



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSILENE CONCEIÇÃO DO NASCIMENTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS (AS) PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE
RUA EM BRASÍLIA**

BRASÍLIA

2022

ROSILENE CONCEIÇÃO DO NASCIMENTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS (AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA EM
BRASÍLIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

BRASÍLIA

2022

ROSILENE CONCEIÇÃO DO NASCIMENTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS(AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA EM
BRASÍLIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Data de aprovação: 18/03/2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses (UnB)

Presidente

Profa. Dra. Maria Lúcia Lopes da Silva

Examinadora interna - SER/UnB

Profa. Dra. Darliane Silva do Amaral

Examinadora externa - UFMT

Profa. Dra. Lêda Gonçalves de Freitas

Suplente - UC

BRASÍLIA

2022

À população em situação de rua em Brasília.

A todas as pessoas que reivindicam e lutam pelos os direitos das pessoas em situação de rua.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de Abraão, Isaque e Jacó. O Grande Eu Sou. Sempre presente, iluminando meus passos e me dando forças para superar todos os momentos que vivenciei desde o início desta pesquisa.

À minha família e a meus pais, que mesmo longe, sempre acreditaram em mim.

Muitas pessoas estiveram envolvidas na realização desta pesquisa, e a elas quero agradecer, pois tenho certeza de que sem sua ajuda seria impossível concluir este trabalho.

Ao meu orientador-professor, doutor Erlando Rêses.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Aos meus companheiros do programa de pesquisa e extensão Pós-Popular: Gilberto Ribeiro do Nascimento, Lenilda Damasceno, Antonio Carlos Andrade de Souza, Reinoulds Lima Silva, Aline da Costa Luz, Cristino C. Rocha, Wallace Roza Pinel; Weslei Garcia e Lara Andréia S. Cardoso.

Em especial, a Gilberto Ribeiro Nascimento, Lenilda Damasceno Perpétuo, Aline da Costa Luz, Antonio Carlos Andrade, Dimitri Assis Silveira e Reinoulds Lima Silva. Amigos(as) de luta que contribuíram diretamente de diversas maneiras, principalmente com apoio e incentivo, a todo momento mostrando o caminho. Obrigada por acreditarem sempre em mim, mesmo quando, por vezes, nem eu mesma acreditei.

A Maria Madalena Torres, Maria Luiza Pinho Pereira e Leila Maria de Jesus. Mulheres inspiradoras que representam o coletivo, que lutam e que acreditam em uma educação emancipadora e libertadora. Vocês são minha inspiração.

A Simone de Souza Oliveira, Azinete de Almeida Chaves e Oziel Mesquita Marques por fazerem parte dessa jornada.

Assim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Vi ontem um bicho
Na imundícia do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem”.

(BANDEIRA, 1947).

“Tentemos dizê-lo. É preciso que a sociedade volte os olhos
para essas coisas, já que é ela que as faz”.

(HUGO, s/d, p.95).

Foto1 – Criança em situação de rua, Fortaleza/CE.



Fonte: Alves (2020)

Foto 2 – Pessoa em situação de rua no Cruzeiro, Distrito Federal



Fonte: arquivo pessoal

Foto 3 – Pessoa em situação de rua na W3 Norte, Distrito Federal.



Fonte: arquivo pessoal

Foto 4 – Vila Planalto, Brasília.



Fonte: arquivo pessoal

Foto 5 – Pessoa em situação de rua na Rodoviária Central, Distrito Federal.



Fonte: arquivo pessoal

Foto 6 – Idoso em situação de rua, São Paulo.



Fonte: Redação Guarulhos Hoje, 2020

Foto 7 – Pessoa em situação de rua no Cruzeiro Novo, Distrito Federal



Fonte: arquivo pessoal

RESUMO

Por meio de experiências, reflexão, autores e documentação de uma prática pedagógica pautada numa práxis transformadora dos espaços escolares e não formais, o presente trabalho pretende contribuir, dentro de seus limites, para a transformação da sociedade, em uma perspectiva de construção de uma prática educativa relevante aos estudantes em situação de rua em Brasília/DF, especialmente aqueles atendidos na Escola Meninos e Meninas do Parque. O intuito desta dissertação é propor um estudo do processo de escolarização da população em situação de rua no âmbito da Educação Formal. Para tanto, tem como objetivo geral analisar quais são as representações sociais que os profissionais da educação têm sobre o processo de escolarização dos estudantes que são atendidos na Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP). As pretensões dessa pesquisa são compreender como as representações sociais influenciam as práticas dessas/es trabalhadoras/os e o processo de escolarização de pessoas em situação de rua, e também, como esse processo colabora para a emancipação dos estudantes. Além disso, busca-se discutir sobre as principais políticas públicas sociais e educacionais disponíveis a esse grupo, notadamente as políticas educacionais que visam à inclusão e à inserção dessas pessoas nas escolas públicas do Distrito Federal e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Nessa esteira, a pesquisa empenha-se em mostrar o contexto histórico e social da população em situação de rua. No que concerne à metodologia, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais (TRS), instrumentos e procedimentos metodológicos que possibilitaram a identificação do conteúdo, da estrutura e da dinâmica das representações sociais, por meio de entrevistas e da análise de conteúdo.

Palavras-chave: População em situação de rua. Educação. Políticas públicas. Direitos Humanos. Emancipação.

ABSTRACT

Through experiences, reflection, authors and documentation of a pedagogical practice based on a transforming praxis of school and non-formal spaces, the present work intends to contribute, within its limits, for the transformation of society, in a perspective of building a relevant educational practice to homeless students in Brasilia/DF, especially those attended at the School Meninos e Meninas do Parque. The purpose of this dissertation is to propose a study of the schooling process of the homeless population in the scope of Formal Education. For this, it has as a general objective to analyze what are the social representations that education professionals have about the schooling process of students who are assisted at the School Meninos e Meninas do Parque (EMMP). The pretensions of this research are to understand how the social representations influence the practices of these workers and the schooling process of homeless people, and also, how this process collaborates to the emancipation of the students. Moreover, it seeks to discuss about the main social and educational public policies available to this group, notably the educational policies that aim at the inclusion and insertion of these people in public schools in the Federal District and, consequently, in the labor market. In this vein, the research strives to show the historical and social context of the homeless population. Regarding the methodology, we used the Theory of Social Representations (TRS), methodological tools and procedures that enabled the identification of the content, structure and dynamics of social representations, through interviews and content analysis.

Keywords: Homeless population. Education. Public policies. Human Rights. Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pessoa em situação de rua no Cruzeiro Novo, DF	50
Figura 2 – Pessoa em situação de rua sob a proteção de um cobertor em Santa Maria/DF.....	69
Figura 3 – Matéria do Correio Social.....	96
Figura 4 – Gran Circo Lar em Brasília.....	98
Figura 5 – Prédio da Escola Meninos e Meninas do Parque 1.....	105
Figura 6 – Primeira visita à EMMP em 2017	105
Figura 7 – É tempo de cuidar	106
Figura 8 – Estudantes da EMMP e eu.....	106
Figura 9 – Espaço da EMMP 1.....	107
Figura 10 – Espaço da EMMP 2.....	107
Figura 11 – Assembleia da EMMP	108
Figura 12 – Regras de convivência da EMMP	108
Figura 13 – Davi, estudante da EMMP, poeta e músico	109
Figura 14 – Estudante em sala de aula 1	111
Figura 15 – Professora e estudante em sala de aula	111
Figura 16 – Estudante em sala de aula 2.....	112
Figura 17 – Pinturas dos estudantes.....	114
Figura 18 – Juntos cuidamos um do outro	115
Figura 19 – Nem sempre são humanos	115
Figura 20 – Representação da EMMP por seus estudantes.....	116
Figura 21 – Pinturas dos estudantes 2.....	117
Figura 22 – Pinturas dos estudantes 3.....	117
Figura 23 – Arte dos estudantes 1	118
Figura 24 – Arte dos estudantes 2	118
Figura 25 – Arte dos estudantes 3	119
Figura 26 – Troféus FESTIC	119
Figura 27 – Café com a equipe pedagógica da EMMP	120
Figura 28 – Cenário EMMP 1	121

Figura 29 – Cenário EMMP 2	122
Figura 30 – Cerimonial do Seminário A Escolarização e o Acolhimento da População de Rua.....	122
Figura 31 – Mesa PEPOP no Seminário A Escolarização e o Acolhimento da População de Rua.....	123
Figura 32 – A Trupe e eu	123
Figura 33 – Davi, Conceição e eu	123
Figura 34 – Rogério Barba e eu	124
Figura 35 – Compra das cestas básicas	126
Figura 36 – As cestas básicas.....	127
Figura 37 – Entrega das cestas na EMMP 1	127
Figura 38 – Entrega das cestas na EMMP 2.....	128
Figura 39 – Voluntários com a equipe da EMMP	128
Figura 40 – Prédio da Escola Meninos e Meninas do Parque 2.....	130
Figura 41 – Prédio da Escola do Parque da Cidade	130
Figura 42 – Prédio da Escola da Natureza.....	130
Figura 43 – CFC1 em Águas Lindas	134
Figura 44 – Estudante Vidal	135
Figura 45 – Alfabetizando	135
Figura 46 – Estudantes e a descoberta do saber.....	135
Figura 47 – Estudantes no CFC2 - INCRA.....	136
Figura 48 – Estudante Leonardo	136
Figura 49 – Meu nome é Vicente	136
Figura 50 – Saber gera alegria (Celivaldo).....	137
Figura 51 – Prazer, Elias.....	137
Figura 52 – Pós-Populares em Ceilândia.....	139
Figura 53 – Pós-Populares no Paranoá	140
Figura 54 – Pós-Populares em Ceilândia - a construção coletiva do pré-projeto	140
Figura 55 – Pessoas em situação de rua no Setor Comercial Sul 1	142
Figura 56 – Pessoas em situação de rua no Setor Comercial Sul 2	142
Figura 57 – Mulher em situação de rua no Setor Comercial Sul 1	143

Figura 58 – Cenário Setor Comercial Sul.....	143
Figura 59 – Mulher em situação de rua no Setor Comercial Sul 2	144
Figura 60 – Doações na Asa Norte	144
Figura 61 – Doações SERPAJUS	145
Figura 62 – Tenda no Autódromo Internacional de Brasília	146
Figura 63 – Sob a tenda.....	147
Figura 64 – Contêiner.....	147
Figura 65 – Dormitório.....	148
Figura 66 – Compra dos chinelos 1.....	148
Figura 67 – Compra dos chinelos 2.....	149
Figura 68 – Doação da pesquisadora Bruna Garcia, da UnB	149
Figura 69 – 200 pares de chinelos	150
Figura 70 – A chegada com os chinelos	150
Figura 71 – Doadores e equipe da SEDES.....	151
Figura 72 – Infográfico de resultados do TALP	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de desemprego total, por Grupos de Regiões Administrativas	155
Gráfico 2 – Porcentagem da frequência de palavras por meio do TALP	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos do I Encontro Nacional da População em Situação de Rua ...	56
Quadro 2 – Eixo do Programa Bolsa Família	66
Quadro 3 – Descrição da observação de campo	131
Quadro 4 – Conceitos de Representações Sociais e seus respectivos autores.....	159
Quadro 5 – Perfil dos participantes da pesquisa	172
Quadro 6 – Roteiro de Entrevista e Teste de Associação Livre de Palavras	173
Quadro 7 – Palavras e sua frequência no TALP	176
Quadro 8 - Quadro de coerência.....	178
Quadro 9 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação	180
Quadro 10 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação	183
Quadro 11 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação	186
Quadro 12 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação	189
Quadro 13 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATRS	Teoria das Representações Sociais
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire
CF	Constituição Federal
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CENTRO POP	Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua
CREC	Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJP	Educação Jurídica Popular
EMMP	Escola Meninos e Meninas do Parque
EP	Educação Popular
FÓRUM EJA/DF	Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal
GDF	Governo do Distrito Federal
GEPEX	Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
GTPA	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRASE	Instituto Brasileiro de Sociologia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social

MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MMNR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDA	Programa DF Alfabetizado
PEPOP	Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNHDI	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SEDEST	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano e Transferência de Renda
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UnB	Universidade de Brasília
UNIEB	Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

MEMORIAL	20
INTRODUÇÃO	26
1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA	36
1.1 Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), Direitos Humanos e Direito Achado na Rua.	44
2 ESTADO E DIREITOS DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA	51
2.1 A população em situação de rua contemporânea e sua relação com as políticas públicas em Brasília	55
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, O FIO CONDUTOR PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA	69
3.1 A Educação de Jovens e Adultos como Modalidade de Ensino para os estudantes Adultos em Situação de Rua	75
3.2 A dimensão inédito viável como estratégia no processo de escolarização para estudantes em situação de rua	91
4 A ESCOLA MENINOS E MENINAS DO PARQUE EM BRASÍLIA	95
4.1 Experiências e percepções a partir da presença no campo da pesquisa	103
4.2 Observações a partir da aproximação do campo	131
4.3 A origem: O caminho percorrido e o Programa de Extensão Pós-Populares e sua relevância no percurso da pesquisa.....	133
4.4 Ações solidárias coletivas realizadas para população em situação de rua no Distrito Federal durante a pandemia.....	141
5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E METODOLOGIA DA PESQUISA	156
5.1 Do caminho percorrido: informações empíricas e instrumentos metodológicos.....	170
5.2 Análise dos dados que emergiram no TALP	172
5.3 Análise das categorias	178
5.4 Diálogos e reflexões sobre as categorias.....	180
5.4.1 Primeira categoria: A realidade do chão da escola.....	180
5.4.2 Segunda categoria: O papel da escola sob o olhar dos profissionais da educação.....	183

5.4.3 Terceira categoria: A relação dos profissionais da Educação com os estudantes adultos em situação de rua.....	186
5.4.4 Quarta categoria: Aprendizagem.....	189
5.4.5 Quinta categoria: Educação formal.....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	212
ANEXOS.....	219
APÊNDICES.....	230

MEMORIAL

O memorial é um tributo ao passado, uma motivação no presente e uma esperança para o futuro. É um marco que serve ao aprendizado, um sinal de como pode ou deve ser a jornada de quem olha para ele.

No primeiro dia de fevereiro de 1978, na cidade de Parnaíba, no Piauí, nascia a filha de um lavrador humilde e trabalhador. A recém-nascida tornava-se parte de uma família já numerosa, num ambiente sujeito a turbulências sociais e financeiras. A família não tinha moradia regular, pois era arrendatária da terra.

Junto a seus familiares, a criança viveu nessa dinâmica até os 4 anos de idade, em meio a idas e vindas, sem ter um local fixo para crescer com tranquilidade. Devido à quantidade de irmãos e à escassez de recursos, seus pais tomaram a difícil decisão de entregá-la para morar com uma tia paterna na cidade de Brasília, no Distrito Federal, sob a promessa de melhores condições de vida, oportunidade de estudar e, assim, conquistar um futuro diferente. Esse rompimento tão precoce dos laços familiares trouxe aflição, medo e dor ao seu coração.

Em 1982, chegava à região do entorno de Brasília, acompanhada do casal de tios. Na época, o local em que moravam em Pedregal, Novo Gama/GO, era ainda uma ocupação, não tinha água encanada e luz. Havia a água de uma bica para beber e fazer as tarefas diárias e um córrego para lavar as roupas. Nesse período, a infância foi marcada por muito trabalho, conflitos, maus-tratos e solidão.

O primeiro contato com a escola foi aos 6 anos de idade. O histórico escolar não era dos melhores e a garota estava sempre envolvida em brigas e confusões. Ao completar 8 anos, quando iniciaria a 3ª série do ensino fundamental, começaram em casa abusos de outra natureza, por parte do tio, que não pararam até que ela completasse 12 anos.

Essa nova forma de desrespeito potencializou os sentimentos de tristeza, solidão e desesperança. O processo de ensino e aprendizagem estava completamente comprometido. Com muita dificuldade, terminou a 3ª e a 4ª séries em meio aos momentos de terror que antecederiam sua volta para casa, dia após dia. Ameaças de morte impediam-na de pedir socorro.

Aos 13 anos, uma solução radical: fugiu de casa e foi morar na rua, juntando-se a outros meninos e meninas que se encontravam na mesma situação. Durante o

dia, ficavam perambulando sem destino, e para passar a noite, procuravam prédios e casas abandonadas. Nesse contexto, conheceu algumas 'bocas de fumo' e muitos envolvidos com drogas. Jovens e adolescentes marcados por histórias de abandono, rejeição, perdas, pobreza, miséria e descaso.

Eram pessoas com algo em comum. Suas trajetórias de vida eram parecidas, o que a fez se sentir pertencente a um grupo. Interessava-se por todas as suas histórias e queria estar presente nos mesmos lugares que eles frequentavam. Não demorou muito para iniciar o uso de drogas: maconha, cocaína e merla. Em decorrência disso, novas complicações marcaram ainda mais sua caminhada.

Poderíamos pensar nos detalhes sombrios que envolveram aqueles dias, nas novas violações de sua vontade, nas dores do corpo e da alma, nas decisões mais difíceis que precisou tomar, na saudade que nunca acabava, no inocente que teve de ir. Mas o fato é que o vazio da alma estava completo. Vivia dias longos e cinzentos em que as drogas eram o único refúgio conhecido. Sem ver saída, atentou contra a própria vida. E é aí que a história vai começar. Passados 14 anos, até então, o que mais observamos foi a morte: dos sonhos, da esperança, da alegria. Então, surge uma oportunidade para a vida.

Após a tentativa frustrada de suicídio, uma família a conhece, vê sua situação e decide lhe oferecer abrigo em sua própria casa, junto a seus filhos. Desconfiada, aceitou mesmo assim aquele gesto de amor. Cria-se um vínculo repleto de acolhimento, afeto, aceitação, respeito e compromisso em cuidar do outro. Eles lhe apresentaram sua fonte de amor, Deus. Por causa deles, ela decidiu se entregar ao mesmo amor que a tinha resgatado e foi assim que experimentou a paz sem igual que definiria todo o restante de suas escolhas.

Sentiu vontade de retomar os estudos, se sentiu preparada para recomeçar. Concluído o ensino fundamental, uma vaga no mercado de trabalho: uma função muito simples, mas importante para marcar seu ingresso. Era uma menina com um passado fora dos padrões da sociedade classista; para a maioria das pessoas representava perigo – não era uma pessoa confiável. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Imensas lacunas no aprendizado fizeram com que esse tempo de estudos fosse marcado por extrema dedicação e esforço, movidos por uma crescente vontade de viver e de vencer.

Em meio às adversidades do novo percurso, encontrava pessoas, situações, oportunidades que a conduziram para a Universidade. Escolheu ser educadora, embora a Educação por si só não restaure a vida de um homem de modo completo. Ainda assim, pode fornecer ferramentas úteis ao seu desenvolvimento e à construção de sua identidade social.

E chegamos a 2011. O noticiário apresentava a história de uma tentativa de homicídio contra dois homens que viviam em situação de rua na praça do centro de Ceilândia. Segundo a notícia, um deles teve 100% do seu corpo queimado, o outro 70%, ambos não resistiram. Expostos, derrotados, sem nenhuma chance. Foi nesse momento que me lembrei, mais uma vez, da história daquela menina. Agora, porém, sob uma perspectiva diferente, do outro lado, não à margem, mas atuante na sociedade. Eu já não era aquela menina fragilizada, esquecida, porém jamais deixaria que essa parte de minha história fosse em vão – ela era o meu memorial.

Durante minhas reflexões, percebi que era necessário estar junto a eles para poder ter uma compreensão maior de sua realidade. Assim, em busca de projetos que trabalhassem com pessoas em situação de rua, conheci o projeto 'Cristolândia'. Não perdi tempo e fui saber como ele funcionava. Para participar, eu precisava fazer um treinamento no Rio de Janeiro e depois ser voluntária durante um ano. Dessa forma, resolvi mergulhar e conhecer a história dessas pessoas, tentar entender que fatores levam alguém a viver nas ruas e descobrir se existia alguma forma de contribuir para amenizar aquela situação.

A partir disso, viajei ao Rio de Janeiro e participei, durante três meses, do treinamento com pessoas que já trabalhavam em projetos sociais locais em comunidades carentes. Durante o treinamento, tive a oportunidade de conhecer dois bairros, o Jacarezinho e o Morro da Mangueira. Neles havia uma grande concentração de pessoas em situação de rua vivendo de maneira sub-humana. Deparei-me com crianças, jovens, adultos e idosos maltrapilhos, comendo lixo, e entendi que a problemática era bem maior do que imaginava e que somente aquele grupo de voluntários não daria conta de tamanha desumanidade. Por que essas pessoas viviam assim? Que fatores levaram-nas a sofrer tamanha vulnerabilidade? Onde estavam as leis que garantissem proteção para elas? Qual seria meu papel frente a essa problemática? Algo precisava ser feito! Mas o que pode impelir a sociedade a agir?

Ao revisitar um cenário tão doloroso, passados os anos e as novas experiências que me distanciavam de uma realidade como aquela, pude ver com maior clareza como era complexo o resgate e como era maior do que nós.

Após ouvir algumas daquelas pessoas, percebi que uma grande parte já havia passado por uma escola em alguma fase de sua vida, fosse na infância ou adolescência, porém alguns fatores não permitiram que essas pessoas concluíssem seus estudos. A situação de extrema pobreza perpetuava aquela condição.

Quando retornei à Brasília, apresentei-me como voluntária na sede do projeto Cristolândia, decidida a continuar atuando com as pessoas em situação de rua na cidade de Ceilândia. Fiquei alojada em uma casa com outras voluntárias e todas as noites, a partir das 22h, íamos às ruas em grupos de três pessoas, até de quatro pessoas, às vezes, à procura dos que queríamos ajudar.

Até então, o meu trabalho se ligava aos cuidados físicos e espirituais dessas pessoas. Aproximávamo-nos deles em busca de criar um relacionamento. Geralmente levávamos um copo de sopa e, ao final da conversa, sempre os chamávamos para nos acompanhar. Alguns decidiam ir conosco para a base que ficava instalada no bairro 'P Sul'. Nesse local, havia um alojamento adaptado para receber os que vinham da rua, onde eles poderiam tomar banho, se alimentar e dormir.

Além disso, se aceitassem, também teriam a chance de ser encaminhados para instituições onde permaneceriam por um determinado tempo, até estarem livres de seus vícios. Minha percepção sobre a pobreza e a desigualdade social em relação a esse grupo se ampliava. Entretanto, ainda não tinha dimensão de como eu poderia atuar com minha formação.

Em uma dessas idas às ruas, nas redondezas da quadra 3 do setor Norte, nos deparamos com pessoas dentro de um bueiro. Minha primeira reação foi chegar até elas. Rapidamente, entrei no bueiro e fui ao encontro daquelas pessoas. Foi dentro daquele bueiro, escuro, cheio de lixo, úmido e com um odor muito forte, que encontrei o senhor Francisco. Homem franzino, mestiço, que tinha um sonho: aprender a escrever seu nome. Após uma longa conversa, convidamos Francisco e suas amigas a saírem do bueiro e nos acompanharem até a nossa base de acolhimento; naquela mesma noite, decidi que iria alfabetizá-lo.

Comecei, então, a alfabetizar Francisco. No decorrer de outras idas às ruas, surgiram outros homens que também tinham o desejo de ler e escrever. Foi quando surgiu a ideia de elaborar um projeto de alfabetização que atendesse a esses que fossem chegando. Com o crescimento da turma de alfabetização, foi necessário pensar em um método que dialogasse melhor com a realidade daqueles homens e que pudesse contribuir com processo de ensino e aprendizagem, de modo a levá-los a compreender e refletir sobre sua situação de vida e sobre sua relação com o meio social no qual estavam inseridos.

Para tanto, entrei em contato com uma professora da época de minha graduação, Lêda Gonçalves de Freitas, e compartilhei o projeto com ela. Com seu incentivo, contatei os coordenadores intermediários de Jovens e Adultos da Coordenação Regional do Ensino de Ceilândia (CREC). Nesse tempo, tive a grande alegria de conhecer Gilberto Ribeiro do Nascimento e Waldeck Batista dos Santos, que me apresentaram o Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (CEPAFRE), onde fiz o curso de alfabetização com o método de Paulo Freire, ministrado pela professora Maria Madalena Torres, uma das fundadoras do centro.

Ingressei no Programa 'DF Alfabetizado'. Com o apoio da Regional de Ensino de Ceilândia e do CEPAFRE, a primeira turma de alfabetização de homens retirados das ruas de Ceilândia se formou. Nesse dia, tive uma 'hemorragia' de satisfação ao ver o sonho de Francisco ser alcançado e se expandir para alcançar outros que se encontravam na mesma situação que ele! Naquele momento, homens que não sabiam ler e escrever estavam celebrando a conquista de poderem escrever seus nomes, alegres ao serem percebidos como seres sociais pertencentes a uma comunidade.

Com essa experiência, vi o quanto era importante para aqueles homens ter a possibilidade de retomar seus estudos, de serem vistos e reconhecidos como sujeitos de direitos pela sociedade. Então, compreendi a grande necessidade da existência de projetos educativos para atender a essa população que, por causas multifatoriais, experimenta e permanece numa situação de vulnerabilidade social extrema.

Por acreditar na transformação do indivíduo, que apesar de sofrer as mazelas da realidade social é alcançado pela possibilidade de ressignificar sua vida, tal como eu fui alcançada, decidi fazer uso dos instrumentos técnicos de que me apropriei ao

tornar-me profissional da área da Educação. Tudo isso para ajudá-los, compartilhando também minha vivência de resgate de identidade.

Por essa causa, escrevo não apenas sobre ideias, mas sobre experiências também – sobre as que já tive e sobre as que ainda desejo ter. Acredito que pesquisar e aperfeiçoar ações educativas voltadas para esse público específico, invisibilizado entre nós, seja um passo valioso para permitir que ele conquiste seu espaço de fala, a fim de que possa ‘tornar ‘visíveis’ suas histórias e suas memórias.

Minha intenção é que as observações e os direcionamentos construídos nesse processo contribuam à projeção de políticas públicas educacionais cada vez mais eficientes no que diz respeito a essa parcela da sociedade, de maneira que os apoiem para reconstruir, positivamente, suas realidades individuais. Tudo isso para que a educação seja, cada vez mais, um meio de propiciar a todos uma formação social de caráter inclusivo e transformador.

INTRODUÇÃO

Minha jornada acadêmica começou no segundo semestre de 2018, momento em que eu havia sido chamada para trabalhar como professora temporária na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nesse tempo, estreitei meus laços com o Pós-Popular, grupo de pesquisa e extensão da Faculdade de Educação coordenado pelo professor Dr. Erlando Rêses. Os(as) estudantes de mestrado e doutorado que participavam do grupo compartilhavam saberes, o que ajudava na construção de projetos de pesquisa de todos aqueles que se despunham a aprender. Eu não fazia ideia de como era estar em uma universidade pública, muito menos de fazer um mestrado em educação. Contudo, sempre fui curiosa e dada à novas experiências, principalmente quando se tratava de educação. Aprendi muito com esse grupo de pesquisa, foi nele que aprendi praticamente tudo que eu sei sobre projeto de pesquisa e outros assuntos relacionados à vida acadêmica.

Embora desde muito pequena eu tenha assumido a responsabilidade de manter o meu sustento, confesso que fiquei com um frio na barriga em pensar que teria de trabalhar e fazer um mestrado. Mas, a alegria era tamanha! Quando percebi, já estava sendo recepcionada, com cerca de 30 alunos(as) de mestrado e doutorado, na aula inaugural, em uma sala da Faculdade de Educação. Naquele momento, percebi que uma nova página da minha história estava sendo escrita. No mês seguinte, ocorreu a semana universitária, repleta de tantos saberes, expectativas e aprendizagens. Eu estava iniciando minha trajetória acadêmica e não fazia ideia do que me esperava, dos desafios, das crises, das incertezas, dos conflitos com os novos saberes, das inquietações e das indagações da pandemia.

O caminho me parecia tão longo e não demorou muito para eu sentir o peso de viver como universitária e, ao mesmo tempo, ter de trabalhar para me sustentar. Além disso, descobri que o ambiente acadêmico não foi desenhado para pessoas como eu, senti na pele o que é ser uma aluna oriunda da periferia, que estudou desde a infância em escola pública. Somado a isso, também é difícil pesquisar sobre/com a População em Situação de Rua, pois exige conhecimentos outros que extrapolam os conteúdos ofertados na Faculdade de Educação. Isso proporcionou-me conhecer outras disciplinas e me levou a vários desafios tanto a nível intelectual quanto interpessoal, estes relacionados às diferentes realidades de outros estudantes e às formas de ensinar de diversos professores, que por muitas vezes

me faziam sentir eu não tinha direito de estar ali. No entanto, o lugar de onde vim me ensinou a resistir e a sempre lutar para assegurar meus direitos, e não apenas os meus, mas também os direitos daqueles que, assim como eu, merecem respeito, oportunidades e viver com dignidade.

Mesmo com todos esses desafios, eu sempre buscava me dedicar aos estudos para alcançar uma boa nota na avaliação das disciplinas. As demandas das disciplinas, o excesso de leitura e produção de artigos e o trabalho exigiam muito de mim, logo os meus estados físico e emocional apresentaram sinais de que algo estava errado e que eu precisava parar, foi com esforço demasiado que consegui terminar o primeiro semestre.

No primeiro semestre de 2019, o contrato temporário de professor da SEEDF terminou e como eu não havia sido umas das primeiras aprovadas no novo processo seletivo fiquei sem trabalho. Vi-me sem chão. Como iria pagar meu aluguel? De que maneira iria me alimentar? Essas preocupações abalaram meu estado emocional e me deixaram sem vontade e sem motivação para estudar. Comecei a me isolar dos amigos(as), e, quando percebi, estava em uma depressão profunda. Nessa hora, teria desistido do mestrado, não fossem as orientações de amigos(as) e de uma especialista, que me fizeram optar por trancar o semestre.

