no sistema prisional. Este movimento só é interrompido, quando se encontram com as famílias, nos denominados saidões. Os meninos falavam do “saidão” dos pais e irmãos mais velhos, com euforia, como uma forma de poder estar com eles, mesmo que por poucos dias.

Nesses momentos, pais e irmãos, saem do processo de marginalização e são vistos como heróis. Os estudantes recordam os períodos em que conviviam juntos. O processo de afastamento dos pais e irmãos, não os faz perder a referência e o do

sentimento familiar da convivência em grupo. Criam, mesmo que no imaginário, a figura materializada do herói.

Quando o relato se refere à prisão dos irmãos mais velhos, se revela sentimento de que houve algo que os fez perder a sintonia, o sentido de ouvir a voz dos pais, dos professores, a voz dos mais velhos, considerados aqui como aqueles que têm uma determinada sabedoria. Kédma sente no próprio ser o sofrimento da mãe e dos irmãos mais novos e a presença material do Estado, pois presenciaram a prisão do irmão, e identifica a impossibilidade de qualquer forma de reação, a não ser se acalantar nos braços da mãe. No grupo, ela buscava compreender o porquê do seu irmão furtar objetos, como celulares, enquanto afirmava que ele havia encontrado vários no lixão, mas considerava que a questão estava relacionada ao uso de drogas ilícitas.

Famílias que vão se constituindo de dores. Esses sentimentos, no entanto, vão produzindo elementos de luta e de união. Para eles, a família se torna esse grupo que os alimenta de forma ampla, e em todos os sentidos da dimensão humana. Mesmo nas adversidades da vida, eles vão se mantendo “juntos” e, em circunstâncias difíceis, vão criando estratégias para sobreviver e transformar a própria condição.

Imagem 11 - A família



Fonte: Modelagem da família/foto produzida por Luís, 12 anos

A imagem acima foi produzida por Luiz, a partir de um trabalho com massa de modelar, em que era pedido que contassem o que foi significativo na oficina. Ele produz a cena de uma família sentada em um só sofá. Ele interpreta que essa situação sempre acontece, quando se organizam para assistir televisão. Aqui retrata

a dificuldade desse grupo viver em espaços pequenos e de ter poucos móveis, a maioria doados e/ou encontrados no lixão, situação comum a quase todos os colaboradores. Ele expressa que esta cena ocorre somente aos domingos no horário dos jogos de futebol. A cena é composta de um casal e quatro filhos: o casal está abraçado e os filhos sentados ao seu redor. Esta composição representava para o Luiz o que ele vive na realidade e também o medo de perder a sua mãe, pois, enquanto moldava a imagem, relatava a preocupação contínua, que sente por sua mãe, que estava às voltas com o hospital, sem que descobrissem o que lhe causava tanto mal. Para eles, a família vai se apresentando, sob diversas formas. Alguns moram com os pais, outros com seus pais e companheiros, e outros, ainda, moram com parentes próximos, como os avós.

Juvenal (11 anos): Tia, eu moro com minha mãe, minha vó e meus irmãos. Ela separou.

Fernanda (10 anos): Vixi, é ruim né? Quando falo em separação, eu dou logo o grito. Eu gosto demais dos meus pais. É que ele bebe [...] Aí minha mãe briga.

São histórias que trazem um passado próximo, de muitas superações, em que, em um dos momentos de silenciamento das oficinas autoecobiográficas, expressam seus desejos. Alguns vão em direção do material e de um universo ainda infantil e outros que trazem um desejo de transformar o comportamento e as atitudes do próprio grupo familiar:

**Diário de campo:** Ao final do encontro, como em todas as oficinas, paramos para o momento do auto cuidado. Neste momento, ficamos em círculo e vamos silenciando e ouvindo tudo que é externo a nós, perto e distante, e buscamos perceber os barulhos do nosso corpo: coração, respiração etc. Hoje, pela segunda vez, observei a emoção trazida pelos meninos, ao expressarem as palavras que desejavam, neste momento. Eram palavras embargadas de emoção, Desejos como: paz na Estrutural; paz para minha família; uma bicicleta para ajudar minha mãe; desejar que o avô pare de beber; “ah tia, só paz, tá precisando muito lá”, fala da Maria (29/09/2014).

A questão do alcoolismo é considerada por todos como um problema. Essa situação vem marcada pela violência, em especial contra a figura materna, o que os leva a querer protegê-la de situações desse tipo. Tornam-se gigantes quando defendem aquelas consideradas por eles como a figura de sustentação daquele

grupo, mas que os faz experienciar sentimentos de raiva e tristeza, como os relatados a seguir.

Laudiceia (10 anos): Eu vou contar uma coisa, mas ninguém pode contar pra minha mãe, se não (faz gesto de bater e ri muito). Tia, meu padrasto bate na minha mãe. Não é para contar, viu gente. É que minha mãe me mata, se eu falá. Falei tia, falei mermo que eu vou matar meu padrasto. Não aguento mais, ele bate na minha mãe à noite, quando chega da rua. Eu falei pra ele mermo.

Reinaldo (11 anos): É assim, meu pai, quando bebia, ele batia na minha mãe. Eu brigava com ele. Ela tava grávida da minha irmazinha. Ele chegava estressado do trabalho lá. Eu fico mal tia, sei lá, muito triste. Agora, ele parou de beber, só bebe poquinho, parou de bater na minha mãe.

**Diário de campo:** A dor naqueles olhos traziam a angústia de ter ido morar com a mãe, pois seu pai estava preso. Após a oficina, fiquei conversando com ela e passei a situação para a professora regente, para irmos dialogando e buscarmos uma forma de contribuir (01/09/2014).

Ao falarem de suas famílias, elencavam comportamentos agressivos dos padrastos, pais e irmãos mais velhos. O relato de Laudiceia é carregado de dor e indignação, de uma profunda raiva, em presenciar sua mãe ser espancada pelo padrasto. Ao falar que mataria o padrasto, trazia o seu desejo de livrar-se daquele ser, que representava para aquele grupo o sofrimento diário. A raiva também vinha por não concordar que sua mãe não o denunciasse.

Eles refletem sobre a dureza de suas realidades, de forma consciente. Reinaldo trazia uma questão próxima, mas a relação se estabelecia com alguém com quem ele tinha um vínculo maior, seu pai, e, por isso, buscava estratégias para uma conciliação, algo próximo a pensar em uma mudança, mas sem excluir a presença de quem traz o sofrimento, em uma perspectiva de esperança, para que haja uma transformação dessa condição.

Eles relatavam e discutiam, uns com outros, buscando encontrar formas de solucionar alguns desses problemas. Revelavam segredos que gostariam de contar ao personagem Carniça, segredos acordados e mantidos naquele grupo. Tinham uma forma de verificar se o segredo seria guardado. Sempre, na chegada ao grupo, questionavam se haviam contado a alguém sobre “aquilo que falei naquele dia”, fala que se iniciou com Paulo.

Eles faziam gestos, batiam uma mão na outra. Aquela era uma forma de estabelecer um compromisso. Eram crianças e adolescentes refletindo sobre uma realidade severa, mas que estabeleciam momentos de fantasia, própria do período em que estavam e tinham segredos como que guardados em um baú. Afetos que se constituíam de sofrimentos e alegrias, iam se estabelecendo, ao narrarem suas relações familiares.

As narrativas iam apontando o sentimento de orgulho que desenvolveram por seus pais, em especial quando havia questões relacionadas à honestidade deles, como no relato de Luana.

Luana: Meu pai achou quatrocentos reais, mas meu pai levou lá no conselho Tutelar, para vê lá de quem era. Aí o Conselho disse que meu pai podia ficar, meu pai ficou, tá lá em casa, mas ele não gastou por coisa nenhuma. Pro que se o Conselho Tutelar falar que é de uma pessoa, aí meu pai vai devolver.

**Diário de Campo:** Emocionei-me com a situação, estava eu e um grupo de crianças fotografando os espaços da Estrutural, que eles gostariam de levar para a escola, e passaram, próximo de nós, várias famílias de bicicleta. Neste dia, descobri que é um dos meios de transporte mais usados ali. Entre as famílias, estava a família de Luana. Todos de bicicleta, o pai levava a filha mais nova em uma cadeirinha, e ela e a mãe, cada uma com uma bicicleta. Ela parou, ao nos ver, e todos vieram em nossa direção. Ela repetia a história que me contou sobre o dinheiro e pedia que os pais a confirmassem. A sua confirmação trouxe a todos (família) uma carga de orgulho, por terem feito aquela ação que os fazia ser considerados pessoas honestas (06/12/2014).

São famílias que, mesmo no decorrer dos sofrimentos, trazem valores alicerçados na honestidade e no respeito, que os demonstram aos seus filhos, a partir de seus comportamentos e atitudes, diante de situações como as relatada a cima. Alguns colaboradores falavam de documentos que eram achados no lixão, por seus pais, e que eram devolvidos: de situações em que ocorriam acidentes com vizinhos, no período da noite, e seus pais acordavam para ajudá-los. Mães que, mesmo chegando do trabalho noturno, pela manhã, faziam o “cuscuz”, relato de Maria, para que não saíssem sem a primeira alimentação do dia.

Reinaldo (12 anos) definiu família de forma coerente: “ah tia, é assim um monte de gente, tem dia que é bom, tem dia que é ruim”. São seres afetados diariamente pelos indivíduos com os quais coabitam, e pela realidade social

precária, que acentua a violência e a miséria, tanto na sociedade como nos pequenos grupos como a família. Esses meninos e meninas constroem afetos de amorosidade, compromisso, mas também de indignação e raiva, quando acreditam que ali, naquele grupo familiar, não cabe violência e desrespeito. Eles estão dispostos a contribuir, e buscam uma maior compreensão entre todos os que constituem aquele ambiente.

Nesses grupos familiares, todos estão em um processo de aprendizagem, alguns muito jovens, para serem pais e mães, e outros para quem a própria exclusão trouxe dores irreversíveis, que os fazem exercitá-las nas relações, mas que lutam, diariamente, para tecer uma nova roupagem para sua condição, como a de acompanhar e mobilizar os filhos para a educação como um valor. Mulheres que, mesmo subjugadas pela violência e a opressão, produzem um discurso de esperança, no sentido do saber.

Esta experiência foi sentida por mim, quando o trajeto para chegar a uma reunião de pais, que aconteceria na Cidade Estrutural. Várias cenas foram compondo os movimentos da cidade. Eram pais chegando de bicicleta, alguns a pé, acompanhados dos filhos, a grande maioria jovens. A reunião acontecia em um galpão, em que cada professor ocupava um canto do local e aguardando os pais.

A maioria dos pais chegava de mãos dadas com os filhos e, se aproximava de seus professores. Em alguns casos, observava-se uma relação de parceria, no sentido de demonstrarem, através de gestos e falas, que ali se encontravam pessoas que estavam dispostas a contribuir umas com as outras. Alguns trocavam apertos de mão e abraços. Para outros, a relação era mais distante, no sentido de entregar as provas e mostrar as notas. Nesse universo, duas crianças esperavam a uma distância de seus pais. Demonstravam nervosismo, por não saberem suas notas. Uma delas ainda dava palpites sobre o valor da média. Era uma demonstração da sua preocupação, como estudante, em ver o seu reconhecimento, a partir de seu mérito. Como ali, era a anota que demarcava esse valor, a preocupação era válida.

Observou-se que alguns pais, ao se aproximarem, demonstravam medo e receio de receberem notícias desagradáveis. Duas mães trazem um elemento diferenciado neste ambiente, a emoção, ao saberem do desenvolvimento dos filhos. Uma tenta controlar as lágrimas, mas, ao deixar o espaço onde acontecia a reunião, deixa as lágrimas caírem e sai abraçada com a filha. A outra tem o mesmo

procedimento, mas o seu choro é de tristeza. Comenta com a amiga, do lado, que já não sabe como sair daquela situação, pois, segundo ela, seu filho não queria mais estudar.

Esses elementos demonstram a preocupação desses pais com a vida escolar de seus filhos, mesmo que alguns não tenham uma escolaridade para compreender alguns conceitos que os professores utilizam para explicar a situação do filho. Esse fato era notório pela expressão em seus rostos. Também se evidenciava quando uma mãe se aproximava e pedia para outra pessoa lhe explicar o que estava escrito, pois não havia entendido o que o professor disse. Estas situações os levam a conhecer o sucesso ou o fracasso, mas não há entendimento desse processo.

O processo de escolarização vai se constituindo dos sonhos daqueles que não tiveram acesso à escolarização, como nos relatos a seguir,

Antônio (11 anos): A minha mãe fala que ela manda eu sempre estudar para sê alguém na vida. Quando eu crescer né.

Kédma (10 anos): a gente fala para nossa mãe que a gente quer aprender, qué tê vontade de sê alguém na vida, aí ela fica feliz. Muito! Ela diz que tem gente que não qué e que não pode igual nós.

Ana (12 anos): meu pai veio para cá pra mim estudar, mas eu acho que ele qué í embora de novo pra Pernambuco.

São mães e pais que buscam, na ausência da escolarização, uma justificativa para encaminhar seus filhos para a escola. Sentem as alegrias do progresso e a tristeza de enxergar que alguns poderão repetir seus caminhos, irão abandonar a escola, por não conseguirem conciliá-la com o trabalho. Provavelmente, os que trilharem o caminho da catação, como seus pais, irão atribuir a ausência da escola ao sofrimento que passarão, nesse processo de viver da catação. Este grupo familiar produz o eco da escola, em uma constituição utópica de que é a partir daquele ambiente que eles irão transformar suas vidas, ter vidas diferentes das que seus pais tiveram. Alguns desses pais não percebem que são heróis diante desses estudantes e que a figura materna é vista pela maioria, como uma força matriz, que alicerça este núcleo. Assim, a escola é apresentada pela família como uma possibilidade que os alavancar para o universo de profissões consideradas, por seus pais, melhores do que as que atuam no presente.

## 6 AS RECORDAÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIÁLOGO COM A ESCOLA DO PRESENTE

A escola surge no espaço inicial da oficina autoecobiográfica, como uma problemática e um desafio como apresentar a escola ao personagem do filme O menino Urubu, o Carniça. Começaram a falar sobre a escola. Alguns questionavam sobre qual escola deveriam falar. Esta questão surgia pelo fato de que estavam de forma provisória, em uma escola que definiam como “[...] essa escola é escola de professor, não é de criança” (Maria Flor, 10 anos). Esse fato os incomodava e trazia recordações da escola anterior.

Os colaboradores do sexo masculino relatavam o incômodo de serem diversas vezes revistados pelos funcionários que faziam parte da segurança local. Para eles, o motivo seria o fato dessas pessoas acreditarem que eles pudessem trazer drogas da Estrutural para lá. Era observado que havia um movimento diferente, em que ações, comportamentos e atitudes, estavam sendo mudados, pela presença de uma escola dos anos iniciais, dentro de uma escola que tinha como objetivo a formação de professores.

A escola surge em um movimento de negação, estão em um local físico, denominado escola, mas habitam um espaço que não constitui este sentido para eles. As relações eram estabelecidas no âmbito de um processo de negação daquele lugar como um espaço/tempo que lhes pertencesse. A maioria dos estudantes colaboradores repete a questão da importância dada pela escola o conhecimento científico. Com isso, reforçam o discurso da família, de que é a partir da aquisição desse conhecimento que eles poderão transformar suas vidas. Outros, entretanto, atribuem movimentos diferentes ao espaço e tempo escolar.

Laura (11 anos): Aprender a ler, escrever, a ler, estudar, aprender, e aprender a ler.

Wellington (10 anos): Escrever, estudar, e ler. Ah e copiar do quadro.

Bianca (11 anos): Há tia a escola é boa, a gente estuda, copia, e as vez a gente brinca.

Israel (11 anos): Eu acho tia assim, eu ia fala assim, a escola é muito boa, tem cadeira, tem lugar pra estudar. Assim, ela é boa!

Maria (11 anos): Lugar de aprender a ler, escrever i fazer novos amigos (fala baixinho).

Alguns descrevem a escola, outros trazem ações que a identificam como promotora de conhecimento utilizando verbos como “estudar” e “aprender”. Algumas opções de ações carregam a nuance de uma única forma de aprendizagem, a cópia e a escrita. Na descrição, surge este espaço, uma sala e cadeiras. O ato de brincar apresenta-se, mas desvinculado do todo, do processo de aprendizagem. Maria sinalizou um outro tipo de conhecimento, o da socialização, mas trouxe um sentido de insegurança, ao relatar em um tom mais baixo, buscando uma aprovação do grupo. A manifestação soa como algo que não pertence à escola. Para esses estudantes a escola está destinada, inicialmente, a ser um local em que se deve aprender conteúdos. Essa afirmação materializa-se na recorrência dos questionamentos iniciais, nos processos das oficinas. Eles questionavam se naquele local, haveria deveres. Uma fala enunciava um estilo de aprendizagem a cópia e/ou a tarefa escrita. O saber da escola vai se apresentando como pertencente ao universo do ler, escrever, fazer contas e resolver problemas.

Alguns outros saberes vão surgindo como necessários ao cotidiano, como o de aprender hábitos de higiene articulados ao cuidado pessoal e à relação de cordialidade, que precisam manter com as outras pessoas, a que dão o nome de educação. Aos poucos, a educação é compreendida como um processo de aprender a conviver e tratar com as pessoas, trazendo, como ênfase, e o desejo de também ser tratado da mesma forma.

Josué (11 anos): Estudar, aprender, ter higiene, deixar tudo arrumado.

Luiz (12 anos): Eu vim pro colégio para estudar, não ficar muito na rua assim. Aprender a ficar quieto. Vixi!

Mariana (10 anos): Aprender a ler, escrever, e fazer amizade, assim, é só.

Alice (10 anos): Eu acho que pra gente não poder ficar, assim por aí, andando, sem fazer nada, assim, ensinar, aprender.

Clarisse (10 anos): Aprendi a escrever meu nome completo, desenhar, um monte de coisas.

Essa questão, que se aproximava da concepção da escola, como um território vinculado à noção de mudar e formar comportamentos, enfatiza a obediência à obediência aos mais velhos, principalmente os pais e professores. A mudança de comportamento estava muito próxima de conduta de “ficar quieto”, controlar o corpo, com o objetivo de se adaptar ao tempo e ao espaço da escola, com suas normas e regras. Questão difícil, quando o movimento e a necessidade de se expressar são características dessa idade.

Para Luiz, essa era uma das condições mais difíceis de se adaptar na escola. Não conseguia ficar quieto na sala no período da aula, tinha uma rotina diária diferente. Quando não estava na escola, estava nos arredores da Santa Luzia e da Estrutural, andando pelas ruas e becos, a procurar latinhas e outros objetos que pudessem ser comercializados, ou, ainda, aos quais pudessem atribuir algum outro tipo de valor. Seu corpo estava adaptado a uma lógica de movimento, diferente da programada pela escola. Nesse processo, a figura da professora é colocada no mesmo grupo da hierarquia familiar, que a figura dos pais e das pessoas mais velhas da família. Ela é vista como sendo aquela que executa o aprender e o obedecer. O processo de mudança de comportamento está articulado ao silenciamento, ao ficar quieto.

O espaço de ocupação é uma outra atribuição dada à escola, um modo de evitar a ociosidade que estava relacionada ao permanecer na rua. Compreendem a escola como um espaço de formação para o trabalho, para a utilidade, mas também como um espaço do saber. Afirmam que foi na escola que aprenderam a ler, escrever e a realizar operações matemáticas, mas relatam que aprenderam “pouco”, indicando dificuldades e a necessidade de aprender mais. Nesses momentos, eles buscavam fazer perguntas a eles mesmos, com intuito de buscar, na memória, as recordações da escola e/ou de qual a escola que desejariam apresentar ao Carniça.