Sob orientação de uma especialista, retomei os estudos no segundo semestre de 2019. Graças ao apoio de amigos e amigas, consegui um novo emprego, em regime de meio período. Era um pequeno salário, porém, eu estava confiante de que tudo se encaminharia. Durante esse período, além das disciplinas do curso, eu precisava me preparar para a qualificação do projeto de pesquisa, uma fase importante e necessária para poder dar continuidade ao mestrado. Tudo estava se encaminhando para que minha qualificação ocorresse no semestre seguinte, em 2020. Mas, fomos surpreendidos por uma pandemia mundial decorrente da Covid-19, que marcou a história, e conseqüentemente nossas vidas, para sempre.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou essa pandemia como emergência sanitária em 11 de março de 2020. Originário da China, na cidade de Whuan, o vírus se espalhou rapidamente pelo mundo. Passado um ano, os números revelam a dimensão avassaladora do Coronavírus: os casos notificados passam de 117 milhões e há mais de 2,6 milhões de óbitos em todo o mundo. No Brasil, até julho de 2021, eram mais de 11 milhões de pessoas infectadas e de 500 mil mortes.

Ainda, segundo dados da Fiocruz, o primeiro caso no Distrito Federal foi registrado em 16 de fevereiro de 2020. Nesse contexto, logo surgiram os protocolos da pandemia: isolamento social, uso de máscara e álcool em gel, interdição de fronteiras entre países, proibição de toda forma de aglomeração. Diante disso, instituições, comércios e feiras locais destinados a qualquer tipo de aglomeração foram fechados por decreto do governador, incluindo universidades.

A Universidade de Brasília teve de se adaptar à crise sanitária que acometia o país. Em consequência disso, surgiram aulas remotas e teletrabalho, qualquer tipo de comunicação passou a ser pela internet. Logo, a casa, que era o lugar de descanso e privacidade, tornou-se local de trabalho, de estudo, um ambiente em que o privado ganhou novo sentido. Nesse bojo, os excessos das cargas horárias de trabalho e de estudos, as demandas de leituras, as exigências das disciplinas, a pressão em relação a prazos de entrega de trabalhos foram sobrecarregando a população, em especial àquelas pessoas que tinham de estudar e trabalhar.

Rapidamente, tal sobrecarga tornou-se prejudicial à saúde física, mental e, principalmente, emocional. Logo, muitas doenças surgiram com maior intensidade, como ansiedade, estresse e depressão. Segundo dados do portal da Fiocruz:¹

A mudança brusca de rotina que a pandemia causou na vida e no trabalho das pessoas trouxe impactos também para a saúde mental. É o que mostra um estudo realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e publicado pela revista The Lancet. De acordo com o artigo, os casos de depressão aumentaram 90% e o número de pessoas que relataram sintomas como crise de ansiedade e estresse agudo mais que dobrou entre os meses de março e abril deste ano. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia.

Em que pese esse cenário, os estudos continuaram. Notícias sobre o número de pessoas mortas eram mais impactantes a cada semana. Famílias perdendo seus entes queridos, filhos, crianças, mães, avós. Professores, funcionários, colegas, amigas da comunidade acadêmica, que caminharam comigo, que dividiram seus sonhos, suas alegrias, que tinham uma vida toda pela frente, pessoas que tinham o desejo de concluir o mestrado, o doutorado. A emoção é grande e meu coração ainda se encontra abalado, não é fácil escrever sobre a perda de pessoas tão preciosas. A elas também dedico este trabalho.

¹ Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia>. Acesso em: 5 jul. 2021.

Uma notícia de 16 de junho de 2021, atualizada em 19 de junho de 2021, do portal Viva Bem UOL, informa que o Brasil ultrapassou o número de 500 mil mortos:²

O Brasil atingiu a marca de 500 mil mortes por Covid-19. Foram 2.247 mortes desde as 20h de ontem, o que levou o total de óbitos a 500.868. Os dados foram coletados pelo o consórcio de veículos da imprensa do qual a Uol faz parte junto as secretarias estaduais de saúde. Brasil Ultrapassa 500 MIL Mortes por Covid-19.

Essas vidas preciosas foram vítimas da negligência de quem? Quem é o responsável por diminuir, ou aniquilar, a oportunidade de viverem, de respirarem, de realizarem seus sonhos, de estarem com suas famílias, de concluírem seus estudos, de terem a alegria em poder defender suas dissertações de mestrado? Quantos cientistas, pesquisadores, professores, estudantes, faxineiros, servidores que preparavam o alimento no restaurante comunitário, que zelavam pela limpeza da universidade tiveram suas vidas ceifadas. Quem vai ser responsabilizado por todas mortes?

Foi nesse cenário que esta pesquisa se desenvolveu. Em vista disso, em muitos momentos escrevi chorando de dor e desesperança. Cada linha está repleta de afetos, melhor dizendo, repleta de um misto de sentimentos: amor, alegria, indignação, dor e tristeza. Em todos os momentos dessa escrita houve memórias que serão indeléveis.

Ao referir-me à população em situação de rua como objeto de estudo, é importante ressaltar a importância de uma análise singular sobre o processo histórico de formação desses sujeitos que vivem as contradições e nuances de uma sociedade capitalista. A problemática dessas pessoas é um forte indicativo de mudanças sociopolíticas e econômicas do país, configurando-se como um grande problema das metrópoles. Amparados pelos dados das últimas décadas, juntamente com uma observação atenta às grandes cidades, é perceptível o aumento dessa população, constatando um crescente, e contínuo, processo de exclusão social que, de maneira estrutural, vem consumindo as camadas mais vulneráveis existentes no mundo, em especial na sociedade brasileira.

É importante conhecermos a dimensão concreta na qual a população se constituiu historicamente, em especial a população situação de rua localizada em

² Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/19/brasil-ultrapassa-500-mil-mortes-pode-covid-19.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Brasília, haja vista a opressão que lhe é imposta, a violação e a negação de seus direitos e a negligência do Estado no que diz respeito ao reconhecimento das necessidades individuais e coletivas desse segmento.

A caracterização da População em Situação de Rua não é uma realidade contemporânea. Segundo Silva (2006), o fenômeno *população em situação de rua* surge no seio do pauperismo generalizado vivenciado na Europa Ocidental no fim do século XVIII, momento no qual “foram compostas” as condições históricas necessárias à produção capitalista. Sobre esse período, a autora ainda relembra que a condição dos trabalhadores, que só dispunham de sua força de trabalho para vender – absorvida pela produção capitalista –, obrigou essa população à situação de absoluta pobreza, vulnerabilidade social e degradação humana.

No Brasil, já no século XIX, os escravos não eram possuidores de propriedade e nem de suas vidas, mas eram alojados por seus senhores. Com a abolição da escravidão, passaram a ser despossuídos e desabrigados, pois os senhores os expulsaram. A consequência foi a criação de uma massa populacional de pessoas pobres, sem trabalho e sem moradia que perambulavam pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro. Conforme Carvalho (2004), após o processo de Abolição, lançou-se o que sobrou da mão de obra escrava no mercado de trabalho livre e isso avultou circunstancialmente no crescimento demográfico, provocando mudanças em termos de número de habitantes, de composição étnica e de estrutura ocupacional. Isso é um fato histórico que traz elementos contributivos em relação à expansão da pobreza e da miserabilidade, mostrando como se formaram as camadas classistas e a estruturação do preconceito racial, fruto da acumulação de riquezas e expropriação das terras da classe trabalhadora, em especial os negros. Isso corroborou de maneira significativa o aumento de subempregos e desempregados durante esse período.

Segundo Silva (2006), a partir do século XX, o cenário evidenciava a reestruturação produtiva do capitalismo também no Brasil:

O Brasil não fugiu a esse padrão. Realizou o seu ajuste estrutural, sobretudo entre a segunda metade da última década do século XX e o início deste novo milênio, tendo como metas a reestruturação produtiva, a reorientação do papel do Estado, a financeirização do Estado, sob diretrizes neoliberais. O ajuste, sob condições subordinadas, provocou mudanças no mundo do trabalho, cujos os efeitos mais evidentes são o agravamento do desemprego, da precarização das relações e condições de trabalho e a

queda da renda média real dos trabalhadores. Esses efeitos produziram uma expressiva superpopulação relativa que alimenta a elevação dos níveis de pobreza e graus de vulnerabilidade da classe trabalhadora (SILVA, 2006, p. 16).

É a partir desse contexto que se torna visível o aumento exacerbado da presença de pessoas em situação de rua, especialmente nos centros das capitais do país. O termo *População em Situação de Rua* advém dos resultados de lutas dos Movimentos Sociais desse grupo e de diversos estudos realizados sobre o tema, como a dissertação de mestrado de Camila Potyara Pereira (2008). A autora, após conceituar pobreza e suas diferenciações, justifica esse termo pela unicidade de cada indivíduo que se encontra na situação de rua. Outras palavras comumente utilizadas para se referir a essa população são pedinte, mendigo, sem-teto, pobre, morador de rua, entre outras. Além de invisibilizar e cercear direitos dessa população, tais termos não abrangem a todos que estão na rua.

Em 2005, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em parceria com a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), realizou o primeiro encontro nacional sobre a população de rua, no qual foi definida sua caracterização como grupo populacional heterogêneo, composto por pessoas com diferentes realidades, mas que têm em comum a condição de pobreza absoluta, vínculos interrompidos ou fragilizados, além da falta de habitação convencional regular. Em consequência disso, esses indivíduos passam a usar a rua como espaço de moradia e sustento, seja de forma temporária ou permanente. Por isso Silva (2006), em uma abordagem marxista, aponta que a população em situação de rua integra a superpopulação relativa e que, nesse contexto, tal segmento assume três formas: flutuante, latente e estagnada.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos tenha sido elaborada no século XX e seja considerada um marco fundante na história da humanidade após o fim da Segunda Guerra Mundial em relação à garantia de direitos e ao respeito à condição humana de cada pessoa, esse relevante fato ainda não se tornou legítimo para diversos grupos que vivem em vulnerabilidade social e que ainda não possuem o acesso a esses direitos, notadamente a população em situação de rua.

O desrespeito a crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem nessa realidade de vulnerabilidade social é palpável, eles são vistos como o resto da

humanidade e ignorados pelo sistema de jurisdição. Nesse sentido, podemos trazer à memória alguns, entre vários outros, episódios de massacre e dominação sobre essas pessoas: a chacina da candelária, em 1993, em que oito jovens em situação de rua foram brutalmente assassinados pela polícia do Estado do Rio de Janeiro; o massacre da Sé, em 2004, na cidade de São Paulo, em que quinze pessoas adultas em situação de rua foram atacadas, resultando em sete mortos. Esses exemplos são provas de que o direito ainda está sob o domínio de uma determinada classe social homogênea e dominante, um “imaginário dos juristas”, que não vislumbra outras possibilidades a não ser a norma proposta (AGUIAR, 1993).

Contrariamente, o *Direito Achado na Rua* evoca a cidadania ativa e a teoria associada à prática como reconhecimento de espaço político, em que se desenvolvem as práticas sociais como enunciadoras de direitos. Assim, se constrói uma nova práxis fundamentada nos movimentos sociais, representando o humanismo dialético, atuando na defesa dos Direitos Humanos e lutando contra a opressão.

O Direito Achado na Rua aduz o poder do humanismo de restituir a confiança das pessoas oprimidas para que sejam protagonistas ativas de sua existência e de seu destino, transformando-as em sujeitos de conhecimento (LYRA FILHO, 2006). Nesse quadro, o direito está baseado em uma liberdade ampla que inclui oprimidos e espoliados. Na concepção de Marx (1818-1883), o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem ao homem, mas, antes, no isolamento, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si. O autor leva-nos a refletir sobre a aplicação da prática do direito humano à liberdade na perspectiva da emancipação humana.

Na sociedade brasileira contemporânea, é relevante pensar que o Direito dogmatizado ainda é direcionado a atender uma determinada classe social, a qual não possui nenhum compromisso ou interesse com aqueles que vivem na miséria. Roberto Aguiar (1993) expõe de maneira certa essa inconstância no cenário jurídico brasileiro, em que a norma vale mais do que a vida. No que diz respeito a essa negação, faz-se necessário repensar sobre os direitos não efetivados da população em situação de rua, principalmente o direito à educação.

Com vistas a essa necessidade que precisa ser alcançada, escolhi fazer a pesquisa junto a uma escola que atende a essa população, localizada no Distrito Federal, a Escola Meninos e Meninas do Parque, sendo a única instituição que atende esse

grupo em Brasília. A escolha por esse lócus de pesquisa surgiu da demanda de analisar a realidade concreta dos educandos em situação de rua, objetivando compreender seu processo histórico e sociocultural, esmiuçando de que maneira suas histórias de vida se articulam com as práticas da escola.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar quais são as representações sociais que os trabalhadores e as trabalhadoras em educação têm sobre o processo de escolarização da população em situação de rua em Brasília. Para a compreensão disso, elenquei os seguintes objetivos específicos: a) compreender o processo histórico e sociocultural das pessoas em situação de rua e como suas histórias de vida se articulam com as ações pedagógicas presentes nas práticas de ensino da Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP); b) analisar quais interesses, significados, valores, práticas, concepções e ideologias que trabalhadores e trabalhadoras de educação têm sobre as pessoas em situação de rua atendidas na escola Meninos e Meninas do Parque; e c) investigar de que maneira a EMMP contribui para a humanização das pessoas em situação de rua do Distrito Federal.

O caminho percorrido para elucidar o objeto da pesquisa fundamentou-se em um referencial teórico-metodológico qualitativo de base marxista que compõem o corpo da dissertação, cujos eixos norteadores, sumariamente resgatados nesta introdução, constituíram-se a partir do tema população em situação de rua e das categorias: a realidade do chão da pesquisa, o papel da escola sobre o olhar dos(as) profissionais da educação, a relação dos(as) profissionais com os estudantes adultos em situação de rua, aprendizagem e educação formal.

Dessa forma, essa investigação permitiu aprofundar o conhecimento relativo à vida desses estudantes, a como que se dá o seu processo de ensino e aprendizagem na Escola Meninos e Meninas do Parque e a como se articulam suas histórias de vidas com as práticas pedagógicas da escola formal. Assim, a investigação visou responder quais as representações sociais que os trabalhadores e trabalhadoras de educação têm sobre o processo de escolarização de homens e mulheres em situação e rua?

A dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro, intitulado *Pressupostos Históricos e Sociais da População em Situação de Rua*, traço considerações sobre o surgimento dessa população e suas condições sociais, bem como assevero a importância do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

(MNMMR). Afinal, de quem estamos falando? Quem são essas pessoas e quais são suas definições, conceitos? De que maneira a sociedade, desde o início da república até hoje, percebe esse grupo populacional? Quais são as representações sociais em relação a essas pessoas? É sobre isso que se dedica o capítulo.

Em *Estado e Direitos da População em Situação de Rua*, capítulo dois, escrevo sobre a emancipação humana na perspectiva de Karl Marx. Nesse viés marxista e dialético, abordo os conceitos de emancipação política e emancipação humana. Ao associar esses conceitos teóricos à realidade concreta da população em situação de rua, reflito sobre o que é emancipação humana e quais suas implicações à constituição da pessoa que vive em situação de rua.

Ainda no capítulo dois, na seção 2.1, anuncio brevemente as principais políticas públicas destinadas à população em situação de rua e as lutas dos movimentos sociais, da sociedade civil, das instituições e das demais pessoas que militam em defesa desse segmento.

O terceiro capítulo foca a escolarização e apresenta a *Educação em Direitos Humanos como fio condutor para a escolarização da população em situação de rua*. Essa discussão está pautada em documentos como a Declaração dos Direitos Humanos e o caderno de Educação em Direitos Humanos do MEC. Apresento, também, a importância desses princípios e diretrizes e sua consonância com outros documentos, em especial com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº9. 394/1996, como dispositivos de garantia do direito à educação para todos os cidadãos, especialmente às pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Esse capítulo divide-se noutras duas seções: na seção 3.1, abordo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino para os estudantes em situação de rua numa perspectiva freiriana e destaco sua relevância no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes; na seção 3.2, abordo a dimensão Inédito Viável.

Em seguida, no capítulo quatro, apresento o lócus da pesquisa, a Escola Meninos e Meninas do Parque. Nesse capítulo, apresento de maneira sucinta o contexto histórico e a localização da instituição, abordo também as escolas que se encontram no Parque Sarah Kubitschek, comumente conhecido como Parque da Cidade. Quatro seções compõem esse capítulo. Na seção 4.1, narro, com muita

satisfação, minhas experiências e percepções do campo de pesquisa no qual eu tive o privilégio de presenciar e vivenciar momentos ímpares de aprendizagem, embora por pouco tempo, devido a pandemia. Depois, na seção 4.2, apresento o quadro descritivo em que constam todas as etapas da pesquisa, como a primeira visita à escola, e ações individuais e coletivas durante todo o percurso dessa pesquisa. Na seção 4.3, disserto sobre o caminho percorrido. Por fim, na seção 4.4, apresento algumas ações coletivas realizadas no Distrito Federal no início da pandemia em direção à população em situação de rua.

No quinto capítulo, trato sobre as representações sociais e a metodologia da pesquisa. Na seção 5.1, apresento as informações empíricas, os instrumentos metodológicos e a geração dos dados. Na sequência, na seção 5.2, mostro as análises dos dados a partir das palavras que emergiram do teste de associação livre – TALP. Na seção 5.3, exibio os resultados das categorias que surgiram a partir das análises do conteúdo. E, finalmente, na seção 5.4, reflito sobre as categorias.

1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Visível por todos os lados, nas suas evidências a pobreza é percebida como efeito indesejado de uma história sem autores e responsabilidades. Nesse registro, aparece como chaga aberta a lembrar o tempo todo o atraso que envergonha um país que se quer moderno (TELLES, 2001, p. 31).

No período de transição do Império para a República, o Rio de Janeiro vivenciou um intenso aumento demográfico e populacional. Os imigrantes chegavam de várias partes do Brasil e do exterior, principalmente de Portugal. Aqueles que possuíam bens e fazendas ou eram de famílias de banqueiros tendiam a ficar mais ricos, pois com a ampliação da cafeicultura, o governo imperial foi forçado a utilizar a moeda como pagamento de salários, sendo, segundo Carvalho (2004, p. 16), “concedido ao direito de emitir a vários bancos, a praça do Rio de Janeiro foi inundada de dinheiro sem nenhum lastro”. Logo, os fazendeiros começaram a jogar o dinheiro na especulação financeira e com isso tornaram milionários.

Em contrapartida, as pessoas mais pobres sofriam com o descaso do governo e eram vistas como:

[...] ladrões, prostitutas, malandros, desertores do Exército, da Marinha e dos navios estrangeiros, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes de repartições públicas, ratoeiros, recebedores de bondes, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptores, pivetes (a palavra já existia) (CARVALHO, 2004, p. 18).

Essa população era considerada a escória, os baderneiros, pessoas perigosas que representavam uma ameaça para o estado. A maioria sobrevivia nas ruas, e a outra parte tentava ter uma renda para garantir pelo menos o alimento, fazendo pequenos serviços informais, por exemplo. Percebe-se que o governo não garantia nenhuma expectativa de direitos que pudessem dar a essas pessoas a oportunidade de ter uma vida digna e de alguma forma poderem exercer sua cidadania. Mesmo com a expectativa de um novo regime republicano, era visível o

contexto de desigualdade social em meio ao descaso com as camadas mais pobres e principalmente com os negros.

Carvalho (2004) diz que a maioria dos problemas que ocorriam na sociedade fluminense, como roubo, homicídio, embriaguez, desordem social, vadiagem etc., era associada à Abolição da escravatura. Portanto, acredita-se que foi nesse cenário que surgiram os primeiros grupos segregados, marginalizados pela sociedade republicana. Essa, por sua vez, não constituiu nenhuma totalidade das formas de consciência socioeconômica que legitimasse a classe dominante ou a classe dominada à época, mas era influenciada por diversas correntes filosóficas europeias, com destaque ao liberalismo e ao positivismo (CARVALHO, 2004).

O processo de transição do Império para a República resultou, para pobres e miseráveis, sobretudo para os negros, em um governo repressor e autoritário. A violência era um fator preponderante, as perseguições resultavam até em morte, tamanha era a violência contra os negros (CARVALHO, 2004).

É importante ressaltar que não havia nenhum representante para falar em nome daqueles que eram pobres e marginalizados. Quem tinha o direito de fala eram somente os detentores do poder, conhecidos como os empresários da política, os fazedores de eleição, os promotores de manifestações, ou seja, pobres, miseráveis e negros eram invisíveis para a elite política republicana.

O deslumbre pelo poder suscitou entre esses o desejo de transformar o Rio de Janeiro em uma verdadeira cidade das atrações e berço de luxúria. Nas palavras de Carvalho (2004. p. 39), “o brilho republicano expressou-se em formas europeias, especialmente parisienses”. Foi aí que se iniciou o processo de reforma da cidade, o centro foi reconstruído nos moldes de Paris, com enormes jardins, largas avenidas, bondes com tração elétrica, novos portos, tudo para atrair os imigrantes e reforçar a imagem de um Brasil “branco, europeizado, civilizado”.

Na medida em que a cidade do Rio de Janeiro estava passando por essa transformação, os pobres e negros perdiam seu espaço, sendo obrigados a se retirar. Deslocavam-se para lugares afastados do centro da cidade que não possuíam nenhuma infraestrutura. Segundo Carvalho (2004), esses locais eram conhecidos como cortiços, que costumavam abrigar mais de dez mil pessoas, as quais viviam em um aglomerado de barracos, precariamente situados, expostas a qualquer tipo de doença, devido à falta de esgoto e saneamento básico. A obra O

Cortiço, de Alúzio de Azevedo (1997), por exemplo, retrata bem esse período, em que o capitalismo estava incipiente, onde havia muita exploração e descaso com os desvalidos, época em que já reinavam os algozes.

Os cortiços, assim como seus habitantes, eram considerados como um problema que deveria ser extirpado da sociedade. Eles eram vistos como locais promíscuos, repletos de doenças contagiosas, prostíbulos que ameaçavam os valores e princípios da família burguesa. Eram uma ameaça para o governo republicano e às elites políticas, pois suas pretensões estavam baseadas em disciplinar, limpar e organizar a cidade, assim mantinha-se o controle social sobre as classes mais pobres por meio da higienização social (CARVALHO, 2004, p. 39).

As pessoas em situação de rua conhecem ausência de família, escola, comida, liberdade de ir e vir e de permanecer em espaços que são restritos a determinadas classes sociais. São diminuídas por não ter conhecimento intelectual formal, são consideradas não pertencentes à sociedade e não são reconhecidas como cidadãs. A superação dessas vicissitudes ainda é realidade distante na vida das pessoas invisibilizadas, ou seja, tornadas invisíveis para aqueles que ocupam o mesmo espaço social.

Como sobrevivem em ruas, becos, ruelas, marquises e bueiros de grandes centros das cidades, as pessoas em situação de rua estão expostas a todo tipo de violência, vivendo em meio à própria sorte. Muitas vezes, são privadas até do direito à vida, como ocorreu com as crianças e jovens que dormiam nos arredores da Igreja da Candelária, no centro do Rio de Janeiro. Em 23 de julho de 1993, crianças e adolescentes em situação de rua foram baleados e mortos por policiais enquanto dormiam em uma marquise próxima a Igreja Candelária. As vítimas eram, em sua maioria, crianças e jovens negros e pobres que tinham aquele espaço como abrigo, onde conviviam com mais outras 70 crianças.³

Outra barbárie impetrada contra a vida dessa população foi o massacre da Sé, em 2004, na cidade de São Paulo, quando quinze pessoas adultas em situação de rua foram vítimas de um ataque que resultou em sete mortes. Segundo uma reportagem realizada pelo Jornal da Rede Brasil Atual, “sete pessoas em situação

³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/07/25-anos-apos-chacina-da-candelaria-protacao-a-crianca-tem-falencia-no-rj.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2020.

de rua foram executadas, entre 17 e 18 de agosto de 2004, no Centro de São Paulo. Até hoje, apontados como responsáveis seguem soltos”.⁴

Esses exemplos fazem-me questionar de que maneira o Estado tem se responsabilizado, de fato, com a vida dessas pessoas? Por que para outras classes sociais há uma forma diferenciada de tratamento, de justiça, de direitos? Como pode a sociedade brasileira não observar isso e não lutar coletivamente para que esse tipo de injusta não mais prevaleça? Onde estão os grupos que se intitulam defensores e propagadores dos direitos e da proteção dessas pessoas? De que modo as universidades federais brasileiras têm que se comprometido com essas vidas? Que projetos sociais e de extensão têm sido efetivados?

Miguel Arroyo (2017) traz à discussão a luta dos sujeitos periféricos por um lugar onde possam se reafirmar como sujeitos de novas identidades coletivas e formadoras de outros espaços. Nessa dinâmica, tornam-se um incômodo para as elites e para sua estratégia de divisão hegemônica dos espaços públicos. Os organizadores desses espaços urbanos demarcam os latifúndios e são detentores dos centros comerciais e urbanos das grandes metrópoles. Com o controle social, qualquer reação contrária a sua “zona civilizada” é motivo de violência e morte.

Na concepção de Freire (2011), a violência é um processo de reprodução que perpassa de geração em geração, de opressores que se tornam herdeiros de uma consciência possessiva “do mundo e dos homens”. Eles tomam para si tudo que está a sua volta, fazem objetos de seu domínio a terra, os bens, a criação dos homens e os outros homens. Por essa causa, sentem-se no direito de atentar contra a vida daqueles a que julgam ser os donos.

Sabemos que a população em situação de rua sofre a segregação do convívio social. Marcel Bursztyn (2000) aponta que essa segregação é um processo que se alimenta da estigmatização do “estar nas ruas” e de uma neo-satanização pobreza em geral. Sobre isso, faz-se relevante pensar em quantas mães ficaram sem seus filhos e têm de conviver com memórias dolorosas deixadas pela ação dos policiais em São Paulo, que ao invés de proteger aquelas crianças e jovens, foram os responsáveis por suas mortes. Tomados por seu próprio senso de justiça, disseminaram a própria morte, tornam-se justiceiros e verdadeiros algozes.

⁴ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/08/com-responsaveis-impunes-massacre-da-se-completa-14-anos/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Embora estejamos cientes de que essa população existe desde os primórdios de nosso país, precisamos ter clareza sobre quem estamos falando. Quem são essas pessoas e quais são suas definições e seus conceitos? De que maneira a sociedade contemporânea percebe-as? Quais são as representações sociais da sociedade em relação a elas?

O termo adotado para representar e identificar esse grupo é *População em Situação de Rua*, que advém dos resultados de luta dos movimentos sociais de tal população e de diversos estudos realizados sobre o tema, como a dissertação de mestrado de Camila Potyara Pereira (2008). Tomo as palavras de Valencio sobre o eixo identificacional em que se encontra a população em situação de rua:

Se o desamparo é um estado característico do viver citadino contemporâneo e se revela na falta de garantias quanto ao futuro (MENEZES, 2006), podemos afirmar que a população em situação de rua vive num desamparo levado ao paroxismo. As lutas pela reconstrução dos sentidos de si no mundo são cotidianas e permanente objeto de angústia. O contexto socioambiental de vivência do grupo, no geral, recrimina-o, culpabilizando-o por sua destituição e tudo faz para que sua presença na cena seja efêmera. Como coisa fora do lugar e impura, o meio envolvente, numa ética disciplinar, destrói, desmonta e desfaz as possibilidades de reprodução das práticas que garantem a sobrevivência do grupo erodindo, por conseguinte, os sentidos ancorados na paisagem e nas relações, sempre fugidias (VALENCIO, 2008, p. 558).

Durante o primeiro encontro nacional sobre a população de rua, levado a cabo pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em parceria com a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), definiu-se a população em situação de rua como um grupo populacional constituído por homens, mulheres, adolescentes e crianças que comungam a condição de pobreza absoluta. Há diferentes motivos causais essa situação: vínculo familiar/afetivo fragilizado ou rompido; perda do emprego; dependência química etc. Um processo diverso, único para cada pessoa. Conforme o Movimento Nacional da População de Rua, em sua cartilha Conhecer para Lutar (MOVIMENTO NACIONAL DA POPULAÇÃO DE RUA, 2010), as pessoas vão para a rua porque a estrutura da sociedade é desigual.

Por meio de uma lente conceitual marxista, na qual esta pesquisa também se fundamentou, Silva (2006) dedica-se a estudar a população em situação de rua como um fator social. Para ela,

O fenômeno social população em situação de rua constitui uma síntese de múltiplas determinações, cujas características, mesmo com variações históricas, o tornam um elemento de extraordinária relevância na composição da pobreza nas sociedades capitalistas. Sua história remota ao surgimento das cidades pré-industriais da Europa. A partir dessa época, passou a compor o cenário da vida urbana, em várias partes do mundo (SILVA, 2006, p. 71).

Essa problemática se mantém porque foi enraizada pelo capitalismo que, por meio ideais liberais, construiu um império devastador em diversos países, em especial no Brasil. Isso se revela em dados estatísticos e demográficos, os quais nos permite uma abordagem censitária atual sobre a expansão desse “fenômeno social”, para usar o termo de Silva (2006).

Segundo a estimativa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2016, existem cerca de 101.854 pessoas vivendo em situação de rua no Brasil (NATALINO, 2016, p. 25). O MDS, hoje intitulado Ministério da Cidadania, empreendeu, entre os anos de 2007 e 2008, uma pesquisa sobre a população que vive em situação de rua em 71 cidades brasileiras. A pesquisa constatou que a cidade de Brasília tem 1.734 pessoas que vivem em situação de rua. A maioria é do sexo masculino (82%), com idade de entre 25 e 44 anos, nunca estudou ou não concluiu o ensino fundamental. No que diz respeito à cor de pele, (39,1%) são pardos, (27,9%) negros, (29,5%) brancos, (1,3%) indígenas, (1%) amarelo oriental e (1,2%) de cor não identificada.