Iam revelando as memórias das professoras da educação infantil, com uma carga de saudosismo. Atribuem ao espaço escolar o sentido de um espaço/ tempo em que a aprendizagem abarca os saberes escolares e os saberes da própria condição humana. Uma escola que ultrapassa os saberes científicos e se aproxima dos saberes da vida. Relatam um espaço que se constitui de sentimentos e afetos, relações que possibilitam que essas crianças possam sonhar, transformar a própria realidade e construir uma utopia de futuro.

Josué (11anos): [...] Era uma professora que aprendeu amor, ensinou a amar o próximo, aprendeu o amor ao próximo do jeito que ele é. Eu aprendi que você não pode desistir dos seus sonhos. E para isso você tem que estudar bastante quando você vai crescer você conseguir realizar.

Joana (10 anos): Tia, eu ia dizer pra ele da minha escola, lá da Estrutural. Você sabia que eu aprendi a lê com 04 anos. Eu fui vendo e aprendi muito coisa. Ah tia, era uma professora que me ensinou sobre o amor, sobre a paz, sei lá, muita coisa.

Josué apresenta a aprendizagem dos valores humanos e do sonho como uma utopia que o encaminhava para um futuro. Joana refere-se à aprendizagem dos valores, mas revela a aprendizagem cognitiva referente à alfabetização. A maioria desses estudantes eram diagnosticados com problemas de aprendizagem por seus professores, mas Josué e Joana apresentavam uma situação diferente, ambos já eram alfabetizados e seu desenvolvimento era tido como privilegiado, em comparação ao grupo, em especial Josué, que apreciava a leitura e a escrita de textos e poesias.

Nos relatos que se referiam às lembranças das professoras de educação infantil, criavam um diálogo em que alguns, ao descreverem a escola e a professora, descobriam que haviam estudado juntos. Lembravam nomes, como de uma criança que tinha o apelido de Paçoca. Esse nome foi lembrado por quatro subgrupos, como uma amiga que tinha diversos irmãos. Ela os fazia rir e dividia o lanche com eles. Outra lembrança, repetida por eles, era a convivência com os amigos, como se fossem irmãos. Alguns, a partir desta lembrança, ampliam o espaço da escola para saberes encontrados na própria existência, relacionados ao conviver, ao viver.

Nestas lembranças, iam se aproximando da escola como garimpeiros a procurar o que possuía valor. Olhavam para a escola e buscavam a melhor forma de apresentá-la:

Ana (10 anos): Eu ia apresentar a escola para ele, eu ia ensinar ele muita coisas. Ia falar que é legal aprender.

Gusmão (11 anos): Ah, falar que é bom, que precisa levar lanche todo dia, que tem um homem que dá lanche. Agora mesmo vai ter festa junina.

Flávia (10 anos): Eu ia apresentar para ele as coisa legal. Tem brinquedo, recreio, as vez tem festa. Ele vai aprender um bucado de coisa.

O aprender na escola amplia-se e se mistura às coisas que ali são encontradas e que lhes proporcionam o prazer de brincar e a socialização entre os amigos, eventos que já fazem parte do calendário escolar. Uma questão salientada é o prazer que demonstram em aprender, em conhecer o que chamam de “coisa legal”. O desejo de aprendizagem e de saber escolar mistura-se ao de fazer amigos e de aprender coisas diferentes. Esses estudantes parecem reproduzir o discurso de seus pais de que a escola seja capaz de lhes proporcionar uma vida melhor. Nesta busca, os professores são vistos como aqueles que têm mais saber e, portanto, o dever de repassá-lo.

Joana (10 anos): [...] Eu vim aqui pra escola, realmente a gente estuda, pra aprender mais, é , como se diz, que o dever da professora é ensinar. Então, a professora ensina a gente e a gente aprende, aí quando for a prova a gente já tá ó (faz gestos com as mãos no sentido de estará preparado).

Marina (12 anos): [...] Eu agora estou com a cara no livro. Quando minha mãe vai fazer alguma coisa no meu cabelo, eu só estou nos livro. Toda coisa que vou fazer, eu só tô nos livro. Também a professora faz eu lê, cada livrão de texto grande.

O saber ainda está centrado na figura do professor, que é aquele que ensina. Os alunos são vistos como aqueles que aprendem. A prova continua sendo um processo verificatório, com um propósito único, o de examinar o conhecimento do aluno. A argumentação dos pais, no relato de Marina, surge acompanhada do argumento da professora sobre a necessidade de aprender, articulada ao ato de leitura, que acena para um futuro no sentido da continuidade do aprender, fortalecendo o papel da escola.

Ao aguçarem o olhar do garimpeiro, apresentam o que vão encontrando nos processos vivenciados, no interior do território escolar, em seus próprios processos escolares. Muitos relatam as dificuldades enfrentadas.

Sara (12 anos): Eu acho que eu preciso aprender a fazer continhas [...] Assim, quando a professora passa no quadro um monte de continha, aquele dever de continha. Assim eu fico com muita dificuldade para fazer. Tem também dificuldade de ler, assim, um pouco.

Amanda (11 anos): Quando eu cheguei do Pernambuco, eu não tava estudando, e o que eu tava aprendendo, eu desaprendi.

Antônio (11 anos): Eu não consigo lê, assim direito. Eu paro. Quando chego em casa eu não me esforço para aprender a ler, Eu ajudo minha mãe a fazer as coisa de casa e vou ajudar ela as vez à noite.

Ao falarem das dificuldades, demonstravam timidez na oralidade. Revelavam que, no decorrer de sua trajetória escolar, estando todos no 4º ano, ainda não dominavam algumas questões que, para eles, eram essenciais, como resolver as operações e ler com compreensão. Monitoravam suas expressões. Alguns só retomavam o relato, como o caso de Sara, quando um colega evidenciava algum tipo de dificuldade. Isso a aproximava daquela situação, dando-lhe coragem para relatar seus percalços. Aos poucos iam demonstrando elementos dos processos escolares e também ações pedagógicas. Retratavam quadros muito cheios, que não demonstravam a devida preocupação com o que estava sendo compreendido. O sentimento de vergonha tornava-se um obstáculo, diante de possibilidade da dúvida e da ação de perguntar. Copiavam listas de exercícios. Alguns eram resolvidos com a ajuda dos amigos para outros, apenas aguardavam a resolução.

Amanda trouxe um elemento comum aos grupos de catadores que ainda estão em situação de vulnerabilidade. Como ainda não se vincularam a alguma associação e/ou cooperativa ou possuem vínculo de trabalho precários, executam o movimento de trabalhar, durante um período de tempo, nos centros urbanos, e retornam a seus lugares de origem.

Neste grupo, isso ocorreu com duas crianças, que voltaram aos Estados da Bahia e de Goiás. Eles chegam nesses lugares e, devido ao fato do ano escolar já ter iniciado, ficam sem frequentar a escola. Quando retornam, ocorre como Amanda relata, o esquecimento do que havia sido estudado na escola anterior. Antônio apresenta a situação habitual dos grupos que estão em situação de vulnerabilidade. Muitos dos estudantes, quando chegam em casa contribuem no trabalho doméstico. No caso de Antônio, ele esporadicamente acompanha sua mãe no trabalho do lixão no período da noite. Isso faz com que ele sinta falta de tempo para dar continuidade à aprendizagem da escola.

São incompletudes que causam inquietação.

José (11 anos): Ah tia, eu quero aprender a fazer meu nome, o nome todo.

Tomás (12 anos): [...] que eu vejo a letra voando assim, pra frente e vejo a letra voando. E eu não consigo responder, quando é pra botar o nome, aí eu esqueço. Fico aguniado (coça a cabeça).

Aquiles (10 anos): É só eu escrever muito rápido, aí, tem vez que erro. Eu também tô lendo um pouco devagar, aí eu começo tudo de novo, aí eu não entendo, aí começo a lê tudo de novo.

O incômodo vem do processo de se compreenderem enquanto causadores do que se pode considerar uma não aprendizagem. A maioria atribui a si mesma a responsabilidade de estudar. Observa-se, contudo, certo esforço em acompanhar o ritmo escolar. Além disso, limitações reconhecidas dificultam esse processo. Por exemplo, no relato acima, a leitura lenta dificulta a compreensão do que foi lido, o que provoca repetição da leitura por diversas vezes, tomando o tempo e atrasando a cópia das atividades passadas no quadro, e além da própria compreensão da leitura.

O desejo de escrever o nome todo se revela essencial, uma questão vista por José como um direito, para se tornar igual aos colegas, que percebia que escreviam o nome completo. A consciência da condição e da situação de cada um, era transformada em argumento, que esclarecia o porquê de ainda não terem chegado à aprendizagem ideal para o 4º ano. Todas as situações encontradas eram dialogadas com as professoras regentes e levavam a compreender que o problema do Tomás se dava por uma questão de limitação oftalmológica.

Outro elemento presenciado foi o caso de Israel (11 anos):

Tia, acho que vou reprová de novo. Já estou com 47 falta. É ingual meu irmão. Ele não estuda mais. Eu tenho que ajudá minha mãe a levá meu pai, no hospital, depois do acidente. A minha professora fala para mim não faltá, ela disse que estou quase repetindo o ano, mas é só falta, o resto eu sei.

Israel revela uma situação que incomoda, a reprovação pelo número de faltas. No caso dele, porém a aprendizagem foi atingida, mas as faltas condicionam a aprovação e ou reprovação. Essa situação era relatada em diversos grupos. No grupo ao qual pertencia Israel, outros estudantes comentavam que estavam na mesma situação. Nos encontros, eles discutiam a quantidade de faltas e avisavam

uns aos outros para ficarem atentos. Alguns motivos que eles apresentavam para esta situação era o trabalho.

No caso específico de Ismael, seu pai, impossibilitado de se locomover, utilizava cadeira de rodas devido um acidente ocorrido no lixão. Ele acompanhava sua mãe, que não tinha condições de levá-lo sozinho para o hospital. Israel, infelizmente, foi reprovado mais uma vez e continua na escola. São condições que limitam tais alunos e os encaminham para um possível abandono escolar, como o ocorrido com seu irmão. Havia questões emergenciais distantes da organização escolar, em tempos e condições diferentes. O lidar do cotidiano os fazia trazer outras questões necessárias, que se tornavam prioridades, em detrimento da escola. Observava-se que alguns, que tinham o benefício social da bolsa escola, estavam mais atentos, pois as faltas afetavam o recebimento daquele benefício.

A dureza do ambiente escolar, assim como a própria realidade em que estão inseridos, vai configurando os processos de exclusão que são enfrentados por eles, de forma individual, como o relato da Mariana (12 anos):

[...] tia ele tem dezesseis anos, ele parou no quinto ano, dizia, vai pro lixo, seu ele, seu aquele. Tia os menino chamava ele de Carniça feito lixo, ele chamava de um bucado de coisa. Aí, ele batia, ele levou suspensão. Os menino daqui xinga minha mãe, eu começo a bater neles, até sangrar (nesse momento seus olhos ficam cheios de lágrimas e a voz trêmula embarga com a dor da rejeição e da indignação).

A dor da Mariana, ao relatar o motivo pelo qual o irmão havia se afastado da escola, expressa a própria dor de reconhecer que alguns deles irão abandonar a escola pela discriminação e pelo preconceito, que decorre do fato de serem filhos de catadores e/ou pelas circunstâncias de uma exclusão social que os deixa fragilizados, no sentido da dificuldade de se adaptarem ao programa escolar. Ela demonstra o quanto a condição de alguns deles os coloca à margem. Alguns, com ação dela de “bater” e de, usar de violência, demonstram indignação e a não aceitação daquela situação. Mais uma vez transferem para si a responsabilidade condição e tomam decisões individuais.

Os relatos levam a considerar que a dificuldade que tinham com a aprendizagem e os problemas relacionados a se manterem na escola era atribuído aos estudantes. Condição muito semelhante a de alguns catadores em situação de

vulnerabilidade, que se culpam pelas condições de exclusão por eles vivenciadas. Em vista disso, os colaboradores não questionavam as práticas pedagógicas e a organização escolar, mas buscavam de forma isolada, atingir um melhor rendimento. Rendimento esse que viria a partir da ação de estudar, uma ação individual que, sinalizava para um esforço solitário. O quadro a seguir busca retratar algumas de suas compreensões sobre esses processos.

Quadro 9 - A compreensão dos processos escolares

<b>Idade</b>	<b>APRENDI</b>	<b>FALTA</b>	<b>FAÇO</b>
10	“Aprendi um pouco a ler, escrever e estudar”.	“Um pouco a ler”.	“Estudar muito”.
09	“A ler, a aprender e a estudar, só um pouco”.	“Vixi, acho que é a letra”.	“Estudar as continhas”.
13	“Escrever, ler. Eu não sabia ler não”.	“Matemática, Português, Geografia”.	“Tô escrevendo mais rápido”.
13	“Até agora eu só aprendi a escrever o nome, fazer alguns dever e ler esses bichinhos que tem no quadro”.	“Há tia, eu quero aprender a lê”.	“Só estudando”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O quadro revela a consciência que os estudantes, têm do espaço escolar como um território de aprendizagem, em sua grande maioria, relacionado aos saberes cognitivos. Observa-se, ainda, dificuldade de reconhecerem outros saberes como pertencentes à escola. Os saberes cognitivos tornam-se restritos ao espaço escolar. Alguns reconhecem também a possibilidade de existirem outros espaços de aprendizagem, diferentes da escola, mas a escola é compreendida como o “lugar de se estudar”.

Além da cognição, alguns saberes estão próximos da escola, como a mudança de comportamento e a obediência, sendo o comportamento compreendido como “aprender a ficar quieto”. Observa-se que, ao falarem sobre o que já aprenderam na escola, os estudantes trazem a concepção do saber. Alguns estão impregnados dos saberes cognitivos, outros se estendem à arte do viver. A escola, no imaginário dessas crianças, possibilita saberes que são direcionados para si, como na fala de Maria: “A escrever e a ler um pouquinho, a ser respeitada” (10 anos). São os saberes cognitivos articulados aos saberes do cuidado de si, que resultam de uma atribuição à escola que leva à mudança de comportamento e a instituírem lutas, com o propósito de serem respeitados.

Os saberes sobre a escola vinham à memória dos colaboradores. Muitas vezes, eles faziam a pergunta em voz alta a si mesmos e ao grupo, para procurar elementos que pudessem dar sentido aos seus processos escolares. Um colega falava e os faziam lembrar. Assim, pediam para retomar a fala e diziam que haviam esquecido. Em especial, quando era algo que tinha como referência “a falta dê” e/ou se referia a uma situação de muita dor, que podia lhes causar vergonha. O processo de ter alguém que havia passado por isso os fortalecia. É um estar no círculo da vida, um viver que busca compreender, nos outros, modos para assumir suas limitações e simultaneamente buscar o fortalecimento de si.

Para alguns, como Luzia, a escola já era familiar ao seu universo. No caso dela, a tia era professora. Isso a fazia brincar com o contexto da escola desde muito pequena. A brincadeira de “escolinha” com os irmãos menores e/ou na rua com os vizinhos é uma fala recorrente da maioria. Ao mesmo tempo, essa fala contrastada à da entrada no ambiente escolar. A escola tornar-se brincadeira no cotidiano, mas, quando admitidos na escola, deparam-se com um processo de escolarização que demonstra a ausência do lúdico, como no relato de Luzia.

Luzia (9 anos): Tia, quando ele conhecer a escola vai sê chato. Coitado dele. Ele vai achar chato. Pro que menino não gosta de escola. Tem uns né. Não gosta de escola [...] Por que tem que fazer dever. Por que tem que escrever e eles devia tá lá brincando. E aí ficou fazendo dever.

O relato de Luzia retoma a descrição inicial, do processo de aprendizagem sendo compreendido e praticado pela escrita e em todo o seu arcabouço. O lúdico, a brincadeira, a própria fantasia de se colocar no lugar de outro, pois, na “escolinha”, os estudantes têm a oportunidade de ocupar papéis diferentes. Porém, na escola do presente, os papéis já estão dados.

Outro elemento que se torna consciente é a percepção de que a escola não é deles. Estavam ali de modo provisório, pois afirmavam pertencer a outra escola:

Clara (10 anos): Esta escola não é nossa. A nossa escola é na Estrutural [...]

Lúcia (10 anos): Esta escola não é nossa tia. Essa escola não é de criança, é de professor.

Uma situação que é vivenciada por todos, na escola, era a sensação de que estavam em um lugar com o qual não constituíram uma relação de pertencimento. Não se incluíam ali. Isso estava presente tanto nos relatos como na maneira de olharem para a escola, uma escola com uma estrutura voltada para a formação de adultos. Esta evidência se materializou quando participaram da última oficina na Estrutural. Todos os grupos quiseram fotografar a escola. Isso era expresso quando eles mesmo determinavam que o encontro aconteceria na quadra de esporte, ao lado da escola, ou ainda, ao final, quando se lembravam da necessidade de mostrar a sua “verdadeira escola” (Mariana -12 anos) para o personagem Carniça.

Imagem 12 - A verdadeira escola



Foto: Produção Antônio, 12 anos

Imagem 13 - A nossa escola



Foto: Produção Marina, 10 anos

As imagens acima trazem a entrada da escola vista. É importante observar que os autores da imagem, identificados, chamam os colegas para participar do cenário a ser fotografado. O encontro com a escola antiga, da qual guardavam diversas lembranças, era carregado de várias expressões que movimentavam o corpo e de certa euforia. Todos falavam juntos, queriam trazer para aquele tempo toda a carga emocional do momento. Relatavam nomes de amigos e, contavam histórias. Ouvia-se que ali existia uma sala de informática e “muitos livros” (João - 11anos). O momento era de lembranças e de identificar aqueles que não estudaram ali e, por isso, não tinham muitas recordações do local. Algumas crianças explicavam o porquê da escola estar fechada, mas exaltavam a beleza do local. Ficaram ali por um longo tempo, fotografando e contando histórias ainda presentes de um tempo passado. Observa-se que a questão central era o desejo que tinham de voltar a estudar naquele local.

O tempo destinado a ficar ali, de frente para a escola, esclareceu muitas coisas. A expressão e o apego que alimentavam por aquele lugar, mesmo já tendo se passado dois anos desde ida para a outra escola. Relembavam os professores, as atividades que realizavam ali. Contavam histórias de quando realizavam o percurso a pé até a escola.

Estávamos em um lugar que lhes pertencia. Os olhos brilhavam, quando expressavam o desejo de retorno. Enquanto fotografavam a escola, faziam questão de cumprimentar as pessoas que passavam por ali, chamando a grande maioria pelo nome. Isso, de certa forma causou dúvidas entre alguns adultos que por ali passavam, e até se aproximaram para saber se a escola iria ser reaberta. Os estudantes estavam na escola que lhes pertencia, e à comunidade, além das relações ali estabelecidas, o espaço físico atribuía sentidos àquele lugar para esses estudantes colaboradores.

Assim, a escola se apresentava nas narrativas dos estudantes como um lugar que ainda encantava, mesmo que a maioria a reconhecesse como o lugar privilegiado do saber cognitivo, da falta do lúdico e do brincar. Os espaços eram reinventados e iam ganhando formas diferenciadas, algumas próximas do interior da sala de aula e suas relações amorosas com seus professores, amigos e outras pessoas que constituíam aquele ambiente, outras se estendiam ao espaço externo da sala de aula, iam ao encontro do que denominavam de natureza, revelando suas dimensões criativas, criadoras e estéticas, a partir do olhar dos estudantes.

### **6.1 A escola, seus saberes, sabores e cores**

No decorrer do processo das oficinas, a escola era apresentada ao personagem Carniça pelos sentidos que dialogavam com os saberes escolares adquiridos na relação professor/aluno e no espaço de sala de aula, como demonstram as imagens a seguir.