Ao tomar esses estudos, também é imprescindível pensarmos sobre o crescimento populacional em Brasília. Faz-se necessário evidenciar o modo como ocorreu esse crescimento e como Brasília foi organizada, pois entendemos serem aspectos e causas diretamente ligados com o processo de formação da população em situação de rua na capital federal. Desse modo, vejamos o que diz o Instituto Brasiliense de Estudos da Economia Regional (IBRASE) sobre isso:

O projeto inicial de Lúcio Costa previa que a população de Brasília atingiria cerca de 500 mil habitantes no ano de 2000. Quantas décadas se passaram e, ao longo delas, o Distrito Federal passou por profundas transformações no plano urbanístico e socioeconômico. A implantação de Brasília previa que sua expansão se faria através de cidades-satélites, mantendo-se entre a capital e estes núcleos habitacionais, uma longa faixa verde destinada a uso rural. Assim, em 1960, a população do Distrito Federal, contabilizada em 154,7 mil habitantes, estava distribuída em seis localidades: Brasília, Gama, Taguatinga, Sobradinho, Planaltina e Núcleo Bandeirante. Em 1970, já havia cerca de 598,9 mil pessoas morando no Distrito Federal, agora distribuídas em sete localidades, considerando-se a inclusão de Brazlândia. Em 1980, o Distrito Federal, além de Brasília, contava com mais de 10 cidades satélites, uma vez terem sido criadas as cidades satélites de

Ceilândia, Guará e Cruzeiro. A população nesse ano já atingia 1176,9 mil habitantes. No ano de 2000, a denominação de cidade satélite já não existia, dando lugar às Regiões Administrativas, que totalizavam 19, com o ingresso de Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Recanto das Emas, Lago Sul, Riacho Fundo, Lago Norte e Candangolândia. A população recensada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE para esse ano no DF totalizou 2.051,1 mil moradores (IBRASE, 2004, p. 5).

Esses dados constatarem um aumento significativo da população em Brasília em um período curto de tempo. A partir dessas mudanças e transformações ocorridas na capital do Brasil, as migrações foram intensas, muitas pessoas deslocaram-se da zona rural para a cidade em busca de trabalho e novas formas de viver e garantir o seu sustento na cidade. Acredita-se que no bojo desse cenário está o início da formação da população em situação de rua em Brasília.

Durante o processo de organização e construção de uma cidade, necessariamente, aqueles que não possuem uma situação de vida social e econômica estável tendem a passar por uma série de violações, privações e negação dos seus direitos, nesse caso, especificamente o direito à moradia e ao emprego.

Ainda sobre pesquisas, destacamos o projeto Renovando a Cidadania, realizado por Camila Potyara, Bruna Gatti e outros pesquisadores da Universidade de Brasília, financiado pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). A investigação verificou que há 2.512 pessoas vivendo em situação no Distrito Federal. Os dados também revelaram que a maioria da população em situação de rua do DF é migrante e um dos principais motivos disso é a busca de condições melhores de vida. Desse total, 18,9% nasceu no Distrito Federal, 17,7% na Bahia, 9,8% em Minas Gerais e 8,9% em Goiás. A maioria das pessoas adultas migrou de outras unidades da federação (80,5%), sendo apenas 0,6% de outros países.

A investigação apurou que os motivos da migração para o Distrito Federal são: procura de emprego (49,1%); estar junto à família (15,4%); fazer tratamento de saúde (6,4%); e vir em busca de doações (6%). Também revelou que 44,1% das pessoas em situação de rua pesquisadas costumava dormir em suas próprias casas, 22,2% na casa de parentes ou de amigos e 6,1% em albergues e abrigos. Segundo Gatti (2011), 21% dormia em ruas, prédios abandonados, buracos ou “mocós”. Do total, 23% vive nas ruas por ter seus vínculos familiares rompidos.

Se nos atentarmos a esse último dado, dos 23% que tem vínculo familiar rompido, notaremos que a maioria das pessoas não escolheu estar nessa situação. Existem diversos fatores que colaboram para que elas estejam vivendo nas ruas. Para Silva (2006), numa perspectiva de base marxista, essa população faz parte da superpopulação relativa e assume três formas: flutuante, latente e estagnada. A população flutuante é composta por jovens de idade mediana, esses são continuamente rejeitados e expulsos dos grandes centros urbanos e industriais. A população latente é representada pelos trabalhadores rurais que são retirados a força do campo, sem ter nenhuma garantia de emprego na cidade. Isso causou uma grande quantidade de pessoas desempregadas nos principais centros das cidades. Segundo a percepção da autora, no Brasil, nos anos de 1930 e 1980, essa população foi a mais expressiva, especialmente em razão do êxodo rural que durante esse período foi intenso e veio a declínio somente a partir das décadas de 1990 e 2000. Depois desse momento, o fluxo de migrações diminuiu consideravelmente (SILVA, 2006).

A população estagnada, por fim, é formada por pessoas em situação de rua que realizam trabalhos informais, como flanelinhas, vigia, engraxate, catador de materiais recicláveis, entre outros. Comumente, a população estagnada é obrigada a fazer qualquer tipo de trabalho para poder sobreviver, pois sua realidade é ainda mais difícil que a classe daqueles que trabalham formalmente. Em sua análise, Silva (2006) evidencia que

O pauperismo é a parte da superpopulação relativa composta dos aptos para o trabalho, mas que não são absorvidos pelo mercado; dos órfãos e filhos de indigentes e dos incapazes para o trabalho (as pessoas com deficiências, que as incapacitam para o trabalho, pessoas idosas, enfermos etc.). É a camada da superpopulação relativa que vive em piores condições (SILVA, 2006, p. 78).

Com tudo isso, percebe-se que a realidade das pessoas que vivem em situação de rua é de extrema opressão. Não há uma responsabilização por parte do Estado e da sociedade em atender de maneira efetiva os direitos mínimos que se encontram expressos na Carta Magna de 1988, onde constam os direitos individuais e coletivos ligados ao conceito de pessoa humana e sua personalidade e os direitos sociais, os quais o Estado de direito deve garantir a todos os cidadãos.

Não se pode negar os fatos, apontados, por exemplo, por meio dos dados que elenquei acima. A historicidade da população em situação de rua é totalmente desumana e não pode continuar. Há décadas que famílias, crianças, adolescentes, jovens e idosos vivem nessa condição de miséria, isso é inadmissível. O Estado, os movimentos sociais e a sociedade civil precisa direcionar o olhar a essa população.

Frente a tal contexto, indagamos: onde estão as leis que foram constituídas para garantir proteção a todos os cidadãos? Em que medida o Estado tem cumprido o seu papel de legislar e garantir os direitos fundamentais às pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco histórico de extrema importância para a humanidade, haja vista que representou uma nova esperança para muitas pessoas após o fim da Segunda Guerra Mundial. Esse enorme avanço na perspectiva de direitos não significou, entretanto, que todos realmente têm acesso a eles. As pessoas em situação de vulnerabilidade ou de extrema pobreza no Brasil são um nítido exemplo de como os Direitos Humanos não são garantidos a todos, notadamente quando se trata da população em situação de rua.

Aliada às lutas travadas pelos movimentos sociais de pessoas em situação de rua até aqui, em especial pelo Movimento Nacional da População de Rua (MNPR), esta pesquisa reitera que as pessoas em situação de rua são sujeitos de direitos, mesmo diante das diversas tentativas da sociedade, do Estado e dos operadores do sistema capitalista. A invisibilidade atribuída a esses sujeitos por não se encaixarem no padrão capitalista, por não contribuírem monetariamente, torna a luta por seus direitos ainda mais imprescindível.

1.1 Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), Direitos Humanos e Direito Achado na Rua.

No fim dos anos de 1970 e início de 1980, o mundo enfrentava uma grande crise econômica e social que contribuiu de maneira significativa e drástica para a degradação das camadas mais vulneráveis da sociedade, principalmente mulheres e crianças pobres. A ONU declarou ano de 1979 como Ano Internacional da Criança, no intuito de mobilizar a sociedade mundial em busca de novas estratégias de proteção à infância e à juventude. Nesse mesmo período, no Brasil, iniciou-se uma

série de debates em relação à situação de crianças e adolescentes que viviam em situação de vulnerabilidade social. Isso desencadeou diversas iniciativas, como conferências, pesquisas, relatórios, reportagens que apontavam a realidade da vida dos meninos e meninas de rua, trazendo à tona as diversas formas de violência contra eles. Freire ressalta a condição das crianças e adolescentes nessa dinâmica:

[...] esta situação quase generalizada, mesmo quando existem graus diferenciados por grupos de países, incide severamente na situação tradicionalmente crítica do menor em estado de abandono, em situação de alto risco, da rua, na rua ou sob qualquer outra denominação utilizada (FREIRE, 1980, p. 7).

Em 1993, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) iniciou diversas ações de apoio a governos; instituições religiosas e privadas em busca de alternativas para mudar a situação dos meninos e meninas que viviam nas ruas. Assim, movimentos populares uniram-se e iniciaram uma parceria em rede, em que formularam algumas ações, como projetos alternativos comunitários no atendimento de meninos e meninas de rua, desenvolvido pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e pelo UNICEF (FREIRE, 1992).

O Código de Menores foi elaborado nessa conjuntura como uma política de proteção à infância. A partir desse código, teve início o primeiro Serviço Nacional do Menor (SAM), em 1941, e em 1964, a FUNABEM. Entretanto, essa política não obteve os efeitos esperados, a reincidência de crianças e adolescentes abandonados nas ruas aumentavam cada vez mais.

Diante disso, é possível observar que as instituições e fundações lançavam mão de uma abordagem desumana e opressora, o atendimento a esse grupo era de cunho assistencialista. Segundo Santos (1994), as crianças e os adolescentes eram retirados das ruas e colocados nas “instituições fechadas de recuperação”. O autor (1994) critica a atuação do governo no atendimento a essas crianças, pois envolvia autoritarismo, repressão, violência, o que impossibilitava todo tipo de diálogo com a população sobre a organização da gestão política para a infância e a adolescência.

Estar em situação de rua significa não ter a garantia de direitos, nem mesmo àqueles dispostos na declaração dos direitos humanos ou na CF. Estar em situação de rua é viver diariamente a vulnerabilidade social extrema, em que a tentativa de acesso a qualquer direito é emperrada por diversos obstáculos burocráticos, sem

contar os preconceitos e as dificuldades cotidianas. Como, então, procurar e encontrar justiça em uma sociedade regida pelo capitalismo o qual não possibilita condições concretas para que as pessoas em situação de vulnerabilidade social adquiram uma vida digna.

Apesar de possuir direitos garantidos por lei, a população em situação de rua não consegue vivê-los, principalmente por ser vista como humanos que não deveriam adentrar lugares da elite, como uma necessidade à higienização. A justiça está sendo alcançada por essa população quando não se pode procurar um defensor público em seu local de trabalho utilizando chinelo ou estando descalço? Quando uma vestimenta específica é exigida, exclui-se grande parcela dos cidadãos, em especial aqueles e aquelas em situação de rua.

As relações sociais complexas com aqueles que também vivenciam a rua, como os empresários, comerciantes, a classe burguesa, conhecedores das leis – advogados, policiais, juízes, promotores, defensores e todos aqueles que estão incumbidos de zelar e promover a justiça social para todo e qualquer cidadão – são formas de exemplificar como a invisibilização e a criminalização dessa pobreza distanciam o que acontece na rua do que é, por exemplo, visto como justiça dentro da academia. A essa visão reducionista, Aguiar (1993) chama de “O Imaginário dos Juristas”, em que o mundo é o das semelhanças e da linearidade, no qual os diferentes certamente sofrerão estigmatizações. Na rua não existem certezas e, na maioria dos dias, se é tratado como o diferente, como o outro, o estigmatizado.

Num contexto em que a classe pobre é vista como “perigosa” (PEREIRA, 2008) e é criminalizada pelo Estado e pelo sistema, dificilmente se percebe que os conteúdos normativos são punitivos (AGUIAR, 1993). Este autor propõe uma justiça realmente construída por todos e para todos. O desafio é compreender como essa justiça revolucionária poderia alcançar uma população marginalizada e deliberadamente excluída (AGUIAR, 1995).

A problemática das crianças em situação de pobreza no país tornava-se cada vez mais uma emergência e, contra essa realidade, organizações civis, como grupos e entidades de Direitos Humanos, a Pastoral do Menor e ONGs, expandiram a discussão e fortaleceram o discurso político sobre autonomia e consciência para a tomada de decisões face à complexidade e à gravidade chamada, naquele período, de “a questão do menor”.

Somente por meio dessa movimentação social, que envolveu todos os segmentos da sociedade em favor de leis para garantir a proteção da criança, foi que surgiu o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que se tornou um grande referencial no que diz respeito ao engajamento e à parceria dos movimentos populares que, ao se organizarem em rede, fortaleceram a luta por meio de iniciativas já existente no país. Santos (1994) narra o cenário de surgimento do MNMMR:

O contato entre vários programas e projetos alternativos proporcionou e facilitou um intenso intercâmbio de experiências e uma profunda reflexão sobre suas práticas. Isso levou ao surgimento dos primeiros grupos locais, cujo propósito era integrar pessoas e recursos sociais do município e da região para enfrentar os desafios das novas práticas e mobilizar a comunidade para contribuir para aquela nova proposta de trabalho. Em junho de 1985, esses grupos locais, reunidos em Brasília, decidiram criar uma organização não governamental para a defesa e promoção dos direitos dos meninos e meninas de rua do Brasil, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. A construção do MNMMR só se deu porque os programas alternativos e seus educadores romperam o isolamento e criaram um instrumento de articulação em rede de caráter permanente (SANTOS, 1994, p. 34).

Esse encontro cooperou significativamente com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990, logo após a instituição da Constituição Federal do Brasil, a qual trazia os princípios, leis e garantias para o Estado brasileiro. Entretanto, a rua tem seu próprio estatuto implícito, criado por meio da coesão e o grau de cumplicidade das relações. É o papelão que demarca o território, é a materialização do lar, ao mesmo tempo que pode se tornar um lugar inseguro. É um espaço que apresenta suas nuances e contradições, liberdade, abandono, solidão e dor. Viver nas ruas é estar sujeito à violência, é sentir na pele a rejeição, a indiferença.

Sobretudo, é importante ter em mente que a rua e a sociedade são lugares originários das reivindicações de direitos e palco de denúncias contra as pessoas e grupos que estão em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, é imprescindível ter como elemento comum e norteador “o acesso a todo direito por todos”, como bem nos ensina Roberto Lyra Filho (2006).

Em seu livro *O Direito achado na rua*, Sousa Júnior (2015) traz como parte fundante novas formas de pensar o direito fora das ideologias condicionantes representadas pelo positivismo. Corroborando esse pensamento, Lyra Filho (2006),

a partir de estudos baseados numa perspectiva dialética, projeta em sua tese elementos reflexivos que criticam o juspositivismo e sua posição contraditória do jusnaturalismo, evidenciando o Direito como uma liberdade garantida por lei. O autor (2006) aponta o Direito achado na rua como uma forma de enunciar os fundamentos do Direito como basilar na constituição legítima de uma organização social da liberdade, na perspectiva dos Direitos Humanos emancipatórios. Aborda o homem como um ser protagonista da sua história, com capacidade para criação e transformação da realidade natural e social, com base na conscientização e problematização de suas condições de vida (SOUSA JÚNIOR, 2015).

É nessa perspectiva que nasce o Direito Achado na Rua, como uma proposta humanística e dialética baseada em uma nova construção jurídica estatal associada aos Direitos Humanos. É importante ressaltar o espaço acadêmico como local central dessa obra, que surgiu através da tese de doutorado do professor José Geraldo de Sousa Júnior (2008), intitulada *O Direito achado na rua: experiências populares emancipatórias de criação do Direito*.

A obra está incluída no campo do pensamento crítico do pluralismo jurídico, pois entende que o Estado não é o único constituinte do direito., existem outros espaços e outras formas de constituição de direitos. Desse modo, O Direito achado na rua “adota a supremacia de fundamentos éticos, políticos e sociológicos sobre critérios técnicos, formais e positivistas” (SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 106). Por essa razão, aponta para uma discussão reflexiva sobre as diversas manifestações populares organizadas pelos “novos sujeitos de direito”.

Diante da ineficiência do sistema em efetivar até mesmo o decreto 7.053/2009 (BRASIL, 2009a), construído e pensado especialmente para essa parcela da população, faz-se norma o Direito Achado na Rua, não apenas aquele baseado nas lutas dos movimentos sociais, mas também o que é gerado na vivência de rua. Dentro de uma visão estatal a-histórica, colonialista e preconceituosa, em que o Estado é como uma criação perversa de grupos sociais minoritários para exercer a opressão (AGUIAR, 1993), não se enquadrar e lutar contra a criminalização do seu ser é uma das mais altas formas de se fazer ouvir, mesmo para aqueles que deliberadamente ignoram sua presença.

Contrário à visão tradicional do Direito, o Direito achado na rua objetiva a superação da divisão entre a teoria e a prática. Lança um novo olhar sobre as

questões e conflitos dos grupos marginalizados e excluídos da sociedade, reconhecendo novos espaços coletivos e representações coletivas desses sujeitos face as suas demandas sociais. Isso torna o Direito Achado na Rua um modo de pensar a sociedade e exercitar a teoria e a prática. Para tanto, utiliza-se em sua metodologia a forma de investigação baseada na pesquisa-ação, a qual promove uma autorreflexão crítica e coletiva da sociedade civil e dos pesquisadores presentes em “vários espaços acadêmicos” (SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 179).

O projeto deixa tem o legado de vários colaboradores e pesquisadores, estudantes de graduação, pós-graduação, integrantes dos movimentos sociais, grupos de pesquisa e entidades internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS). Todos contribuíram com suas discussões e artigos, e conta com a subscrição da coluna por Boaventura de Sousa Santos, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Além desse rico legado, o projeto Direito achado na rua teve participação concreta de projetos em diversas áreas de atuação, com ações que foram fundantes na sociedade, citarei apenas um: Educação Popular e Direitos Humanos, que consistiu na reivindicação dos direitos à educação dos moradores da comunidade de Tororó, localizada próximo à cidade de São Sebastião e Santa Maria, no Distrito Federal (SOUSA JÚNIOR, 2015). Ele resultou no funcionamento do programa de educação para jovens e adultos e a formação de círculos de cidadania, baseados nos círculos de cultura, idealizados por Paulo Freire.

Esse projeto contribuiu sobremaneira na promoção da emancipação dos moradores dessas comunidades, possibilitando-os conhecer seus direitos. Ajudou na formação de novos núcleos de Direitos Humanos e, por meio da educação conscientizadora de Paulo Freire, incentivou os indivíduos a serem atores ativos na sociedade e na comunidade em que vivem. Dessa forma, o projeto tem um grande legado na educação brasileira, em vista das práticas educativas emancipatórias direcionadas aos grupos marginalizados e excluídos da sociedade.

Os resultados das lutas dos movimentos sociais que constroem o Direito achado na rua em conjunto com a população em situação de rua vão para além das leis e decretos que, infelizmente, não são integralmente garantidos. São resultados a emancipação, a autonomia e o empoderamento do sujeito de direitos, que otimiza o espaço de luta, em uma real tentativa de ressignificar a justiça para essa população.

Uma justiça construída por todas e todos, que não responde a um aparelho estatal em que o poder opressor dificulta seu acesso, mas sim, uma justiça que faça jus a todos esses anos de luta, que vá além do imaginário dos juristas e englobe a rua (AGUIAR, 1993).

No curso deste capítulo, buscou-se demonstrar como há um abismo entre os Direitos positivamente previstos e a realidade concreta da população em situação de rua, o que demonstra como o ordenamento jurídico e a sociabilidade atual ainda são permeados por um exacerbado formalismo, sem preocupação em garantir à população em situação de rua a concretização de seus direitos.

Figura 1 – Pessoa em situação de rua no Cruzeiro Novo, DF



Fonte: arquivo pessoal

2 ESTADO E DIREITOS DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

nenhum dos chamados direitos do homem, vai, portanto, além do homem egoísta. Além do homem tal como ele é membro da sociedade civil, a saber [um] indivíduo remetido a si, ao seu interesse privado e ao seu arbítrio privado, e isolado da comunidade (MARX; ENGELS, 2020 p.129).

Acredita-se ser de relevante contribuição para a sociabilidade atual a construção teórica crítica desenvolvida pela tradição marxista. Em sua fase marcadamente humanista, Marx (2010) desenvolveu sua concepção acerca da emancipação a partir de uma visão crítica do Estado. Isto porque, ao vislumbrar um Estado que professa requisitos para que os seres sociais acessem direitos, o referido autor, diante de uma percepção de que na relação entre o Estado e os seres sociais há duas esferas (a pública e a privada), desenvolve a perspectiva teórica de emancipação política e emancipação humana.

A emancipação política reside na capacidade do exercício de direitos na esfera pública, ou seja, a relação entre Estado e cidadãos, ao passo que a emancipação humana reside na capacidade de, na esfera privada, cada ser genérico exercer os direitos que lhe são concedidos. Ao não estabelecer requisitos excludentes, Marx (2010) defende que o Estado cumprirá sua função de assegurar a todos a participação política na esfera pública. Por essa razão, emancipar-se também é se livrar de possíveis amarras que impeçam a coletividade de fazer parte da esfera pública do Estado ao qual pertence. Inclusive, quanto aos direitos humanos, o autor afirma que:

Esses direitos humanos são em parte direitos políticos, direitos que são exercidos somente em comunhão com outros. O seu conteúdo é constituído pela participação na comunidade, mais precisamente na comunidade política, no sistema estatal. Eles são classificados sob a categoria da liberdade política, sob a categoria dos direitos do cidadão, os quais, como vimos, de modo algum pressupõem a superação positiva e irrefutável da religião, e, portanto, inclusive por exemplo do judaísmo. Resta, então, analisar a outra parte dos direitos humanos, os *droits de l'homme* [direitos do homem], na medida em que são distintos dos *droits du citoyen* [direitos do cidadão] (MARX, 2010, p. 47).

Há muito tempo, a Alemanha não era um país laico, o cristianismo era a religião predominante. Para conseguir a emancipação política, os judeus precisavam se converter ao cristianismo. Nesse período, muitos deles optaram pela conversão, em busca de serem reconhecidos como cidadãos pelo Estado, e assim poderem usufruir dos direitos políticos. Muitos judeus eram obrigados a negar suas tradições, crenças, rituais, e passavam a reconhecer o Estado Cristão como o Estado de direito.

Essa postura dos judeus é duramente criticada por Marx, (2010). Para ele, não havia ninguém politicamente emancipado na Alemanha e os próprios judeus careciam de serem libertos, pois a conversão não significava emancipação, ao contrário, demonstrava a negação do homem e dos seus direitos em termos humanos. Assim, Marx (2010, p.46) afirma que “a emancipação política não é por si mesma a emancipação humana”, tendo em vista que a emancipação política, por si só, é ilusória, ela não torna os homens iguais de fato, a igualdade deve ser estabelecida na sociedade civil e não no Estado.

Na França e nos Estados Unidos havia ocorrido a revolução burguesa e sua ideologia foi difundida sob o fundamento de que a emancipação política é a igualdade perante a lei sem distinção de qualquer natureza. Assim, é dada a todos os homens a liberdade de participação na política, no fundamento de que o indivíduo seja por cultivar um determinado credo ou uma determinada religião, ou por pertencer a um grupo específico da sociedade, isso o tornaria um cidadão.

Porém, o fato de Estado ter se afastado da religião não significa que os homens deixarão de praticá-la no privado, pois para Marx (2010, p.46), a emancipação política, no que diz respeito à religião, irá perdurar mesmo que não seja considerada uma religião sobreposta e que “a contradição em que se encontra o adepto de uma religião em particular com sua cidadania é apenas uma parte da contradição secular universal entre o Estado político e a sociedade burguesa”.

Com a revolução política, os franceses transferiram o problema que era de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, ou seja, da esfera pública para a esfera privada, tornando a anulação da desigualdade social uma abstração. Noutros termos, eles levantavam a premissa de que, com a separação entre o Estado e a religião, todos os homens teriam acesso a aquele, independentemente dos seus credos. No ponto de vista burguês e capitalista, a igualdade política tornava todos os

homens iguais politicamente, não obstante a situação era a mesma, o Estado tratava os indivíduos como um ente isolado e não como homens inseridos numa comunidade local.

A emancipação política é limitada no momento em que o Estado se abstém de suas responsabilidades e relações sociais com os homens, se mantendo livre deles. Portanto, a emancipação política ainda é insuficiente, embora seja uma conquista importante para o progresso da humanidade, mas o que de fato deve ocorrer na perspectiva marxista não é a emancipação política e sim a emancipação humana.

Para Antunes (2018, p.145), a emancipação política é a tomada do poder político burguês pela a classe do proletariado, dos trabalhadores. Desse modo, o autor evidencia que essa tomada de poder é entendida na perspectiva marxista como um ato revolucionário e que somente por meio de uma revolução é possível a formação sólida de uma “estrutura social no interior da qual os seres humanos possam produzir conscientemente e fruir livremente, possam, enfim, viver humanamente”. Isso implica que a revolução deve ser feita pela a classe, que por meio da força do trabalho vislumbra uma política articulada e comprometida com valores coletivos e sociais, principalmente de ordem “econômico-social”. Assim, numa concepção marxista, esse ato revolucionário se dá a partir da “relação entre emancipação política e emancipação humana (MARX, 2010, p.38).

Entretanto, na prática, é preciso que haja uma reconstrução de uma nova sociedade, onde será inadmissível a alienação do homem em relação à sua própria formação política e suas condições materiais de vida no mundo, pois

Se se questionar sobre o que significa a “dissolução da antiga sociedade”, a resposta levará de volta ao trabalho alienado e ao complexo da alienação, em suas formas de manifestação mais imediatas e mais mediadas. E se se questionar sobre a “fundação de uma nova sociedade”, isso levará de volta ao trabalho em seu sentido humanizador e livre, a “atividade vital”, “a vida engendradora de vida” do ser humano (ANTUNES, 2018, p.144).

Nesse sentido, a emancipação humana é uma categoria fundante para Marx, pois para ele, é somente a partir da emancipação humana que o homem pode formar uma nova sociedade. Só é possível a realização da tomada de poder por parte da classe trabalhadora quando de sua própria tomada de consciência em

relação às suas condições históricas e sociais, elementos determinantes do processo de transformação e humanização do indivíduo e da sociedade.

Pela ótica marxista é possível compreender a importância de assegurar à população em situação de rua mecanismos para a sua emancipação humana, o que por sua vez proporcionará instrumentos para o exercício de seus direitos. Há dois elementos que, somados a este referencial teórico, podem contribuir para a emancipação dessa parcela da sociedade: a compreensão de sujeitos coletivos e a sua importância para a luta por reconhecimento da sua condição histórica e social de vida.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016) estabelece um amplo rol de direitos e garantias fundamentais, individuais e sociais, além de prever que os direitos e garantias expressos no texto constitucional não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados ou dos tratados internacionais em que o Brasil seja parte. Dessa forma, visando efetivar os tratados internacionais e as normas programáticas contidos no texto constitucional, o Decreto Federal nº 7.053/2009 (BRASIL, 2009a) instituiu a Política Nacional para a população em situação de rua.

Toda pessoa em situação de rua é um cidadão, sendo assim, seus direitos estão garantidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016). Também, a população em situação de rua está protegida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pelo Decreto Federal nº 7.053/2009 (BRASIL, 2009a), em que pese não consiga acessar a esses direitos de forma integral. Diante do impasse da necessidade de emancipação e da não efetivação dos direitos para essa parcela da população, o senso de justiça e de acesso se torna turvo, as vezes inalcançável.

A visão crítica dos Direitos Humanos, norteadada pela leitura de textos de Roberto Aguiar (1993, 1995), entre outros, é de extrema relevância para a construção de caminhos de efetivação de direitos da população em situação de rua, culminando em emancipação e autonomia do sujeito, algo objetivado pelas legislações supracitadas. É igualmente relevante para uma reflexão sobre a essência das relações sociais das pessoas em situação de rua atualmente, desmistificando que apenas o direito positivado da norma é um elemento suficiente para tal concretização.

2.1 A população em situação de rua contemporânea e sua relação com as políticas públicas em Brasília

A narrativa da história da população em situação de rua começa a mudar a partir do século XXI, especificamente no ano de 2004, devido a um evento trágico massacre na Parça da Sé, em São Paulo, como já disse anteriormente. Esse acontecimento foi fator determinante para o início do processo de articulação e organização das pessoas em situação de rua, que até esse momento ainda não possuíam um órgão nacionalmente estruturado (SDH, 2013). Além disso, contribuiu para o fortalecimento da mobilização da sociedade civil no tocante a reivindicações de políticas públicas que pudessem assegurar os direitos básicos a essa população e convergiu para que toda a problemática chegasse ao conhecimento do Governo Federal.

Os direitos humanos formulados pela burguesia desconsideram o homem autêntico e verdadeiro, só lhe interessa o burguês, isto é, como nos diz Marx (2010), “o homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta; e o homem verdadeiro, somente sob a forma do *citoyen abstrato*”. Ao contrário do pensamento burguês, o homem em situação de rua deixa de ser um para se unir aos outros em uma comunidade, não mais é aquele homem ou aquela mulher, mas o ajuntamento de pessoas heterogêneas que partilham a realidade social a fim de que, em comunhão, possam lutar pelos seus direitos.

Conforme Freire (1997), é somente a partir do momento em que os oprimidos identificam o opressor e se envolvem em uma luta organizada em busca de se libertarem que começam, então, a acreditar em si mesmos, e desse modo, a sobrepujar sua “convivência” com o sistema capitalista opressor. Ainda, o autor ressalta que o processo de descoberta não pode ser limitado ao grau intelectual, mas, sobretudo, na ação, sem que isso seja confundido com o ativismo, é claro. O foco é a harmonia entre reflexão e prática.