Imagem 14 - Quadro cheio



Fonte: Produção Marina, 11 anos

Imagem 15 - Meu trabalho



Fonte: Produção Paulo, 11 anos

As imagens fotografadas por Marina e Paulo demonstram a escola a partir da sala de aula com seus quadros, sendo escolhidos aqueles que tinham tarefas escritas e pelos trabalhos que estavam expostos na parede. As tarefas no quadro tinham o sentido de apreciação, mas também traziam o poder de saber fazê-las. Os trabalhos expostos representavam algo que foi produzido por eles, sendo que a grande maioria estava relacionada aos desenhos e pinturas em que demonstravam suas habilidades artísticas. Tinham orgulho em mostrar e identificar seus trabalhos e os trabalhos dos colegas.

No decorrer do percurso, era pedido que registrassem o que compreendiam como escola, como forma de apresentá-la ao Carniça. Iam encontrando seus professores de anos anteriores e os convidavam para tirar fotos junto com eles. Assim, a escola ia se revelando pelas relações que se constituíram ali, com os professores e os, colegas.

Imagem 16 - Professora



Fonte: foto produzida por Maria Flor, 12 anos

Imagem 17 - Minha amiga



Fonte: foto produzida por Josué, 11 anos

Estabeleciam uma relação a partir do saber escolarizado, em uma base cognitiva, mas que alcançava outro sentido, quando se aproximavam as pessoas: das pessoas: estudante e a pessoa professor. Ali, dois seres humanos buscavam aprender e, mesmo diante da dificuldade de lidar com tantas diferenças e ausências, no contexto da escola atual, ainda conseguiam estabelecer relações que ultrapassavam a sala. Eram relações afetivas constituídas em conversas individuais, na sala de aula ou nos espaços de recreação. Um dos colaboradores procurou uma professora que, segundo ele, o fazia viajar na imaginação. Ele havia saído da turma. Descobriu-se, então, que era uma das professoras regentes do grupo pesquisado, que estava experimentando a meditação como forma de trazer momentos de calma antes de iniciar a aula, com o propósito de melhorar a aprendizagem e o relacionamento da turma. Os estudantes lembravam suas professoras e as que tiveram no ano anterior. Alguns procuravam outras professoras, pelo próprio encantamento que tinham por elas, paravam e as convidavam para participar da fotografia.

O processo de olhar a escola a partir do olhar da máquina fotográfica, trouxe outras histórias e, simultaneamente, o sentimento de orgulho dos estudantes que assumiam a postura de fotógrafos, buscando encontrar o melhor ângulo para a escola, como mostram as anotações a seguir.

**Diário de Campo:** Na hora de decidir quem iria tirar a foto, primeiro, houve alguns conflitos, pois todos queriam iniciar. Definimos um critério para escolher os primeiros e que este definiria o próximo fotógrafo falando característica sobre o colega que a entregaria. O interessante foi que, ao colocarem a máquina no pescoço (uma semi-profissional) se tornaram gigantes! Iam cumprimentando todos que encontravam e faziam questão de serem percebidos por todos. O processo de passar a máquina ao colega foi algo que me emocionou, pois relatavam uma característica positiva do colega e lhe entregavam a máquina como se fosse um prêmio (13/09/2014).

**Diário de Campo:** A Joana dizia que iria fotografar os pássaros, para ela a parte mais bonita da escola. Neste grupo, havia crianças de outros Estados, então, começaram a falar nomes diferentes para o beija-flor: “Gordurinha” “Barriga Branca” e como faziam para que os alunos maiores não destruíssem os ninhos das corujas buraqueiras, e foram identificando em que lugar ficavam seus ninhos (29/10/2014).

A escola vai deixando a sala de aula e se revestindo do valor da descoberta, de um espaço/tempo que lhe é externo e, ao qual vão atribuindo sentidos e valores, como o da ludicidade, da proteção aos animais e das plantas e da socialização com os amigos. Nas conversas, no decorrer desse percurso, os estudantes vão escolhendo lugares e definindo elementos significativos a eles. Alguns lugares eram secretos e somente alguns colegas conheciam. Outros, traziam o espaço do coletivo, das interações. Os espaços eram constituídos de história e carregavam o sentido da liberdade, para criar, protegerem-se, brincar e reinventar a escola. Dialogavam e traziam histórias que faziam parte das suas experiências, carregadas de culturas e conhecimentos locais. Ao andar descobriam locais que alguns não conheciam e eram necessários acordos, como o caso dos ninhos das corujas buraqueiras.

O verde era o que predominava nas fotografias e seus habitantes como demonstram imagens a seguir.

Imagem 18 - A coruja buraqueira



Fonte: Produção Kédma, 10 anos

Imagem 19 - O Gordurinha



Fonte: Produção Tomás, 12 anos

Imagem 20 - A caça



Fonte: Produção Aquiles, 11 anos

As crianças vão apresentando a beleza natural da área externa da escola e trazendo saberes regionais, para nomear as coisas que encontram por ali. Falam de como cuidam daquele espaço que denominam natureza. Diversas vezes, esses pequenos locais, no espaço maior da área verde, são escondidos para que outros colegas não possam depredar. Ao falarem do espaço, vão mostrando árvores que descobriram, aves, como a coruja buraqueira. Eles colocam objetos para desviar os olhares das outras crianças, pois afirmam que algumas tentam matar os filhotes.

Eles afirmavam que os pés de mangueira só tinham frutas, ainda, devido à estratégia que adotavam de escondê-las, pois algumas crianças, segundo eles, jogam paus e pedras e as fazem cair as frutas, ainda muito pequenas. Árvores e pássaros vão constituindo o cenário daquele espaço. Mesmo que em alguns momentos não se sintam pertencentes àquele local, a paisagem vai dando cor àquele olhar e revelando uma beleza que gera a responsabilidade do cuidado, mesmo que emprestada por pouco tempo.

Afirmam que a escola precisaria de mais espaços para brincar e vão dando asas à imaginação, trazendo restos de materiais que encontram, no lixão e na própria comunidade onde vivem ou nos arredores da escola, para fabricar o “parquinho” que falta. Usam da criatividade como forma de ressignificar o ambiente escolar, que, para eles, é o espaço de encontrar com os amigos e simplesmente brincar.

Imagem 21 - Nosso balanço



Fonte: Produção Antônio, 12 anos

A imagem acima retrata as estratégias que eles utilizam para fazer com que a escola se torne um espaço de prazer e diversão. O desejo de brincar parece impulsioná-los para a criação de espaços que possibilitem o lúdico. Desse modo, criam brinquedos e constroem regras para a sua utilização. A escola, mesmo com as marcas da ausência de políticas públicas educacionais e sociais, favorece a criatividade e a reinvenção característica e própria deste universo infantil. Nela, os estudantes constroem seus balanços e gangorras de restos de materiais encontrados no lixo e preenchem as lacunas encontradas e sentidas.

## 6.2 A escola e a lente do cotidiano

A voz das crianças sempre trazia uma questão que inquietava. Quando falavam da escola, surgia uma observação sobre atenção: “Ah tia, essa escola aqui tem que ter mais ATENÇÃO, uma menina se perdeu” (Rodrigo -12 anos). Ao explicarem o sentido de atenção, referiam-se ao cuidado, a estarem atentos a tudo e todos naquele espaço. Esses casos aconteciam quando as crianças entravam em ônibus errados, ou desembarcavam em uma escola diferente ou se perdiam no espaço da escola, situações que ocasionavam medo e insegurança, devido às próprias características físicas do espaço.

Essas situações os levavam a trazer para as discussões o desejo de uma escola mais atenta. Isso faz recortar o que Freire (1997) e Josso (2004) chamam de atenção consciente, atenta. Uma atenção que está relacionada à ação de ver o todo e, ao mesmo tempo, ver as parte que estão ali constituídas, para possibilitar o

diálogo. A ausência desta atenção incomoda e se torna eco nas conversas, no decorrer das oficinas, ressaltando a necessidade de ser visto e ouvido.

A ausência da atenção aponta para a dificuldade da escola enxergar as diferenças contidas ali, atendo-se somente aos conteúdos. Isso faz com que se crie uma lente em que se visualiza o conteúdo a ser vencido a cada bimestre. Com isso, as ações vão se tornando mecânicas, naturalizadas, pois o sistema valoriza as avaliações de grande escala. Assim, a escola vai construindo um cotidiano de ausências. Ao dialogar com as professoras regentes das turmas, estas apontavam que a pesquisa lhes trouxe elementos significativos para olhar aquele universo, estabelecendo outro olhar para aquilo que o cotidiano escolar havia escondido.

Profª Beatriz: É parece que a nossa vida vai se encontrando com as outras, até com as dos meninos nas dificuldades [...] Sou nordestina, meu pai era apaixonado pela educação, sempre colocou prioridade na educação. [...] Sabe quando você começou a sondar quais os meninos filhos de catadores, fiquei em dúvida, eles não falavam, então, mandei aqueles nomes.

Profª Danielle: Parece que eles estavam escondidos em algum lugar aqui da escola e de repente esses meninos falam que os pais trabalham na reciclagem. Eles viram que, não só eles, mas quase a escola toda. Não sei acho que isso de certa forma valorizou eles. Antes, eles tinham muita vergonha de ser filho de catador.

Profª Alinne: Bom eu sou retirante, descobri isso em uma matéria que fiz [...] Filha única, fui moradora de rua por um tempo grande, por isso que falo sobre o lanche, comer comida para quem passou muita fome é, pensa, muita fome [...] a minha vida , quer dizer, foi muito parecida com a deles.

São relatos que apontam o que o cotidiano escolar esconde, a constituição da vida de quem constrói esse universo que é a escola. Ao olhar para a história de vida desses estudantes, as professoras observaram que eram próximas das suas e continham diversas semelhanças. Isso as fazia enxergar a escola como um grupo de pessoas, embora algumas com contextos diferentes. Passaram a olhar para os estudantes como pessoas que carregavam uma determinada história e traziam uma certa identificação. A venda que cobria o seu olhar o cotidiano não estava somente nos olhos dos docentes, mas também nos olhos dos estudantes que enxergavam a lógica da escola somente partir da lógica cognitiva. Escondiam a sua constituição, pois, nessa organização, não havia espaço para reconhecerem suas identidades.

Ao falarem de valores e saberes que não estão presentes na lógica escolar, descobrem que têm diversos pontos e trechos de sua vida que são comuns e isso passa a ter um valor. Percebem que, ao encontrarem outros que também vivenciaram aquele contexto, se sentem fortalecido. Olham para o outro com um sentimento de igualdade e reconhecimento do que seja viver em situações desfavoráveis, mas que estavam escondidas no cotidiano escolar. Situações que só se revelam quando há a construção de um lugar em que se possa dialogar sobre outra lógica, a lógica das vidas, dos saberes e viveres do cotidiano. São viveres que, ao se encontrarem com a organização da escola, vão constituindo outros.

O conhecimento fazia a professora Alinne questionar a quantidade percápita do lanche escolar destinada aos estudante. Ela considerava que alguns deles precisavam ter o direito de poder se alimentar mais de uma vez, o que os estudantes chamavam de “repertir”. Isso ocorria devido à dificuldade que eles tinham, segundo ela, de comer “comida”. A questão é que a comida a que ela se refere é uma comida cozida, que muitas vezes se parece com uma das refeições que, para aquele grupo, não era rotineira. Muitas vezes o que recolhiam no Carrefa eram alimentos industrializados como miojos, biscoitos achocolatados, etc.

Para alguns professores, essa realidade se tornava de difícil compreensão, pois tinham consciência da realidade de alguns grupos, mas só haviam se aproximado dessa condição, a partir da relação entre professor e estudante. Isso causava, para alguns, dores profundas, sentimento de impotência. Assim, no princípio da relação, protegiam com o distanciamento. Contudo, aos poucos, iam se aproximando e compreendendo essa realidade pelo princípio da abertura de acolher o outro e a si:

Norlene: Tudo pra mim é novo, tenho só três anos de secretaria, nunca tinha trabalhado com eles. O primeiro ano foi assustador, mas a gente vai conversando, sabendo das coisas. Se apegando a eles sabe. Não é brincadeira a realidade desses meninos. Escutar pela mídia é uma coisa, mas viver isso tudo (se emociona).

Alline: Você passa a ter apego por eles e vê nessa realidade a força. Não é a força gritando, brigando, mas a força mostrando o que você tem de melhor. Passei a acreditar que até com o emocional a gente atinge, com os sentimentos, se forem provocados eles retribuem.

O movimento de conversar e olhar para a escola e o que a constitui, destacando, aqui, a realidade dos filhos de catadores, fez com que professores e estudantes refletissem sobre a condição individual e coletiva de cada ser que é uma pessoa. Isso trouxe a compreensão das diversas realidades que foram se encontrando naquele espaço/tempo da escola e outras realidades que foram se constituindo a partir deste encontro. Alguns se encontravam em alguns pontos de suas histórias e experiências. Outros, contudo, se distanciavam, o que os tornava conscientes da sua realidade e os incentivava a buscar um sentido naquele encontro produzido no espaço e no tempo da escola.

Os estudantes, ao se assumirem como filhos de catadores, a possibilidade de poder de falar de suas próprias vidas, e percebendo que não são só suas, mas de muitos outros presentes naquele contexto. Esse reconhecimento faz com que eles possam, além de se identificarem, identificarem outros se constituírem um grupo. Provavelmente, esta seja a valorização a que a professora Danielle se referiu, pois, com o decorrer dos trabalhos, alguns estudantes traziam listas com os nomes de colegas que gostariam de participar das oficinas. Nesse momento não havia mais a “vergonha”. Seus contextos e suas histórias eram mostrados e assumidos. Reconheciam que não estavam solitários nesse aprender e conviver com o espaço escolar.

Algumas questões são descobertas nesse espaço. Cria-se o diálogo entre a lógica da escola, compreendida como concepção de educação para o conteúdo e para as avaliações de grande escala e as histórias e contextos das pessoas que constituem aquele lugar. De certa forma o relato da professora Luíza apresenta essa questão.

Eu acho que está me ajudando a conhecer melhor meus alunos. A [...] se soltou de um tanto. Ela agora quer aprender. Quando ela leu, eu me emocionei. Eles vêm daqui trazem cartas, mostram para os colegas, falam desse Carniça com empolgação. O [...] ainda é quieto, mas ele já fala, agora ouço a voz dele.

São estudantes e professores que se aproximam de um saber que já lhes era próprio, o saber adquirido nas experiências de vida. Os estudantes, ao se reconhecerem dentro do espaço escolar, iniciam uma nova relação. A escola passa a ser um lugar no qual eles se enxergam e começam a dialogar com o conhecimento, em um processo que os potencialize.

O espaço da pesquisa trouxe este lugar ,no sentido de poderem expressar sua voz, de falarem de si, dos seus sonhos, da escola, da família. Enfim, falarem de seus territórios simbólicos, como a emoção que a professora Danielle apresentou sobre uma escola que pulsa. Nesse processo, os indivíduos se permitem falar e se encorajam para externalizar a emoção, muitas vezes guardada naquele espaço, como o caso da aluna que estava sendo alfabetizada somente no 4º ano de escolarização. Questão que traz as mazelas de um sistema que atualmente se encarrega de privilegiar as provas de grande escala, em que estes meninos e meninas se tornam índices e permanecem ali, até que em algum momento por não conseguirem encontrar o conhecido sucesso, enunciado por seus pais, evadem-se da escola e buscam outras formas de sobrevivência. Alguns dão continuidade ao ofício dos seus pais e abandonam o sonho da escolarização.

Um cotidiano que traz problemas emergentes, em que tudo que surge no dia a dia da escola é situado como algo que precisa de uma solução imediata. Tal questão era verificada quando os professores levavam os estudantes para a sala da direção, pois a questão central era a punição. A orientação era deixada em segundo plano. Por mais que algumas vezes se percebesse uma atitude de orientar, por parte da gestão, quando isso ocorria, havia uma descrença nesse ato e se observava que a demanda de alunos, para serem punidos pela direção, era crescente no dia a dia.

Uma maneira de minorar essa questão foi a formação de turmas menores, para que se buscasse um modo de contribuir com o estudante. Isso levava à existência de alguns conflitos, pois, enquanto alguns professores demonstravam preocupação com o rompimento do vínculo afetivo estabelecido entre professor e estudante, outros insistiam, que as turmas menores, o problema da aprendizagem se resolveria.

**Diário de Campo:** Ao chegar na sala da professora Danielle, as crianças estavam agitadas com a nova professora . Puxaram-me pela mão e me levaram para ver onde era a nova sala da professora Danielle. Enquanto estive lá, eram milhares de cabecinhas em sua janela. O assunto da oficina naquele dia era eles me contarem para onde foram alguns alunos. Um trabalho que foi necessário, naquele mesmo dia foi trabalhar em especial com aqueles que foram para as turmas chamadas por eles como fracas, motivo de zombaria para alguns. Isso chamou a atenção de duas crianças, em um grupo que conversavam da falta que sentiram dos amigos e como poderiam ajudá-los agora. Josué já alfabetizado não se conformava de ter sido separado da sua amiga e perguntava como poderia fazê-la aprender logo a leitura (28/08/2010).

Aqui se observa que o ritmo atribuído ao cotidiano em que a lógica era enxergar uma só vertente: o conteúdo, silencia estudantes, docentes e gestores. Estes silenciam para vencer, com isso, um determinado currículo, não há um diálogo que busque a construção de um caminho em que as outras dimensões venham dialogar como as dimensões cognitiva e humana. Os laços vão sendo fragilizados, constituindo processos baseados em ausências. São criados espaços em que todos silenciam para que o cotidiano da escola possa se manter em frente, com discursos que possam ser incorporados por todos, no que se refere ao vencimento dos conteúdos e à busca de uma posição superior na avaliação de grande escala.

## 7 O OLHAR PARA UM LUGAR CHAMADO ESTRUTURAL

Ao chegar à Estrutura, as crianças já estavam aguardando no local que colocaram como referência, ao lado da Escola Classe 01. Traziam no olhar e nos movimentos do corpo a expressão de liberdade e a alegria de quem vai apresentar algo precioso a outro alguém. Um dos pontos que logo mencionaram era que gostariam de fotografar suas respectivas moradias e seus familiares. Isso demonstrava a relação construída naquele local e o pertencimento àquele determinado grupo, suas famílias.

A ansiedade de mostrar a cidade, suas casas e o que para eles era significativo os levava a tirar diversas fotografias, no decorrer do caminho percorrido até chegar as suas moradias e aos outros locais escolhidos.

Imagem 23 - O Centro



Fonte: Produção João, 12 anos

Imagem 22 - Os meninos da escola



Fonte: Produção Josué, 11 anos

Ao longo do caminho vão identificando pontos importantes da cidade. A imagem do Restaurante Comunitário trazia o que para eles era a parte bonita da Cidade. Lá, alguns deles faziam suas refeições, referiam-se principalmente as refeições do final de semana. Comentavam sobre pessoas da própria cidade que trabalhavam lá e as chamavam pelo nome, para perguntar se podiam tirar a fotografia.

Ao encontrar outros estudantes da escola, faziam questão de mostrar que estavam no trabalho da “pesquisa do Carniça”, e apontavam que, naquela época, todos os meninos, no horário contrário ao da escola e os que não estivessem em nenhum projeto, provavelmente estariam soltando “pipa”.

A cidade vai se apresentando como um lugar em que as pessoas se conhecem. A maioria das pessoas que trabalham em algumas funções, como a de gari, mora ali mesmo. O espaço para as brincadeiras é reduzido e fica mais próximo do que os meninos denominaram como centro da cidade. Existe uma quadra, próxima ao que eles denominam de casinhas, que os meninos alertaram ser um lugar perigoso, devido ao consumo de drogas.

Ao chegarmos à residência dos estudantes, sentia-se o acolhimento dos pais. A família do Juvenal pedia que fosse enviada a foto, pois a mãe gostaria de tê-la. Uma questão trouxe um olhar diferenciado à situação, antes do Juvenal fotografar a casa e seus familiares, ele começou a fotografar uma imagem que estava pendurada na parede. Era uma fotografia em uma moldura de estilo antigo. Tirou várias fotos e virou-se para o grupo elencando as características do irmão. Chamou a atenção para a cor da pele e os cabelos que: “Tia ele é bonito? Né. Ele tem cabelo bom, estuda no Guará” (Juvenal - 11 anos).

A residência era muito humilde, sua mãe era catadora no Lixão da Estrutural, mas estava, no momento fora do trabalho, por problemas de doença. Seu padrasto era entregador de panfleto. A residência tinha um cômodo e não havia quintal. Havia várias outras casas de madeira naquele lote. Todos moravam ali de aluguel: o padrasto, ele, a mãe, uma irmã de 18 anos e o filho de sua irmã ainda pequeno. Um dos colegas de Josué que estava no grupo pediu para que ele tirasse uma foto com a mãe. Ele pediu que eu também fizesse parte da foto. Ao sairmos, sua mãe contou a realidade econômica em que a família se encontrava, naquele momento, e pediu doações de cestas e roupas.

Juvenal era uma criança negra, que, no decorrer das oficinas, ele foi se identificando com o Carniça, tanto pelos trabalhos no Lixão, como pelas próprias características, questões verbalizadas no grupo. Seu irmão, naquela imagem fotografada representava o estereótipo da beleza considerada padrão, e provavelmente enaltecida no grupo familiar e nos grupos que Juvenal frequentava. A fotografia, ao mesmo tempo, o fazia lembrar do sonho que ele tinha de morar com a sua avó (local que seu irmão morava, na Cidade de Taguatinga), e solucionar um dos seus problemas a relação de conflito com seu padrasto.

**Diário de Campo:** Ao sair da casa do Josué, o seu padrasto chegou, um senhor de mais ou menos 60 anos. A mãe imediatamente foi explicando aquela visita: “Essa é a professora que tá fazendo o trabalho com o Josué”. Ele se manteve em silêncio e com os olhos baixos, entrou na casa sem dar uma palavra a ninguém. (01/12/2014)

O encontro com o padrasto do Josué sugeria o encontro com alguém que não gostaria de dar muitas explicações. Apresentava o cansaço de quem estava chegando de um dia inteiro de trabalho fora de casa. Situações como esta, de receber visita de alguém da escola e/ou de uma outra instituição do Estado, ocorriam somente em caso de algum problema, e em especial para esta família, que há pouco tempo tinha recebido visita do Conselho Tutelar.

A ida à Estrutural mostrava diferentes comportamentos. Algumas crianças queriam que entrássemos nas casas, conhecêssemos sua família. Para outras, a passagem pelo ambiente familiar era rápida. Apresentavam os que estavam no momento e saíam. A justificativa para alguns era: “Tia, é necessário ir no lixão, o principal né?” (João -12 anos). Esse argumento torna-se coerente para aqueles que não conheciam o lixão. Os que conheciam queriam apresentar a pesquisadora e aos outros, mas se observava que alguns grupos faziam visitas uns aos outros e, conheciam os familiares. Nesses casos a visita se prolongava.

No caminho para o lixão, iam fotografando casas, pessoas, igrejas, os animais, lixos jogados desordenadamente. Ao mesmo tempo, iam procurando mostrar coisas que enaltecêssem o lugar ao qual pertenciam. Nas fotos abaixo, a seguir, observa-se esse cuidado:

Imagem 24 - A mãe de Josué



Fonte: Produção João, 12 anos

Imagem 25 - Lixo arrumado



Fonte: Produção Josué, 11 anos

Imagem 26 - A mãe passeando



Foto: Produção Maria, 10 anos

Observava-se que cada um deles gostaria de trazer uma foto que melhor apresentasse a sua cidade, para ser levada à escola. Queriam mostrar que, mesmo diante dos impactos ambientais da localização do Lixão, as pessoas que moram ali cuidavam do seu lixo e que os casos de violência, muitas vezes retratados na mídia de massa, não retirava a liberdade das mães de passeio de bicicleta, com seus filhos, na rua. Esse olhar de positividade não os impedia de registrar os problemas. Algumas questões tinham relação com os impactos ambientais, outras com a ausência do Estado, no sentido de haver poucos espaços para os jovens e as crianças praticarem esportes. Com isso, alguns enveredavam para o caminho das drogas e do tráfico. Essas conversas iam surgindo no caminhar pela cidade:

**Diário de Campo:** Ao avistarmos um grupo de jovens sentados, Tadeu de forma amedontrada fala muito rápido: “Tia não olha não, eles tão vendendo droga. Sabe, meu irmão é assim, foi morar com

minha mãe. Eu moro com meu pai, você viu, nas casinha. Minha mãe tá na Santa Luzia. Meu irmão estudava na escola”. Todos abaixaram a cabeça e seguimos o caminho (05/12/2014).

Assim, surgia uma cidade em que, apesar de apresentar algumas situações de vulnerabilidade como no caso do relato acima, em que o pai afasta um dos filhos da convivência com a mãe devido à drogadição do irmão mais velho, podíamos ver mães sentadas nas calçadas, conversando com crianças, observando e acompanhando seus filhos brincarem ou ensaiarem os primeiros passos em bicicleta.

Ao lado do lixão surge mais uma instituição para apresentar a Estrutural, a instituição Viver (uma instituição filantrópica vinculada a uma igreja Evangélica, onde uma parte desse grupo participava de atividades no horário contraturno das aulas). Eram instituições conhecidas por todos desse grupo. Enquanto estivemos nesse local, para aguardar a chegada de todos os colaboradores, observamos várias famílias, entrando e saindo do lixão, a grande maioria de bicicleta. Percebe-se que é o meio de transporte mais utilizado ali. Observa-se que a bicicleta é um transporte utilizado, às vezes, por três pessoas ao mesmo tempo. Mais uma vez se observava a receptividade dos pais, aos nos verem fotografando. Eles se aproximavam e alguns questionavam o porquê das fotos. Outros já conhecedores do projeto, passavam para cumprimentar.

Em frente à entrada do lixão localiza-se um parque. Todos subiram nos brinquedos e foram mostrando a localização do lixão, a partir daquele local. Ali podiam observar a Santa Luzia, as casinhas e a Estrutural. Alguns, ao me verem ali, aproximavam-se e me apresentavam a outros colegas, e confirmando o dia do próximo encontro do qual iriam participar. As imagens iam revelando o que se passava ao redor do lixão:

Imagem 27 - A entrada



Fonte: Produção Mariana, 12 anos

Imagem 28 - As carretas



Fonte: Produção Lucimária, 10 anos

Imagem 29 – A Viver



Fonte: Produção Laura, 11anos

O Lixão vai determinando o cenário ao redor, o fluxo do trânsito. Ao se aproximar do entardecer, esse fluxo se torna mais arriscado, pessoas a pé e de bicicleta e diversas crianças atravessando as ruas, no percurso por onde passam as carretas. Para esse grupo, a questão principal era apresentar o lixão a partir da entrada, mas queriam mostrar algo diferente, como nos relata o Alisson (12 anos): “Tia, nós vamos te mostrar um caminho igual ao de filme”. Nesse momento, todos se lembraram de que faltava um dos colaboradores e todos decidiram ir buscá-lo.

O Ramon (10 anos) morava nas “casinhas”. Ao chegar no local, o pai era quem cuidava das crianças. Ele, justificava que estava debilitado e, por isso, estava

afastado do trabalho de catador. Nesse local, observou-se a dificuldade dos catadores que trabalhavam de forma independente, quando são acometidos de problemas de saúde. O pai de Ramon relatava a preocupação de ficar sem o trabalho, pois tinha duas crianças para alimentar. Explicava que, no momento, só a esposa trabalhava, porque ele havia quebrado as duas pernas no trabalho no lixão. Sobrevive com o benefício do governo e de sua esposa que trabalha no lixão todos os dias.

O grupo conversava com insistência sobre conhecer um lugar denominado por eles de caminho de filme. Ao chegar nesse local, a questão apresentada era buscarem modos de sentir o que esse caminho proporcionava:

Tadeu (11 anos): “Tia aqui parece caminho de filme, é tão fresquinho”.

Valda (10 anos): “Aqui é muito bonito, olha lá” (apontando os vários pássaros).

Mariana (12 anos): “Muito lindo! Dá vontade de ficar aqui, só ouvindo” (referindo-se ao canto dos pássaros).

Eles iam apreciando um espaço que, para eles, naquele momento, trazia a percepção de estarem em um local natural. Era uma longa estrada de chão, na qual se avistavam várias chácaras. Estávamos em uma área rural da Estrutural, mas que se localizava ao lado do lixão. Iam parando, pedindo para tirar fotos. Desciam, respiravam, pediam aos outros para silenciarem. Naquele dia, já havia chovido e estava caindo ainda uma chuva bem fina. Uma das meninas pedia para que todos respirassem fundo, para sentir o cheiro da chuva, que era o cheiro de terra molhada. Assim, iam lançando olhares e apresentando o local com muito entusiasmo, como demonstram as imagens a seguir,

Imagem 30 - O Caminho de filme



Fonte: Produção Mariana, 12 anos

Imagem 31 - O Caminho de filme



Fonte: ProduçãoTadeu, 11 anos

Imagem 32 - O Caminho de filme



Fonte: Produção Maria Flor, 10 anos

Aos poucos, iam percebendo que o cenário ia sendo modificado, ouviam o barulho dos caminhões que estavam muito próximos do lixão. Algumas daquelas pessoas que estavam no caminhão gritavam pelo nome do Ramon. Isso chamou a atenção do grupo que pareceu ter sido tomado por um sobressalto. Voltaram a olhar a realidade do lixão. De forma espantada, começaram a apontar e a verbalizar que já trabalharam ali. Alguns expressavam o desejo de entrar no lixão e afirmavam que conheciam aquelas pessoas que trabalhavam ali. Por alguns minutos, observou-se que eles vivenciavam um afastamento do local. Era como se a cada vez que se parou o carro para que descessem e fotografassem, eles pudessem vivenciar outra realidade de paisagem, mesmo que contemplativa. Havia, um desejo de que aquele momento se tornasse uma realidade local, com árvores e, o cantar de passarinho. O

silêncio, mesmo que momentâneo, trouxe a cada um deles a certa calma, o que alguns verbalizavam como sendo um sentimento de paz e conexão com aquela natureza, que simboliza um ambiente natural. Observou-se em seus corpos, uma calma que os tirou daquela realidade. Provavelmente, seja esse o sentido que deram àquele caminho, o “caminho de filme”. O poder de experienciar outra história, uma outra paisagem. Logo ali, bem próximo de suas residências e também do lixão. A paisagem, no entanto, começa a mudar:

Imagem 34 - Muito lixo



Fonte: Produção Marina, 12 anos

Imagem 33 - Lixo



Fonte: Produção Luiz, 12 anos

Imagem 35 - Chorume derramando



Fonte: Produção Maria Flor, 10 anos

A realidade da poluição estava próxima. Havia muito lixo jogado pelo chão. Eles demonstravam preocupação em especial com o que retrata a imagem de derramamento do chorume. O chorume escorria para bem próximos das chácaras, que eram locais em que se cultivam hortaliças. A preocupação do grupo era saber como impedir aquela situação. Reclamavam e contavam histórias de vizinhos que,

ao trazerem o material para casa, deixavam o rejeito (as sobras do que não serve para a comercialização) na rua. Pediam que, quando fossem reveladas as fotos, que elas fossem entregues a eles, para poderem denunciar e quem sabe, levar para a administração da cidade. O tempo demonstrava que cairia chuva e uma outra preocupação os ocupava. Alguns barracos, em especial na Santa Luzia, no período de chuva, inundavam. Na rua das casinhas, algumas também recebiam o chorume misturado com as águas das chuvas. Alguns insistiam em entrar no lixão, uma situação em que não houve acordo, devido à própria regulamentação, lembrada pelo Antônio. Outro argumento usado era a chuva e o tráfico de carretas, que, devido ao horário, tornava-se muito intenso.

Caminhar com os colaboradores trouxe vários outros elementos significativos, sobre suas histórias de vida, as relações com a escola e, em especial, sobre suas famílias. O papel da mãe, em suas vidas, é algo significativo, mas alguns deles vivem com o pai. Essa questão pode ser vista por alguns como uma forma simples de organização familiar. Nesse grupo, entretanto, foi vista como uma situação de conflito:

Tadeu (11 anos): Eu gosto mais do meu pai que da minha mãe. E vocês?

Valda (10 anos): Você tá errado, pois sua mãe escolheu ti ter. Então eu aviso tem que amar sua mãe.

Tadeu (11 anos): Eu fico com meu pai, minha mãe me bate muito. Se eu for ficar com ela, meu pai perde a casa. Ela mora com meus irmãos grandes e outro pai. Ele usa droga e mora com uns menino que usa droga também.

São crianças e adolescentes que enfrentam situações de conflito, no interior de suas famílias, mas veem na família um núcleo de segurança. Muitas vezes, têm que assegurar direitos, como o da moradia, para evitar perdas para a família. O Tadeu enxerga no seu pai e na madrasta uma relação afetiva e amorosa, mas também de segurança, uma segurança de que a proteção aqui passa a ser a dos filhos para os pais.

Um fato chamou a atenção nesse grupo, as meninas faziam questão que fossem deixadas em casa primeiro. Uma das meninas não queria que os meninos vissem a casa onde morava e, a outra não queria explicar para os meninos por que

havia mudado de casa. A questão da moradia, para a primeira, era que a casa era feita de madeirite e de alguns papelões. Isso a incomodaria se algum dos meninos comentasse na escola. Uma questão que a fez pedir ao motorista do ônibus para deixá-la em outro local. A outra situação era necessária, devido à segurança da outra colaboradora, pois se tratava de cuidado, pois, de acordo com os pais, eles tiveram que se mudar devido a problemas de estupro na rua onde moravam, crime realizado por uma pessoa próxima da família. As duas foram relatando algumas situações que ocorreram nesse sentido. Os casos haviam sido denunciados e os pais estavam orientando-a e sendo orientados pelo Conselho Tutelar e, segundo elas, pela delegacia.

Ao deixá-los, observava-se o cuidado dos pais. Alguns afirmavam que não deixavam brincar na rua, devido ao fato de se ter muitas histórias de estudantes envolvidos com drogas. Isso fazia com que ficassem mais em casa, só saindo para a escola e para o projeto. Ao deixar o Antônio, percebi que aquele local era mencionado pelo outro grupo como sendo perigoso, no sentido do uso e venda de drogas.

Cada grupo teve a oportunidade de escolher o local do encontro. Eles escolhiam o melhor local para apresentarem a sua cidade, o centro Olímpico e a Feira:

Imagem 36 - Centro Olímpico



Fonte: Produção Manoel, 13 anos

Imagem 37 - A feira



Fonte: Produção Mauro, 11 anos

O Centro Olímpico revestia-se do sonho de poderem praticar alguma modalidade de esporte ali. Neste grupo, somente um colaborador usufruía da prática de esporte no local. Manoel insistia que sua mãe já havia tentado diversas vezes a

possibilidade de conseguir uma vaga para ele e seus irmãos, mas não havia conseguido. Ele, inclusive, conhecia o segurança pelo nome, o que facilitou a entrada no local. Tiraram várias fotos, mas a área mais fotografada foi a das piscinas que, de certa forma, afirmavam o desejo que tinham de fazer aulas de natação. Ao entrarem no local, avisavam em tom alto, que ali era o local mais bonito de toda a Estrutural. Algumas mães passavam para ir ao PETI<sup>12</sup>. Segundo eles, como era sábado, era o dia de receberem a cesta básica, projeto do governo local. Duas mães aproximaram-se para conversar. Observava-se o orgulho que sentiam em vê-los participando de algum tipo de trabalho que se referisse à escola. Manoel, ao entrar no Centro Olímpico, revelava o seu sonho em ser jogador de futebol. Contava a história de que seu pai estava buscando uma forma de colocá-lo em uma escolinha de futebol, pois ainda não podia pagar.

Outro espaço muito conhecido por eles era a feira. Alguns aproveitaram para comprar objetos com o dinheiro que haviam conseguido vendendo as latinhas recolhidas naquela semana. Eles compraram vários elásticos para fabricar as pulseiras que vendiam na escola por R\$ 1,00. Iam cumprimentando os feirantes, conversando sobre assuntos locais. Faziam questão de falar que estavam participando de uma pesquisa da escola e da UnB. Naquele local, compreendiam e entendiam toda a dinâmica apresentada. Alguns, os mais velhos, conversavam com os feirantes sobre situações do cotidiano do trabalhador adulto. Perguntavam sobre trocas de produtos encontrados no Carrefa. Alguns perguntavam o preço de gêneros alimentícios e avisavam que mais tarde voltariam com a mãe. Olhavam roupas e calçados. Observavam-se as bancas que comercializavam produtos usados e alertavam que a maioria das lojas da cidade vendiam objetos usados, desde móveis a utensílios domésticos e roupas.

Nesse grupo, todos eram da Santa Luzia. O tempo estava muito chuvoso e, isso impossibilitava a aproximação com veículo. Assim, o trajeto foi todo feito a pé. Algumas questões foram notadas logo ao entrarem na ocupação.

---

<sup>12</sup> PETI- Programa de Erradicação do trabalho infantil. Eles davam este nome a todos os programas sociais dos quais estavam incluídos.

Imagem 38 - Santa Luzia 2



Fonte: Produção Manoel, 13 anos

Imagem 39 - A entrada



Fonte: Produção Maria, 11 anos

Imagem 40 - Família



Fonte: Produção Manoel, 13 anos

Ao entrar na ocupação, o grupo trazia duas preocupações. Os meninos queriam fotografar uma pipa que insistia em voar naquele tempo nublado e com chuviscos. As meninas mostravam os melhores lugares para se pisar, para evitar incidentes, como o de atolar os pés ou cair em algum buraco. Manoel insistia: “eita tia, aqui tem lama e sujeira demais [...]”.

A Santa Luzia, ia se apresentando como uma ocupação que sofre de forma direta todas as alterações climáticas. Nos períodos chuvosos, há uma grande dificuldade de transitar pelas ruas e alguns barracos inundam e/ou ficam isolados. Quando o tempo é de calor, a situação é complicada, devido aos barracos, quase todos de madeirite e papelão. Alguns têm uma porta e nenhuma ou poucas janelas.

Não existem árvores no local e, segundo os colaboradores, no período do calor aumenta de maneira preocupante o número de moscas e diversos tipos de insetos.

Os estudantes estão expostos a uma série de questões, como a falta de saneamento básico e também questões de violência, que fazem com que seja considerado natural conviver com pessoas armadas. Foi o que ocorreu quando os meninos insistiam na tentativa de fotografar a pipa, em um olhar infantil. Naquele momento, a beleza do voar da pipa era o que mais importava para ser registrado. A liberdade do voar da pipa provavelmente os enviasse para outros lugares, envolvendo a alegria de chegarem em suas casas, logo ali. Fotografavam os irmãos, como na segunda imagem do Manoel com o Tema: “Santa Luzia”. Eles fotografaram seus animais, misturados às crianças nos barracos, apresentando-os pelo nome.

Naquele momento, eram crianças. Assistiam desenho animado, mas demonstravam a preocupação com a alimentação dos irmãos, pois haviam saído muito cedo e se certificando se os irmãos haviam comido o “cuscuiz” preparado para o café da manhã. Nesse dia, os pais não foram encontrados os pais em casa. Alguns tinham ido buscar o benefício, outros já estavam no lixão, mesmo com o tempo chuvoso. Isso fazia com que a maioria dos barracos estivesse fechados, pois, segundo este grupo, naquele horário, sendo dia de sábado, os pais estariam trabalhando ou na feira e/ou no PETI. Isso fazia com que os mais velhos estivessem em casa cuidando dos mais novos e/ou trabalhando com seus pais. Eles avisavam que teriam que ajudar as mães a carregar as cestas.