Foi também nesse ano de 2004 que estabelecida a Política Nacional de Assistência Social (Resolução CNAS nº 145, 15 de outubro de 2004), a qual:

Atribui à Proteção Social Especial o atendimento da população em situação de rua. No mesmo ano, o MDS celebrou convênio de Cooperação técnico-científico e financeiro com a Organização não Governamental do Auxílio Fraternal - OAF SP, com foco em ações de capacitação para o

fortalecimento do Movimento Nacional da População em Situação de rua (SDH, 2013, p. 17).

Em decorrência dessas ações, o Movimento Nacional da População em Situação de rua foi se consolidando e ganhando visibilidade nos espaços públicos e governamentais. A medida que seus integrantes partilhavam sobre realidade de viver nas ruas com outros atores sociais, foram surgindo possibilidades de ação, quando receberam o convite da Secretaria Nacional de Assistência Social, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, para a realização do I Encontro Nacional da População em Situação de Rua, em Brasília, no ano de 2005.

É importante ressaltar que nesse encontro houve a participação das três esferas do governo, da sociedade civil, do movimento social e de organizações não-governamentais. Tendo em vista a relevância do evento como ponto de partida para a trajetória e a elaboração de políticas públicas destinadas à população em situação de rua. No quadro abaixo, estão dispostos os pontos mais importantes que foram discutidos e deliberados no evento.

Quadro 1 – Objetivos do I Encontro Nacional da População em Situação de Rua

1. Reunir os diversos atores sociais que estão desenvolvendo ações com a população em situação de rua, visando discutir os desafios e estratégias para a construção de políticas públicas nacionais para a população em situação de rua no Brasil;
2. Informar os governos municipais, organizações não-governamentais e entidades representativas da população em situação de rua sobre as iniciativas do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) em relação às políticas de atenção à população em situação de rua;
3. Conhecer as experiências de atuação com a população em situação de rua que estão sendo desenvolvidas pelos governos municipais e organizações não-governamentais em capitais e municípios com mais de 300 mil habitantes presentes no encontro;
4. Conhecer as principais demandas que estão sendo dirigidas ao Estado, em suas três esferas administrativas pelas entidades representativas da população em situação de rua;
5. Discutir estratégias de participação popular e controle democrático das políticas públicas destinadas à população em situação de rua.

Fonte: Brasil (2006).

Ao analisar as metas na elencadas no quadro acima, podemos perceber que há vários elementos que podem contribuir para o processo de emancipação dessa parcela da população, entre eles destaque o entendimento do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Secretaria Nacional de Assistência

Social de que a população em situação de rua é composta por sujeitos coletivos e de que estão dispostos a lutar pelo o reconhecimento da sua condição de vida.

Essa proposta de ação em conjunto corrobora a ideia de Marx (2010) de que grande parte dos direitos humanos são direitos políticos, que só poderão ser efetivados coletivamente. Além disso, o autor (2010, p. 47) afirma que todo o assunto deve ser construído pela a comunidade, “mais precisamente na comunidade política, do sistema estatal”. Assim, vale destacar que os conteúdos propostos como metas e objetivos de discussão para a população em situação de rua buscam viabilizar instrumentos para a garantia de seus direitos e também propiciar o reconhecimento dessa população como sujeitos de direito, engajados e organizados coletivamente.

No que se refere a sua organização coletiva, as pessoas em situação de rua carregam em sua trajetória diversos conflitos e contradições vivenciados historicamente devido o seu processo de constituição como indivíduos marcados pela realidade histórico-cultural e econômica do Brasil. Em todo sua formação, nossa sociedade foi moldada pelo capitalismo, que trabalha incansavelmente na produção e reprodução das desigualdades sociais, em especial a esse segmento.

Entretanto, a constituição de 1988 trouxe mudanças significativas e um novo contorno à concepção da Assistência Social no país. Nesse contexto, foi elaborada e aprovada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), entre outros documentos oficiais e políticas nessa área, no intuito de atender a diversos grupos e segmentos da sociedade “historicamente à margem das prioridades dos poderes públicos” (BRASIL, 2008, p. 2). A assistência social brasileira passa a ter relevância, e com isso o sujeito é reconhecido como cidadão de direito e reitera-se o dever do Estado com a inclusão dessa política no tripé da seguridade social, junto à saúde e à previdência social pela constituição de 1988.

Até aquele período, segundo Sposati (1985), a assistência social era realizada por instituições de caridades, religiosas ou leigas, e até o ano de 1930, o Brasil não considerava a pobreza como questão social sujeita à política. Pelo contrário, era “caso de polícia”, os problemas sociais eram mascarados e camuflados sob forma de fatos esporádicos e excepcionais. A pobreza era tratada como “disfunção dos indivíduos” (SPOSATI, 1985, p. 41).

Com a redemocratização do país após a década de 1930, foi aprovada a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que promove a assistência social como política social, com atuação no “campo dos direitos, da universalização dos acessos e da responsabilidade estatal (BRASIL, 2005, p. 31). Em 2004, é lançada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), documento que dispõe atribuições, princípios, objetivos, diretrizes, usuários e as proteções de assistência social (BRASIL, 2005).

Sobre esse documento, é relevante evidenciar suas quatro diretrizes, as quais são fundamentadas na CF de 1988 e na LOAS: descentralização político-administrativo, cabendo à união a coordenação e aos estados e municípios a execução dos programas; participação da população por meio das instâncias de controle social; primazia da responsabilidade do Estado para a condução da política de Assistência Social nas três esferas de governo; centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos (PNAS, 2005, p. 32-33).

A população em situação de rua é inserida a partir da aprovação da Lei 11.258 (BRASIL, 2005), de 30 de dezembro de 2005, que inclui na LOAS o atendimento especializado a essa população. Entre essas políticas, surgiu a Política Nacional para a Inclusão Social da População em situação de Rua, instituída a partir do decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a). Esse decreto traz como uma de suas ações estratégicas a educação, tema de grande relevância para a presente pesquisa.

Ainda em 2009, ocorreu o II Encontro Nacional da População em Situação de Rua, realizado durante os dias 17 e 18 de maio, na Academia de Tênis de Brasília. Esse encontro contou com a participação de representantes do povo de rua, da sociedade civil e de instituições colaboradoras e apoiadores do movimento, como: o MNPR, pastorais, membros do governo federal, entre outros. Após o evento, foi redigida uma carta aberta ao Presidente da República Federativa do Brasil pela pesquisadora e membra do Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a população em Situação de Rua na aquela época, Maria Lúcia Lopes da Silva. Na carta, foram dispostas sob caráter emergencial as seguintes preposições:

1. Constituição do grupo de trabalho para discutir formas de indenização da população em situação de rua pelas desvantagens sociais a que foi submetida historicamente; 2. Implantação do Centro de Referência Nacional em Direitos Humanos da população em situação de rua, com o objetivo de promoção e defesa do direitos humanos dessa mediante: a) a produção e divulgação de conhecimento sobre o tema população em situação de rua, contemplando a diversidade humana, em toda a sua amplitude étnico racial, sexual, de gênero, geracional, dentre outras; b) incentivo e criação de fóruns/e/ou comitês regionais para acompanhar e monitorar a implementação desta Política, nos Estados, no Distrito Federal e Municípios; c) incentivo à criação e divulgação de serviços, programas e canais de comunicação para denúncias e sugestões, garantindo o anonimato dos usuários; d) elaboração e divulgação de indicadores sobre a população de rua para subsidiar as políticas públicas; e) pesquisas sobre processos instaurados, decisões e penas aplicadas a acusados de crimes contra a população em situação de rua.⁵

Essas são algumas das preposições descritas na carta, que está anexada no fim desta dissertação. O acentua a relevância e a força dos movimentos sociais e da sociedade civil, e a proatividade dos participantes do Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a População em Situação de rua. Segundo o decreto nº 9.894 de junho de 2019 (BRASIL, 2019), o Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento da População de rua é destinado a: I – elaborar planos de ação periódicos com o detalhamento das estratégias de implementação da Política Nacional para a População em Situação de Rua; II – acompanhar e monitorar o desenvolvimento da Política Nacional para a população em Situação de Rua; III – desenvolver em conjunto com órgão federais competentes, indicadores para o monitoramento e avaliação das ações da Política Nacional para a População em Situação de Rua; IV – propor medidas que assegurem a articulação intersetorial da políticas públicas federais para o atendimento da População em Situação de Rua nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Foram apresentadas apenas algumas das principais incumbências desse órgão, que com muita primazia e zelo desenvolve suas atribuições.

⁵ Disponível em:

https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Carta_Aberta_aoPresidente_da_Republica_Federativa_do_Brasil.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

É relevante apresentar nesse contexto de luta e reivindicações para o processo de inclusão da população em situação de rua a adesão do decreto de nº 33.779, de 06 de julho de 2012 o qual estabelece a Política Para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal:

Art. 1º Fica instituída a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal, que tem por finalidade implantar políticas públicas de forma intersetorial e transversal, garantindo a estruturação da rede de proteção às pessoas em situação de rua.

§ 1º Para fins desta Política, considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.

§ 2º A Política mencionada no caput deste artigo será implantada com primazia de responsabilidade do Estado, em parceria com a sociedade civil organizada, e observará os princípios, diretrizes e objetivos da Política Nacional para População em Situação de Rua.

§ 3º As Secretarias de Estado do Distrito Federal implantarão a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal em conformidade com as ações estabelecidas no Plano Intersectorial elaborado no comitê instituído pelo Decreto nº 32.986, de 13 de junho de 2011, no Plano DF Sem Miséria e no Plano Estratégico do Governo do Distrito Federal.

A adesão a esse decreto foi o marco de uma grande conquista para esse grupo, tendo como objetivos principais da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal:

Art. 2º São objetivos I - assegurar à população em situação de rua o acesso amplo, facilitado e continuado aos serviços e programas que integram as políticas públicas de assistência social, segurança alimentar, saúde, educação, habitação, segurança, cultura, esporte, trabalho e geração de renda e outras ações garantidoras de direitos;

II - promover a mudança de paradigmas culturais concernentes aos direitos humanos, econômicos, sociais e culturais da população em situação;

III - incentivar e apoiar à organização da população em situação de rua e a sua participação nas diversas instâncias de formulação, controle social, monitoramento e avaliação das políticas públicas;

IV - efetivar ações que considerem o indivíduo como sujeito de direito, digno de intervenções qualificadas que levem em conta as suas peculiaridades, potencialidades e possibilidades de desenvolvimento integral;

V - garantir a formação e capacitação permanente de profissionais e gestores para atuação no desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, transversais e intergovernamentais direcionadas à população em situação de rua;

VI - promover a construção de planos de ação integrados nas diversas Secretarias de Estado voltados à qualificação do atendimento à população em situação de rua.

Por conseguinte, diante desse cenário, surgiram diversos serviços, programas e projetos sociais para a população em situação de rua que serão abordados a seguir, em razão da importância de conhecermos as políticas sociais destinadas a esse seguimento e por ser de grande relevância para a presente pesquisa. Brasília possui uma rede de serviços para a população em situação de rua, a Rede de Serviços da Assistência Social, que se forma de “um conjunto de serviços públicos e da sociedade civil que se entrelaçam e se organizam numa disposição tal qual é capaz de atender os indivíduos e grupos em suas variadas necessidades” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 34). Esse trabalho é dividido em três dimensões, a política, a técnica e a ética. Cada dimensão assim se define:

a dimensão política diz respeito ao comprometimento, articulação e às pactuações entre os gestores públicos dos três entes federados para o atendimento adequado das famílias e indivíduos, assegurando que as normas estabelecidas pelas políticas, decretos, portarias e resoluções sejam postas em práticas. A dimensão política também deve contemplar o controle social como parte integrante do processo democrático, ou seja, os movimentos sociais, fóruns e conselhos devem acompanhar e avaliar a implementação de tais políticas públicas (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 34).

Posto isso, percebemos a importância dos movimentos sociais, da participação, da sociedade civil e das instituições no processo de formação das políticas sociais. O engajamento de todos para poder atender as demandas de pessoas e grupos que têm historicamente seus direitos negados. Penso ser de grande relevância fomentar esse tipo de ajuntamento onde muitos evocam em comunhão os direitos, não somente os individuais, mas, principalmente, o direito de todas e todos que vivem na sociedade e sofrem a desigualdade social em meio às contradições e nuances do Brasil e do mundo.

6

⁶ Disponível em:

http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/72258/Decreto_33779_06_07_2012.html#:~:text=Institui%20a%Pol%C3%ADtica%20para%20Inclus%C3%A3o, Acesso em: 20.mar.2022.

A rede de serviço do Distrito Federal é composta pela Secretaria de Desenvolvimento e Transferência de Renda do DF (SEDEST), pelo Serviço Especializado em Abordagem Social, pelo Centro de Referência Especializado para a População em Situação de Rua (CENTRO POP), pelo Serviço de Acolhimento Institucional para a População em Situação de Rua, pelo Centro de Referência Especializado de Assistência social (CRAS), pela Segurança Alimentar pela Transferência de Renda; Saúde; Educação. A seguir discorrerei brevemente sobre essa rede de serviço.

Quanto ao papel da política da Assistência Social no Distrito Federal, compete à Subsecretaria de Assistência Social (SUBSAS), alocada na Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST), responsável pela implementação do SUAS, seu planejamento e avaliação (DISTRITO FEDERAL , 2013, p. 40). Além de outras demandas, a Subsua é responsável por: planejar e coordenar os projetos de enfrentamento da pobreza; subsidiar a avaliação e monitoramento das ações sociassistenciais e a construção e definição de indicadores de desempenho; e coordenar a implantação da política para inclusão social da pessoa em situação de rua.

Em relação ao trabalho de Serviço Especializado em Abordagem Social, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009b), o Serviço Especializado em Abordagem Social objetiva acompanhar e referenciar as ações da população em situação de rua para as unidades específicas de atendimento. As equipes no Distrito Federal são formadas por educadores sociais de rua, que fazem a abordagem social em busca de acompanhar as pessoas aos seguintes serviços: saúde, assistência social, moradia, Defensoria pública, trabalho, documento civil, educação, órgãos do poder judiciário, cultura entre outros.

Já no que diz respeito ao Centro Pop, com base na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009b) e o Caderno de Orientações Técnicas do MDS (BRASIL, 2011), o centro procura fazer um acompanhamento sistematizado dos atendimentos através de equipes multidisciplinares compostas por assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais, pedagogos, entre outros.

Essa equipe trabalha junto ao usuário na procura da saída das ruas, realização e encaminhamentos, como serviços de saúde, educação, trabalho, moradia, cultura, previdência social, defensoria pública e outros órgãos jurídicos. O atendimento no Centro Pop conta com o desenvolvimento de diversas atividades coletivas e individuais para a população em situação de rua e seu espaço está sempre funcionando com as portas abertas a esse segmento. No Distrito Federal, essa unidade foi inaugurada em julho de 2012 como parte do Plano Brasil Sem Miséria, política do Governo do Distrito Federal para a população em situação de rua.

O Serviço de Acolhimento Institucional para a População em Situação de Rua, com base na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009, p.17), trabalha com as especificidades baseadas em determinadas faixas etárias e situações de vulnerabilidade. Nesse documento, constam diversos serviços baseados nas especificidades das crianças, adolescentes, adultos, mulheres em situação de violência, jovens e adultos com deficiência e também para o público idoso. Em *Diálogos sobre a população em situação de rua Brasil e na Europa* (2013, p. 34), os principais objetivos desse serviço são acolher e garantir proteção integral, contribuir para prevenção do agravamento de negligência; violência e ruptura de vínculos, restabelecer vínculos familiares ou sociais, e possibilitar a convivência comunitária entre outros.

Como indicado em *Diálogos sobre a população em situação de rua Brasil e na Europa* (2013,p.43-45), o Centro Pop em Brasília possui a seguinte rotina de trabalho: funciona de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h. Tem como um dos seus principais atendimentos a revista na guarita, realizada por membros da equipe (servidor público) e vigilantes. Ali, o usuário deve apresentar documento ou boletim de ocorrência ou ainda solicitar a equipe técnica para providenciar a documentação, se cadastrar e receber materiais de higiene pessoal, ir à Escola Meninos e Meninas do Parque (o Centro Pop os leva de ônibus às aulas) entre outros encaminhamentos necessários.

Segundo pesquisa realizada por Esteves (2014), O Centro Pop cumpre a normativa do MDS, tendo como prioridade as particularidades do Distrito Federal. Entretanto, para a autora, há uma “falta de incentivo por parte do governo em relação a implementação de políticas para a população em situação de rua”. Ela

afirma que a “falta de visibilidade do governo para o Centro Pop é grave e afeta as atividades básicas do atendimento” (ESTEVES, 2014, p. 56). Isso foi confirmado na fala de uma das assistentes sociais do Centro Pop quando de uma entrevista para a pesquisa:

o governo tem muita deficiência em recursos humanos, em recursos materiais e estrutura. O Centro Pop é uma unidade nova, e que já passou por uma reforma, que depois da reforma já teve problemas. Então, isso é prejudicial, até pras próprias oficinas que tentamos fazer (...) Se por exemplo, tentamos fazer um lanche “melhorzinho”, pra algum evento, pra algum grupo, oficinas, existe essa dificuldade, e acaba por sair do nosso bolso, o que não é ideal (ESTEVES, 2014, p.5 6).

Diante disso, percebe que realmente há indícios da falta de investimento do próprio governo do Distrito Federal na aplicação de mais recursos no Centro Pop, para que esse possa ofertar um serviço com mais qualidade à população em situação de rua, tendo em vista a relevância do seu trabalho. Isso demonstra falta de comprometimento do governo em garantir um atendimento de qualidade às pessoas que são atendidas por esse programa. Dessa forma, não basta apenas criar leis e programas para a população em situação de rua, é preciso manter a qualidade desses serviços.

Apesar das dificuldades, o Diálogos sobre a população em situação de rua no Brasil e na Europa (2013), aponta que o programa Centro Pop atende uma boa parcela da população que vive em situação de rua. Os dados contidos nessa obra mostram que em menos de um ano de trabalho foram realizados aproximadamente 1.250 cadastros e que foram 300 atendimentos por mês, além de contabilizar 80 pessoas em atendimento especializado.

O trabalho realizado pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009b), oferece o serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) a todos que se encontram são atendidos pela Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade do SUAS. O PAEFI realiza o atendimento as famílias que se encontram em vulnerabilidade social com riscos de ameaça ou violação de direitos e que necessitam de atenção e acolhimento especializados.

No CREAS são atendidos os usuários com as seguintes situações: violência física, psicológica e negligência; afastamento do convívio familiar por medida socioeducativa ou medida de proteção; tráfico de pessoas; situação de rua e mendicância; abandono; trabalho infantil; discriminação por orientação sexual e/ou etnia, entre outras violação de direitos impetradas contra esses cidadãos.

O programa Segurança Alimentar foi instituído pela Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional, LOSAN (Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006), a qual estabelece o direito de todo o cidadão ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade para suprir as necessidades alimentar das pessoas em situação de extrema pobreza e que vivem em situação de vulnerabilidade social. O Diálogos sobre a população em situação de no Brasil e na Europa (BRASIL, 2013a) relata que a Subsecretaria de Segurança e Nutricional (SUBSAN), situada na SEDEST, organiza e executa programas e ações de segurança alimentar e nutricional com vistas a garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). De acordo com informações extraídas do seu portal na internet, o programa administra treze restaurantes comunitários, o Programa de Cestas Emergenciais e atividades de educação alimentar e nutricional.⁷

Em relação ao programa Transferência de Renda, também conhecido como Bolsa Família, foi criado pela Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004 para a transferência direta de renda a famílias que se encontram em estado de extrema pobreza no Brasil (BRASIL, 2004). Para que possam ser contempladas, as famílias devem possuir renda menor que R\$70.00 per capita. Segundo Diálogos sobre a população em situação de rua Brasil e na Europa (BRASIL, 2013), o Bolsa Família possui três eixos de atuação: a transferência de renda imediata para aliviar a pobreza; as condições baseadas em exigências para que as famílias beneficiadas se insiram nas políticas de saúde, educação e assistência social. Segundo estudos e pesquisas feitas sobre o impacto e benefícios do Bolsa Família na vida da população brasileira, esse programa custou 35 bilhões por ano e atende mais de 13 milhões de brasileiros. Segue abaixo um quadro dos eixos de atuação e seu percurso histórico:

⁷ Disponível: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2945:catid=28. Acesso em: 10 set. 2021.

Quadro 2 – Eixo do Programa Bolsa Família

O programa Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, foco de atuação dos 16 milhões de brasileiros com renda familiar percapita inferior a R\$70 mensais. O programa possui três eixos principais, todos no conceito da transferência de renda. No primeiro, promove e alivia de imediato a pobreza. No segundo, as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Por fim, as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias para que os beneficiários superem a situação de vulnerabilidade.

Desde que foi lançado, o programa tem evoluído em números de projetos, aumentando o valor real das transferências e principalmente, multiplicando o número de beneficiários. O governo Lula herdou 10 milhões de famílias beneficiárias de diferentes programas sociais, como o Bolsa escola e o Vale Alimentação. O maior deles era o auxílio Gás, com 6,7 milhões de beneficiários. Também herdou um cadastro e uma malha de distribuição iniciada pela Comunidade Solidária de Ruth Cardoso.

Assim que assumiu em 2003, o então presidente Lula lançou o programa Fome Zero. Em outubro criou o Bolsa Família, unificando os principais programas e criando o Cadastro Único. Começou com 3,6 milhões de beneficiários e a meta de 11 milhões. Em 2006, atingiu a meta. Em 2006, subiu para 12,3 milhões. No governo da Dilma Rousseff, o programa multiplicou por quatro os beneficiários, chegando a 42,5 milhões em 2011.

O Ministério de Desenvolvimento Social estima que seriam hoje 50 milhões de famílias beneficiadas. Quanto aos valores, os benefícios e reajustes evoluíram em três fases importantes: a primeira ocorreu no período de 2003-2006, quando os valores pagos ficaram entre R\$50 e R\$100 reais. Na segunda fase, 2006-2009, os valores mínimos e máximo foram, respectivamente, de R\$60 e R\$120. Por fim, de 2009-2012, registrou-se o marco atual de R\$70 e R\$140 reais.

Fonte: elaborado pela autora com base em dados da pesquisa *Uma década de Bolsa Família*.⁸

Desse modo, esse programa em especial tem mostrado um efeito considerável na redução da fome, pobreza e desnutrição infantil, além de promover para os beneficiários o acesso à rede de serviços, em especial saúde, educação e assistência social, contribuindo para que as famílias que vivem em situação de extrema pobreza não venham ter os seus direitos violados.

Referente à Saúde, a Constituição Federal de 1988 criou o Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da Lei nº 8.080 de setembro de 1990 e da Lei nº 8.142 de dezembro de 1990. Essa última tem o objetivo de reforçar e possibilitar a participação popular e controle social do SUS. Conhecidas como as Leis Orgânicas

⁸ Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2945:catid=28&

Acesso em: 11 jul. 2021.

da Saúde, cujo objetivo principal é alterar a desigualdade na assistência à saúde da população, de maneira que o atendimento seja gratuito a qualquer cidadão.

Segundo o portal do SUS, os serviços que o estruturam são: os centros e postos de saúde; hospitais, incluindo os hospitais universitários; laboratórios; hemocentros; bancos de sangue; fundações e institutos de pesquisa, como a Fundação Oswaldo Cruz, por exemplo. Por meio do Sistema Único de Saúde todos os brasileiros têm direito a consultas, exames, internações e tratamentos nas unidades vinculadas, seja nas esferas municipal, estadual ou federal.

Quanto à Educação, iremos discorrer no próximo capítulo, tendo em vista a relevância desse tema para a pesquisa. Vimos que há um considerável número de políticas públicas sociais para as pessoas que vivem em vulnerabilidade social no país, especialmente à população em situação de rua. Todos os programas, leis e projetos desenvolvidos no Distrito Federal possuem uma organização, um planejamento, principalmente a forma de trabalhar em redes, de operar através de parcerias, de modo que essas políticas se tornam específicas e direcionadas para as demandas e as necessidades do indivíduo, com vistas a atendê-lo em sua totalidade.

Corroborando o que está discutido em Diálogos Sobre a População Em Situação de Rua e Europa (BRASIL, 2013a), é importante a forma pela qual são desenvolvidas as políticas sociais ofertadas à população em situação de rua do Distrito Federal, principalmente porque a intersetorialidade é o fio condutor dessas políticas e isso representa um avanço do papel do Estado na sociedade, que por meio dessas políticas sociais objetiva atender o indivíduo na sua integralidade.

Para finalizar, voltemos ao número de pessoas que estão em condições de extrema pobreza no Brasil e da quantidade de pessoas em situação de rua no Distrito Federal. Em todo o Brasil, atualmente, vivem aproximadamente 222 mil em situação de rua, segundo uma nota técnica do IPEA, por sua vez baseada na pesquisa Estimativas da População em Situação de Rua no Brasil (AUTOR, ANO), com dados concernentes ao período de setembro de 2012 a março de 2020, no Censo anual do SUS, o qual recebe as informações das secretarias municipais. A nota aponta que o número de pessoas em situação de rua teve um aumento de 140% entre 2012 e 2020, infelizmente.

Não existem dúvidas de que esse número aumentará mais, por conta da pandemia do Covid-19. Diante desse cenário, percebe-se que embora tenhamos conquistas significativas com base nas políticas sociais direcionadas a atender as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social e em extrema pobreza, a desigualdade no Brasil permanece cruel e insustentável. O Estado ainda não conseguiu levar essas políticas sociais ao alcance de todos os cidadãos que necessitam delas para poderem ter uma vida com mais dignidade.

Sobre as políticas públicas, Silva (2006) faz apontamentos interessantes, sempre na perspectiva marxista:

Por um lado, as teorias econômicas liberais pregoam que o indivíduo só adquire seu bem-estar no mercado, atuando livremente em busca de satisfação de suas exigências de bens e serviços. Agindo livremente e alcançando o seu bem-estar econômico, esse indivíduo estará maximizando o bem-estar da coletividade. Assim, o Estado liberal justifica suas políticas com base na igualdade de oportunidade, livre acesso dos indivíduos aos bens disponíveis, com o alargamento de suas capacidades e obrigação no mercado. Sob essa ótica, negam-se as políticas universais apostando-se nas políticas seletivas e residuais. Está tem sido a lógica prevalecente no Brasil.

Nessa mirada, pode-se perceber que a autora traz uma nova lente de análise das políticas sociais a partir de uma leitura marxista. Ela assim orienta-nos orienta: “existe na perspectiva marxista uma outra posição, que é analisar as políticas sociais pelo seu caráter contraditório, capaz de atender as demandas do capital e do trabalho por serem determinadas pela luta de classe” (SILVA, 2006, p. 1344). A autora apresenta hipóteses de que há uma necessidade de investigar as políticas públicas implementadas no Brasil de maneira crítica, considerando a base marxista como uma aliada para a compreensão de toda a dinâmica capitalista e das ideias instituídas a partir da política do neoliberalismo.

Figura 2 – Pessoa em situação de rua sob a proteção de um cobertor em Santa Maria/DF



Fonte: arquivo pessoal

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, O FIO CONDUTOR PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM SUIAÇÃO DE RUA

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (FREIRE, 2011, p. 2.)

Ao refletirmos sobre a trajetória e conceito dos Direitos Humanos, percebemos que ainda soa como uma ideia nova de que os Direitos Humanos são realizados e adquiridos de maneira relativa a cada contexto social no qual se

encontram pessoas, grupos, comunidades que possuem seus direitos negados, violados em diversas situações. Importa dizer que, na maioria das vezes, essas violações foram instituídas historicamente, deixando um rastro de pobreza e um aumento incalculável na desigualdade social em diversos países. No Caderno Educação em Direitos Humanos consta que:

A ideia de Direitos Humanos é relativamente nova na história ocidental. Esses direitos foram conquistados de forma diferente em cada sociedade, e surgiram com a alternativa para garantir à pessoa dentro de uma sociedade, as condições essenciais a plenitude do gozo da vida humana (BRASIL, 2013b, p. 16).

Ainda sobre os conceitos dos Direitos Humanos dissertados nesse caderno, é relevante trazer à memória, mesmo que brevemente, a maneira como surgiram os Direitos Humanos. Segundo o caderno (BRASIL, 2013), foi a partir de uma carta das Nações Unidas redigida em uma reunião realizada no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em 1948, que os Direitos Humanos tomaram lugar central.⁹ A conhecida Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece o seguinte, no artigo 55:

Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar necessários às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas promoverão: a) a elevação dos níveis de vida; o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, de saúde e conexos, bem como a cooperação internacional de caráter cultural e educacional; c) o respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, s.p)

No Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), também afirma-se que, para cumprir o artigo supracitado, ocorreu uma reunião do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e foi instituída a Comissão dos Direitos Humanos. Trata-se, pois, de uma comissão cuja função é promover a dignidade da pessoa humana. A partir desse cenário, em 10 de dezembro de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que traz exposto em seu preâmbulo a seguinte afirmação:

⁹ Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=Cj0KCQjwxdSHBhCdARIsAG6zhIVAwZ2cSZryN-l-bfvre5KlownAM-z0_NFh6nq4SVcVntTcgwgOU-UaAm32EALw_wcB.

Acesso em: 10 jul. 2021.

Considerando que na carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade da pessoa humana, na igualdade de direitos do homem e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, s.p.)

É importante evidenciar que a Declaração dos Direitos Humanos foi instituída e declarada pela Assembleia Geral da ONU, evento considerado como fato histórico de grande expressividade. É possível dizer que foi a primeira vez que o mundo se reuniu para discutir os direitos humanos em uma escala global e coletiva.

Diante desse contexto, foram surgindo diversas reuniões e conferências, tanto a nível mundial quanto nacional, com manifestações da sociedade civil, dos movimentos sociais, de instituições públicas e de órgãos jurídicos no intuito de elaborar, criar, planejar e elaborar leis; estatutos e documentos para fomentar e tornar legítimos os direitos humanos em todas as esferas governamentais e estaduais, em especial no âmbito da educação.