**Diário de Campo:** Ao chegarem, tentavam tirar uma foto de uma pipa, o céu nublado dificultava a imagem. Quando paramos para melhorar o foco da imagem, encontramos dois rapazes discutindo muito. A imagem mostrava que um dos rapazes esvasiava o bolso, percebi que um dos dois estava armado. Os meninos continuavam, de forma natural. Um reclamou e avisou que estávamos tirando foto. Logo me identifiquei como professora, e a resposta do rapaz que estava na posição de cobrador foi rápida: “Professora! Na boa professora, pode fotografar!” Brincou e fez pose. Na área de fora das casas, um ambiente de violência, no interior das casas a calma de uma menina de 6 anos, a varrer a casa e colocar água para o seu cachorro (06/12/2014).

Ao sair, a cidade foi se mostrando, apresentando suas diferenças. Sábado era um dia atípico. Muita gente andando pela rua, vários casais jovens andando de bicicleta. Verifica-se a predominância desse meio de transporte. Havia muitos vendedores ambulantes pelas ruas. Essa cena projeta o centro da cidade que traz a

estrutura do asfalto. Vários moradores carregam carrinhos de mão, inclusive com crianças dentro. Famílias inteiras usando com roupas de passeios, como se fossem participar de comemorações ou de encontros religiosos. Algumas famílias seguram seus filhos pelas mãos e/ou as crianças andam à frente dos pais. Há ainda os que carregam instrumentos como o violão, e outras crianças vestidas com uniformes de futebol.

Uma cidade que respira a diferença e a hierárquica entre a Estrutural, as “Casinhas” e a Santa Luzia. O Centro foi fotografado por muitos. Lá se encontram várias instituições do Estado. As casinhas estão bem próximas do lixão, representando que ali moram os que trabalham com a reciclagem, os catadores e catadoras de material reciclável, que carregam o estereótipo de “cata lixo”. A Santa Luzia, sem saneamento básico, convive com situações concretas de miséria e abandono. É o local onde vivem vários catadores e outros trabalhadores que afirmam estar ali por uma reivindicação de moradia. Essa é a Estrutural que os colaboradores trouxeram e que, provavelmente, seja um dos retratos do Brasil, diverso, onde, mesmo com limites bem demarcados, vão-se construindo laços de pertencimento entre a cidade e aquela gente. Assim, vai se buscando o melhor ângulo para mostrar o seu lugar, sem deixar de trazer os problemas que enfrentam no cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das trajetórias de vida e dos processos escolares dos estudantes filhos dos catadores de material reciclável encaminhou a um trabalho reflexivo e introspectivo, que se constituiu em um processo dialógico de escuta, fala e do cuidado com a percepção dos sentidos apresentados. Um contínuo exercício de escuta da sensibilidade para abrigar o que socializaram de si e de suas realidades. Este processo revelou que as trajetórias de vida individuais iam aos poucos se encontrando com as trajetórias coletivas, pertencentes a lugares, cidades, pessoas e grupos e iam se relacionando e constituindo territórios demarcados por dor, ausências, indignação e criação. Nesse caminho, produzia-se um movimento de leitura crítica da realidade e um brotar certa utopia que os direcionava para desejar o vislumbre de processos diferenciados de algumas condições vividas do presente.

Esses estudantes integram um movimento de perseverança, por remexerem no presente, nos processos de sobrevivência e vivência, e nos valores e sentidos que constroem em seus grupos. Reinventam formas de viver e atribuem o sopro da vida onde esta parece lhes escapar das mãos. Vão apontando contextos em que a historicidade, a cultura e as autobiografias vão se encontrando para mostrar as relações, os valores, saberes, fazeres e afetos que são ali vivenciados.

Os contextos e as histórias vão dialogando e constituindo territórios simbólicos, em que a sobrevivência e a vivência colaboram na construção de sentidos. A sobrevivência demarca os processos de degradação do trabalho do catador de material reciclável nesse ambiente, que carrega os processos de vulnerabilidade constituídos em lugares como o lixão. Os trabalhadores disputam com as máquinas a matéria prima, os materiais que podem ser reutilizados e comercializados. Com isso, correm diariamente o risco de sofrerem acidentes que podem até retirar-lhes a vida quando não acarretem outros problemas referentes à saúde. Esta é a condição que expressa a situação em que os pais dos estudantes colaboradores desta pesquisa trabalham e que produz o sofrimento e a dor, que são sentidos por toda a família. A perda de algum membro deste núcleo parental, para esses estudantes, é vivenciada como um medo diário, o medo de perderem seus pais, principalmente no trabalho noturno. Nesse grupo há também a preocupação que se torna-se cuidado e proteção, é executada em sua maioria, pela figura materna.

Nesse sentido, a sobrevivência no lixão obriga estes estudantes a presenciarem situações de extrema violência, desde a morte por acidentes, vinculados ao trabalho que seus pais executam, até as questões individuais que são resolvidas naquela área sem uma determinada legislação do Estado. Essas questões os amedrontam e os deixam frágeis e vulneráveis, pois se sentem incapazes de lidar com certas questões. Assim, chegam ao ambiente escolar, cabisbaixos e/ou demonstrando agressividade, agitação, posturas que materializam a degradação do ser humano ocasionada por fatores externos que encaminham para o sofrimento, o sofrimento da pessoa.

A degradação do trabalho se apresenta também no espaço do Carrefa, onde adquirem produtos para a sua manutenção e a de sua família, o que caracteriza viver das sobras de outros, sobras pelas quais, muitas vezes têm que pagar. Esse processo constitui em outra dimensão da vergonha que muitos dos estudantes colaboradores sentem. Alguns se denominam a partir dessa condição de viver das sobras, o que inclui a ação de catar material reciclável no lixão e pelas ruas de sua comunidade. Sentem a vergonha e sofrimento pelas condições de degradação humana e socioambiental que seus pais enfrentam diariamente, bem como pelo preconceito e a discriminação que sofrem no ambiente escolar e nos diversos ambientes nos quais estão inseridos. Passam a buscar estratégias de autoproteção, o que os levam a abandonar a escola, a reagir com violência contra as pessoas que provocam sua dor ou a enfrentar as adversidades, fortalecendo-se em seus grupos.

O trabalho dos pais nesse lugar de sobrevivência que é o lixão da Estrutural suscita também uma contradição entre os estudantes. Para alguns emerge o sentimento de orgulho e de dignidade pelas contribuições socioambientais a que esse trabalho produz, tanto para as próprias famílias quanto para as cidades. De forma consciente, então, atribuem valores a este trabalho, o sustento da família e o saber ambiental, levando-os à compreensão de que essa ação contribui para o cuidado com o meio ambiente, minimizando ou reduzindo o problema dos resíduos nas cidades. Esses achados são corroborados por Alterthum (2005) e Barboza (2012), que relataram que essas crianças compreendem saberes ambientais, a partir dos trabalhos de seus pais, e também revelam sentimentos próximos aos dos pais, quando conseguem perceber o valor e o sentido do trabalho da catação (COSTA, 2008). Percebem o valor ambiental do trabalho de seus pais, mas reconhecem, de

forma consciente, a realidade de degradação em que esse trabalho se constitui, em especial quando ainda realizado dentro dos Lixões.

Percebem esse trabalho como um trabalho duro e pesado, o que os mobilizar para ajudar seus pais, em especial os meninos, especialmente quando são as suas mães que enfrentam tais condições. As meninas também participam, quando são as filhas mais velhas desses núcleos familiares. Esse trabalho em família leva crianças à catar brinquedos, enquanto seus pais trabalham. Em outros grupos com os estudantes mais velhos, estas ações vão sendo revestidas de maior responsabilidade, carregar os begues e procurar alimentação, utensílios domésticos e outros materiais dentro do lixão que possam contribuir para a sobrevivência de suas famílias. Outros acompanham suas mães no período noturno, processo que compromete o desenvolvimento da criança e dos adolescentes, pois, como observado no caso de Manoel, mesmo que ele afirmasse que essa situação era esporádica, em alguns dias, chegava desanimado e com sono na sala de aula. Esta situação daqueles que frequentam a escola pela manhã e que enfrentam o trabalho infantil devido às mazelas sociais.

O trabalho infantil foi relatado por vários estudantes colaboradores. Ressalvam, contudo, que esse trabalho só é considerado ilegal, quando as crianças e adolescentes mantêm o núcleo familiar sozinhos. Quando há o trabalho dos pais e dos irmãos mais velhos, eles consideram seu trabalho como uma contribuição, e as apresentam como esporádicos e ocorrendo apenas nos finais de semana, justificam, mesmo que tenham a consciência de que esta situação os deixa frágeis no sentido da aprendizagem escolar.

Na voz dessas crianças e adolescentes o lixão da Estrutural vai se constituindo em um espaço em que convivem com a dor, a violência, a degradação, mas também com brincadeiras, criatividade, convivência familiar e social. Estabelecem laços de solidariedades entre aqueles que dividem com eles essa realidade. O trabalho passa a agregar as famílias, no final de semana. Algumas vindas da região do entorno do DF. Ressignificam aquele espaço como um cenário em que vivem papéis, em suas brincadeiras, e no processo de se aventurarem em garimpar brinquedos que ainda possam ser utilizados e também objetos que lhes vão permitir a distinção daquele grupo, dos ambientes que participam, como na escola, o grupo daqueles que possuem o celular.

Percebe em que o fato de poder consumir algum tipo específico de objeto é uma forma de serem aceitos por em determinados grupos. Isso traz um alerta, como a necessidade de uma reflexão profunda sobre o consumo infantil e dos adolescentes e as consequências disso para determinados grupos, com a possibilidade de se formar o que se pode considerar um consumo consciente.

A convivência abre o lixão para o processo das relações em que se integram com aqueles que convivem nesse local e trazem a diversão para aquele lugar. Reúnem-se com os amigos e familiares e, ao redor da degradação, vivem a alegria, a brincadeira e a integração. O espaço dá lugar ao conviver com pessoas e à imaginação infantil. Quando estão próximos de situações que lhes causam medo, criam e reproduzem histórias baseadas em fantasmas e almas como forma de se protegerem e filtrarem a dureza daquela realidade, vestindo-a de fantasia e brincadeira.

O conviver revela também uma consciência ambiental, quando demonstram o cuidado com aqueles que ali estão e trabalham no lixão e com a cidade ao redor, no sentido de fazê-los refletir sobre os danos causados pelos impactos da localização do lixão naquela área, dando ênfase à lagoa de chorume, seu contato com o solo e com os demais habitantes, o que denominam como um sofrimento para as pessoas que habitam a Estrutural. A preocupação se estende-se ao solo, aos demais habitantes, aos animais e às plantas, em num sentido de preocupação com a vida e com os danos que a quantidade de lixo e o derramamento de chorume podem causar. Apresentam um saber próprio daqueles que habitam e experimentam tal realidade.

A família, para esses estudantes, é um território em que se constituem os afetos. Eles transmitem sentimentos de proteção e amorosidade de um ir e vir, nos cuidados cuja direção se alterne, de pais para filhos e de filhos para pais. São núcleos familiares que se constituem a partir da sobrevivência, da proteção e da segurança. O trabalho se constitui na base dessas famílias. Ele se mistura ao viver familiar, trazendo hábitos e costumes próprios. Alguns desses estudantes participam do trabalho dos pais, outros vão ao lixão para recolher brinquedos e outros conhecem a realidade do trabalho no lixão, a partir de histórias contadas pelos pais e pelos irmãos mais velhos, pois os pais não permitem sua presença naquele local.

Demonstram o cuidado de seus pais em preservá-los daquela realidade, como em conservar a sua infância, quando recolhem objetos como brinquedos e

objetos escolares e os levam para a casa. O eco da educação vem dos pais, como uma preocupação com a formação dos filhos, em sua maioria da figura materna, que, diante da ausência da escolarização, acredita que o sonho de uma transformação de vida venha pelo viés da escolarização. A escolarização apresenta para esses pais alguns obstáculos, como a dificuldade de compreenderem a linguagem utilizada por alguns professores sobre os processos de aprendizagem de seus filhos. Esse ponto foi, evidenciado nas reuniões ou encontros esporádicos entre pais e professores, realizados na escola. Tais questões, no entanto, não retira deles os sentimentos de alegria e dor sobre os resultados apresentados.

A figura materna toma uma dimensão do cuidado no núcleo familiar, em que há um processo de luta diária para manter a família próxima, dar subsídio material e afetivo, assegurando o direito de terem um lar. Tornam-se guardiãs desse território simbólico que é a família. São núcleos familiares onde se constroem relações de amorosidade em meio à imersão na vulnerabilidade pelo processo de exclusão que vivem. Concomitantemente, essas mães vivenciam o processo de obterem cuidado e proteção de seus filhos quando participam de trabalhos noturnos e quando a figura paterna e os irmãos mais velhos estão no sistema prisional. Isso faz com que essas crianças e adolescentes tragam para si a responsabilidade de cuidá-las e de estar com elas nesses períodos. Isso também produz o sentimento do medo e da insegurança de perdê-las. Quando as mães enfrentam a violência doméstica, problema presente em todas as classes sociais, em que o alcoolismo é apontado como a principal causa, os filhos apresentam sentimento de indignação e dor, mas alimentam a esperança de uma luta contínua pela paz, na perspectiva de acreditarem que podem, conjuntamente, buscar uma solução para essa condição.

Há também a presença da figura masculina, sempre relacionada aos pais e irmãos mais velhos. Mesmo que estejam ausentes dos núcleos familiares devido a questões prisionais, os colaboradores alimentam uma amorosidade baseada na figura do herói e na expectativa do encontro, de seu retorno ao grupo familiar. Surge a figura paterna, em casos específicos, que luta pela guarda dos filhos, para preservar a sua integridade moral e física. Aqui a mãe é a causadora de situações que os colocam em perigo, como o uso de drogas.

São famílias que se constituem na dor e na alegria do sobreviver e do conviver diários. Trazem para seu interior as mazelas causadas pelos problemas socioambientais e pela inclusão precária que enfrentam, mas alimentam a

esperança, a amorosidade, e são constituídas por valores, como a honestidade, o cuidado e a perseverança em manter aceso o sonho de permanecerem juntos na luta constante pela valorização do trabalho de seus pais. Eles desejam trazer-lhes dignidade, possibilitar uma possível transformação em suas vidas pela escolarização e ver se estabelecer a paz e o viver de forma digna em sua comunidade e seu núcleo familiar.

Nas narrativas, a escola emerge do sonho vindo da família, a voz da utopia, como uma escola para o futuro e como garantia das transformações da vida do presente. A escola constitui-se em universo do saber cognitivo escolarizado. O lembrar a escola os encaminhou, todavia, para as memórias dos professores da educação infantil, a um tempo em que as relações afetivas eram estabelecidas de forma positiva e articuladas aos saberes escolares, o que os fazia construir e acreditar na possibilidade de produzirem e manterem vivos os sonhos.

A escola do presente apresenta-se como uma ruptura, quando a compreendem como um espaço de ocupação, preparação para o trabalho e universo da prioridade pela formação unilateral do saber escolar. Nesse olhar para a suas experiências de vida e o seu habitar a escola, os estudantes trazem de forma consciente os processos que vivenciam no interior da escolarização. Alguns articulados à condição do trabalho dos pais, do trabalho infantil, exercido por alguns, mas também às práticas pedagógicas oferecidas a esse grupo e que os faz se sentirem inferiores por não atingirem alguns dos objetivos do ano de escolarização em que estão inseridos. Com isso, trazem para si a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e as possíveis soluções, sem questionar a organização da escola e as suas práticas pedagógicas.

Demonstram, mesmo assim, o prazer em aprender e depositam na escola a expectativa de formá-los para a vida, de aprenderem a se relacionar com as pessoas e de alimentar seus sonhos, ultrapassando, assim, a sala de aula e os programas escolares. Fomentam a escola a partir do seu olhar, através da imagem fotográfica, em que apresentam relações afetivas entre estudantes e, professores, em uma escola em que as diversas realidades se encontram para construir outras. Um espaço/tempo que dá sentido ao brincar, ao criar e ao reinventar objetos para ressignificar esse brincar, as relações estabelecidas ali e à própria concepção de escola.

No espaço externo, trazem para a escola seus saberes ambientais e seus saberes do universo infantil. Atribuem àquele lugar um sentido ambiental, um cuidado com o que denominam como natureza, o ambiente natural, expresso na preocupação em preservar plantas e animais, em que a presença do verde os afeta e traz o sentido de calma, movimentação, liberdade, criação e a própria conexão. Criam estratégias para preservar as vidas que lá habitam, como os filhotes de pássaros em ninhos, os animais ainda jovens e as frutas ainda pequenas. Naquele espaço, reinventam-se e tornam-se autores do processo escolar. A questão remete à possibilidade de se refletir em como são utilizadas as áreas externas das instituições escolares e como isso pode produzir benefícios para as questões pedagógicas.

Uma escola que pulsa a partir dos olhares desses estudantes que revela as relações de tudo e de todos que a constituem. Apresentam seus principais saberes, da força e da determinação, trazidos de suas experiências de vida e, do grupo ao qual pertencem. O envolvimento com o cotidiano escolar silencia os que constituem a escola e poucos se aventuram em direção à descoberta dos sentidos encontrados ali. Os conteúdos e os prazos estabelecidos pelos programas ainda impedem a escuta uns dos outros e o estabelecimento dos laços afetivos que potencializem ambos os sujeitos, mas alguns professores e estudantes, contudo, ousam se aventurar nessa dinâmica, mesmo que ainda em um reduzido número.

Ao se aproximarem do seu lugar, a cidade Estrutural, vai apresentando o viver daqueles que ali habitam, suas relações, comportamentos, e diversos trechos autobiográficos de suas experiências de vida, em pequenas narrações e símbolos, encontrados no interior de suas famílias e moradias. Reconhecem a cidade com seus problemas, mas buscam mostrar lugares e ações que a potencializem.

O pertencimento a este lugar demonstra o conhecimento que têm dos impactos socioambientais causados pela localização do lixão. Porém, também identificam a preocupação em mostrar outros ângulos, lugares que os retira daquela realidade e os transporta a um sentimento denominado de paz. Buscam mais uma vez, no ambiente, com predominância do verde a presença da calma. O verde vai se instituindo para esses meninos e meninas, como um espaço e tempos sagrados, momentos de silenciar a mente, mas um silenciar para se ouvir, um desejo pelo encontro da paz, uma paz que é abrigada no próprio ser. A paz e o respeito são instaurados nesses pequenos instantes, próximos ao contexto verde.

Reconhecem que os mais vulneráveis aos impactos causados pela localização do lixão, são os moradores da ocupação Santa Luzia. Eles apontam para os períodos críticos, o de chuvas, devido às enchentes nas ruas e dentro das residências, e o de seca, devido à poeira e ao calor. Revelam uma relação de amorosidade e cuidado com a cidade Estrutural, onde estabelecem vínculos comunitários e com a própria cidade.

Os estudantes, filhos de catadores, são conhecedores de sua realidade. Possuem um olhar crítico constituído por uma percepção consciente, mas simultaneamente positivo. Trazem questões coerentes sobre a realidade dos que vivem e sobrevivem nos lixões, das relações familiares, seus processos de acesso a instituições que representam o Estado, como a escola, e o viver em seus lugares. Revelam questões da degradação socioambiental, emergindo a degradação da vida, mas alimentam a utopia da transformação, em que, diariamente, exercitam a luta de seus pais. São apanhadores de sonhos na complexidade daquele viver.