Ainda segundo o Caderno de Direitos Humanos, no ano de 1968 foi realizada em Teerá a Primeira Conferência dos Direitos Humanos. A partir desse encontro, foi elaborado um documento que ratificava a inalienabilidade e a inviolabilidade dos direitos humanos:

Tal documento explicitava a condenação à discriminação de gênero, demonstrava preocupação com o analfabetismo (a falta de acesso à educação coloca a pessoa em situação de vulnerabilidade), reconhecia os direitos humanos e identificava como objetivo primeiro das Nações Unidas em direitos humanos a garantia máxima da liberdade com dignidade (BRASIL, 2013b, p. 16-17).

Dessa maneira, percebe-se que a educação é um fator de grande relevância para todas as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social. O ideal seria que elas não precisassem chegar a essa situação de estar e viver nas ruas. Ainda assim, é sabido que isso é uma dívida do país para com a população em situação de rua, haja vista que é uma problemática estrutural advinda de todo um processo histórico e socioeconômico desde o início da organização e instituição do Brasil. Assim, é mais que urgente buscar meios, estratégias e ações em busca de promover e fazer chegar a educação ao alcance dessas pessoas.

Não podemos desconsiderar que a educação é um instrumento imprescindível pelo qual se oportuniza ao ser humano reconhecer a si próprio “como agente ativo na modificação da mentalidade do seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos” (BRASIL, 2013b, p. 23). Educar para os direitos humanos torna o homem um ser digno, faz dele protagonista de sua própria história e, conseqüentemente, isso fará um mundo melhor, de tal forma que o direito estará de fato alcançando a todos.

É importante ainda ressaltar que educar em direitos humanos é possibilitar a todos os indivíduos, em especial à população em situação de rua, reconhecerem-se como cidadãos pertencentes a uma sociedade. É, pois, dar a essas pessoas o direito de se tornarem agentes ativos na sociedade, como bem acentua Freire sobre o papel da educação (1980, p. 25): “a educação para a liberdade é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”. Esse é o papel fundamental da Educação em Direitos Humanos.

Nesse sentido, torna-se apropriado apresentar os princípios que fundamentam a Educação em Direitos Humanos que se encontram no Artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, são os seguintes:

- I. Dignidade da pessoa humana;
- II. Igualdade de direitos;
- III. Reconhecimento e valorização das diferenças;
- IV. Laicidade do Estado;
- V. Democracia na educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, s.p.).

Com base nessa referência, encontra-se uma direção para trabalhar a educação de maneira a respaldar os direitos de todos aqueles que necessitam de uma educação voltada para suas especificidades, como é a realidade das pessoas em situação de rua. Parte-se do princípio de que a educação é direito de todo cidadão e cidadã que estão e convivem em uma determinada sociedade. A Declaração Universal dos Direitos humanos vem reforçar essa discussão no seu artigo 26º:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar é obrigatória. O ensino técnico profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores

deve estar aberto a todos, em plena igualdade, em função do seu mérito. A Educação deve visar à plena expansão de direito da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento para a manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, s.p.)

Diante disso, percebe-se que a Educação em Direitos Humanos veio legitimar e apontar a necessidade da sociedade olhar de maneira mais humana, acolhedora e respeitosa para as pessoas, os grupos e comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social no mundo, no país e na comunidade local de cada Estado. Assim, iremos contextualizar brevemente a trajetória da Educação em Direitos Humanos no Brasil e de como ocorreu seu processo de implantação em Brasília, capital do Brasil.

Primeiramente, como não existem fatos isolados na história, isso só foi possível no Brasil após a redemocratização política ocorrida na década de 1980. Nesse período, foram intensificadas as lutas contra todo tipo de violação dos direitos de pessoas e grupos espoliados e que viviam sob opressão do sistema político da época. Com o fim do regime militar e do governo totalitário, opressor, bárbaro e aniquilador, o país reascendeu e vislumbrava uma nova forma de governo. Tendo em vista a tortura, a matança, e o alto índice de crueldade com milhares de pessoas inocentes no mundo, a sociedade declarou guerra para todo esse sistema e seus algozes. Segundo consta no Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013b), já na década de 1990, posterior a compromissos realizados internacionalmente, o Governo do Distrito Federal passou a se envolver de maneira mais efetiva em relação ao planejamento de políticas públicas educacionais direcionadas à Educação em Direitos Humanos:

Nesse período, foram realizadas parcerias entre o Governo Federal e a sociedade civil, e ao longo dos anos novas temáticas foram incorporadas e acrescentado à pauta os direitos econômicos, sociais e culturais. O PNH-I de 1996, tinha o foco voltado para os direitos civis e políticos, a saber: 1) Políticas Públicas para Proteção e Promoção do Direitos Humanos (incluindo a proteção direito à vida liberdade e igualdade perante a lei); 2) Educação e Cidadania: Bases para uma cultura dos Direitos Humanos: [...] (BRASIL, 2013b, p. 23).

Já no ano de 2002, surgiu a inclusão de outros temas direcionados à “conscientização da sociedade brasileira”, objetivando a consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos para evidenciar a “cultura, lazer, saúde,

educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável” (BRASIL, 2013b, p. 23). Ademais, ainda segundo o Caderno (BRASIL, 2013b), o lançamento do PNHD-III baseou-se no instrumento de fortalecimento da expansão e promoção dos Direitos Humanos como Política Pública.

Para além dessas ações, temos em 2012, no âmbito educacional brasileiro, no Ministério da Educação, a aprovação das Diretrizes da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Todas essas diretrizes estão em concordância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/1996. A relevância dessas diretrizes está nos princípios fundamentais que os irradiam, sendo eles: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e da diversidade, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência e a globalidade, e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013).

Ao analisarmos a proposta da Educação em Direitos Humanos, percebemos incontestavelmente os direitos do ser humano expressos nesse documento, principalmente o direito à educação. Contudo, São direitos humanos universais, que ainda não estão sendo respeitados na sua totalidade e que precisam ser mantidos principalmente, efetivados de maneira que possa alcançar a todos que necessitam, especialmente, a população em situação de rua.

Embora reconheçamos os avanços da Educação em Direitos Humanos e todo o seu percurso histórico na busca de avançar em proporcionar uma educação voltada para a cidadania e promoção do ser humano. Essa educação ainda não alcançou todas as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, e que necessitam de uma educação que possa atender suas especificidades.

Desse modo, a escolarização das pessoas adultas em situação de rua é uma demanda urgente e predominantemente essencial para que essas pessoas possam adquirir sua uma consciência crítica da realidade e, a partir disso, formular estratégias para resolverem e ultrapassarem suas contradições e as nuances que são impostas pelo sistema vigente. Segundo Freire (2011, p. 128), para se tornarem homens transformadores e criadores é imprescindível o contato permanente com a realidade, para que assim possam produzir “não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”.

Destarte, o processo educacional advindo de uma educação na perspectiva de Paulo Freire tem caráter emancipador e traz como base a dialogicidade em busca de reconhecer e compreender o educando nas suas especificidades, de maneira que a amorosidade em ser sensível á realidade dos estudantes independentemente, da sua história de vida. Uma educação em um viés humanizador baseado na transformação do homem, e conseqüentemente, do seu contexto social.

3.1 A Educação de Jovens e Adultos como Modalidade de Ensino para os estudantes Adultos em Situação de Rua

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação de grande importância no processo de escolarização de sujeitos que em algum momento de suas vidas escolares não conseguiram concluir os estudos. Os jovens que são atendidos por essa modalidade são aqueles que vivem excluídos e banidos da sociedade, que vivem sob o julgo do sistema capitalista, jovens que carregam uma história marcada pelo descaso e abandono do Estado que, segundo Arroyo (2017, p. 22), são caracterizados como trabalhadores empobrecidos, homens e mulheres negras, domésticas, pedreiros, adolescentes, idosos. Todos passaram pelo sistema escolar e foram reprovados”.

O autor traz esses sujeitos como passageiros da noite. Cada um com sua realidade marcada por seus conflitos de identidade de classes e raças diferentes, como “passageiros” da noite possuem um itinerário com um percurso, muitas vezes, carregado de desesperança. É pensando nesses estudantes que iremos discorrer sobre as contribuições de Paulo Freire e da importância do seu pensamento para a Educação de Jovens e Adultos. A educação, em uma perspectiva emancipadora, deve contribuir, a nosso ver, para a humanização desses sujeitos, por meio de uma prática pedagógica transformadora. Assim, como entende Arroyo (2000, p. 243),

A relação entre educação, barbárie, desumanização e degradação da infância e adolescência cabem, e como, em uma proposta séria de escola pública. Podem encontrar um lugar em nossa sensibilidade de mestres. Fazer da prática educativa, dos tempos e espaços escolares um momento pedagógico de humanização. Ao menos de recuperação da humanidade que lhes é roubada em outros tempos e espaços, daria outro sentido a nossa ação e pensamento educativo (ARROYO, 2000, p. 243).

Em alguma idade, seja na infância, adolescência ou na juventude, esses indivíduos relegados às ruas estiveram em uma escola, no entanto, por alguma razão, não permaneceram. Se faz relevante, então, saber em que momento eles fizeram parte da escola e em que período ocorreu o rompimento, ou negação, de sua escolarização, indo além da aparência em torno desse processo de exclusão social e educacional. Nesse sentido, também se faz necessário compreender o espaço educativo desses sujeitos como um local de diálogo e de experiências sociais e culturais e de que forma esses elementos, no processo de escolarização, contribuirão para a possibilidade de emancipação humana.

Quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade de inserir e promover o acesso à cidadania e à dignidade humana, é preciso pensar em uma educação voltada também para o trabalho, pois é por meio dele que será possível incluir e dar uma vida digna aos jovens e adultos que vivem vulnerabilidade social. Arroyo (2017) traz o trabalho como uma categoria fundante do ato educativo, o que forma os valores, os princípios, a construção de identidades baseadas nos processos de formação humana é a participação ativa do sujeito na sociedade é o trabalho não apenas como um espectador, mas como sujeito participante das organizações políticas e sociais da sua sociedade.

Pensando nesses sujeitos e na construção de uma educação pautada na humanização e na (re)construção dos direitos à educação e a uma vida digna e mais justa, é importante trazer as contribuições de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos como uma proposta educativa ontológica e comprometida com a transformação da sociedade.

No ano de 1960 no Brasil, Paulo Freire estava a frente da coordenação do Plano Nacional de Educação, o que significou um grande avanço na estrutura organizacional e social do país. Em um contexto marcado pela ideologia capitalista, a educação ainda era disseminada com propósito de atender aos interesses econômicos e manter a estrutura hegemônica do Estado. Nesse sentido, havia mobilizações de diversos setores sociais e de grupos de organizações civis questionando o sistema vigente de educação, pois o ensino não favorecia a todos e com isso o analfabetismo só aumentava no país.

Além disso, a metodologia utilizada baseava-se em memorização e na reprodução de materiais didáticos que não dialogavam com a realidade dos jovens

assistidos pelas campanhas de alfabetização. O sujeito que não sabia ler era conhecido como analfabeto e era visto como incapaz, logo não podia exercer o seu direito de votar. Sujeitos nessa situação eram considerados descartáveis dentro da lógica do modo de produção capitalista.

Segundo Freire (1987), as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como pessoas incapazes, imaturas ou ignorantes. O autor defendia uma proposta de educação pautada no diálogo e no processo de construção do conhecimento mútuo. Por isso, no ato de educar, quem ensina também faz parte do processo de aprendizagem.

Imbuído da responsabilidade de propor novos rumos à educação, Paulo Freire percebeu, por meio da sua experiência, que não bastava alfabetizar aqueles jovens, é preciso dar a eles oportunidade de ter uma educação pautada na humanização, no respeito às suas diferenças. Era necessário fomentar um ensino que voltado para a formação de uma consciência política e conscientizadora da realidade social, que no momento não estavam sendo respeitadas, como nos mostra Scortegagna e Oliveira (2006):

Freire, trazendo este novo espírito da época, acabou por se tornar um marco teórico na educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo (SCOTERGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 5)

Paulo Freire seguiu com o novo programa de alfabetização de jovens e adultos na esperança de proporcionar uma educação com um viés pautado na formação do ser humano como sujeito político e protagonista da sua própria história. Nesse período, surgiram vários movimentos sociais e políticos sobre o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, houve manifestações de diversos setores da sociedade, como intelectuais, estudantes e entidades religiosas que entendiam que a educação passava por um momento de transformação em relação a sua organização naquele momento.

Nesse cenário, os movimentos de Educação Popular iam se fortalecendo, e temos a proposta de educação de Paulo Freire que visava uma formação a partir do diálogo, da coletividade e de uma consciência crítica. Nesses diálogos, a cultura, a

diversidade e as diferenças sociais faziam da aprendizagem um momento de grande troca de experiências. Apesar disso, tal proposta não durou muito tempo. Com o golpe militar em 1964, Paulo Freire é impedido de continuar seu programa de alfabetização. Segundo ele,

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometido no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios [...] Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além da minha "ignorância absoluta" [...] era o perigo que eu representava (FREIRE, 1980, p. 15-16).

O autor traz de maneira clara a violência do sistema opressor que ao saber da proposta de sua proposta de educação libertadora, imediatamente sentiu-se ameaçado e logo resolveu tirar de cena o responsável por alfabetizar os pobres, os excluídos, os esfarrapados do mundo. É dessa violência que surgem os desumanizados, aqueles que por distorcerem "o ser mais", traçam uma vida com base na opressão daqueles que lhes oprimiram. É por meio da transmissão daquilo que já está posto, na autoridade em expor aquilo que de alguma forma vai prevalecer como certo, porque o direito de fala não é dado a todos, somente para alguns.

O processo de humanização do homem se dá a partir da sua participação como sujeito protagonista da sua própria história. Quando esse protagonismo lhe é roubado, sua possibilidade à essência vocacional é destituída. Freire (1997, p. 41) traz o problema da desumanização a partir da essência ontológica do ser humano. Tal essência foi distorcida pelos os opressores que negaram-na por meio da exploração, da violência e da injustiça.

Essa realidade foi imposta ao homem, a massificação por meio do trabalho, a alienação sobre sua maneira de viver e estar no mundo, a diminuição da raça, da sua cultura, da sua criatividade intelectual de poder intervir na sociedade como sujeito ativo no seu processo de formação.

E nessa discussão, Paulo Freire aponta que os homens são desafiados a saber mais sobre si e sua relação com o mundo. Mediante essa busca, eles percebem que a sua essência humana se dá desde sua formação e inclusão no mundo. Porém, o autor afirma que essa vocação ontológica foi roubada e que só é

possível recuperá-la por meio de uma educação conscientizadora, em que o homem possa refletir sobre o seu processo histórico e a partir dele criar possibilidades de transformação social. Trata-se, pois, de uma pedagogia baseada no diálogo emancipatório do oprimido, contrapondo com a pedagogia da classe dominante. Nessa pedagogia, o educador deve expor os conteúdos e contextualizá-los à realidade do educando, dando-lhe a possibilidade de problematizar os conflitos sociais, econômicos e culturais que tenham a ver com sua vida. Nesse processo dialógico, o sujeito vai se fazendo com o mundo e entendendo o seu processo de formação e atuação como protagonista da sua própria história na organização da sociedade. Esse é o papel de uma educação libertadora que se dá por meio das práxis, que segundo Freire é:

reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor e- oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando- a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 1997 p. 52).

Essa ação libertadora é a responsável por trazer ao educando a sua autonomia em relação a sua consciência. Quando o educando se depara com a sua situação concreta, ele vai se apropriar, a partir de ações conscientes, da sua liberdade e se tornar sujeito da sua própria história. É nessa perspectiva de uma educação dialógica e conscientizadora, que será possível lutar contra a estrutura da dominação opressora.

Pensado nessa ação libertadora, a Educação de Jovens e Adultos é a responsável por atender jovens que estão na maioria das vezes, presos em um sistema capitalista hegemônico,. Trata-se, principalmente, daqueles que são marcados pelo descaso do Estado e vivem em busca de realizar seus sonhos em meio à pobreza e ao preconceito da classe dominante. E ainda há os que vivem em extrema miserabilidade, como os que perambulam nas ruas como farrapos humanos, ao relento, embaixo de marquises, procuram, de alguma forma, sobreviver em meio a uma sociedade que não os reconhece como pessoas de direitos. São conceituadas pelo senso comum como mendigos, pedintes, marginais, vagabundos, pessoas violentas e perigosas.

O decreto de nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a), que institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua (PNPR), apresenta uma definição que se aproxima da realidade das pessoas em situação de rua:

O grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (BRASIL, 2009a, s. p.).

Ao refletir sobre esse conceito, percebemos que ao contrário do senso comum, essas pessoas são fruto de uma sociedade capitalista que ao longo de sua história foram marcadas pela separação de seus familiares, pela inexistência de um lar para morar, pela exclusão social, pela ausência de políticas públicas educacionais, pela violação de seus direitos, pela negligência no atendimento. Além disso, sofrem preconceito, discriminação, desprezo, situações de violência e agressões, muitas vezes, por parte de agentes públicos no exercício de suas funções (IPEA, 2016).

Entretanto, ainda nesse decreto, especificamente no seu artigo 6º em que dispõe sobre as Diretrizes da Política Nacional para a População em situação de rua, o inciso IX evidencia que é necessário “a implantação e ampliação de das ações educativas destinadas à superação do preconceito e de capacitação dos servidores públicos para a melhoria da qualidade e monitoramento das políticas públicas” (BRASIL, 2009a). Nesse sentido, é importante fomentar os princípios e as diretrizes desse documento para respaldar o direito dessa população.

Muitas dessas pessoas que vivem em situação de rua passaram por uma escola e sonharam em poder conquistar um trabalho e uma vida digna por meio dos seus estudos, mas não tiveram possibilidades. Vemos, pois, que o modelo tradicional da escola, muitas vezes, contribui para a evasão escolar: o formato e a estrutura de sala de aula, a maneira como as carteiras são organizadas, o professor que sempre está com a razão e é detentor do saber, o conteúdo que é ensinado já vem pronto, não é passível de críticas, de contextualização. Todas essas características, segundo Arroyo (2017, p.70), corroboram a “hegemonia e a exclusividade” do conhecimento, contribuindo, assim, para exclusão.

A necessidade de sobrevivência nas ruas não oferece opções que favoreçam a continuidade do processo de escolarização desses jovens e adultos. Sendo assim, por não terem concluído seus estudos e não possuírem nenhum tipo de qualificação profissional, muitos acabam em subempregos, como os de flanelinhas, engraxates, vendedores de balas nos sinais de trânsito. Esses tipos de “trabalho” dão uma renda muito baixa.

Essa é a realidade daqueles que vivem o sofrimento da exclusão, isso contribui para o aumento da violência. Na medida em que jovens e adultos passam a viver fora da escola, as chances de eles se envolverem com o mundo das drogas é bem maior, pois a partir do momento em que essas pessoas começam a viver nas ruas, elas buscam sobreviver a qualquer custo e não demora muito para que elas sejam atraídas por dinheiro fácil, ficando sujeitas a propostas de atividades ilícitas, como a venda de drogas, a prostituição etc., fazendo com que muitos se submetam a isso para poder viver. Pensando nessas pessoas em situação de rua, é impossível não pensar numa metodologia de educação diferenciada que atenda às especificidades desses educandos.

É refletindo sobre a condição desumana desses homens e mulheres, vivendo em situação de rua que propomos a investigação sobre o processo de escolarização com ênfase na emancipação desses sujeitos, os quais, segundo Freire (1980), vivem num contexto de opressão social. Trata-se de um contexto em que o ser mais (opressor) impõe-se sobre o oprimido, na busca pela manutenção de seus interesses de poder. Tudo isso se dá por meio de uma concepção de educação bancária, a qual, grosso modo, consiste num ensino que não estimula o aluno à reflexão ampla, sendo meramente um treinamento para a formação de massa de trabalho.

Freire desenvolveu uma metodologia que dialoga com a realidade dessas pessoas que são excluídas do processo formal e tradicional de educação. Nessa concepção, a educação tem de ser pautada numa educação problematizadora que possibilite a esses jovens refletir sobre sua realidade social e, a partir dessa reflexão, problematizar as questões que perpassam seu contexto de vida.

Para Freire, somente é possível a libertação dos homens se eles se tornarem protagonistas da sua própria história. Segundo o autor:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2011, p. 93)

Paulo Freire aponta a importância do processo de humanização, que se desenvolve a partir da libertação. Humanização que só será possível na medida em que o homem se propuser a pensar sobre si e sua relação com o mundo. Cabe lembrar que essa relação, segundo Freire (2011, p.93), se dá simultaneamente, “não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa”. Nesse sentido, o homem vai se fazendo juntamente com o processo de formação do mundo, por isso é importante o papel de uma educação problematizadora, para que por meio de suas relações dialéticas com o mundo, eles possam contribuir e projetar melhor suas possibilidades de interagir e de perceber uma melhor forma de atuar no mundo.

Diante desse cenário, é imprescindível uma Educação de Jovens e Adultos sem pensar nas contribuições de Paulo Freire. Ele mudou o rumo da educação e trouxe outras possibilidades, principalmente na subjetividade do educando e nas suas especificidades. Ao pensar numa proposta de educação humanista e transformadora, Freire traz a concepção de homem por inteiro, descarta a ideia da fragmentação. Nessa concepção, as fragilidades emocionais, intelectuais e humanas devem ser consideradas no seu processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, cada aluno da EJA vive em diversas realidades, alguns nos becos e ruelas, outros nas praças dos grandes centros urbanos, alguns que trabalham e só podem ir à escola à noite e outros que vivem em situação de rua, à espera de uma oportunidade para poderem ser reconhecidos e aceitos pela sociedade. Para esses, a EJA é uma grande chance de integração e, de alguma forma, uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho. É, pois, possibilidade de se sentirem mais humanizados. Segundo Arroyo(2017), na história da educação, formaram-se diferentes concepções sobre esses jovens e adultos e ao pensarmos na Educação de Jovens e adultos como uma possibilidade de inserir e promover o acesso a cidadania e a dignidade humana, é preciso pensar em uma educação voltada também para o trabalho, pois é por meio dele que será possível incluir e dar uma vida digna para as crianças; os adolescente; jovens e adultos que vivem em situação de rua. Arroyo traz o trabalho como uma categoria fundante do ato educativo,

Arroyo (2017, p.65) segundo ele, o que forma os valores, os princípios, a construção de identidades baseadas nos processos de formação humana é a participação ativa do sujeito na sociedade é o trabalho não apenas como um expectador, contudo como sujeito participante das organizações políticas e sociais da sua sociedade.

Em suas ideias, o autor sinaliza o descaso do Estado em relação ao direito do Jovem e do adulto à educação como um direito legítimo. Contudo, isso ficou por conta de ações, programas e campanhas durante décadas. O Estado não reiterou o seu compromisso de firmar a educação como um direito de todos os cidadãos, ficando, assim, sujeita a “ações benevolentes”. Constatamos, dessa forma, o pensamento de Freire (2011), na sua obra *Pedagogia do Oprimido* nos traz a humanização do homem como um direito roubado, negado. E apresenta a pedagogia, em um viés humanista e libertador freiriano, vem contrapor essa concepção que o jovem e o adulto são submetidos ao longo dos anos e traz uma nova abordagem, baseada na dialogicidade como essência e prática da liberdade.

Destarte, o diálogo é percebido pelo o autor como um fenômeno humano, sobretudo o diálogo que precede à reflexão. A palavra, segundo o autor, deve ser autêntica e baseada em atitudes que firmem sua existência mediante a realidade na qual esses estudantes da Educação de Jovens e Adultos estão inseridos. Não cabe a terceiros definir o conceito de quem são esses jovens, mas por meio de suas falas e experiências de vida, eles mesmo podem dar voz ao seu protagonismo em meio a sua realidade social, cultural e econômica. Segundo Freire (2011, p. 108), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão”. É a partir desse pronunciamento que ocorrerá a problematização das questões que estão relacionadas às estruturas da sociedade e à ligação delas ao contexto de vida desses estudantes.

Esse pensamento traz para nós a reflexão sobre a importância do papel protagonista dos jovens e adultos que são atendidos pela Educação de Jovens e Adultos. Tal reflexão caminha no sentido de que esses estudantes precisam de um espaço de fala para expressar as suas dificuldades e os seus trajetos de vida em busca de seus direitos frente, em seu próprio processo de formação da identidade social em meio a sociedade. É somente a partir desse protagonismo que esses estudantes poderão refletir e pensar de que maneira eles poderão contribuir para a transformação da sociedade.

Desse modo, é inegável a grande relevância das contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, suas experiências como educador ganharam impacto em vários segmentos da educação. Além disso, fortaleceu e provocou novas possibilidades para o processo didático e metodológico de ensino e aprendizagem nos sistemas de educativos com o intuito de proporcionar aos estudantes da EJA um ensino que dialogasse com a sua realidade de vida, valorizando assim suas especificidades e suas experiências de vida.

Ainda sobre a EJA, de maneira sintética, trazemos as contribuições de Silvera, Rêses e Pereira (2017) que apresentam a trajetória do processo de implantação da EJA no Brasil a partir da redemocratização do país. Os autores apontam que surgiram numerosos avanços legais para diversas áreas da educação, entre esses, o artigo 208, o texto original do artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988 e a Seção V destinada à Educação de Jovens e Adultos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, lei nº 9394/96.

Além dessas leis, eles evidenciam que nos anos de 1990 a 2002, ocorreu o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), realizado no governo do presidente Fernando Collor, tendo em vista que nesse período estava acontecendo o Ano Internacional da Alfabetização, organizado pela UNESCO. Também é dessa época o Programa Alfabetização Solidária, citado pelos autores “como carro chefe da política de alfabetização de jovens e adultos de 1997 até o final desse período de 2002, envolvendo governo federal, municípios, universidades públicas e privadas (na função de extensão) e empresas” (SILVERA; RÊSES; PEREIRA, 2017 p. 25).

Para os autores, embora o primeiro programa de alfabetização apresentasse uma grande expansão por meio das mídias e meios de comunicação, ele não durou muito tempo, pois seu caráter apresentava questões demagógicas. Por outro lado, o Programa permaneceu mais tempo e teve uma repercussão maior em relação ao envolvimento da sociedade.

Diante desse cenário, percebe-se que a EJA é uma conquista histórica e que deve ser fomentada, principalmente por sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas adultas que precisam ter uma educação que dialogue com sua realidade de vida. Jovens, adultos, idosos e trabalhadores que possuem um histórico de rejeição e negação de seus direitos durante todo o seu processo de

formação devem ser respeitados e assistidos nos seus direitos, principalmente o direito à educação. É por meio da educação que esses indivíduos podem mudar e ressignificar suas vidas, alcançando a cidadania e se tornando agentes ativos na sociedade. A EJA é uma modalidade da educação que atende esse segmento.

Ademais, a educação é um direito de todos os seres humanos e esse direito, assim como outros, está expresso desde 1988 na Constituição Federal da República do Brasil, nos seus artigos 204 e 208:

O primeiro artigo disserta sobre i) a garantia do ensino gratuito; ii) a progressiva universalização do ensino médio; iii) o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; e iv) educação infantil em creche e pré-escola as crianças até cinco anos de idade.

No segundo artigo, temos o estabelecimento do Plano Nacional de Educação que deverá ter a duração de dez anos e, assim, definir e articular o Sistema Nacional de Educação, assegurando o desenvolvimento de etapas e modalidades através estratégias e ações incorporadas aos diferentes poderes públicos e esferas federativas, os quais conduzirão a: i) erradicação do analfabetismo; ii) universalização do atendimento escolar; iii) melhoria na qualidade de ensino; iv) formação para o trabalho; v) promoção humanística científica e tecnológica do país; e vi) estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação, como do produto interno bruto.

Ainda para fortalecer essa discussão sobre a EJA, com a sanção da Lei nº 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), temos o (Artigo 37) em que a EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos no ensino fundamental e médio em idade própria. Diante disso, a LDB confirma o dever e a responsabilidade do Estado em assegurar o acesso público e gratuito à educação básica, exclusivamente, aos jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada.

Ademais, nesse mesmo Artigo 37 está expresso que assegura a jovens, adultos, idosos que não conseguiram efetuar os seus estudos na idade regular, acesso gratuito; oportunidades educacionais adequadas, considerando as características específicas dessas/es estudantes, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

Nessa mesma abordagem em relação a documentos, leis, normas e diretrizes para promover, fomentar e formalizar o processo de escolarização da população em situação de rua, na perspectiva do âmbito local, especificamente no Distrito Federal, apresento as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua. Esse documento está de acordo com o Decreto nº 33.779/2012, em especial no seu Eixo V, que determina as ações que deverão ser executadas no âmbito da educação, com o objetivo de:

Promover a inclusão da População em Situação de rua do Distrito Federal na rede pública de ensino, reconhecendo a educação como Direito de todas e todos, sem preconceito de qualquer ordem, a ser garantido pelo o Estado, em cumprimento à Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e legislação afins (BRASÍLIA, 2018-2023, p. 39).

Além de estarem fundamentadas nas principais leis que respaldam e asseguram o direito a educação, as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação Rua (2013-2023) foram elaboradas a partir de discussões e contribuições de diversos setores públicos em conjunto com a sociedade civil, desde 2016.

Também colaboraram algumas coordenações, diretorias, gerências da Subsecretaria da Educação Básica (SUBEB) e também das demais subsecretarias, as Coordenações Regionais de Ensino e a comunidade escolar da Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e os profissionais das Secretarias de Estado de Governo do GDF, como da Secretaria de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial. Por conseguinte, contou ainda com o apoio da Secretaria de Estado de Cultura, da Secretaria de Estado de Saúde, do Ministério de Desenvolvimento Social, do Ministério da Saúde, do Ministério dos Direitos Humanos, do Movimento Social da POP Rua, da Revista Traços e outros.