Ao relatarem suas trajetórias de vida e ao mesmo tempo refletirem sobre o espaço escolar, pode-se constatar que os estudantes vão identificando outros colegas que também vivem nas mesmas condições, o que contribui para o fortalecimento de sua identidade pessoal e coletiva, e permite criar laços afetivos e potencializá-los. Dessa forma, a escola se converte em um espaço em que se pode dialogar, compartilhar histórias, sua forma de pensar, ser, sentir e agir. Nesse processo, exercitam falar de seus sonhos, suas realidades, se reconhecem como capazes de aprender, apesar das limitações atribuídas a si mesmos. Buscam construir outros caminhos. Vida e escola vão dando sentido uma a outra na busca de um diálogo em que ambas se alimentam e nutrem na direção de uma utopia de uma educação emancipada que os faça rever os modos de ser e habitar o planeta, e sua própria existência.

Considera-se a necessidade de dar voz a esses estudantes, de estabelecer espaços de escuta em que eles possam ter diversas formas para demonstrar, a partir do seu olhar, suas experiências de vida, de modo a permitir a expressão de sentimentos, desejos, bem como estimular seu potencial criativo e construtivo em benefício de sua própria formação e da formação da identidade individual e coletiva dos seus grupos de pertencimento. É preciso que o estudante, como pessoa, seja capaz de assumir seu lugar na sociedade, de forma justa e igualitária, em uma perspectiva de intervenção. Constata-se que geralmente são silenciados, sobretudo

no ambiente escolar, o que, sem dúvida, compromete o desempenho escolar e a consequente inserção social desses estudantes.

Assim, é necessário possibilitar instrumentos para a escuta da voz dos estudantes e enxergar a escola e suas experiências de vida a partir dos seus olhares e das diversas formas de manifestá-los. Com isso, pode-se provocar uma aprendizagem significativa, em que as dificuldades apresentadas sejam dialogadas em todo o grupo, em uma perspectiva de colaboração. É preciso possibilitar o encontro e o fortalecimento dos grupos, como estratégias de potencializá-los a partir de uma educação baseada na formação humana e na leitura de mundo que crie espaços de cooperação, de escuta e constituição de utopias baseadas na superação, na autoconsciência e na autonomia. Outro elemento evidenciado foi a relação de envolvimento que estabeleceram com o personagem Carniça, que elucida a necessidade da escola trabalhar com o contexto no qual está inserida, como forma de se articular a referenciais próximos da realidade vivida, para reorientar e potencializar valores e a própria formação dos que a constituem.

Alguns pontos precisam ser retomados pelo grupo estudado. O trabalho constituiu-se de uma quantidade significativa de materiais como as imagens. Pretende-se, assim, organizar uma exposição itinerante na comunidade da cidade Estrutural e nas escolas da SEEDF, como forma de divulgação do saber produzido por esses estudantes. Outro aspecto é a realização de reuniões na instituição escolar, em cooperativas e associações e órgãos representativos dos catadores de material reciclável, para encaminhar as significações que foram observadas, no decorrer da pesquisa, como os olhares lançados à escola e as relações ali estabelecidas e os saberes que constituem em seus territórios, como a família e na cidade Estrutural. Um elemento que merece um devido aprofundamento e cuidado é a constatação do trabalho infantil, como uma forma de conscientizar pais, professores, e autoridades dessa problemática e levá-los a produzir práticas para sua inibição, em conjunto com os estudantes, sabedores desta realidade.

A lente utilizada aqui focalizou a positividade, a sensibilidade e da cooperação de uma educadora implicada que já convivia com essa realidade, os catadores de material reciclável e com a instituição escolar, contexto que contribuiu para sua aproximação e a abertura de diálogo com esses estudantes, professores e seus familiares. O trabalho com as narrativas (auto)biográficas, tendo a imagem como aliada, conduziu à abertura da compreensão de um narrar, a partir do olhar, que

contribuiu para observar a positividade lançada por esses estudantes sobre a sua realidade, permitindo que eles refletissem sobre suas próprias produções, enxergando-as como potencialidades.

Conclui-se, em um processo tênue de inclusão, que é necessário dar continuidade a estudos com grupos vulneráveis como os desses estudantes, no interior das instituições escolares, em uma busca de desvelar as pessoas que se escondem por detrás desses estudantes, professores, e tudo o que constitui a escola, em um sentido de reconectar a educação com a vida, em todas as suas dimensões. Dessa forma, busca-se alcançar a possibilidade de constituição de uma educação que produza a utopia da emancipação, uma educação ecológica.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **O Homem e o Tempo**. In: Confissões. 10. ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1981.

ALTERTHUM, Camila Carvalhal. **O encontro com crianças filhas de catadores de papel**: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”. Belo Horizonte, 2005. p.126 Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais; 2005.

ALIER, J.M. **O ecologismo dos pobres**: conflitos ambientais e linguagem de valoração. São Paulo: Contexto, 2008.

ALVARENGA, Maria I. **O sonho pode perecer no lixo?** Reflexões sobre a vida dos “curumins” do século XXI. Volume I, Juiz de Fora, 2008, p.01-18. Disponível em: <[http://www.cmjf.com.br/revista/ed\\_selecionada.php?id\\_revista=1](http://www.cmjf.com.br/revista/ed_selecionada.php?id_revista=1)>. Acesso em: 8 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **O catador de papel em Juiz de Fora e a sua identidade**: um olhar focado na autorrepresentação. Petrópolis: 2009 p 123 Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2009.

AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação nova. 1932. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BARBOZA, Daiani. **As múltiplas cidades na cidade: as relações estéticas dos catadores de material reciclável com a polifonia urbana**. Santa Catarina, 2013. 276p. Tese Doutorado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina; 2012.

BASTOS, Carlita Moraes. **Pastoral do Povo da Rua**: vida e missão. São Paulo: Loyola, 2003.

BATISTA, Lúcio José Carlos. **Fotografia**: instrumento de pesquisa em educação. Trabalho apresentado na I Jornada Latina Americana e no II Colóquio Brasileiro: pluralidade e realidade Latino Americana: desafios à mudanças em educação. Brasília, 2003 .

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENSEN, Gina Rizpah. **Sustentabilidade dos Programas de coleta seletiva com Inclusão social**: Avanços, desafios e indicadores. IV Encontro Nacional da ANPPAS, 4,5,6 de julho de 2008. Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <[www.anppas.org.br/encontro4/CD/ARQUIVOS/GT640313520080509143212.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro4/CD/ARQUIVOS/GT640313520080509143212.pdf)> Acesso em: 12 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **A coleta seletiva com inclusão de catadores**: construção participativa de indicadores e índices de sustentabilidade. São Paulo, 2011. 275p. Tese Doutorado em Saúde Pública. Universidade Federal de São Paulo; 2011.

BERTAX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BIRKBECK, C. **Self-employed proletarians in an Informal factory: the Case of Cali's garbage dump**. World Development Journal, v. 6, n. 9/10, p. 1173-1185, 1978. Disponível em:

<[http://previous.wiego.org/publications/RegionCountry/LatiAmerica/Birkbeck\\_self\\_employed\\_proletarians.pdf](http://previous.wiego.org/publications/RegionCountry/LatiAmerica/Birkbeck_self_employed_proletarians.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era do direito**. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível.

**Revista@mbienteeducação**. São Paulo, v.1, n01. jan/junho.2008. Disponível em: <[wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/danis-bois.pdf](http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/danis-bois.pdf)> Acesso em: 06 jul. 2013.

BORIS, Fausto. **História Concisa do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2002

BRANDÃO, Carlos Rodrigues: Pesquisar-participar. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: brasiliense, 1990, p.9-16.

\_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. Campinas: Mundo das letras, 2002.

BRASIL, RATIO STUDIORUM: O Método pedagógico dos Jesuítas. Brasil, 1553. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm)> Acesso em: 04 out. 2012.

[BRASIL] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: **Pesquisa de Saneamento Básico**. 2008. Rio de Janeiro, 2010. (IBGE)

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)> Acesso em: 17 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil**, 1984. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)> Acesso em: 01 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico sobre os catadores de resíduos sólidos** - Relatório de pesquisa INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA: Brasília, 2012.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. **Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BUENO, Belmira O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./ jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CALADO, Alder Júlio. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. IN: LIMA, Maria Nayde dos Santos, ROSAS, Argentina Rosas (Orgs.). **Paulo Freire – Quando as Ideias e os Afetos se Cruzam**. Recife, Ed. Universitária UFPE/ Prefeitura da Cidade de Recife, 2001.

CAMARGO, Aspásia; HIPOLITO, Lúcia; LIMA, Valentina da Rocha. **Histórias de Vida na América Latina**. BIB, Rio de Janeiro, nº 16, p. 5-24, 2.º Semestre 1983. Disponível em: <[file:///C:/Users/Claudia/Desktop/bib16\\_1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Claudia/Desktop/bib16_1%20(1).pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2015.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318. Jan-dez de 2012. Disponível em: <[editora.unoesc.edu.br/index.php/visãoglobal/article/view/3427](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visãoglobal/article/view/3427)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CAVALCANTE, Andressa Lustosa. **Os fatores que contribuem para o trabalho infantil no lixão da cidade Estrutural-DF – Brasília, 2014**. 34p. Monografia apresentado ao curso de Graduação em Serviço Social. Universidade Católica de Brasília; 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/4384>>. Acesso: 10 jul. 2015.

CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; RAMOS, Jovelino (Org.). **Memórias do exílio, Brasil 1964-1977**:1. De muitos caminhos. Vol. 1. Editorial Arcádia, 1976.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do Sujeito Ecológico**; sentidos e trajetórias em educação ambiental. Rio Grande do Sul, 2000. 411p. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental**; a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. A Teoria e Projeto Revolucionário. In CASTORIADIS, Cornelius. **Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. p.89-137

[CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO DO INSTITUTO PÓLIS] **Coleta Seletiva com inclusão dos catadores**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/1008/1008.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

COHN, G. Problemas da Industrialização no século XX. In MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

CORREA, Rosângela Azevedo. **Alfabetização Ecológica: ABCERRADO**. Direção: Rosângela Azevedo Corrêa. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. CDROOM

CÔRTEZ, Simone Alves. **A organização e o desenvolvimento curricular pelo professor e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais**. Brasília, 2015. 299p. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade de Brasília; 2015. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/18253/1/2015\_SimoneAlvesCortez.pdf.>. Acesso em: 12 ago. 2015

COSTA, Albertina de Oliveira; LIMA, Valentina da Rocha; MARZOLA, Norma e MORAES, M. Teresa Porciúncula. (Org.) **Memórias das mulheres do exílio**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

COSTA, Cláudia Moraes da. **Reciclagem e Cidadania: a trajetória de vida de catadores de material reciclável**. Brasília, 2008. 155 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade de Brasília; 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1889/1/2008\_ClaudiaMoraesCosta.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

COSTA, Teresinha Sant'Ana de Oliveira. **Participação cidadã: poder, conquista ou negação. O caso da Estrutural/DF**. Brasília, 2011. 83f. Monografia – Licenciatura em Pedagogia-Universidade de Brasília; 2011. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3279/1/2011\\_TerezinhaSantanadeOliveiraCosta.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3279/1/2011_TerezinhaSantanadeOliveiraCosta.pdf). Acesso em: 20 dez. 2014.

COVIC, Amália Neide; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O aluno gravemente doente**. São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil: **Cidadania Republicana e educação: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1880-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários, 2008. **Educação em revista**, Belo horizonte, dezembro. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982008000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982008000200010&script=sci_arttext)> Acesso em: 19 jun. 2013.

DANSA, Cláudia; PATO, Cláudia; CORREA, Rosângela. **Educação ambiental e ecologia humana: contribuições para um debate**. 2012. Disponível em: <[https://www.academia.edu/2580069/Educacao\\_Ambiental\\_e\\_Ecologia\\_Humana\\_Contribuicoes\\_para\\_um\\_debate](https://www.academia.edu/2580069/Educacao_Ambiental_e_Ecologia_Humana_Contribuicoes_para_um_debate)>. Acesso em: 8 dez. 2012.

DANSA, Cláudia. **Semana do Meio Ambiente**. Palestra proferida na Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2013 (03/06/2013).

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Trad: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação e socialização.** Os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, 2006.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho.** São Paulo: Scipione, 1989.

DIAS, Sônia Maria. **Trajetórias e memórias dos Fóruns Lixo e Cidadania no Brasil:** experimentos singulares de justiça social e governança participativa. Belo horizonte, 2009. 339 f. Tese Doutorado em Ciências Políticas – Universidade Federal de Minas; 2009.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais In. NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010a. p. 81-95.

\_\_\_\_\_. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010b. p. 143-153

DUBET, François: **A escola e a exclusão**, 2003. Cad. Pesqui. São Paulo, n.119, p. 29-45, julho 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>.> Acesso em: 20 abr. 2012.

DUSSEL, Henrique: **Ética da libertação.** Petrópolis: Vozes, 2002. In DUSSEL, Henrique. **A validade anti-hegemônica da comunidade das vítimas**, p.416 - 478; **O princípio-libertação**, p.506-567. Petrópolis: Vozes.

ECODEBATE. Estudo exclusivo mostra que um em cada cinco mananciais do DF está comprometido pela ocupação desordenada. 2008. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2008/10/21/estudo-exclusivo-mostra-que-em-cada-cinco-mananciais-do-df-esta-comprometido-pela-ocupacao-desordenada/>>. Acesso 26 de fev. 2016

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 17, n.5, p. 573-592, outubro 2012.

FERNANDES, Florestan: **O desafio Educacional.** Ed. Cortez, 1989.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010. P.33-57

FERREIRA, Carla Patrícia Martins. **A formação do sentido e o sentido da vida: o Círculo ecobiográficos com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense.** Ceará, 2011. 190p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Ceará; 2011. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3357/1/2011\\_Tese\\_KPMFerreira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3357/1/2011_Tese_KPMFerreira.pdf)> Acesso em: 6 jul. 2015

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação**

**popular.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em: <201.86.212.static.gvt.net.br/destaques/dh/subsídios/dher07/texto%20-%multiculturalismo%20e20EP.pdf.>. Acesso em: 10 dez. 2012.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta:** ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumarã, 2002. 82 p. (Coleção Conexões, v. 15).

FONSECA, Claudia. PREPARANDO-SE PARA A VIDA: reflexões sobre escolas e adolescência em grupos populares. **Revista Em Aberto**, Brasília, n. 61. Jan/mar, 1994. p. 144-155.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2002

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Vany de Oliveira. **Entre ruas, lembranças e palavras:** a trajetória dos catadores de papel em Belo Horizonte. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Universitária São Francisco, 1999.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Universitária São Francisco, 2005.

[GDF]. Bloco Inicial de Alfabetização Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Diretrizes pedagógicas –. 2. ed. rev. Brasília: SEE-DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio-PDAD-2013/2014. Estrutural, fevereiro de 2014a. Disponível em: <biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/biststrem/123456789/1615/26/PDAD\_SCIA-ESTRUTURAL-2013-2014.pdf>. Acesso: 08 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Programa de saneamento Ambiental do Distrito Federal-Brasília Sustentável II- (BR L1383). Componente II – Gestão de Resíduos Sólidos e Inserção Social Minuta do Plano de Inclusão Sócio Produtiva dos Catadores de Materiais Recicláveis do DF em especial os impactados pelo fechamento do Lixão da Vila Estrutural. Julho de 2014b.

GENTILI, Pablo: A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. Petrólis: Vozes, 2003, p. 11- 43.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIOVANETTI, Maria Amélia de G. C. **A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular.** In SOARES, Leonio; GIOVANETTI, Maria Amélia de G.C; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos em Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Mattar; FREITAS, José Vicente de. **O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a11.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

GURAN, Milton. **Linguagem fotográfica e informação.** 3ª Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Gama filho, 2002. 120 p

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 2009.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil.** Campinas: Alínea, 2001.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. IN: SAWAIA, B.B: **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica.** Natal: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. p. 23-50.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.p.59-79.

\_\_\_\_\_. **O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala.** Educação e Realidade, Porto Alegre. Jan/abr. 2012. p.19-31. v. 37,n.01. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/21805/16028>>. Acesso em 18 abr. 2014.

JUNG. C.G. **O desenvolvimento da Personalidade**, vol. XVII. O.C. Trad. Frei Valdemar do Amaral. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

KASSOUF, Ana Lúcia (orgs). **O Brasil e o trabalho infantil no século 21.** Brasília: OTI, 2004.

KRISHNAMURTI, Jidd. **Ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: ICK, 1980.

LANY-BYLE. As histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica.** Natal: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. p. 297- 316.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.

LECHNER, Elsa. **Oficinas de Trabalho biográfico**: pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. 2012. Educação Rel. Porto Alegre, v. 37, n.1.p.71-85, jan/abr. Disponível em: <Seer.ufrg.br/educaçãorealidade/article/viewfile/21807/16032> Acesso: 2 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Migração, pesquisa biográfica e emancipação social: Contributo para a análise dos impactos da pesquisa biográfica junto de migrantes. 2009. **Revista Crítica de Ciências**, 85, junho. p.43-45. Disponível em: <www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=2013>. Acesso em: 23 jul. 2013.

LIMA, Soeli Egina; TONON, Eloy. **Movimento do Contestado na Hermenêutica Fotográfica**. In: XVII Simpósio Nacional de História, Natal. Anais. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372278375\_ARQUIVO\_MovimentodoContestadonahermeneuticafotografica.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B: **Sustentabilidade e educação**. São Paulo: Cortez editora, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, E.A.E. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora EPU-EDUSP, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica**: Etnopesquisa-Formação. Série pesquisa. Brasília: Liber, 2006.

MADALENA, Camila Magalhães. **Avaliação do Projeto Integrado Vila Estrutural-PIVE**. Brasília, 2012. 59 f. Monografia Bacharelado em Administração – Universidade de Brasília; 2012.

MAGERA, Márcio. **Os empresários do lixo**. São Paulo. Átomo, 2003.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: A criança na luta pela terra e pela vida. In \_\_\_\_\_ **O Massacre dos Inocentes**. A criança sem infância no Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1991.

\_\_\_\_\_. José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MEDINA, M. **The World's Scavengers**: Salvaging for Sustainable Consumption and Production. Lanham, MD: AltaMira Press, 2007.

MELO FILHO, Benício de. **O valor econômico e social do lixo de Brasília**. Curitiba: universidade Federal do Paraná. 2005.

MELLO, Maria Aparecida Ferreira de (Cord.). **Revelando as condições de vida das pessoas idosas residentes na Vila Estrutural-DF**. Brasília: Fap/DF; Programa Providência de elevação da renda familiar. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. p. – 113-129.

MORIN, Edgar. O Método II a vida da vida. In: \_\_\_\_\_ **A autonomia fundamental “Autos”**. Porto Alegre: Sulina, 2005. P 123-181.

MOURÃO, Laís. Educação Ambiental e ecologia Humana fundamentos para um debate. **Linhas Críticas**, Brasília. 1996. p 32-40 v.02 n. 02. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6093/5041>> Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_, Laís. Pertencimento. In: FERRARO, Luiz Antônio (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.p. 247-256.

[MOVIMENTO NACIONAL DOS CATADORES]. **Cartilha de Formação**. São Paulo: Setor de comunicação MNCR, 2005.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Espaço (auto) biográfico: arte de viver, conhecer e formar**. São Paulo, Universidade de São Paulo-USP, 2010. (Comunicação oral).

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Jairo Anderson; FERNANDES, Sheyla Christine S.; ALMEIDA, Saulo S. M. de. **Análise das Representações Sociais de Catadores de Lixo de Sergipe Acerca de Sua Realidade Social**. PSICO, Juiz de Fora, jan./mar. 2012. p. 55-68, v. 43, n. 1.

ONÇAY, Solange Toderon Von. **Escola das classes populares: Contribuindo para a construção de Políticas Públicas** Ijuí: Rio Grande do Sul. Editora Unijuí, 2005.

ORREGO, Juan Fernando Muneton. **Vila Estrutural: uma abordagem sobre a ocupação e produção do espaço**. Brasília, 2013. 157p. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de Brasília; 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13910>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PASSEGGI, FURTADO et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, Santa Maria, 2014. p. 85-104 v. 39, n. 01. jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11345>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Revista Educação em Questão**, Natal, 2012. p. 36-61 v. 44, n. 30, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4080/3347>>.\_Acesso em: 13 ago. 2014.

PATO, Cláudia Márcia Lyra: **Relações com valores pessoais e crenças ambientais**. Brasília, 2004.114f. Tese Doutorado em Psicologia - Universidade de Brasília; 2004.

\_\_\_\_\_. Valores Ecológicos. In CALVANTE Sylvania; ELALI, Gleice A. **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.p.296-307

PEREIRA, Maria Izabel Galvão Gomes Pereira. Práticas educativas, territórios e biografização: reflexões a partir da educação rural. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. p.145-164.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1976.

\_\_\_\_\_. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

\_\_\_\_\_. **Interpretações e ideologias**. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves, 1990.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa (Tomo I)**. São Paulo: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa (Tomo III)**. São Paulo: Papyrus, 1997.

[RJ]. Lei n. 1 de 2 de janeiro de 1837. Do Regulamento a Instrução Primária na Província do Rio de Janeiro. In: **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro desde 1835**. Niterói: Tipografia Niterói, 1839, p. 293-300.

RUGIRA, Jeanne-Marie. A relação com o corpo e com a sensorialidade na história de vida: por uma abordagem somatopedagógica do acompanhamento. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. 2008. Natal: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008.

SACRISTÁN. J, Gimeno. **A educação obrigatória**. Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALLES, Cecília Almeida. Desenhos da criação. In: DERDIK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

SANSOM, M (Ed.). **Refusing to be Cast Aside: Waste pickers Organizing Around the World**. Cambridge: WIEGO, 2008. Disponível em: <http://wiego.org/sites/wiego.org/files/publications/files/Samson-Refusing-to-be-Cast-Aside-Wastepickers-Wiego-publication-English>. Acesso em 13/12/2015

SANTOS, Boaventura de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. In: SANTOS, Boaventura de S. **Subjetividade cidadania e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2003 p. 235-279.

\_\_\_\_\_. Gramática do tempo: para uma nova cultura política. In SANTOS, Boaventura de S. **A ecologia dos saberes**. São Paulo: Cortez, 2006.p.137-165.

SARTI, Cynthia O valor da família para os pobres. In: RIBEIRO & RIBEIRO & DUARTE (org.) **Família em Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. IN: SAWAIA Bader Burihan. **Artimanhas da exclusão: Uma análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 97-118.

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos**. São Paulo: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Rosemeire Barbosa da. **O movimento Nacional dos catadores de material recicláveis: atores, governação, regulação e questões emergentes no cenário brasileiro**. 2006. Disponível em: <[www.periodicos.ufrs.br/index.php/interthesis/article/view/882](http://www.periodicos.ufrs.br/index.php/interthesis/article/view/882)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

SORRENTINO, Marcos. **Semana do Meio Ambiente**. Brasília. Universidade de Brasília, 2013 (comunicação oral).

SOUZA, Cleide Maria de. **A dinâmica prazer - sofrimento na ocupação de catadores de material reciclável; estudo com duas cooperativas do Distrito Federal**. Brasília, 2007. 116f. Dissertação Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2432>>. Acesso em: 12 out. 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Bahia, 2004. 337 f. Tese Doutorado em Educação – Universidade Federal da Bahia; 2004. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese\\_Elizeu%20Souza.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Natal, 2006. **Revista Educação em Questão**. v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da conceição. **(Auto) biografia: Pesquisa e práticas de formação**. Belo Horizonte 2011. Educação em Revista,

vol.27, n.01. p.1-3. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982011000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982011000100014)>  
. Acesso em: 15 jun. 2013.

TANGUY, L. **L'Introuvable relation formation/emploi**. Paris: La Documentation Française, 1986.

TEIXEIRA, Marília Magalhães. **Realidade Revelada**: Os catadores informais de materiais recicláveis no contexto da Universidade de Brasília, 2010. 189 f. Dissertação de Mestrado– Universidade de Brasília; 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7136>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

VELLOSO, M. P. **Os restos na história**: percepções sobre resíduos. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro. Nov/Dez, 2008. V.13. n. 6.p.16

VIEIRA, Sofia Lerche: **A educação nas constituições brasileiras**: texto e contexto. Revista. Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

WERNECK, Vera Rudge. **Educação e Sensibilidade**: um estudo sobre a teoria de valores. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

## APÊNDICE A – Ficha do Perfil Biográfico

### Ficha do perfil biográfico

NOME: \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

ESCOLARIZAÇÃO: \_\_\_\_\_ NATURALIDADE: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

MORA COM \_\_\_\_\_

QUAL O TRABALHO DOS PAIS E OU  
RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

#### FAMÍLIA E A ESCOLARIZAÇÃO

NOME	ESCOLARIZAÇÃO

#### QUESTÕES GERAIS:

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA?

\_\_\_\_\_

JÁ TEVE QUE MUDAR DE ESCOLA? QUAL FOI O MOTIVO? QUANDO?

VOCÊ ATUALMENTE FAZ ALGUM TIPO DE TRABALHO?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B –Termo de Assentimento

### Termo de Assentimento



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação

**Assentimento informado para** estudantes filhos de catadores de material reciclável com idades entre 9 a 14 anos que estão sendo convidados a participar da pesquisa: A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido DA/NA escola como forma de empoderamento da condição humana no viver na Terra .

**Nome da criança /adolescente** \_\_\_\_\_

**Parte I-**Meu nome Cláudia Moraes da Costa, sou professora, mas trabalho também com pesquisas sobre a história de vida das pessoas e agora irei pesquisar história de vida e a vida escolar dos filhos de catadores de material reciclável que estudam nesta escola. Queremos saber como estes estudantes veem a escola, qual a importância da escola em suas vidas, como iniciaram seus processos escolares, o que aprenderam e acreditamos que esta pesquisa possa nos ajudar a compreender isso. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis, com seus professores e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem.

Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, professores e amigos ou qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque, você pode ter ficado mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que eu pare a qualquer momento e eu explicarei.

**Objetivos** - Queremos compreender os saberes, os valores, os sentidos e as relações que os estudantes filhos de catadores de material reciclável constroem em suas histórias escolares e nas suas histórias de vida. Precisamos saber o que os estudantes pensam sobre a escola para conhecer quem são os estudantes e como é a escola a partir do que você nos fale.

**Escolha dos participantes** – Estamos realizando esta pesquisa na Cidade Estrutural por haver um grande número de catadores de material reciclável que residem neste lugar. E nesta escola por ser a primeira escola pública desta cidade.

**Voluntariedade de Participação** – Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem vai decidir. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará na escola com você. Até mesmo se disser "sim" agora, poderá mudar de idéia depois, sem nenhum problema.

**Procedimentos** – Nós vamos nos encontrar algumas vezes. O primeiro encontro você me falará algumas informações sobre você para que eu possa preencher uma ficha com os seus dados e você vai escolher um outro nome para sua identificação, com este nome, você irá se identificar nos momentos da pesquisa. Teremos mais quatro encontros, iremos assistir um filme chamado “O menino Urubu” onde você irá responder algumas perguntas e discutir com mais quatro e ou dois colegas. Depois do encontro iremos escrever ou desenhar sobre as discussões do encontro em um bloco de anotações chamado diário de campo.

**Riscos** – Na discussão do filme você irá lembrar algumas coisas sobre sua vida, pois o personagem não conhece a sua vida e nem no seu planeta tem escola. Pode ser que aconteça de você se emocionar ao lembrar-se de alguns momentos de sua vida, ou ao ouvir as histórias dos seus colegas. Pode também se sentir incomodado com alguma fala dos colegas, ficar cansado com a participação dos encontros e ou se irritar quando não deixarem você falar. Caso isso aconteça, sinta-se a vontade para falar, que imediatamente mudaremos a forma da discussão e estaremos a disposição para conversar com você e com o grupo.

Eu (conferir se a criança/adolescente entendeu os riscos e desconfortos da pesquisa):  
 \_\_\_\_ sim \_\_\_\_ não.

**Benefícios** – Esperamos que você pense sobre a sua vida, sua escola e sobre você.  
**Incentivos**

**Confidencialidade** – Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não daremos informação sobre você para qualquer um que não trabalha na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você, seu professor e seus pais.

As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, a não ser a pesquisadora poderá ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um apelido . Só os investigadores saberão qual é o seu apelido.

**Compensação** – Se você tiver vontade de desistir da pesquisa ou se aborrecer em algum momento da pesquisa, nos procure e ou fale com seus pais e professor para nos comunicar.

**Divulgação dos resultados** – Quando terminarmos a pesquisa, eu sentarei com você e seus professores e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Eu também lhe darei um papel com os resultados por escrito. Depois, iremos falar com mais pessoas, cientistas e outros, sobre a pesquisa. Faremos isto escrevendo e compartilhando textos e indo para as reuniões com pessoas que estão interessadas no trabalho que fazemos.

**Direito de recusa ou retirada do assentimento informado** – Você não é obrigado a fazer parte desta pesquisa. Ninguém ficará chateado com você caso você não queira participar. Você pode pensar um pouco mais e falar depois se você quiser. Poderá mudar de idéia depois e tudo continuará do mesmo jeito.

**Contato** – Você pode me perguntar agora ou depois. Eu escrevi um número de telefone e endereço onde você pode nos localizar ou, se você estiver por perto, você poderá vir e nos ver. Se você quiser falar com outra pessoa tal como o seu professor, não tem problema.

## **Parte II - Certificado do Assentimento**

Eu entendi que a pesquisa é sobre a minha história na escola. Eu assistirei um filme e a partir deste filme discutirei com os colegas sobre a história de vida de filhos de catadores e sobre a escola..

Assinatura da criança/adolescente: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

Ass. Pesquisador: \_\_\_\_\_

Dia/mês/ano: \_\_\_\_\_

- Pesquisadora: Cláudia Moraes (96556308-33534401)

Modelo retirado e adaptado da Fonte:  
<[http://www.who.int/rpc/research\\_ethics/informed\\_consent/en/print.html](http://www.who.int/rpc/research_ethics/informed_consent/en/print.html)>

## **APENDICE C – Entrevista Semiestruturada**

### **Roteiro da Entrevista Semiestruturada (Para os Funcionários da escola)**

1 . Há quanto tempo você trabalha na escola?

2 . O que a levou a vir trabalhar nessa escola e nesta comunidade?

3 . Quando você chegou como era a escola e a comunidade? Como você a enxerga atualmente?

## APÊNDICE D – Planejamento das Oficinas Autoecobiográficas

### Primeira Oficina

**Objetivo Geral:** Reconhecer o grupo e produzir os acordos de convivência.

#### Objetivos Específicos:

- Produzir o acordo de convivência a partir de conversas;
- Olhar para a realidade a partir do filme: “O menino urubu”;
- Desenvolver a escuta;

#### Procedimentos:

**Acolhimento e abertura diálogo:** Apresentação da pesquisadora e dar as boas vindas e agradecer pela participação. Formar um círculo e com a música Alecrim dourado, ir passando a bola, quando a música parar o estudante diz seu nome e o que acredita que vá acontecer no espaço da pesquisa;

- Conversas sobre a Pesquisa. Produção dos acordos de convivência a partir da frase: “O que posso esperar de MIM e de VOCÊ?”

**Socialização da palavra e da escuta:** Apresentar a palavra CARNIÇA em um cartaz e pedir que falem as suas impressões sobre a palavra;

- Assistir a primeira parte do filme “O Menino urubu” (5 min);
- Discussão a partir da questão: **Conheço algum lugar como ESTE?** (deixar que falem, considerando que todos tenham o direito a fala e ao silêncio).

**Registro e a avaliação:** Apresentar o diário de campo e o seu papel como instrumento de registros, considerando os diversos registros.

- Deixar um tempo para que identifiquem e personalize a capa.
- A partir da frase: **O que ficou do encontro de HOJE?** Pedir que procurem uma forma de registrar o encontro.

**Silenciar, olhar para si e alimentar o próximo passo:** Em círculo questionar o por quê estamos naquele lugar, de pé, vivos e ali?

- Fazer com que eles observem a importância da respiração a partir dos exercícios: INSPIRAR e EXPIRAR 03 vezes para que eles possam iniciar o processo de contato com a consciência da respiração.
- Pedir que olhem ao redor e percebam que OUVIMOS: Agora vamos Ouvir PERTO , ouvir LONGE.
- Buscar ouvir o que acontece depois do muro? Na quadra? Na lanchonete? Nos corredores? Nas salas? Aqui? No nosso corpo? No nosso coração?
- Pedir que a partir de gestos, eles materializem o que querem deixar para o

próximo encontro.

## Segunda Oficina

**Objetivo Geral:** Refletir as relações do grupo familiar a partir das relações familiares do personagem.

### Objetivos Específicos:

- Refletir a sensação e a expressão das emoções individual e grupo;
- Registrar a compreensão do grupo familiar a partir da modelagem;

### Procedimentos:

**Acolhimento e abertura diálogo:** Dar boas vindas. Formar o círculo e pedir que se cumprimentem.

- Com o jogo Cor / Emoção<sup>13</sup>, distribuir as cartas viradas e pedir que tentem pensar na cor que receberam, virar a carta e com gestos, utilizando o corpo expressarem a emoção que está escrita (auxiliar aos que ainda não leem). A apresentação da expressão tem que ser de um a um no círculo para que os outros tentem descobrir. Depois retirar um do grupo e pedir que observem o que acontece quando todos estão expressando os gestos. Pedir que falem ao grupo sobre o que viu. Individual cada um fale o que sentiu ao expressar aquela emoção.

**Socialização da palavra e da escuta:** Com as fotografias da família do Personagem Carniça viradas sobre a mesa, eles irem virando e comentando o que veem nas imagens.

- A partir da Problematização: A família é... (expressar oralmente) Assistir a segunda parte do filme “O Menino urubu” (2 min);

**Registro e a avaliação:** Pedir que utilizem massa de modelar e a argila (de acordo com a preferência de cada um) buscarem uma forma para produzirem uma imagem da família considerando o que eles pensam sobre a família.

No diário de campo fazer os registros do dia.

**04-Silenciar, olhar para si e alimentar o próximo passo:** Respirar e ouvir música: Te ofereço Paz. Silenciar e buscar ouvir os sons externos e ir ouvindo o som da respiração, do coração. Segurar a mão do colega e apertar devagar para perceber a

---

<sup>13</sup> - Jogo confeccionado pela pesquisadora para atender esse primeiro momento da oficina.

presença, soltar devagar. Com os gestos, cantar a música coletivamente e concluir com o abraço coletivo. Expressar o sentimento e o desejo para o próximo encontro.

### **Terceira Oficina**

**Objetivo Geral:** Apresentar a escola ao personagem com o uso da fotografia.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar as diversas formas de olhares a partir do caleidoscópio e da fotografia;
- Olhar para a escola a partir dos desafios apresentados pelo personagem.

**Procedimentos:**

**Acolhimento e abertura diálogo:** Boas vindas. Caixa surpresa: O Olhar caleidoscópio.

- 
- Em círculo pedir que eles tentem descobrir o que tem na caixa. Permitir que eles olhem a caixa e visualizem as imagens produzidas pelo caleidoscópio. Refletir sobre: O que vejo? O que posso ver? Posso ver de mais jeitos?

**Socialização da palavra e da escuta:**

- Assistir a 2ª parte do filme. Problematizar: Quais são os desafios do personagem? Deixar que expressem-se.
- Entregar a primeira carta do Carniça (ler coletivamente) .

**Registro e a avaliação:** Do caleidoscópio a fotografia

- Apresentar a máquina, deixar que eles toquem e liguem o aparelho. Explicar e pedir que criem um critério para escolher o primeiro estudante que irá utilizar a máquina e escolher o próximo colega.
- Lembrar que eles é que irão escolher o local que irão fotografar. Ao final, retornar a sala e fazer o registro no diário de campo.

**04-Silenciar, olhar para si e alimentar o próximo passo:**

No círculo: expirar e inspirar 03 vezes (no espaço externo da escola). Silenciar. Pensar a escola e com o corpo com barulhos produzidos pela boca expressar o que viu como escola.

Expirar e inspirar 03 vezes, silenciar, fechar os olhos e visualizar o desejo do coração para a escola (escuta da música: fazer o bem de Bia Betran).

### **Quarta Oficina**

**Objetivo Geral:** Dar sentido à escola a partir da imagem.

**Objetivos Específicos:**

- Exercitar a interpretação da sua própria produção;
- Reconhecer a capacidade de resolver problemas.

**Procedimentos:**

**Acolhimento e abertura diálogo:** Pedir que andem pela sala ao som da música: Efeito borboleta de Rubinho do Vale. Ao som da música, irão reconhecendo suas imagens. As imagens estarão presas nas paredes.

**Socialização da palavra e da escuta:** Ao reconhecerem suas imagens irem pegando suas imagens uma a uma. Trazerem para o grupo. Permitir que troquem e mostrem as imagens uns aos outros . Pedir que cada um apresente suas fotos ao grupo . Após este momento pedir que cada um crie um nome para sua imagem.

**Registro e a avaliação:** Pedir que cada um produza uma carta ao Carniça para que nesta carta eles enviem as imagens ao Carniça. Produzir carta e o envelope.

**Silenciar, olhar para si e alimentar o próximo passo:**

No círculo: expirar e inspirar 03 vezes. Silenciar. Pedir que formem o círculo e explicar vivência do nó. Fonte: <http://www.mundojovem.com.br/dinamicas/desatando-os-nos>

**Desatando os nós (foi utilizado fitas coloridas para identificar direita e esquerda)**

- Pedir que o grupo observe o grupo, forme o círculo e observe quem está ao seu redor. Observe quem está do seu lado, ambos e observe quem está do lado de cada cor. Explicar que ao sinal de uma palma, eles deverão caminhar dentro de um círculo imaginário, mas em várias direções .

Ao sinal de duas palmas, eles irão parar no lugar e sem caminhar, somente com os olhos procurarem a pessoa que estava do seu lado, ambos. Lembrar da cor.

Dar as mãos aos colegas da direita e da esquerda, mas sem caminhar muito, só dar um passo, ou abrir os braços e pernas com cuidado.

O desafio, voltar ao círculo da mesma forma inicial.

Pedir que falem sobre as impressões. Silenciar e pedir que reflitam sem falar como poderiam levar aquele círculo para a vida em casa, na estrutural e na escola.

**Quinta Oficina**

**Objetivo Geral:** Produzir o diálogo entre sua própria trajetória escolar e a trajetória

do personagem.

**Objetivos Específicos:**

Refletir sobre o que a escola se constituiu para o Protagonista.

**Procedimentos:**

**01-Acolhimento e abertura diálogo:** A escuta da história : Gente que Mora dentro da gente. Autor: Jonas Ribeiro.

Pedir que reflitam e brinquem com o trocadilho e se apresentem ao grupo. Eu sou? Quem eu ?

**02- Socialização da palavra e da escuta:** Entregar a Carta resposta do personagem. Pedir que leiam em voz alta. Que comentem suas impressões. Assistirem a 3ª parte do filme e comentar o que acharam do fechamento da história (deixar com que falem e expressem os sentimentos até ali). A partir da reflexão: o Carniça fez o seu caminho e o meu?

**03- Registro e a avaliação:** Pedir que registrem no diário de campo as impressões do dia até ali.

**04-Silenciar, olhar para si e alimentar o próximo passo:** Inspirar e expirar 3 vezes.

Com a caixa de quinquilharias escolher dois objetos e expressar:

O QUE DEIXO - O QUE LEVO.