Esse documento tem como fundamento a educação inclusiva, com vistas a possibilitar o acesso e a permanência na escola pública às pessoas em situação e rua do Distrito Federal. Trata-se de um direito de todos os cidadãos e a partir desse ingresso na rede pública de ensino é que essas pessoas que vivem em situação de rua poderão desenvolver seu intelecto, reconhecer sua identidade e tornarem-se pertencentes à sociedade, como pessoas transformadoras de sua realidade. Uma educação com o compromisso de promover a integração da pessoa em situação de

rua é de fato uma educação que visa a formação e a humanização do ser humano, além de romper com o perfil das escolas e instituições tradicionais de ensino. Como afirmam as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (BRASÍLIA, 2018-2023),

A educação inclusiva, como paradigma educacional na concepção de Direitos Humanos, confronta práticas discriminatórias e pressupõe a transformação da rede pública e a alimentação de barreiras atitudinais, físicas, técnico- administrativas e pedagógicas às pessoas que vivem em situação de rua, de forma a garantir a escolarização, formação para o mundo do trabalho e a efetiva (re) inserção social por meio do desenvolvimento escolar (BRASÍLIA, 2018-2023, p. 42).

O documento ainda aponta que um dos principais desafios à realização desse processo está no fato de que a população em situação de rua do Distrito Federal “não frequenta a escola com regularidade e está distante, como regra, de sua idade escolar ideal” (BRASÍLIA, 2018-2023, p.42). Tal característica é perceptível em virtude das consequências que esse grupo enfrenta em viver nas ruas, isso os deixa em extrema vulnerabilidade social, “sendo o preconceito e a discriminação as ameaças mais marcantes” (BRASÍLIA, 2018-2023, p.42).

Dessa forma, a inclusão da POP RUA na SEEDF prevê a promoção da escolarização para população em situação de rua, estando essas fundamentadas no Decreto nº 33.779, de 06 de julho de 2012, especificamente no seu eixo V, que determina as seguintes orientações: 1) orientar a população em situação de rua acerca de todos os procedimentos de acesso à educação e à garantia de permanência com êxito na escola; 2) propor critérios adequados na estratégia de matrícula para acesso da POP Rua na rede pública de ensino; 3) discutir e implantar experiências alternativas de educação para as/os adolescentes, bem como para monitores/as e profissionais que atuam com a população em situação de rua, incluindo a construção de estratégias de educação em meio aberto, sem necessidade de deslocamento até as escolas; e 4) apoiar e fortalecer a atuação das escolas POP e Escolas de Referência em parceria com outros órgãos de proteção social;

Além disso, constam também: 5) disponibilizar no mínimo uma/um pedagoga/o, uma/um psicóloga e uma orientadora/o educacional para compor a Equipe de Atendimento e Acompanhamento Pedagógico da Escola POP; 6) priorizar o atendimento da Pop Rua na Educação Infantil (Creches e Pré-escolas); 7)

promover o acesso aos benefícios gratuitos de uniforme, material didático, transporte escolar, passe estudantil e alimentação às/os estudantes do POP Rua; 8) orientar as EU quanto à inserção do tema em tela nos Projetos Políticos Pedagógicos, em uma perspectiva da educação em Direitos Humanos, a fim de coibir toda e qualquer forma de preconceito, discriminação social, violação de direitos e desrespeito à dignidade das/os estudantes que se encontram em situação de rua;

Ademais, 9) desenvolver ações de promoção dos direitos fundamentais da população em situação de rua por meio da ampliação da discussão sobre a temática nas coordenações pedagógicas, em ações pedagógicas e/ou formativas, entre outras ações, que visam reforçar o papel da escola como promotora da Educação em e para os Direitos Humanos; 10) promover a inclusão de pessoas em situação de rua nas escolas por meio da integração entre a escola e a comunidade, ressaltando os aspectos do acolhimento nas escolas e da integração com as demais políticas públicas; 11) realizar ações de orientação à POP Rua visando a sensibilização acerca da importância de seu ingresso, permanência e conclusão com êxito de crianças, adolescentes, jovens e adultos no processo educativo escolar;

Por fim, 12) criar parcerias com instâncias acadêmicas voltadas ao desenvolvimento de pesquisas e de metodologias educativas que qualifiquem a prestação de serviço à população em situação de rua; 13) discutir formas de incentivar e ampliar o acesso da população em situação de rua ao Ensino Superior; 14) capacitar as/os profissionais da educação para o acolhimento e o atendimento de estudantes em situação de rua; 15) promover ações, projetos, oficinas e outras ações pedagógicas sobre a escolarização da POP Rua; e 16) acompanhar e avaliar a implementação da PEOP, considerando as considerações desse documento.

A meu ver, tal documento é um dos mais atuais e importantes para a garantia do direito à inclusão e, conseqüentemente, à formação e à emancipação da População em Situação de Rua no Distrito Federal. Sua proposta contempla as especificidades e respeita o contexto de vida desse segmento. Além do mais, possibilita a inserção social da pessoa em situação de rua na sociedade, de maneira que ela possa ter autonomia. A reboque do que está posto, vem a confiança em si mesmo, de tal forma que logo estará ela preparada para trabalhar e ter condições

materiais para desfrutar uma vida digna. Isso é humanizar, é dar oportunidade e acreditar na transformação do ser humano.

No entanto, ao analisarmos todos esses decretos, documentos, leis e diretrizes percebe-se que todas as pessoas, independente de sua faixa etária, do gênero, da raça e da condição de vida, estão asseguradas quanto ao seu direito à educação. Ainda assim, segundo Florestan (2020, p. 66), mesmo na incumbência da União em consolidar e legislar acerca das diretrizes e bases da educação nacional, mesmo estabelecendo o Plano Nacional de Educação em que estão expostas todas as designações e orientações para acompanhar e avaliar sua execução em todo território nacional fundamentada na democratização do ensino, tendo como lema principal “a educação não é privilégio”, é preciso realizar algumas indagações e reflexões: Por que mesmo com a legislação nacional assegurando o direito à educação para todos e todas ainda existem pessoas que não estão usufruindo desse direito? Quais seriam os impedimentos em poder efetivar esses direitos? As leis estão dispostas para servir a quem afinal? Será que existe uma predominância de uma determinada classe social? Em pleno século XXI, ainda estamos discutindo o porquê dessas leis ainda não serem efetivas para todas as pessoas, grupos e comunidades que sofrem com a negação desse direito e, conseqüentemente, vivem em situação de pobreza e miséria, sem vislumbrar nenhuma ascensão, progresso, desenvolvimento ou inclusão. Essa é a realidade de quem não consegue o direito a uma educação de qualidade. Ao pensar nessas pessoas, a educação deve ser para além da EJA.

A realidade em que a população em situação de rua vive é tremendamente cruel, a começar pela falta de moradia, trabalho, saúde física, mental e emocional e alimentação. Penso serem esses os principais fatores que impedem que esse grupo tenha condições de acesso a uma escola regular de ensino, especialmente à Educação de Jovens e Adultos, pois essa modalidade ainda segue um padrão curricular de ensino. A situação de vulnerabilidade social das pessoas em situação de rua é incomparável a qualquer realidade vista atualmente no contexto social. São pessoas que não possuem nenhuma base material, nenhuma condição concreta que garanta a eles o básico para que possam desfrutar de uma vida digna.

No ponto de vista do acesso à educação nas redes regulares de ensino no Distrito Federal, a população em situação de rua enfrenta diversas dificuldades,

como o preconceito da própria comunidade escolar. Infelizmente, na maioria das vezes, funcionários, professores e alunos, por não conhecerem a realidade dessas pessoas, discriminam e tratam com indiferença esse público. Além disso, existe a questão da localidade, a maioria dessas pessoas vive em locais distantes das escolas, e por não terem condições financeiras para pegar um transporte coletivo, não conseguem frequentar às aulas.

Com base na pesquisa Renovando a Cidadania (GATTI, 2011), sobre as políticas educacionais do Distrito Federal para essa população, foram pontuadas as seguintes dificuldades em relação a essa discussão: as pessoas em situação de rua sofrem muita discriminação nas escolas do DF; esses estudantes, de modo frequente, são culpabilizados por roubos e brigas; alunos, pais e professores, diretores e funcionários, inclusive, são os principais disseminadores da discriminação; a falta de documentos pessoais e a ausência de moradia dificultam a população em situação de rua ter acesso a uma escola.

Não se pode deixar de pontuar que a inexistência de moradia convencional e regular é um entrave que contribui para o rendimento escolar da pessoa em situação de rua. Pessoas em situação de rua acolhidas em albergues ou abrigos no Distrito Federal queixam-se da falta de acesso à educação. O que vemos é a inexistência de um local adequado para a população em situação de rua guardar seus pertences e de um ambiente favorável para que ela possa estudar. Ademais, citam a falta de energia elétrica como fator prejudicial. O tema população em situação de rua não é abordado nas escolas públicas do Distrito Federal, isso contribui para o fortalecimento do preconceito contra as pessoas que vivem nessa realidade (GATTI, 2011, p. 170-171).

Assim, diante de todos esses fatores que dificultam a população em situação de rua ter acesso a uma educação que atenda suas necessidades, apresentamos uma educação que, de fato, dialoga com a realidade desse grupo, uma educação pautada em um viés libertador, fundamentada na humanização dessas pessoas que vivem em situação de rua, toda sua metodologia de ensino corresponde às suas especificidades, sem dúvida estamos falando da educação popular. A educação popular é mobilizadora e essencial para a continuidade da EJA no sistema público de ensino. Nesse sentido, a educação popular precisa chegar à população em situação de rua e assim criar formas de acesso a diversos locais além da rede

regular de ensino, como praças, lugares públicos, centros comunitários, escolas, instituições públicas etc.

É preciso, assim, que essa educação seja pautada nas seguintes premissas: amorosidade; respeito às pessoas; buscar e manter um relacionamento baseado na amizade; conhecer sua realidade de vida e suas experiências; valorizar e reconhecer suas potencialidades e habilidades; ensinar para liberdade e autonomia; desenvolver a consciência crítica e coletiva; e principalmente, importar-se, trazer para si, ou seja, envolver-se com as pessoas em situação de rua, no sentido de atentar ao seu desenvolvimento, à sua formação e à humanização dessa pessoa. Isso fará com que as pessoas em situação de rua sejam capazes de mostrar seu potencial, do que elas são capazes de produzir e de poderem viver com mais dignidade, certas de que são participantes de uma sociedade.

Diante disso, a educação que mais dialoga com essa realidade é a de base freiriana, fundamentada na humanização do ser humano, com um viés libertador. Para que isso aconteça é necessário enxergar a educação como um ato político, em que todos os que acreditam na transformação do ser humano e de sua realidade social estejam preparados para disseminar, expandir e promover essa educação capaz de fazer com que o ser humano tenha capacidade de olhar e enxergar sua própria realidade de mundo, e com isso desenvolver-se e tornar-se protagonista da sua própria história.

3.2 A dimensão inédito viável como estratégia no processo de escolarização para estudantes em situação de rua

A humanização, segundo Freire (2011), é a vocação do homem, e essa está sendo negada através da injustiça, da opressão, da violência dos opressores, que por meio de uma pedagogia dominante, roubam o anseio da libertação do oprimido. Mediante essa negação de direitos, a pessoa torna-se refém de um sistema que visa somente o seu próprio interesse, utilizando-se de ideologias capitalistas que inviabilizam qualquer garantia e efetividade de direitos sociais e fundamentais a esses sujeitos (FREIRE, 2011). O oprimido é negado de seu direito de fala, de ser e de estar no mundo, de desenvolver suas potencialidades e sua autonomia. Desse modo, os oprimidos são impossibilitados de serem incluídos, e por conta disso, são impedidos de construir uma consciência plena da sua própria realidade social.

Desse modo, inspirados na perspectiva freiriana, podemos concluir que todos os homens nascem com a vocação de “ser mais” e que por ainda saberem pouco de si mesmos, vivem uma “dramaticidade” em seu contexto atual. Nesse sentido, ao perceberem-se diante de sua realidade, se dão conta do pouco que sabem sobre o seu lugar no “cosmos”. A partir dessa descoberta, começam a questionar a si próprios, o que leva ao surgimento de outras questões sobre a sua condição de vida na sociedade e no mundo.

Em seu livro clássico *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2011) traz a situação concreta de opressão e os oprimidos, abordando a desumanização como consequência de um sistema estrutural, histórico, político e social que predomina sobre aqueles que não são reconhecidos como humanos, e por assim ser, vivem sob o julgo de uma determinada classe dominante. Trata-se de uma classe que rouba e nega o direito do outro de “ser mais”. Assim, Freire (2011) diz que a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é a distorção do ser mais. A partir da desumanização, o “ser mais” torna-se refém do opressor, que logo trabalha em favor de diminuir o espaço do oprimido, seja silenciando a sua voz ou utilizando do poder para colonizar e reprimir de maneira injusta, negando ao outro o direito à vida, à esperança, a humanizar-se, tornando-o um “ser menos” (FREIRE, 1992, p. 207).

Nessa dimensão, o autor adverte que, para o oprimido poder libertar-se é necessária a crença no povo, por meio de um comprometimento autêntico, de uma comunhão e de uma aproximação que desperte um renascer e uma esperança. Esperança essa que vem não apenas do verbo esperar, no sentido de esperar, mas no sentido de lutar e agir mediante as contradições que emergem no contexto de todas as pessoas que vivem em situação de rua. Contudo, a emancipação dessa situação de vulnerabilidade social não poderá advir apenas do direito como norma.

Freire (2011) convida-nos a pensar na seguinte contradição: somente na convivência com os oprimidos é possível compreender as suas formas de ser, de comportar-se e de refletir sobre a estrutura da dominação. Sendo uma delas a dualidade existencial que leva os sujeitos a assumirem atitudes fatalistas, religiosas, mágicas, que não permitem a superação da visão inautêntica do mundo de si.

Para alcançar a liberdade, na perspectiva freiriana, é imprescindível que o oprimido descubra o opressor e se comprometa na luta pela sua libertação. Esse processo inicia-se com a crença em si mesmo, baseada na ação conscientizadora de caráter iminente pedagógico da revolução, na qual o método é a própria consciência enquanto caminho para compreender e desmistificar a realidade. Sendo que é preciso criticá-la para poder conhecê-la, recriando o conhecimento e descobrindo como refazer-se. Vislumbrando abrir portas para que as pessoas em situação de rua possam adquirir essa compreensão de mundo e poderem criticar de maneira que possa haver uma ação consciente dos oprimidos frente ao sistema opressor, Paulo Freire nos apresenta a categoria do *Inédito Viável*.

O conceito freiriano do Inédito Viável traz uma concepção de homens e mulheres como corpos conscientes, conhecedores bem ou mal do seu condicionamento. Assim, eles deparam-se na vida pessoal e social com entraves, barreiras que devem ser superadas, chamadas de “situações-limites”. Esse termo, segundo Anita Freire, “tem origem a partir do aporte de Álvaro Vieira Pinto, que se utilizou do conceito de Jaspers, mas foi “esvaziado da sua condição pessimista original” (FREIRE, 2009 *apud* RÊSES; SOUSA, 2012, p. 557).

Assim, são as ações-limites que possibilitam aos homens e às mulheres em situação de opressão tomar diversas atitudes possíveis, como, por exemplo, perceber qual é o obstáculo que não podem, ou não querem, transpor, ou ainda, como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na superação. Nesta última, a situação-limite foi percebida criticamente. Em razão disso, aqueles e aquelas que entenderam querem agir, desafiados a resolver a situação da melhor maneira possível, em um clima de esperança e confiança tentam resolver os problemas pessoais e sociais que vivenciam cotidianamente.

Então, faz-se necessária a separação epistemológica, ou seja, tomar distância daquilo que os incomoda, objetivando-o, e somente quando o entenderem na sua essência é que poderá ser compreendido como um problema. Quando esse é, pois, assim entendido, ele é posto em evidência na historicidade da vida diária, tornando-se, assim, passível de mudança, de transformação e de ressignificação, não podendo mais permanecer da mesma forma. Por conseguinte, passa a ser um tema-problema que precisa ser enfrentado, discutido e solucionado. Essas ações

cabíveis para romper com as “situações-limites” são chamadas por Freire (1992) de “atos-limites”.

Diante disso, Paulo Freire (1992, p.34) nos convida a refletir que as situações limites não podem ser vistas e analisadas sem antes seja considerada a sua “dimensão macrossociológica e especificamente o espaço-temporal de desenvolvimento da ação educativa e pedagógica”. Assim, as situações-limites implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem diretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem as coisas são negadas, ou seja, os oprimidos.

Os primeiros veem os temas-problemas encobertos pelas situações-limites, daí os consideram como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos, quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas “situações-limites, quando passam a ser um percebido-destacado, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o “inédito viável” (FREIRE, 1992, p. 205-206).

Portanto, a categoria Inédito Viável ainda é considerada por muitos como um sonho utópico, mas que está ali presente. Conquanto só é viável sua materialização, segundo Freire (1992), por meio da práxis libertadora, a qual só será possível quando os oprimidos tiverem essa clareza sobre seu estado, para que possam ser levados a refletir e problematizar as situações de opressão e negação dos seus direitos e garantias fundamentais, em especial o direito à educação. Assim, é de suma importância pensar nessa categoria como práxis libertadora e necessária para romper com o sistema capitalista vigente. A fim de que, de alguma maneira, sob sua abordagem crítica e dialética, seja possível construir estratégias que venham desconstruir o direito posto, dogmatizado e opressor.

4 A ESCOLA MENINOS E MENINAS DO PARQUE EM BRASÍLIA

A questão da criança e do adolescente vivendo nas ruas, assim como os jovens, adultos/as e idosos/as, é considerada um fenômeno presente em diversos países, especialmente, nos grandes centros das capitais. No Brasil, temos visto, a partir de pesquisas e estudos sistematizados, como esta pesquisa, o crescimento desse segmento em todas as suas faixas etárias. Nas décadas 70 e 80, essa problemática social de criança e adolescentes vivendo nas ruas tornou-se ainda mais visível na medida em que foram ocorrendo às discussões, os debates e a busca de querer entender quais são os fatores que levam essas crianças a chegarem nessa situação.

A partir desse cenário, desencadearam-se diversas ações, estratégias organizadas pela sociedade civil, pelos movimentos sociais e por diversas instituições religiosas que se envolveram em defesa de crianças e adolescentes que viviam nas ruas, tendo em vista a negligência do Estado em criar instrumentos legais e fomentar políticas públicas que assegurassem o direito dessa população.

Essas crianças e esses adolescentes eram chamados de “meninos de rua”, daí a origem do MNMMR, cuja criação ocorreu em Brasília no ano de 1986. Esse Movimento objetiva romper com a maneira como a sociedade e, principalmente, as instituições da época, FUNABEM e FEBEM, lidavam com as crianças e os adolescentes em situação de risco. Para Pereira (2011), esse movimento colaborou para o fortalecimento da luta em relação à mobilização e ao engajamento de diversos setores da sociedade civil em prol de discutir e pensar novas estratégias de amenizar e tentar outras soluções que atendessem às especificidades dessas crianças e desses adolescentes.

O noticiário da época evidencia a realidade dessas crianças e adolescentes que viviam nas ruas de Brasília:

Figura 3 – Matéria do Correio Social



Fonte: Ação Social do Planalto¹⁰

Os homens de amanhã. Pobreza não é vergonha, mas leva as pessoas a assumirem atitudes deprimentes como reação natural e contrária. Afinal, não existe lei mais imperiosa entre os homens do que a da sobrevivência. Ela dita regras que são obedecidas e respeitadas por adultos e crianças do mundo inteiro. Sempre foi esta a realidade da vida. No entanto, ao mesmo tempo em que centenas de pequenos abandonados tentam, de qualquer forma sobreviver e para isto assaltam, roubam, aprendem vícios e até matam, eles ao contrário, vivem em paz. Tiveram outra opção, uma oportunidade na vida. Trabalham, estudam, rezam, fazem poesia e se divertem. Garantem com a maior dignidade e orgulho uma existência feliz. Os outros são conhecidos como delinquentes, trombadinhas ou marginais, horrores da sociedade. Eles são os meninos azuis da Ação Social do Planalto. Saudáveis, alegres, simpáticos. São 205 garotos carentes orientados de perto por uma equipe de mulheres extraordinárias lideradas por Aída Costa da Cunha Camões, nossa entrevistada de hoje. Ela aceita todos os desafios em função de um ideal que devia ser o de uma comunidade inteira: O homem de amanhã. No anseio da esperança O homem do amanhã Que é nada mais que uma criança Nas vitrines da alvorada Antes que o sol se faça presente Seguindo ardente Pelas ruas, nas calçadas. Uma caixa de engraxate Ou um jornal pra vender Lá vão eles pelas ruas Antes do sol nascer. É preciso começar cedo Pra também cedo vencer. Vendedores de pastel, Engraxates e jornaleiros É assim que começamos Pra sermos grandes Brasileiros. Cantarolando uma canção Rezando uma oração Chutando pedrinhas pensando em bola É assim que eles vão E nós também vamos. Como todo bom Brasileiro, Pelas ruas do

¹⁰ Disponível em: <https://aspdf.org.br/galeria-fotos/picture.php?/34/category/5>. Acesso em: 8 set. 2021.

pavilhão. Que traz justiça e amor Para o nosso coração. Autor : Euler da Silva Lessa, 2o. série da Escola Anchieta, mantida pela Ação Social do Planalto Entrevista de Eliana Fonseca Viana com Aida Costa da Cunha Camões Eram cinco e meia da tarde quando as portas das salas de aula abriram-se e eles passaram correndo. Alegres e saltitantes como são todas as crianças. A espontaneidade da infância nunca fez distinção de classes. Entre sorrisos eles atravessam o pátio interno, saltaram uma pequena amurada que circunda a varanda enquanto conversavam animadamente em busca da porta de saída. A dois ou três metros dela pararam instantaneamente, como que automatizados. Todos. Ficaram em silêncio absoluto imóveis por alguns minutos, com o material escolar nas mãos e os olhos fixos na parede (AÇÃO SOCIAL DO PLANALTO, 1975).¹¹

Diante desse contexto, surgiu em Brasília a Ação Social do Planalto. Uma organização que atua desde 1963 e tem como objetivo elaborar e monitorar programas sociais pensados para transformar vidas de crianças e adolescentes em situação de risco social. Foi a partir da Ação Social que surgiu a Escola Meninos e Meninas do Parque em Brasília. No Projeto Pedagógico da instituição encontramos as seguintes informações:

O Projeto de escolarização para crianças e adolescentes em especial dificuldade pessoal e social foi iniciado em março de 1991 e funcionou até dezembro de 1991 no espaço físico da Ação Social do Planalto. Em janeiro de 1992, passou a ser desenvolvido na unidade do “Gran Circo Lar”, pela coalizão entre as Secretarias de Estado de Educação, Cultura, Desenvolvimento Social e Ação Comunitária e Segurança Pública. Desde então, a Secretaria de Educação, integrando a proposta de trabalho conjunto, assumiu a Coordenação Pedagógica do projeto e a escolarização das crianças e adolescentes acolhidos na Unidade

(DISTRITO FEDERAL ,2020,p. 5).

A EMMP está localizada no Parque Recreativo Dona Sara Kubitschek, Estacionamento 06, na cidade de Brasília, Distrito Federal, e está vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. Foi criada no ano de 1995 com o objetivo atender a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em situação de risco. Atualmente, atende a jovens e adultos. Antes da EMMP, os atendimentos para as crianças e os adolescentes em situação de risco eram realizados numa tenda conhecida como “Gran Circo Lar”.

¹¹ Disponível em: <https://aspdf.org.br/galeria-fotos/picture.php?/34/category/5>. Acesso: 12 out. 2021.

Figura 4 – Gran Circo Lar em Brasília



Fonte: Página Histórias de Brasília, no Facebook.¹²

Esse era um espaço destinado a eventos culturais de Brasília. A partir de uma ação conjunta da Secretaria de Educação, da Secretaria da Cultura, da Secretaria do Desenvolvimento Social, da Ação Comunitária e da Secretaria de Segurança Pública, o projeto de escolarização passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação. No ano de 1995, ocorreu o fechamento do Gran Circo Lar, com isso foi necessário procurar outro espaço para dar continuidade ao atendimento às crianças e adolescentes em situação de rua. Diante dessa situação, ocorreram estudos e pesquisas visando encontrar um novo local que comportasse o Projeto de Escolarização para poder dar continuidade ao atendimento especializado, de maneira que atendesse às crianças e aos adolescentes em situação de rua como sujeitos de direitos e que pudesse resguardar sua integridade física.

A partir de estudos, perceberam que o melhor local do para a instalação do Projeto de Escolarização seria o Parque da Cidade. Por meio de um acordo firmado com o administrador de Brasília e o contato com o administrador do Parque da cidade, foi cedido “um antigo vestuário desativado no Parque. Mediante a esta doação, logo surgiu o patrocínio do Conjunto Nacional de Brasília, e com isso iniciou as obras de adaptações para poder preparar o local onde iria funcionar ‘o Projeto de Escolarização de Meninos e Meninas do Parque’. A inauguração ocorreu no dia 18 de abril de 1995, tendo como nome Escola de Meninos e Meninas do Parque (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 43).

O Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal, em seu artigo 390, dispõe que:

¹² Disponível em: <https://www.facebook.com/historiasdebsb/photos/gran-circo-lar-1985-1999-palco-de-grandes-eventos-culturais-nacionais-e-internac/435172049998244/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

A Escola Meninos e Meninas do Parque, identificada por EMMP, unidade escolar que integra a estrutura da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, está vinculada pedagógica e administrativamente à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 120)

Conta ainda, em seu parágrafo único, que a Escola meninos e Meninas do Parque manterá-se em continua articulação com a Coordenação de Ensino e a Secretária de Desenvolvimento de Estado, de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST). Essa articulação é de suma importância para a continuidade e progressão da qualidade do atendimento e encaminhamento dos estudantes em situação de rua da EMMP, e ainda no mapeamento de outros estudantes que precisam desse serviço.

A EMMP objetiva o direito à escolarização de adolescentes, jovens que se encontram “em situação de rua ou em instituição de acolhimento, proporcionando a reintegração escolar e comunitária” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 120) . O Artigo 392 desse documento dispõe sobre suas competências: a ela compete promover o atendimento escolar valorizando e respeitando a história individual de cada estudante; elaborar e implementar o seu Projeto Político Pedagógico – PPP em consonância com as Políticas Educacionais da SEEDF; promover a reintegração dos estudantes às demais unidades da Rede Pública de Ensino, considerando o caráter de transitoriedade do atendimento ofertado (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 120-121).

Ao fixar a atenção nessas competências, percebe-se que todas são relevantes, principalmente a última, que se refere à promoção e à reintegração desses estudantes nas escolas públicas do Distrito Federal. Isso conta no documento Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP), evidenciando a importância da inclusão e promoção dos estudantes em situação de rua nas escola públicas e na comunidade (BRASÍLIA, 2018-2023, p. 44).

Por conseguinte, está disposto no Artigo 395 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que a organização e o trabalho da EMMP são feitos por meio da oferta de matrícula, estando essa em conformidade com as

orientações pedagógicas de cada etapa/ modalidade, utilizando-se a Matriz Curricular Correspondente.

O alvo da EMMP são crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade pessoal e social, em situação de rua e oriundos de abrigos. Sendo turmas do Ensino Fundamental I – Correção Distorção Idade e Série – CIDIS e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º e 2º segmentos. A escola tem como escopo:

Garantir o direito à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento, proporcionando a reintegração escolar e a convivência familiar e comunitária dos estudantes por meio dos processos de ensino e de aprendizagem, levando em consideração a história de cada um, suas possibilidades e limitações para o aprendizado, tendo em vista a Educação Integrada baseada nos Eixos Estruturantes: Educação para a diversidade, cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos, Os Direitos Humanos e Educação para a sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

A maioria dessas crianças, desses adolescentes, dos jovens e dos adultos são educandos que possuem uma diversidade de fatores históricos e sociais que os levaram a desistir de estudar. Em vista disso, a relevância da escola em atuar na reintegração escolar e familiar junto à convivência comunitária é imprescindível, pois o processo de inclusão é formado não apenas pela escola e família, mas também por meio da sociedade. A proposta da escola traz como eixo principal a educação como um direito de todos, principalmente, para aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social.

O projeto político pedagógico da escola se organiza com turmas de integração, as quais trabalham com as seguintes atividades: acolhida; convivência; autoestima; educação para a paz; educação ambiental: reciclando vidas; artes, criando e recriando e sondagem do processo de ensino aprendizagem. Além disso, a escola trabalha com os Centros de Interesses. Nestes Centros de interesses são desenvolvidas atividades, como artes, jogos das linguagens e jogos das ciências fundamentadas nas temáticas de Direitos Humanos, Cidadania e Educação Ambiental. Segundo a proposta pedagógica da escola, essas atividades visam valorizar os conhecimentos e experiências dos educandos para atender melhor suas especificidades.

A frequência e as atividades desenvolvidas deverão ser registradas diariamente pelo o profissional de educação no diário de classe, conforme está previsto no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. As atividades deverão ser desenvolvidas “sob forma de oficinas e deverão ser registradas por meio de instrumentos próprios” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 121)

Em meio a desafios, a escola almeja trazer para dentro da instituição o diálogo com grupos que possuem um histórico de exclusão social, cultural e econômica, como pessoas em situação de rua, em privação de liberdade, em situação de extrema pobreza. Todas essas pessoas fazem parte da sociedade e precisam ser alcançadas por meio de políticas públicas que venham promover o seu engajamento no convívio social e propor possibilidades na área de educação para que o ensino seja um direito de todos e não apenas da classe dominante. Nessa perspectiva, a educação é voltada para a cidadania e todas as suas atividades pedagógicas são desenvolvidas por meio de projetos que abordam a Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade.

No que diz respeito à modalidade de ensino, a escola trabalha com Educação de Jovens e Adultos (EJA), a caracterização do público alvo são pessoas adultas com um histórico de evasão escolar, além da realidade de exclusão social. Segundo Arroyo (2017, p. 70), muitos desses educandos, mesmo sendo (alguns) alfabetizados e tendo tido contato com a escola formal, ainda são reféns da educação tradicional, a qual, por se basear, na maioria das vezes, em métodos engessados e conteúdos descontextualizados, acaba excluindo aqueles que se encontram fora de seus “padrões sociais”. Nesse panorama, está a maioria de adolescentes, jovens e adultos vivendo fora do processo de escolarização.