Pedir que olhem o grupo e ouvindo a música : Eu quero luz, quero alegria.( Rubinho do Vale) .

Repetir a música oralmente e pedir que repitam. Pedir que no refrão repitam bem alto. Ao repetirem a música fazerem o círculo girar de acordo com o ritmo da música.

Ao final se abraçarem coletivamente .

Lembrar do próximo encontro e recolher a autorização dos pais para o 6º encontro. .

**Sexta Oficina (Na Estrutural)**

**Objetivo Geral:** Apresentar a ESCOLA, o contexto da sua MORADIA.

**Objetivos Específicos:**

Produzir os acordos de para a vivência e localização no espaço externo;

Produzir imagens para levar para a escola.

**Procedimentos:**

**01-Acolhimento e abertura diálogo:** Conversa informal sobre os acordos .

02- **Socialização da palavra e da escuta:** Definir o caminho a seguir . Deixar livre para que cada um escolha por onde quer iniciar as fotografias.

03- **Registro e a avaliação:** Produção das fotografias.

**04-Silenciar, olhar para si e alimentar o próximo passo:** Avaliar o que vimos, ouvimos e as escolhas feitas. Pedir para que cada um comente sobre suas impressões e escolha as imagens para a exposição no dia da reunião dos pais.

Distribuir o convite para a exposição.

## APÊNDICE E -- Cartas do Personagem Carniça para os Estudantes

PLANETA URUBULINDO, 20 DE AGOSTO DE 2014.



OLÁ, FIQUEI MUITO FELIZ EM RECEBER NOTÍCIAS DE VOCÊS!

ALGUNS DE VOCÊS QUEREM ME MOSTRAR A ESCOLA, A QUADRA, A SALA DE AULA, SEUS PROFESSORES. EU FICO MUITO FELIZ POR QUEREREM ME MOSTRAR A ESCOLA DE VOCÊS. EU RECEBI DESENHOS BONITOS. OUTROS MENINOS, COMO JOÃO ME MANDARAM ATÉ O ENDEREÇO DA ESCOLA.

DESCOBRI QUE TENHO AMIGOS FOTÓGRAFOS, AS FOTOS FICARAM LINDAS. MUITO MASSA MESMO! EU TIVE UMA IDÉIA, VOCÊS PRECISAM MOSTRAR ESSAS FOTOS PARA OUTRAS PESSOAS. ELAS FICARAM MASSA DEMAIS!

FIQUEI TRISTE COM A VIOLÊNCIA QUE ACONTECE AÍ, ENTRE ALGUNS ALUNOS, QUE CONFUNDEM FALTA DE EDUCAÇÃO COM VALENTIA. QUE TEM MENINOS E MENINAS QUE BATEM E XINGAM UNS AOS OUTROS. **SERÁ QUE PODEMOS MUDAR ESSA SITUAÇÃO? PODEMOS TRAZER PAZ PARA A ESCOLA DE VOCÊS?**

HÁ, A ESCOLA DE VOCÊS É LINDA MESMO! TEM MUITAS ÁRVORES E QUADRAS E MUITA GENTE BONITA.

JÁ ESTOU A CAMINHO. EU CHEGAREI NO MÊS DE SETEMBRO. EU ESPERO VER TODOS VOCÊS! AINDA ESTOU CURIOSO, QUERO OUVIR AS HISTÓRIAS DE VOCÊS.

UM FORTE ABRAÇO!

# Carniça

PLANETA URUBULINDO, 09 DE DEZEMBRO DE 2014.

OLÁ, QUE BOM QUE VOCÊS CONSEGUIRAM TERMINAR A PESQUISA INTEIRA, FIQUEI ORGULHOSO POR VOCÊS!

GOSTARAM DA MINHA HISTÓRIA? EU ADOREI A HISTÓRIA DE VOCÊS!

FOI MUITO BOM CONVERSAR COM VOCÊS TODOS ESSES MESES, MAS NÃO PODEREI ESTAR AÍ COM VOCÊS AGORA. ESTOU AGORA FAZENDO UM PROJETO COM AS CRIANÇAS DO LIXÃO DO AURÁ, NO PARÁ.

GOSTEI DE SABER QUE QUEREM ME MOSTRAR A ESCOLA, ALGUNS FALARAM DA ESCOLA, E COMO A ESCOLA DE VOCÊS É BONITA, TEM MUITAS ÁRVORES E MUITOS PÁSSAROS. ADOREI O ESPAÇO DE VOCÊS. GOSTEI QUANDO VOCÊS FALARAM QUE QUEREM SER MEUS AMIGOS E QUE POSSO COMER MANGA. MUITO BOM!

EU CRESCI, HOJE SOU UM ADULTO QUE VISITA OS LIXÕES E AS FAMÍLIAS DE CATADORES PARA FALAR DA IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A VIDA DESTAS FAMÍLIAS E TAMBÉM COMO OS CATADORES PRECISAM SER VALORIZADOS PELO TRABALHO QUE FAZEM AO MEIO AMBIENTE. TODAS AS PESSOAS QUE TRABALHAM COM RECICLAGEM PRECISAM SER VALORIZADAS E TEREM UM TEMPO PARA IREM AS ESCOLAS.

ESPERO QUE TENHAM GOSTADO DA MINHA HISTÓRIA, POIS DESCOBRI QUE ALGUNS DE VOCÊS TEM HISTÓRIAS PARECIDAS COM A MINHA.

VOCÊS SÃO CRIANÇAS E ADOLESCENTES FORTES E CORAJOSAS, POIS ACORDAM MUITO CEDO PARA PEGAR O ÔNIBUS PARA IR A ESCOLA. ALGUNS AINDA AJUDAM SEUS PAIS. VOCÊS SÃO VERDADEIROS CAMPEÕES BRASILEIROS.

SEI QUE ALGUNS ESTÃO COM DIFICULDADE EM LER E ESCREVER, MAS ACREDITO QUE TODOS CONSEGUIRÃO PASSAR DE ANO SE ESTUDAREM MAIS UM POUCO, POIS SÃO INTELIGENTES.

PRECISO LEMBRAR: QUANDO DESANIMAREM E FICAREM SEM QUERER IR PARA A ESCOLA, OU SE A VIDA FOR DIFÍCIL, LEMBREM - SE DE MIM E DA MINHA HISTÓRIA E TENHO CERTEZA QUE CONSEGUIRÃO.

QUANDO VOCÊS QUISEREM CONVERSAR COMIGO, ME MANDEM CARTAS PELA PROFESSORA CLÁUDIA, ELA IRÁ ME ENTREGAR E EU ENVIO RESPOSTA PARA VOCÊS. DEEM NOTÍCIAS. JÁ SOU AMIGO DE VOCÊS.

UM FORTE ABRAÇO E ESPERO VÊ-LOS UM DIA! QUEM SABE NO FINAL DO ANO.

**VOCÊS SÃO CAMPEÕES NA VIDA E NA ESCOLA!**

## **Carniça**

**Modelo das cartas individuais**

LUIZ, GOSTEI MUITO DA SUA CARTA E ESPERO QUE VOCÊ ESTEJA BEM. FIQUEI CURIOSO PARA QUE VOCÊ ME CONTE O SEU SEGREDO, MAIS LEMBRE-SE, SEGREDOS SÃO COISAS BEM NOSSAS. NÃO PODEM SER CONTADOS PARA QUALQUER PESSOA, POIS TEM PESSOAS QUE NÃO ENTENDEM OS NOSSOS SEGREDOS. ATÉ O ENCONTRO DE SETEMBRO.

HÁ SOUBE QUE VOCÊ É MUITO INTELIGENTE E A PROFESSORA CLÁUDIA ME DISSE QUE VOCÊ É MUITO AMIGO DA MARIA. ELA ESTÁ PRECISANDO DA SUA AJUDA PARA LER MELHOR. SE PUDER AJUDÁ-LA EU FICARIA MUITO FELIZ!

# Carniça

## APENDICE F – Imagens dos Diários de Campo



## APÊNDICE G – Comunicado aos Pais

### 1º COMUNICADO- Aos pais que não compareceram a 1ª reunião



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação

#### Comunicação aos Pais ou Responsáveis

Senhores pais, sou pesquisadora da Universidade de Brasília –UnB e também professora da Secretaria de Educação já há 25 anos. Chamo-me Claudia Moraes. Atualmente faço uma pesquisa de Doutorado com crianças e adolescentes da Escola Classe 01 da Estrutural, estudantes filhos dos catadores de material reciclável e os filhos de pessoas que trabalham com reciclagem e também alguns estudantes indicados pelas professoras .

Nesta pesquisa eles falam de suas experiências, de seus sonhos, de como compreendem a escola, sua cidade e suas vidas. Fotografam imagens na escola, escrevem histórias, assistem a um filme com o personagem CARNICA, que os fazem pensar sobre a importância da escola, da família e a importância de preservar o Meio Ambiente.

Gostaria de pedir que os pais que aceitarem que seu filho faça parte desta pesquisa, por favor assine a baixo. Qualquer dúvida estou na escola no período da manhã, nas quartas, sextas e quintas, nos meses de agosto, setembro, outubro, novembro de 2014.

Qualquer dúvida , podem me procurar ou entrar em contato pelo telefone: 96556308.

---

.Assinatura dos Pais ou Responsáveis pelos estudantes que participarão dos encontros da pesquisa.

## 2º COMUNICADO- Autorização para a 6ª Oficina



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação

### Comunicação aos Pais ou Responsáveis

Senhores Pais, estamos na parte final da pesquisa. O próximo passo será as crianças que estão colaborando com a pesquisa fotografarem o local onde moram, tudo que acharem importante para contarem sobre este local. Gostaria de pedir aos pais que aceitem que seus filhos participem desta caminhada na Estrutural, junto com a professora Cláudia Moraes, por favor assinem abaixo e coloquem um telefone de contato e o endereço. Qualquer dúvida, por favor entre em contato : 96556308 (Prof. Cláudia).

Sairemos da -----

no dia -----, ----- as -----hs.

Assinatura do Responsável

3º Comunicado- Convite para a exposição



## APENDICE H – Rodas de Conversas

### Rodas de conversas

#### Primeiro Encontro com os professores dos estudantes pesquisados

Objetivo: sensibilizar os professores para o reconhecimento das histórias de vida dos seus alunos e o sentido que elas dão a escola.

**Primeiro Momento:** Apresentar-se rapidamente. Exercício de respiração e soltar tudo que incomoda (grita).

Levar uma caixa com objetos para que cada um vá se apresentando.

Agradecer por terem dado o espaço para a pesquisa e dar o presente da caderneta e o lápis de poesia

Distribuir um pedaço de papel e pedir que registrem: Pra que serve a escola/ O que aprenderam até agora com a escola/ o que vocês acreditam que ainda falta aprender, mesmo ainda estando na escola? Pedir que registrem nas fichas e deixem no quadro (sem discutir no momento).

Segundo Tempo: Apresentar de que forma você está conduzindo a pesquisa (filme como mediador/ as rodas de conversas/ os registros deles). Explicar o que é biografia educativa.

**Terceiro Tempo:** A pesquisa como é de história de vida , precisamos ter cuidado com os comentários sobre os dados, não serão revelados os nomes dos sujeitos. Aqui falaremos de algumas características sem falar nomes: a vida dos estudantes filhos de catadores (os sofrimentos, a superação e o significado da escola).

Relações com a família (Os pais e alguns os padrastos estão presos, os estudantes só estabelecem contato no saidão).

Ver situações fortes: acidentes que levam a morte no lixão, a violência dos pais com as mães, agressão dos irmãos. Irem socorrer situações de violência ( no lixão ou em casa)

Famílias como espaço de fortalecimento e negação

Algumas questões que precisam ser pensadas: a dificuldade da leitura em textos

grandes, leem mais ao concluir a frase não compreendem ( tem que ler novamente o texto, mais se perdem); a importância de uma rotina para estabelecer suas rotinas na sala; O sofrimento em demasia; O cuidado em como relatar esse sofrimento; A perspectiva é fortalecer a superação de cada um diante da dificuldade, para isso é necessário acreditar; Conseguem identificar o que já aprenderam na escola e o que falta.

Explicar que não tem ainda análise, pois só está na coleta dos dados.Ver a possibilidade de novos nomes:

O novo caminhar

Em círculo, vamos nos olhar e observar quem está conosco neste caminho.

## Segundo Encontro

Objetivo: Conhecer a estrutura das oficinas e o filme

**Primeiro Momento:** Em círculo, exercitar a respiração e a calma. Agradecer o espaço dado.

**Segundo Tempo:** Assitir todo o filme: “O Menino Urubu”

**Terceiro Tempo:** Abrir para as percepções que tiveram sobre o filme e discutir que relações o filme estabelece com a realidade que atuam.

Em círculo: silenciar e ouvir a escola. Música: Te ofereço paz

**ANEXO A – Termo Solicitação para a Autorização da Pesquisa**

<b>SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA</b>	
<b>A) Informações Pessoais</b>	
Nome: _____	
Endereço: _____	
Telefones-Residencial: _____ Trabalho: _____ Celular: _____	
E-mail: _____	
<b>B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)</b>	
Matrícula: _____ Data de Admissão: _____	
Cargo: _____ Função: _____	
Órgão de Lotação: _____	
Órgão de Exercício: _____	
<b>C) Outras Informações</b>	

Local de Trabalho: \_\_\_\_\_

Empresa Interessada: \_\_\_\_\_

Finalidade da Pesquisa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### D) Parecer Final da Direção da EAPE

( ) Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEEDF

( ) Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEEDF

\_\_\_\_\_

Assinatura e Carimbo - EAPE

#### Anexar: - Carta da Instituição

- Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc...)

- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (caso seja solicitado).

\* Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Núcleo de Documentação da EAPE (Sala 29).

\* Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis para o parecer final.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO B – Parecer do Conselho de Ética da Secretaria de Educação do Distrito Federal**



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Memorando Nº 1101/2014 – EAPE

Brasília, 1º de julho de 2014.

**PARA:** CRE do Guará

**ASSUNTO:** autorização para realização de pesquisa

Senhor Coordenador

Autorizamos **CLÁUDIA MORAES DA COSTA**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, da Universidade de Brasília (UnB), a realizar pesquisa de campo nessa regional.

O projeto intitulado “A Práxis do Viver como Epistemologia: o saber sentido DA/NA escola como forma de empoderamento da condição humana no viver da Terra” tem como objetivo investigar o papel da escola como um espaço de empoderamento socioambiental para grupos tidos como excluídos na perspectiva de um olhar de positividade para as experiências escolares e as trajetórias de vida de estudantes e professores.

Informamos que o projeto de estudo foi analisado, e está em conformidade com as normas da SEDF.

Atenciosamente,

  
**Francisco José da Silva**  
Diretor da EAPE

## ANEXO C – Parecer de Ética da Faculdade de Medicina Universidade de Brasília

Fonte: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA
<b>- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA</b>
<p>Título da Pesquisa: A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido DA/NA escola como forma de empoderamento da condição humana no viver na Terra.            Pesquisador Responsável: Cláudia Moraes da Costa            Área Temática:            Versão: 1            CAAE: 35079714.7.0000.5558            Submetido em: 18/08/2014            Instituição Proponente: Faculdade de Educação            Situação da Versão do Projeto: Aprovado            Localização atual da Versão do Projeto: Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília - UNB            Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p> <div style="text-align: right; margin-top: 20px;">  </div>
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_366588

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB 									
COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO									
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>									
<b>Título da Pesquisa:</b>	A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido DA/NA escola como forma de empoderamento da condição humana no viver na Terra.								
<b>Pesquisador:</b>	Cláudia Moraes da Costa								
<b>Versão:</b>	1								
<b>CAAE:</b>	35079714.7.0000.5558								
<b>Instituição Proponente:</b>	Faculdade de Educação								
<b>DADOS DO COMPROVANTE</b>									
<b>Número do Comprovante:</b>	072405/2014								
<b>Patrocinador Principal:</b>	Financiamento Próprio								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;"><b>Endereço:</b> Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Medicina</td> <td style="border: none;"><b>CEP:</b> 70.910-900</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>Bairro:</b> Asa Norte</td> <td style="border: none;"><b>Município:</b> BRASÍLIA</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>UF:</b> DF</td> <td style="border: none;"><b>E-mail:</b> fmd@unb.br</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>Telefone:</b> (61)3107-1918</td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>		<b>Endereço:</b> Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Medicina	<b>CEP:</b> 70.910-900	<b>Bairro:</b> Asa Norte	<b>Município:</b> BRASÍLIA	<b>UF:</b> DF	<b>E-mail:</b> fmd@unb.br	<b>Telefone:</b> (61)3107-1918	
<b>Endereço:</b> Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Medicina	<b>CEP:</b> 70.910-900								
<b>Bairro:</b> Asa Norte	<b>Município:</b> BRASÍLIA								
<b>UF:</b> DF	<b>E-mail:</b> fmd@unb.br								
<b>Telefone:</b> (61)3107-1918									

## **ANEXO D – Termo de Consentimento Livre- TCL (Professores Regentes e Pais dos Estudantes)**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação

Você estudante, docente e pais pertencentes à Escola Classe 01 da Estrutural está sendo convidado (a) a participar, como **voluntário(a)** da pesquisa - **A práxis do viver como epistemologia: “o saber sentido” DA/NA escola como forma de empoderamento da condição humana no viver na Terra**, no caso de você concordar em participar, por favor assine ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação pessoal com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**TÍTULO DA PESQUISA: A práxis do viver como epistemologia: “o saber sentido” DA/NA escola como forma de emancipação da condição humana no viver na Terra.**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Prof. Dra Cláudia Márcia Lyra Pato.

**ENDEREÇO:** Universidade de Brasília – UnB. Faculdade de Educação/Programa de pós-graduação.

**TELEFONE:** 33072123

**PESQUISADORA (A) PARTICIPANTE:** Cláudia Moraes da Costa

**Objetivo:** Compreender e analisar as trajetórias escolares e experiências no decurso das histórias de vidas de crianças e adolescentes de grupos tidos como excluídos, articuladas à história de vida de seus professores e de seus pais. A compreensão é de que é necessário a instituição escolar conhecer quem são os sujeitos que a compõem, suas histórias de vida e como articulam os seus saberes aos saberes advindos desta instituição.

**Procedimentos de estudo:** Serão marcados encontros, em grupo compreendidos como oficinas (auto) biográficas direcionadas por temas em que se discutirão temas que baseados na história de vida dos participantes com foco na vida e na escola.

Neste espaço haverá momentos no qual você irá participar na perspectiva da fala e também através de registros: escrita, imagem, expressões corporais.

**Observação:** Seu nome não será revelado o nome real dos participantes da pesquisa, cada um escolherá um codinome para sua identificação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador responsável:

---

Eu, \_\_\_\_\_

Declaro que li ou ouvi as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador (a) participante Cláudia Moraes da Costa, dos objetivos e de como será a pesquisa, concordando em participar da pesquisa foi me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal em relação a pesquisadora, a instituição. **Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.**

Concordo que os resultados obtidos no decorrer desse estudo sejam divulgados em publicações e ou eventos científicos, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Comunidade da Escola Classe 01 da Estrutural.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

(ASSINATURA)

## ANEXO E – Termo de Autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação

Eu, \_\_\_\_\_,

autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido na/da escola** **A práxis do viver como epistemologia: “o saber sentido” DA/NA escola como forma de empoderamento da condição humana no viver na Terra**, , sob responsabilidade de **Cláudia Moraes da Costa Vieira**, vinculado(a) ao/à **ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de educação da universidade de Brasília**.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a **análise dos dados por parte da pesquisadora, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais que possam contribuir com o grupo colaborador** .

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do (a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_