O Currículo em Movimento da Educação Básica para EJA aponta a relevância de uma prática educativa que trabalhe com as especificidades e a diversidade dos sujeitos que vivem excluídos da sociedade, “a fim de dialogar com seus saberes e culturas, projetos de vida e articular melhores perspectivas com o meio social, cultural e com o mundo” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 11).

Nesse sentido, a EJA contribui de maneira específica no processo de escolarização das pessoas que se encontram em uma situação de pobreza. No entanto, ainda tem um projeto com foco em jovens e adultos que possuem um

trabalho. Assim, não contempla a população em situação de rua, tendo em vista que esse grupo não se encontra na classe trabalhadora, mas sim, vive uma realidade de extrema pobreza e invisibilidade social. Dessa forma, pensar no processo de escolarização da população em situação de rua é dar prioridade às suas especificidades e principalmente ao seu contexto histórico-social.

Durante a análise do Projeto Pedagógico da escola e ao ouvir os entrevistados, foi verificado que a metodologia educacional está baseada nas pedagogias de Célestin Freinet, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Segundo a equipe pedagógica de profissionais, “o professor na escola desempenha o papel de mediador do conhecimento e o estudante em situação de rua o protagonista”, em que há compartilhamento das experiências de vida de cada estudante”.

Muitos desses alunos têm histórias marcadas pela vivência nas ruas, pelo abandono em unidades de acolhimento, outros são oriundos do sistema penitenciário, das comunidades terapêuticas, são adolescentes, jovens e adultos que não tiveram nenhuma assistência, nem possibilidades de poder estudar e ressignificar suas histórias de vida (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 9).

A proposta da EMMP de atender aos estudantes que vivem em situação de rua por meio da Educação de Jovens e Adultos é uma forma de mitigar o grande número de estudantes que vivem na pobreza e, conseqüentemente, são excluídos do processo de escolarização formal. Muitos desses jovens não têm vínculos familiares, sobrevivem por meio de trabalhos informais, como vigiar carros nas ruas, vender doces nos semáforos ou trabalhar com jardinagem. A falta de uma família, de uma moradia ou de um referencial acaba os aproximando das drogas. Essa realidade contribui para a evasão escolar e também para o aumento de crianças, adolescentes e jovens nas ruas. Embora exista uma legislação que garante:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 60)

Percebe-se que ainda há uma falta de compromisso do Estado em garantir essa educação a todos, haja vista que primeiramente esse compromisso é de sua responsabilidade. A desigualdade social é um dos fatores que elevam cada vez mais o índice de crianças, adolescentes e jovens fora da escola. Muitas famílias e grupos

que estão em situação de rua desconhecem seus direitos e vivem em situação de mendicância, sendo, muitas vezes, tratados com indiferença pela sociedade. À medida que esse grupo não busca seus direitos, o Estado não possibilita e nem promove políticas públicas educacionais efetivas que possam mudar a realidade desse segmento. Segundo Freire (2011), o ponto de partida dessa mudança está nos homens.

É uma educação conscientizadora, a qual permita ao homem refletir sobre sua realidade por meio do diálogo e o desvelamento da sociedade onde ele está inserido, que vai proporcionar a liberdade de se expressar, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p. 108). E para que isso ocorra é necessário promover uma educação para todos pautada no diálogo, na problematização, no respeito às especificidades, considerando as experiências de vida das pessoas em situação de rua.

É por meio do diálogo que eles irão expor sua história de vida, a sua forma de compreensão de mundo e sua interpretação de como esse mundo os vê. Assim, cabe à escola proporcionar ao educando metodologias que dialogam com a sua realidade social, trabalhar a partir de suas histórias de vida, pensar em formas diferenciadas de ensino que promovam a inclusão e a emancipação humana, no intuito de fazer com que essas pessoas desenvolvam o protagonismo e que, juntamente com seus pares contribuam para a transformação da sociedade.

4.1 Experiências e percepções a partir da presença no campo da pesquisa

Após algumas tentativas de datas para a ida ao campo, finalmente o grande dia chegou. Numa manhã do dia vinte de setembro, numa segunda-feira pela manhã, entrei em contato com Lenilda Perpetuo e combinamos de nos encontrarmos à tarde na EMMP. No caminho, deparei-me com a beleza natural do Parque da Cidade, o verde da grama, os pássaros, muitas árvores de todos os tamanhos e cores. O vento soprava de maneira que essas dançavam ao som de sua melodia. O céu azul como o mar fazia companhia ao sol que naquela tarde brilhava intrigantemente, como se algo quisesse mostrar, revelar ou talvez, quem sabe, desvelar.

Enquanto eu caminhava no Parque da Cidade, senti um ar puro e fresco que me fazia respirar com certa tranquilidade. Nesse momento, algumas questões

pairavam sobre minha cabeça: Como será a escola? Quem irá me receber? De que maneira serei recebida? Por onde começar?

Logo avistei um espaço colorido, sem muros e com suas paredes pintadas com cores diversas que se destacavam na natureza, me convidando a entrar. Ao chegar à escola, os meus olhos foram convidados a fotografar os espaços por onde passávamos. Como diz Dornelas (2019, p. 25), a foto tem a capacidade de iluminar e de ser um mecanismo das “narrativas da vida, daqueles que estão acostumados com o apagamento e relegados ao papel de coadjuvantes”. Corroborando essa afirmação, Jodelet (1993, p. 5) considera importantes as representações sociais no ponto de vista das imagens na representação teatral ou política e também no uso da pictórica (relativo à pintura). Na sua concepção, quando há um olhar sobre esses objetos, ou seja, quando esses tomam seu lugar, a representação social torna-se presente mental do objeto que se estabelece simbolicamente. E a partir do conteúdo concreto, a representação carrega em si a marca do sujeito e de sua atividade.

Ao pensarmos sobre esses aspectos, percebe-se que são considerados pela autora como caráter construtivo, criativo, autônomo da representação e, conseqüentemente, demonstram sua estrutura construtiva, interpretativa do objeto e a expressividade do indivíduo, em especial os estudantes em situação de rua atendidos na EMMP.

É nesse pensamento que apresentamos a criatividade, a arte, a interpretação, a representação da subjetividade e expressão dos estudantes em situação de rua da EMMP. Não da maneira em que eu imagino, nem da forma pela qual eu poderia definir, mas pelo o que meus olhos conseguiram ver e perceber, além da minha lente de pesquisadora, onde a percepção em meio a realidade conseguiu, por meio das imagens, captar, apreender, registrar.

Figura 5 – Prédio da Escola Meninos e Meninas do Parque 1



Fonte: arquivo pessoal

Figura 6 – Primeira visita à EMMP em 2017



Fonte: arquivo pessoal

Dentro da escola, deparei-me com esta imagem, logo bem na entrada e em seguida com um mural gigante com várias citações dos educandos que ali frequentam, as frases expressavam suas ideias e aspirações. No centro, um quadro colorido com uma frase interessante "é tempo de cuidar". Nesse momento, uma estudante se ofereceu para tirar a foto em frente ao quadro (figura 9). Veio-me a seguinte reflexão: e os outros tempos, existiram para quê? Afinal, a dívida do Estado para com esses estudantes em situação de rua é aproximadamente 500 anos.

Figura 7 – É tempo de cuidar



Fonte: arquivo pessoal

Figura 8 – Estudantes da EMMP e eu



Fonte: arquivo pessoal

Figura 9 – Espaço da EMMP 1



Fonte: arquivo pessoal

Figura 10 – Espaço da EMMP 2



Fonte: arquivo pessoal

Você já imaginou carregar toda a sua vida em um carrinho de supermercado? Caberia tudo o que você tem?

Esse espaço é destinado para os estudantes em situação de rua guardarem seus pertences. Dentro desses carrinhos de supermercado encontrei várias coisas, como roupas velhas e rasgadas, sacolas de plásticos, cobertores, entre outras. Todos os pertences dos estudantes se encontravam dentro desses carrinhos, toda sua vida estava dentro daqueles carrinhos de supermercado. Essa imagem representa a desumanização dessas pessoas que lutam para sobreviver em meio à negação de seus direitos e da invisibilidade social. É relevante também evidenciar o que esses espaços revelam, pois segundo Rêses, Santos e Rodrigues (2016, p.131), “o espaço não é mero arcabouço físico, mas um construtor eminentemente humano, e, portanto, intrinsecamente simbólico. Nos espaços e a partir deles os

indivíduos e grupos se comunicam, deixam suas marcas, edificam identidades, normas e valores”.

Figura 11 – Assembleia da EMMP



Fonte: arquivo pessoal

Figura 12 – Regras de convivência da EMMP



Fonte: arquivo pessoal

Nas paredes da escola muitas pinturas e dizeres escritos pelos educandos. Na primeira figura acima estão escritas frases elaboradas por eles, expressando o que significa a EMMP e o que eles aprendem nesse espaço.

Numa sala ao lado, encontrei um jovem de traços fortes e uma cor viçosa e a coordenadora pedagógica com sorriso largo e um olhar esperançoso. Apresentamo-nos. Em meio a conversa, surgiu a pergunta para o jovem “O que a escola representa para você?”, “A escola é um rio que deságua no mar da minha vida”, respondeu.

Nesse momento, fiquei a pensar na profundidade dessa representação, a escola como um rio e a vida como mar. Quantos significados! Veio-me a memória um rio (escola) onde o conhecimento se dá de diversas maneiras, quais aprendizagens fazem parte deste rio? Ou irão fazer? Quais práticas educativas? De que maneira esse rio irá desaguar no mar? Nessas inquietações, senti vontade de mergulhar nesse rio.

Figura 13 – Davi, estudante da EMMP, poeta e músico



Fonte: arquivo pessoal

No decorrer da conversa, descobrimos que esse jovem, além de ser poeta, também era cantor e tocava violão na escola. Assim, fomos convidadas pela coordenadora pedagógica para uma sala bem aconchegante com alguns enunciados nas paredes, um desses nos sobressaltou os olhos: regras de convivência. Ela nos explicou que aquela sala era utilizada para atender os alunos. Enquanto aguardávamos a diretora da escola, ficamos nessa sala com a coordenadora pedagógica.

Ela cumprimentou-nos e, com um pouco de receio ou cuidado, perguntou-me: Você tem alguma autorização para poder fazer a pesquisa? Respondi que sim. Após entregar a autorização, fomos conversando. Nesse momento, senti a ausência de algo. A conversa ainda estava um pouco formal, confesso que estava tensa.

Todavia, Lenilda, com toda sua intrepidez, fala despojada e amigável, iniciou o diálogo. Daí em diante, fui anotando tudo no meu caderno azul, o diário de campo. Ao falar sobre a escola, a coordenadora demonstrava muito orgulho e seriedade. No decorrer da conversa, descobrimos que ela estava trabalhando ali desde 2001 e que a equipe gestora era composta por professores efetivos e temporários.

Perguntamos se existia algum critério para poder trabalhar na escola. Ela respondeu que sim, “O professor para trabalhar aqui na escola é obrigatório fazer um curso de Direitos Humanos. Ele tem que conhecer a escola, escrever um pré-projeto e passar por uma avaliação de uma banca”.

Então, algumas questões foram surgindo naturalmente: Os alunos são participativos? Resposta: “Sim! Eles participam de todas as atividades que são propostas. Além disso, uma vez por semana a escola realiza uma assembleia, em que a equipe pedagógica participa com os informes e depois abrem para eles falarem”.

Você acredita na inclusão dessas pessoas?

Coordenadora: “Sim!”

Você acredita que a escola transforma?

Coordenadora: “Acredito!”

Como foi o surgimento da escola?

Coordenadora: “Ela surgiu a partir da década de 90, ao lado da Rodoviária do Plano Piloto. Nesse local, havia muitas crianças abandonadas e usando drogas, era um cenário ‘feio’ para os turistas que vinham para Brasília, pois elas ficavam bem no centro da capital do país”.

Diante dessa realidade, diversas secretarias, como Secretaria da Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria do desenvolvimento, entre outras, criaram um projeto no intuito de atender a essas crianças que se encontravam em vulnerabilidade social. O local, onde hoje está a Biblioteca Nacional de Brasília, era onde ficava a tenda feita de lona conhecida como Gran Circular. Nessa tenda, eles

trabalhavam com atividades culturais, alfabetização, teatro, entre outras atividades de cunho pedagógico.

Coordenadora: “Para dar um melhor atendimento a esse grupo, foi feito um contrato de uso com a administração do Parque da Cidade. Naquele tempo, esse espaço aqui era vestuário, depois conseguimos fazer uma reforma”.

Como que acontece o atendimento?

Figura 14 – Estudante em sala de aula 1



Fonte: arquivo pessoal

Figura 15 – Professora e estudante em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal

Figura 16 – Estudante em sala de aula 2



Fonte: arquivo pessoal

A escola atende pela manhã a crianças e adolescentes, no horário das 8h às 10h15, às 10h30 servimos almoço para os que vivem em casa de acolhimento. O atendimento é feito por meio de turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano. No período da tarde, atende a homens e mulheres com a idade de 20 a 60 anos. Nessa turma, o primeiro contato é o acolhimento por meio da turma integral. O educando é acolhido a partir das 12h e às 12h30 tem pausa para o almoço. Após esse momento, ele é encaminhado para um professor que fica responsável por apresentar o espaço escolar e trabalhar as normas de conduta e regras de convivência.

Depois de uma semana ele, é encaminhado ao Centro Pop para poder dar entrada em benefícios e retirada de documentação. Atendíamos também àqueles que viviam nas ruas da estrutural. O número de educandos atendidos já chegou a média de 173, entretanto, as turmas foram reduzidas atualmente.

Perguntamos de que maneira eles chegam à escola, se tinham outros parceiros e como se dava essa parceria. A coordenadora, com muito pesar, explicou que havia um transporte, através de uma parceria com a SEDEST. O Instituto Ipê disponibilizava uma van grande que fazia a abordagem nas ruas e transportava aqueles que queriam vir à escola, mas, atualmente, o governo havia rompido com o contrato. Em decorrência disso, muitos educandos estavam impossibilitados de frequentar a escola, tendo em vista que são crianças, adolescentes, homens e mulheres que vivem em situação de rua e não têm condições de pagar um transporte para chegar até a escola.

Nesse momento, ouvimos uma voz suave e uma música envolvente. Olhamos e ficamos desejosas de ir até o local para ver quem estava cantando. Perguntamos “quem está cantando? Podemos ir ver?”

Coordenadora: “É um dos estudantes. Além de ser poeta, ele é cantor. Agora é hora do intervalo e ele sempre toca e canta nesse horário para os alunos”. Lenilda e eu ficamos com muita vontade de ir para o intervalo, pois a voz soava como a de um cantor profissional. A curiosidade veio junto com o desejo de ir para o intervalo e poder contemplar de perto o autor daquele som encantador. Lenilda ainda insistiu: Podemos ir até lá?

Ela respondeu que sim, não obstante continuava a falar. A partir daquele momento, Lenilda e eu envolvidas com a canção, dividimos nossa atenção, e com a música ao fundo, continuamos a conversar, mas os nossos sentidos escapuliam, então eu sussurrei baixinho: É Zé Ramalho! Nos olhamos e a sensação era de descoberta e encantamento!

Por conseguinte, a coordenadora continuou sua fala. Relatou-nos que muitos educandos antes de chegarem à escola, passam pelo Centro Pop. Nesse local, eles têm acesso a diversos serviços, como banho, podem lavar suas roupas, retirar documentos e outros benefícios. No entanto, segundo ela, é um local distante da escola. Esse centro fica na Asa Sul e nem todos conseguem ter acesso.

E aqueles que vêm direto da rua para a escola? Eles usam uniforme da escola?

Coordenadora: “Esses são acolhidos e se quiserem tomar banho, nós temos toalha e sabonete. Eles usam uniforme somente aqui na escola, quando chega a hora de irem embora, nós os recolhemos”.

É feito algum teste para poder verificar em qual nível de escolaridade eles estão? Os professores trabalham com algum tipo de avaliação?

Coordenadora: “Sim. Teste de nivelamento do 1º ao 4º ano. Não trabalhamos com provas, devido às especificidades deles. Todavia, fazemos um contrato de estudo com o educando, em que especificamos uma avaliação de conduta baseada na maneira com que ele se comporta na sala de aula e em outros espaços da escola para que ele avalie a si mesmo, nós chamamos de ‘aluno estrela’. Os professores

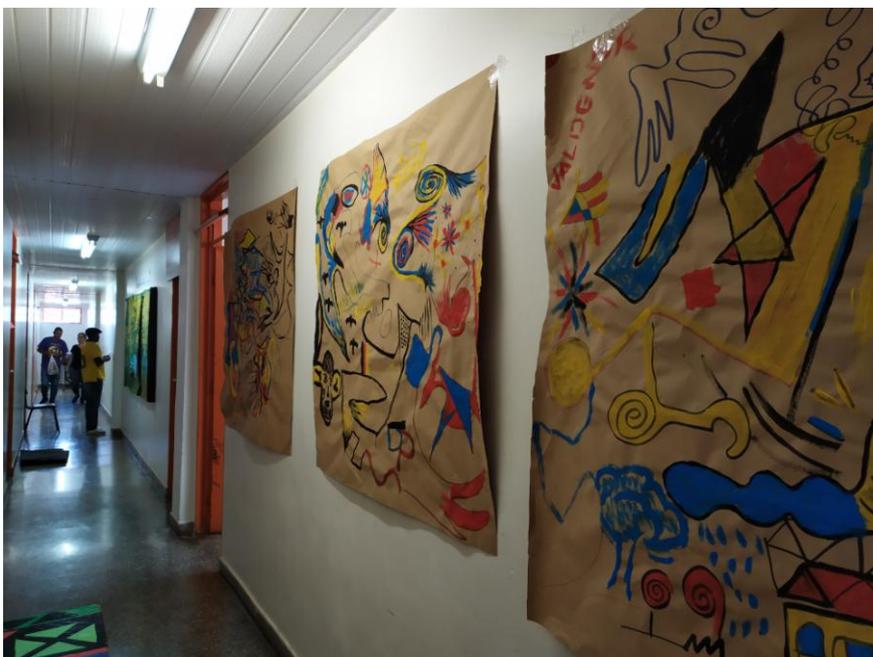
trabalham com cores: verde escuro (pouca frequência); verde claro (média frequência); amarela (conduta média); vermelha (agressão física).

Com o tempo, a música foi desaparecendo e não ouvimos mais nenhum tipo de som de violão, a não ser o barulho dos passarinhos. Então, perguntei: Acabou o intervalo?

Ela respondeu: “Sim. Podemos aproveitar para conhecer um pouco as salas. Vocês aceitam um café? Lenilda e eu nos olhamos, e com um sorriso largo respondemos que sim.

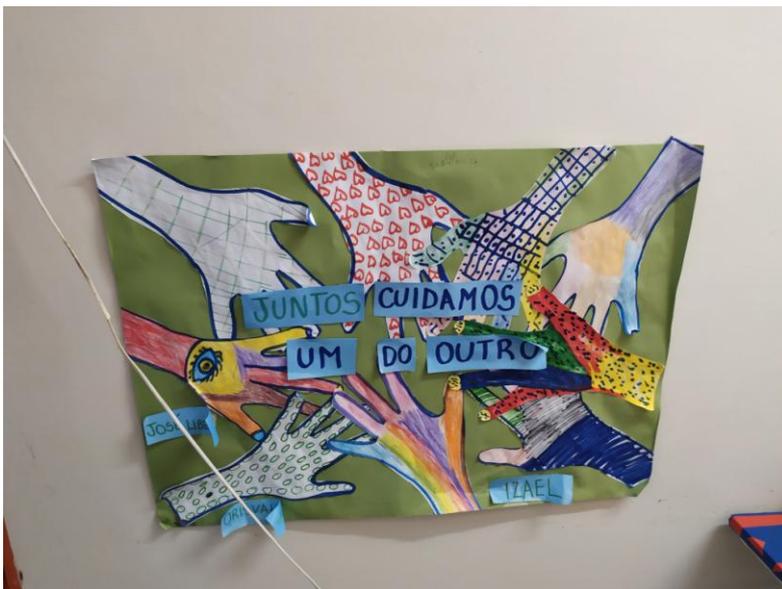
A coordenadora levou-nos a um corredor com uma parede colorida com dizeres e frases motivadoras. Conforme íamos passando, ela abria as portas das salas de aula e ficávamos encantadas com a arte! Em todas as salas estavam dispostos os trabalhos dos educandos, expressando suas habilidades com desenho, pintura, poesia, como se fosse uma amostra cultural. De repente, ouvimos vozes altas, risadas e ficamos procurando de onde viriam aqueles sons. Deparamo-nos com a sala da professora de artes e pudemos contemplar uma encenação de teatro tendo como atores os educandos da escola.

Figura 17 – Pinturas dos estudantes



Fonte: arquivo pessoal

Figura 18 – Juntos cuidamos um do outro

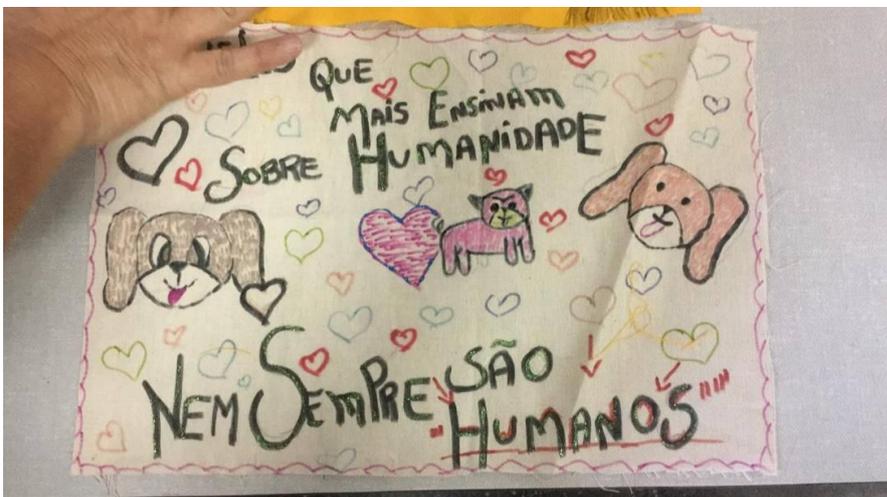


Fonte: arquivo pessoal

Nesse momento, a professora disse: “Eles são muitos caprichosos! Este trabalho foi feito coletivamente. Como estamos trabalhando com o tema é "Tempo de Cuidar", eu pedi para que eles desenhassem e formulassem uma frase”.

A figura a seguir revela algo interessante, que nem sempre aquele que fala sobre humanidade é humano. O valor é colocado nos animais. Será que os animais que não falam a linguagem humana estão tendo atitudes que supostamente seriam do ser humano? A meu ver, a representação social desses estudantes revela a maneira que eles enxergam e também são percebidos pela sociedade.

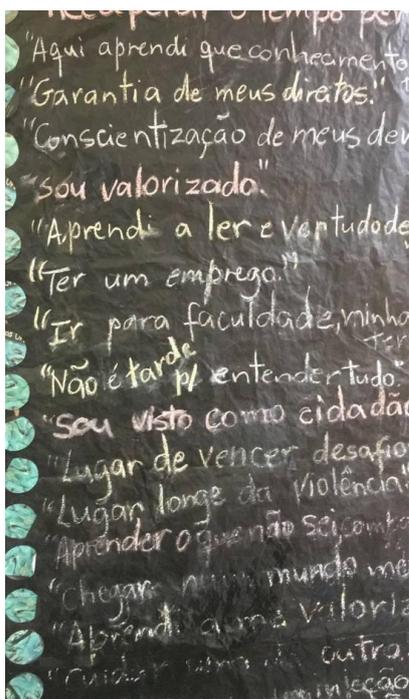
Figura 19 – Nem sempre são humanos



Fonte: arquivo pessoal

É perceptível a representação simbólica revelada no espaço da EMMP pelos os estudantes em situação de rua. A vida dos estudantes é expressa por meio das artes, em meio a cores, texturas e traços. A verbalização sobre a apreensão e representação de si mesmo, do grupo e da sociedade por esses estudantes.

Figura 20 – Representação da EMMP por seus estudantes



Fonte: arquivo pessoal

Vejamos as representações dos estudantes em situação de rua expressadas por meio das artes acima: juntos cuidamos uns dos outros [...]; Quem mais ensina sobre humanidade nem sempre são os humanos; Aqui aprendi conhecimento [...]; Aqui aprendi sobre a garantia dos meus direitos [...]; Aprendi a ter conscientização dos meus deveres [...]; Aprendi a ler [...]; Ter um emprego; Ir para uma faculdade; Não é tarde para eu entender tudo; Aqui sou visto como um cidadão; Lugar de vencer desafios lugar longe da violência; Aprender o que não sei.

Com essas representações é importante verificar que os estudantes têm relação de cuidado entre eles, uma irmandade, os afetos entre eles são perceptíveis: “juntos cuidamos uns dos outros”. Por outro lado, a leitura que eles expressam, veem e simbolizam sobre alguns seres humanos é o oposto do que eles mesmos, que também são humanos, vivenciam, principalmente no aspecto grupal e

humanizador: “Quem mais ensina sobre humanidade, nem sempre são os humanos”. Usaram como simbologia um cachorro, animal irracional. Ao analisar essa imagem, qual é a representação que salta aos seus olhos? Qual seria o significado simbólico dessa representação feita pelos os estudantes?

Figura 21 – Pinturas dos estudantes 2



Fonte: arquivo pessoal

Figura 22 – Pinturas dos estudantes 3



Fonte: arquivo pessoal

Figura 23 – Arte dos estudantes 1



Fonte: arquivo pessoal

Figura 24 – Arte dos estudantes 2



Fonte: arquivo pessoal

Figura 25 – Arte dos estudantes 3



Fonte: arquivo pessoal

Figura 26 – Troféus FESTIC



Fonte: arquivo pessoal

Tantas vezes simbologias e representações passam despercebidas, ignoradas, invisibilizadas. Ficamos por alguns instantes como plateia. Continuamos com o *tour* pela escola junto da coordenadora. Ela nos levou a uma sala onde havia alguns educandos, pedimos permissão para entrar e conhecer o trabalho que ali estava sendo feito por eles. Olhando para uma das mesas, encontramos um desenho com uma frase de um estudante:

Ao sairmos dessa sala, a coordenadora nos levou para o refeitório para tomarmos café juntamente com a equipe pedagógica da escola.

Quando entramos no refeitório, encontramos com a diretora da escola, a orientadora educacional e alguns professores. A coordenadora imediatamente pediu para que sentássemos e foi em busca de alguns copos para nos servir, então

cumprimentamos toda equipe e Lenilda iniciou um diálogo com a diretora. Na conversa foram surgindo memórias e amizades em comum. Ela começou a discorrer sobre sua trajetória na educação e quando Lenilda se deu conta, descobriu que já haviam estudado juntas e participado de grupos em comum. Dessa forma, o café foi ficando cheio de risos, prosas e memórias.

Figura 27 – Café com a equipe pedagógica da EMMP



Fonte: arquivo pessoal

A partir desse encontro, a relação com a equipe tomou outro rumo, a diretora da escola, Amélia, relatou sua paixão pela escola. Segundo ela, a escola não deveria fechar nas férias, pois “a rua não tem férias”. Falou também que sua intenção era trabalhar com a educação popular durante todo o ano letivo, porque esses educandos já vivem uma situação de vulnerabilidade muito grande. Segundo Amélia, a arte e a cultura populares são instrumentos de grande relevância no trabalho com as pessoas que vivem em situação de rua.

No dia 25 de setembro de 2019, tive o privilégio de participar do Seminário A Escolarização e o Acolhimento da População de Rua na SEEDF, na EMMP. Esse evento foi promovido pela Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Subsecretaria de Educação do Distrito Federal. O cerimonial do evento contou com a participação de Michele Dias e Rodrigo Dias (estudantes da EMMP), na mesa de abertura estavam presentes Helber Ricardo Vieira, (subsecretário de Educação Básica), Janaína Almeida (Chefa da Assessoria Especial do Gabinete da SEEDF), Júlio César Moronari (Diretor de Educação do

Campo, Direitos Humanos e Diversidade) e Amélia Cristina de Oliveira Araripe (Gestora da EMMP).

Na mesa PEPOP estavam a Gerente de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GDHD/DCDH), a Secretária de Estado da Educação, Amélia Cristina de Oliveira Araripe, Gestora da Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP/SEEDF), Mary Romão, egressa da EMMP e educadora social da SEEDF, e Rogério Barba, egresso da EMMP e ativista Cultural. Atualmente, Rogério Barba atua como presidente de uma instituição de pessoas em situação de em uma comunidade de Brasília.

Nesse evento, também contamos com apresentação cultural de Chico Nogueira e a trupe “nos da felicidade”. Chico é músico e oficina de Teatro de Rua na EMMP. A Trupe é formada por estudantes da EMMP.

Figura 28 – Cenário EMMP 1



Fonte: arquivo pessoal

Figura 29 – Cenário EMMP 2



Fonte: arquivo pessoal

Figura 30 – Cerimonial do Seminário A Escolarização e o Acolhimento da População de Rua



Fonte: arquivo pessoal

Figura 31 – Mesa PEPOP no Seminário A Escolarização e o Acolhimento da População de Rua



Fonte: arquivo pessoal

Figura 32 – A Trupe e eu



Fonte: arquivo pessoal

Figura 33 – Davi, Conceição e eu



Figura 34 – Rogério Barba e eu



Fonte: arquivo pessoal

O Parque da Cidade nasceu em virtude do crescimento da cidade de Brasília na década de 70, que fez com que houvesse a necessidade de seus limites serem ocupados para proteção contra invasões:

Somando a necessidade de criação de uma grande área pública de recreação, principalmente para as crianças, o governador do Distrito Federal, Elmo Serejo Farias, determinou a implantação de um parque recreativo, em 1974. Com área de 340 hectares (3.400 000m²), Lúcio Costa ficou responsável pelo planejamento urbanístico, os arquitetos Oscar Niemeyer e Glauco Campello ficaram responsáveis por alguns prédios a serem constituídos e Burle Marx se dedicou ao projeto paisagístico.¹³

O parque foi inaugurado em 1978, com o nome original de Rogério Pithon Farias, um jovem filho do governador da época que morreu em um acidente de carro. O parque foi inaugurado pelo presidente Ernesto Geisel e pelo governador Elmo Farias. Já em 1997, o governador Cristovam Buarque sancionou uma lei o nome para Parque da Cidade Dona Sarah Kubitschek. Atualmente, o Parque da Cidade em Brasília é considerado um dos mais extensos centros de lazer ao ar livre da cidade. Nele há quadras de esportes, lagos artificiais, parque de diversões, centros hípicas e pistas de caminhada, patinação e ciclismo. O parque é considerado patrimônio brasileiro. Ademais, ele é reconhecido nacionalmente por causa da música Eduardo e Mônica, da banda brasileira Legião Urbana.

¹³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Parque_da_Cidade_Dona_Sarah_Kubitschek. Acesso em: 23 ago. 2021.

Pensando sobre isso, reflito: O parque da cidade foi criado para o público ou a sua criação foi uma forma de negar moradia para as pessoas que necessitavam de um lugar para morar naquela época? Qual seria a importância de ter lugares com nomes de filhos, parentes de figuras públicas, especialmente políticos? Por que ao pensarmos em alguns monumentos de Brasília a primeira representação simbólica é associada a pessoas que estão nas carreiras políticas ou seus parentescos e familiares?

Ao fixar meus pensamentos sobre essa realidade, veio-me à memória a música de Zé Ramalho:

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz, desconfiado
Tu tá aí admirado
Ou tá querendo me roubar?

Meu domingo tá perdido
Vou pra casa intristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar

(Cidadão, de Zé Ramalho)¹⁴

Essa música traz uma reflexão sobre a vida das pessoas que trabalharam duro para construir os prédios e edifícios que hoje servem para atender uma certa classe social, contudo os mais necessitados e que tiveram que gastar o seu tempo, suor e dedicação para construir não têm direito e nem possibilidades de desfrutar do seu próprio trabalho investido nessas obras. Nem mesmo seus filhos podem estudar ou frequentar esses locais.

Durante a pandemia, foi realizada uma ação solidária coletiva para arrecadar cestas básicas para os estudantes em situação de rua atendidos na EMMP, Tendo em vista a necessidade desses estudantes

e de suas famílias. Foram arrecadadas 29 cestas básicas. Seguem registros da entrega:

Figura 35 – Compra das cestas básicas



Fonte: arquivo pessoal

¹⁴ Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/ze-ramalho/cidadao/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

Figura 36 – As cestas básicas



Fonte: arquivo pessoal

Figura 37 – Entrega das cestas na EMMP 1



Fonte: arquivo pessoal

Figura 38 – Entrega das cestas na EMMP 2



Fonte: arquivo pessoal

Figura 39 – Voluntários com a equipe da EMMP



Fonte: arquivo pessoal

Ainda tomando como foco o contexto histórico do parque da cidade, principalmente no que diz respeito às escolas que estão localizadas nele, como a Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP), a Escola da Natureza e a Escola do Parque da Cidade (PROEM). Existem diferenças na estrutura e na forma de atendimento, embora as duas primeiras sejam reconhecidas como Escolas do Parque da Cidade. A primeira, EMMP, localiza-se no Parque Recreativo Dona Sara Kubitschek, estacionamento 6, e trabalha com crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de rua, objetivando a reintegração escolar e familiar junto a convivência comunitária. A segunda, Escola do Parque da Cidade (PROEM), está localizada no SGAS I St. de Grandes Áreas Sul 909 A 27, Asa Sul, Brasília. O seu

público alvo são estudantes do Ensino Regular Fundamental, anos iniciais em período integral.

O PROEM é uma instituição escolar de natureza especial que atende a crianças e adolescentes de 11 a 17 anos de idade que cursam o ensino fundamental. Sendo esses estudantes vítimas da vulnerabilidade econômica e também da extrema pobreza.

No site eletrônico do Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SIMPRO), em matéria intitulada “Nos 40 anos, PROEM entrega cestas básicas para famílias em vulnerabilidade econômica” e no dia 2 de agosto de 2021 pela jornalista Vanessa Gallassi, informa-se que “cinquenta famílias vitimas econômicas da Covid-19 e *da ausência de políticas públicas dos governos federal e do DF*, receberam cestas básicas, roupas e calçados da equipe gestora da Escola do Parque da Cidade – PROEM” (grifo meu). Segundo o gestor da escola,

100% do público do PROEM estão em idade/ano defasado, além de estar submetido a condições de vulnerabilidade econômica. Temos famílias de todas as regiões administrativas do DF, e todas em vulnerabilidade: algumas em extrema pobreza. Há 16 anos no Proem, Isaac fala da ação com satisfação e esperança, um fôlego em tempos difíceis. “Nossa missão é acolher os excluídos e transformar a vida dos excluídos”.¹⁵

Há de se notar que a escola além de se preocupar com o ensino, com a formação do estudante, ainda tem de dar conta de suas necessidades básicas, como comida, roupas, saúde física e mental. Ademais, os recebedores desses serviços são pessoas que, muitas vezes, não possuem moradia. Nesse caso, a escola tem de acolher, dar comida, dar banho, proporcionar um espaço para esse estudante em situação de rua, como é a realidade de atendimento da EMMP. Diante disso, entendo serem muitas responsabilidades, muitas demandas para uma escola, para uma equipe de profissionais de educação. Onde está o Estado? De que maneira ele está cumprindo seu papel? Por que não assume sua responsabilidade?

No que diz respeito à Escola da Natureza, ela está integrada à estrutura da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e trabalha com educação ambiental. No Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, notadamente em seu artigo 378, afirma-se que:

¹⁵ Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/nos-40anos-proem-entrega-cestas-basicas-para-familias-em-vulnerabilidade-economica/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

A Escola da Natureza, unidade escolar que integra a estrutura da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, está vinculada pedagógica e administrativamente à coordenação Regional de Ensino e aos demais órgãos competentes da SEEDF, responsáveis pela a organização das políticas públicas voltadas às Escolas de Natureza Especial (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 118).

Figura 40 – Prédio da Escola Meninos e Meninas do Parque 2



Fonte: arquivo pessoal

Figura 41 – Prédio da Escola do Parque da Cidade



Fonte: arquivo pessoal

Figura 42 – Prédio da Escola da Natureza



Fonte: arquivo pessoal

4. 2 Observações a partir da aproximação do campo

Quadro 3 – Descrição da observação de campo

Data	Hora	Descrição
20/09/2019	14h às 17h	<p>Nesse dia, fui para conhecer a escola e a equipe pedagógica. Fui recebida pela coordenadora pedagógica. Percebi que a escola é composta por 12 professores, a maioria é contrato temporário. Tem uma diretora e um vice-diretor, duas orientadoras pedagógicas e um secretário escolar.</p> <p>O atendimento aos alunos se dá em turmas multisseriadas: 1º; 2º; 3º; 4º e 5º anos.</p> <p>O funcionamento ocorre de manhã e à tarde com as crianças e adolescentes das casas de acolhimento. A maioria vem da cidade Estrutural por meio de um transporte do Instituto Ipê que é cedido pela SEDES - Abordagem de Pessoa em Situação de Rua.</p> <p>O horário de atendimento pela manhã é das 8h às 10h15. A partir das 12h30 é servido o almoço para os homens e às mulheres em situação de rua com idade de 20 a 60 anos. Esse almoço é patrocinado pelo programa MESA BRASIL.</p> <p>A forma de chegada na escola ocorre de várias maneiras. Alguns são encaminhados pelo Centro Pop, outros vêm direto da rua. Assim que chegam todos recebem um Kit de higiene pessoal contendo sabonete, escova, creme dental e uma toalha.</p> <p>Em relação ao processo de ensino e acolhida, observei que a escola é um espaço dinâmico e acolhedor. Muitos estudantes chegam das ruas sujos e maltrapilhos. Eles são atendidos e encaminhados para a turma de integração. Nessa turma, eles estudam regras de convivência. As aulas têm duração de uma semana. Após as aulas, eles são convidados a fazer uma prova de nivelamento de 1º a 4º série para saber o nível da matrícula. Somente a partir dessa prova é que são encaminhados para as turmas de ensino. São atendidos até doze alunos por sala de aula no primeiro segmento da EJA.</p> <p>Na escola, o estudante faz um contrato de estudo, conhecido como avaliação de conduta.</p> <p>Uma vez por semana acontece uma assembleia em que são discutidos todos os assuntos que emergem no espaço da escola. Ela é composta por dois professores e coordenadores. Todos os alunos têm seu momento de fala.</p> <p>Toda a primeira quarta-feira do mês, na hora do intervalo, acontece a programação Café e Cultura, onde alguns estudantes participam com apresentação de música, artes e teatros, juntamente com os professores e convidados.</p> <p>A escola tem um núcleo de integração onde ocorrem atendimentos com uma psicopedagoga.</p> <p>A instituição trabalha com a Cultura Popular, em que a arte e a cultura são pilares de grande importância para a formação dos estudantes.</p>
25/09/2019	14h às 17h	<p>Nesse dia, a escola estava organizando um seminário intitulado A escolarização e o Acolhimento da População em Situação de Rua na SEEDF. O objetivo era possibilitar um momento de formação do corpo docente e da comunidade escolar acerca de como trabalhar a</p>

		<p>educação com a população em situação de rua, respeitando suas especificidades e histórias de vida.</p> <p>Observei que nesse dia a maioria dos estudantes foi dispensada, exceto dois alunos que ficaram auxiliando a equipe gestora nas atividades da programação. O evento estava com muitos convidados, na sua maioria representantes de vários segmentos ligados à Secretária de Educação e Direitos Humanos, além de ativistas que militam em favor da População em Situação de rua. Entretanto, os estudantes só participaram da organização, limpeza e arrumação do local para a chegada dos convidados.</p>
02/10/2019	14h às 17h	<p>Nesse dia, observei os professores nas salas de aulas. Especificamente, fiquei em duas salas. Primeiro na aula de Português. A professora utilizou o quadro e estava ensinando gramática. Os estudantes estavam sentados nas cadeiras enfileiradas uma atrás da outra e copiavam com muita atenção o conteúdo exposto no quadro. Após terminarem, a professora explicou o conteúdo verbalmente e em seguida distribuiu uma atividade para todos responderem individualmente. Todos correspondiam ao comando da professora e percebi que tinham certo receio em fazer perguntas sobre a atividade proposta.</p> <p>Em seguida fui a outra sala de aula, onde o professor estava trabalhando um projeto de horta com os estudantes. A sala estava com uns cinco alunos, todos muito falantes. As cadeiras estavam organizadas em círculo e todos conversavam entre si sobre a horta e as plantas que já haviam cultivado. Percebi interação e entusiasmo da parte dos alunos e do professor em relatar o projeto e de ensinar os processos de preparo para poder plantar. A aula aconteceu com muitos relatos e trocas de experiências sobre plantas e sementes. Ao final, os estudantes convidaram-me para conhecer a horta da escola.</p>
1º semestre de 2020		
22/11/2019	15h às 17h	<p>Visita coletiva com a turma de estudantes da Faculdade de Direito da UnB. Nesse dia, a turma do Direito Achado na Rua foi conhecer a escola e cada integrante um levou um kit de toalhas de banho para doar aos estudantes. Observei que os estudantes ficaram felizes com a visita e alguns se aproximavam para interagir com os estudantes da UnB. Foi uma tarde de troca de experiências e muitas aprendizagens para todos nós.</p> <p>No total foram quatro estudantes da Faculdade de Direito. Eles cursava a disciplina O Direito Achado na Rua, ministrada pelo o Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Júnior, da qual eu também era aluna. Além dos presentes na escola, a maioria da turma colaborou doando uma toalha de banho.</p>
A pandemia chega ao Distrito Federal		<p>Nesse contexto, toda a sociedade foi orientada a seguir o isolamento social. Assim, surgiu o Protocolo para enfrentamento do Covid-19. Diante disso, todas as escolas e universidades foram fechadas.¹⁶</p>
Retomada do contato com a EMMP e início das entrevistas em um novo		<p>As entrevistas com os participantes da pesquisa foram realizadas pela plataforma <i>Google Meet</i>. Iniciamos com quatro participantes, contudo finalizamos com três, sendo professora de artes, a</p>

¹⁶ Disponível em: <https://www.saude.df.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 20 set. 2021.

formato metodológico.	orientadora educacional e a diiretora da escola.
Contato com a EMMP durante o período da pandemia e a entrega coletiva de cestas básicas.	Nesse período, o contato era feito através de ligações telefônicas. Foi percebido através desse contato que a EMMP estava necessitando de cestas básicas. Houve uma mobilização em busca de conseguir cestas básicas para suprir essa necessidade. Diversos estudantes da UnB, grupos de pesquisa e extensão, Consciência/FE, sociedade civil e outras instituições colaboraram com ação solidária e foram entregues no total de 27 cestas básicas.

Fonte: elaboração própria

4.3 A origem: O caminho percorrido e o Programa de Extensão Pós–Populares e sua relevância no percurso da pesquisa.

Sabemos que a caridade e o olhar de compaixão são fundamentais para tornarmos-nos humanos e experimentarmos vivências de partilha com o outro, seja compartilhando um abraço, uma escuta ativa, uma cesta básica, um par de chinelos, um agasalho, um cobertor. Todas essas coisas são essenciais quando falamos de pessoas que vivem em extrema pobreza. Porém, penso que o mais importante disso tudo é importar-se com as pessoas que vivem em situação de rua. Isso independe de religião, de ideologia, de linha de pesquisa. Vai muito além de uma missão. A meu ver, significa importar-se. Quando nos importamos, compreendemos o valor e a importância que nós, seres humanos, temos, e por isso somos despertados a cuidar uns dos outros, pois somos parte um do outro.

Partindo dessa reflexão, assim que me formei no ano de 2010, ingressei em uma jornada de experiências e vivências solidárias com pessoas em situação de vulnerabilidade social, em especial usuárias de crack que viviam nas Cracolândias em diversos estados no Brasil. Minha experiência primeiramente foi nas comunidades do Rio de Janeiro. Passei seis meses em um seminário em treinamento, todos os fins de semana visitávamos as comunidades onde havia mais foco dos usuários de drogas, especialmente usuários de crack.

Ao retornar à Brasília, entendi que era nesse contexto que eu me sentia bem e, de certa forma, me sentia pertencente a essa realidade. Destarte, decidi ser voluntária do referido projeto por dois anos. Fui enviada para trabalhar no projeto que estava se iniciando em Ceilândia, localizado no P4. No início, o trabalho era de acolher os usuários de drogas e se algum deles optasse por ficar mais tempo para a desintoxicação de seus vícios, era encaminhado para uma chácara em Águas

Lindas, no Goiás, conhecida como CFC1 – Centro de Formação Cristã 1. Nesse local, o atendimento contemplava homens e mulheres.

Nossa rotina diária era: acolher e proporcionar a escuta ativa; encaminhar e providenciar banho e cuidados com a higiene pessoal; providenciar o alimento diário, como café da manhã, almoço e lanche da tarde; dialogar sobre um possível encaminhamento do acolhido para um local onde ele pudesse permanecer para desintoxicação. Nessa chácara, conhecida como primeira fase, foi onde eu trabalhei como alfabetizadora, somente para aqueles que não sabiam ler nem escrever.

A fase dois também foi em uma chácara, a CFC 2, situada no INCRA 9, bairro do Distrito Federal, para onde os usuários e dependentes de drogas são encaminhados a partir de seis meses. Nessa fase, a maioria já sabia ler e escrever, mas não sabia interpretar. Boa parte era copista, não entendia o que escrevia, porém muitos já apresentavam uma escrita legível. Nesse tempo, escrevi um projeto voltado às especificidades deles, foi o projeto coletivo Educação de Jovens e Adultos em Situação de Rua, que contou com a participação de vários professores voluntários que ministravam aulas para o Ensino Fundamental. Os conteúdos eram ministrados de maneira interdisciplinar e sempre dialogando com a realidade dos estudantes usuários e dependentes de drogas em situação de rua. Notadamente, eram conteúdos que partiam das vivências e níveis de escolarização desses indivíduos. Seguem alguns registros dessa experiência:

Figura 43 – CFC1 em Águas Lindas



Fonte: arquivo pessoal

Figura 44 – Estudante Vidal



Fonte: arquivo pessoal

Figura 45 – Alfabetizando



Fonte: arquivo pessoal

Figura 46 – Estudantes e a descoberta do saber



Fonte: arquivo pessoal

Figura 47 – Estudantes no CFC2 - INCRA



Fonte: arquivo pessoal

Figura 48 – Estudante Leonardo



Fonte: arquivo pessoal

Figura 49 – Meu nome é Vicente



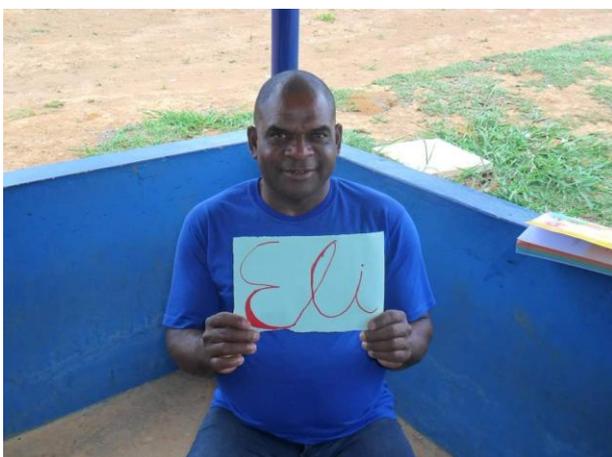
Fonte: arquivo pessoal

Figura 50 – Saber gera alegria (Celivaldo)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 51 – Prazer, Elias



Fonte: arquivo pessoal

Nessa segunda fase no CF, os estudantes em situação de rua já estavam alfabetizados e iniciaram o projeto de Educação de Jovens e Adultos que auxiliava em todos os conteúdos das séries iniciais conforme o nível de escolaridade em que cada um se encontra (1^a a 5^a série) para que pudessem ter a possibilidade de ingressar na EJA. É importante ressaltar que todas essas turmas foram alfabetizadas com base na metodologia freiriana e que conseguiram seus certificados por meio do Programa DF Alfabetizado, em parceria com o CEPAFRE, onde tive o privilégio de participar do curso de formação dos alfabetizadores ministrado por Maria Madalena Torres, presidenta do CEPAFRE.

Ao viver essa emoção, percebi a relevância da alfabetização de base freiriana. A metodologia contextualizada e adaptada à realidade das pessoas em situação de rua fez com que homens pudessem realizar o sonho de escrever seus

nomes. Para muitos, a certificação simbolizou o reconhecimento da sociedade e isso trouxe autoconfiança, alegria, esperança e, principalmente, a certeza de que é possível ir muito além disso, interpretar e fazer leitura do mundo, da comunidade na qual estão imersos, ressignificar e transformar sua realidade.

Diante de todas essas vivências e experiências, fui afortunada ao conhecer Gilberto Nascimento, uma pessoa que me motivou a estar aqui apresentando esta pesquisa. Os poetas já diziam que ter um amigo é melhor do que termos riquezas e bens, isso é verdade. Gilberto apresentou-me o Programa de Extensão Pós-Populares, que objetiva a democratização do acesso à universidade pública. O programa é coordenado pelo sociólogo e professor Dr. Erlando Rêses, do farei e apresentarei seu conceito. Quero só registrar, uma vez mais, que as experiências e os momentos que passei com esse grupo fizeram toda a diferença em minha caminhada até aqui.

Apresento algumas memórias e representações das ações coletivas realizadas sob coordenação do meu professor e orientador Dr. Erlando da Silva Rêses. Além da participação do Grupo Consciência, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e ao CNPq. Segundo Rêses Santos e Pinel Roza, o Pós-Populares é um Programa de Extensão e Ação Continua (PEAC):

Intitulado Pós-Populares: Democratização do Acesso à Universidade Pública pelo chão da pesquisa. Trata-se de uma práxis formativa que dialoga a partir da proposta de aprendizagem dialeticamente indissociada da tríade universitária: ensino-pesquisa-extensão. A partir dos processos coletivos, resultado das inquietações que permeiam o discurso de profissionais da educação e atores envolvidos nos Movimentos Sociais e na Educação Popular, procurou integrar seus participantes ao redor de projetos de pesquisa que dialoguem a partir da transformação da realidade local, especialmente, com foco nas periferias urbanas das cidades satélites de Brasília e entorno (RÊSES, SANTOS; PINEL ROZA, 2019, p. 175).

Nos encontros promovidos pelo programa, “estimula-se o livre diálogo”, buscando pôr em prática a perspectiva de educação de Paulo Freire. O Pós-Populares acredita que as políticas públicas precisam considerar e atender a todos, em especial à população que vive em extrema pobreza, que por isso se encontra economicamente menos favorecida. Preocupa-se, logo, com o avanço na área social. Objetiva a formação acadêmica dessa população, “sob a perspectiva de epistemologias e valores vinculados à Educação Popular” (RÊSES, SANTOS; PINEL ROZA, 2019, p. 175).). Ainda sobre o programa, sua historicidade tem raízes em 1985,

conhecido na aquele tempo por Alfabetização, sendo o projeto “embrião da implementação de um campus na UnB na cidade satélite de Ceilândia:

Em 1985, o grupo de mestrandos formado por Ana Maria Jacobino Nunes Erasto Fortes Mendonça, Laura Maria Coutinho, Maria Luiza Pereira Angelim e Renato Hilário dos Reis, junto com a Direção eleita do Complexo A de Ceilândia, no Distrito Federal, por decisão dessa comunidade em assembleia na Escola Normal, começa um processo de alfabetização de jovens e adultos, baseado nos princípios de Paulo Freire, configurada como Alfabetização. A alfabetização em Ceilândia constitui-se como uma forma de compreender criticamente o mundo, na qual a aprendizagem se dá pelo o princípio da descoberta e pela inserção na realidade. O primeiro círculo de cultura da Ceilândia foi coordenado pela mestranda Ana Maria Jacobino Nunes e pelo bancário Pedro Rodrigues, sendo criado, também, o Núcleo Paulo Freire de Alfabetização de Jovens e Adultos, uma das iniciativas que justificou o primeiro prédio da UnB, Decanato de Extensão, em Ceilândia, em 1987 (RÊSES; ROZA, 2012, p. 540)

Destarte, o Programa de Extensão tem uma grande importância para a sociedade, principalmente por ser o responsável por esta pesquisa., que tem o papel fundamental de conscientizar a sociedade sobre a necessidade de atenção à população em situação do Distrito Federal. Além disso, essa pesquisa busca ecoar as vozes dessas pessoas que por décadas foram silenciadas. Acredito que a mudança da sociedade começa com a atitude de cada um que integra sua comunidade, seu Estado, seu país.

Figura 52 – Pós-Populares em Ceilândia



Fonte: arquivo pessoal

Figura 53 – Pós-Populares no Paranoá



Fonte: arquivo pessoal

Figura 54 – Pós-Populares em Ceilândia - a construção coletiva do pré-projeto



Fonte: arquivo pessoal

Ao ter conhecimento desse programa de extensão, logo quis conhecê-lo e foi a partir dele que consegui elaborar coletivamente o pré-projeto desta pesquisa. Os encontros eram e são sempre uma riqueza de conhecimento e de partilhar das experiências, tanto daqueles que haviam alcançado uma vaga nas universidades públicas, com o conhecimento intelectual acadêmico, quanto de outros que partilhavam seu conhecimento popular. Todos imbuídos e comprometidos com a partilha do conhecimento e da inclusão daqueles que têm o sonho de ser professores, pesquisadores, como consideram Rêses, Santos e Pinel Roza (2019),

Sob a perspectiva da inclusão de futuros professores no espaço universitário, salientamos a experiência pedagógica e metodológica a qual fundamenta as ações da qual nos aprofundaremos na sequência do artigo.

Neste íterim, passamos às necessárias reflexões acerca da importância e luta dos movimentos sociais, especialmente aqueles à educação popular como forma de resistência e emancipação das pessoas residentes nas periferias urbanas, no caso de Brasília, especificamente: Ceilândia, Paranoá e o chamado entorno sul, ou seja, cidades que apesar de territorialmente estarem em solo goiano, fazem parte da vida econômica do Distrito Federal, como: Valparaíso, Novo gama, Luziânia e Cidade ocidental (RÊSES; SANTOS, PINEL ROZA, 2019, p. 177).

dessa forma, pode-se dizer que esse projeto de extensão é de suma importância para propagar de maneira concreta uma educação pautada na práxis e principalmente fundamentada nas ações sociais que contribuem significativamente à transformação do sujeito e da sociedade na qual ele está inserido.

4.4 Ações solidárias coletivas realizadas para população em situação de rua no Distrito Federal durante a pandemia.

Em minhas experiências nas ruas de Brasília e em algumas comunidades no Estado do Rio de Janeiro e no Maranhão, pude perceber a urgências de o ser humano despertar-se para o seu semelhante. As pessoas que estão em situação de rua têm histórias singulares que foram construídas durante o seu processo histórico-social. Tive a oportunidade e o privilégio de poder ouvir algumas dessas histórias e isso fez-me desistir de algumas ideias que tinha sobre diversos aspectos da minha vida. Diante dessa reflexão e da linha de pesquisa em que esta produção se sustenta, a base marxista e progressista, comprometida com a práxis revolucionária, que, segundo Florestan Fernandes (2020), é diferente da prática isolada, a práxis é a ação que transforma uma determinada realidade.

Dessa maneira, apresento algumas imagens relacionadas ao início da pandemia para expor a realidade e a concretude da população em situação de rua em Brasília durante esse período. Estas imagens são das seguintes localidades: a primeira é W3 Sul, popularmente conhecida como Setor Comercial Sul (SCS); a segunda é Asa Norte, popularmente conhecida como W3 Norte. Esses são considerados bairros nobres de Brasília, com um grande número de comércio.

No início da pandemia, especificamente no dia 22 de março de 2020, integrantes do Pós-Populares, estudantes da UnB, voluntários, diversas pessoas da sociedade civil e eu realizamos algumas ações no intuito de atender às

necessidades básicas dessa população. A seguir, apresentaremos alguns registros desse momento. Iniciaremos com o Setor Comercial Sul.

Figura 55 – Pessoas em situação de rua no Setor Comercial Sul 1



Fonte: arquivo pessoal

Figura 56 – Pessoas em situação de rua no Setor Comercial Sul 2



Fonte: arquivo pessoal

Figura 57 – Mulher em situação de rua no Setor Comercial Sul 1



Fonte: arquivo pessoal

Figura 58 – Cenário Setor Comercial Sul



Fonte: arquivo pessoal

Figura 59 – Mulher em situação de rua no Setor Comercial Sul 2



Fonte: arquivo pessoal

Nesse período, arrecadamos alimentos não perecíveis como água e produtos de higiene pessoal, roupas, lençóis, cobertores, além de álcool em gel.

Figura 60 – Doações na Asa Norte



Fonte: arquivo pessoal

Figura 61 – Doações SERPAJUS



Fonte: arquivo pessoal

Além dessas ações coletivas, é importante evidenciar as ações feitas pelo o Governo do Distrito Federal. No início da pandemia, o GDF providenciou um lugar para as pessoas em situação de rua, que por já viverem em situação de vulnerabilidade social, se encontravam vulneráveis também à Covid-19. Dessa forma, com as medidas protocolares do GDF, com o isolamento e com o fechamento do comércio, as ruas do DF ficaram desertas, logo, as pessoas em situação de rua que mantinham-se em seus trabalhos informais como vendedores ambulantes, cuidadores e lavadores de carro, artistas de rua etc., que buscavam essas atividades como uma forma de garantir sua renda, foram impedidas de trabalhar. Ademais, aqueles que se alimentam por meio de doações e ajuda das pessoas que circulavam pelas ruas do DF também não puderam contar com essa alimentação.

Assim, a sociedade civil juntamente com estudantes e pesquisadores, movimentos sociais, militantes e alguns órgãos que atuam por esse grupo juntaram forças e pensaram medidas e estratégias que pudessem garantir a segurança da população em situação de rua nesse período de pandemia, pois a situação era inadmissível. Diante disso, o GDF promoveu um lugar de acolhimento no Autódromo Internacional Nelson Piquet, localizado na Asa Norte, para abrigar as pessoas em situação de rua do Distrito Federal, como mostra a reportagem:

Dia na cidade erguida no Autódromo Internacional Nelson Piquet para abrigar pessoas em situação de rua foi de chegada de novos moradores. Vindos de várias partes do Distrito Federal, eles se impressionaram com a

estrutura do acampamento montado pelo GDF com o intuito de protegê-los da pandemia do Coronavírus.¹⁷

Nesse local, foram levantados banheiros e tendas grandes onde eram servidas as refeições para as pessoas em situação de rua,. Para dormitório, o GDF providenciou contêineres grandes com espaço para até quatro pessoas. Dentro havia também pequenos armários de ferro com espaços para guardar os pertences dos acolhidos. Muitas pessoas da sociedade e instituições contribuíram com doações de diversos itens, principalmente itens de limpeza e higiene pessoal.

A UnB, por meio do grupo de pesquisa e extensão Consciência, juntamente com outras pessoas mobilizadas, doaram duzentos pares de chinelos para as pessoas em situação de rua que estavam sendo atendidas nesse espaço.

Figura 62 – Tenda no Autódromo Internacional de Brasília



Fonte: arquivo pessoal

¹⁷ Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/pessoas-em-situacao-de-rua-aprovam-instalacoes-do-autodromo-nelson-piquet/>. Acesso em: 21 set. 2021.

Figura 63 – Sob a tenda



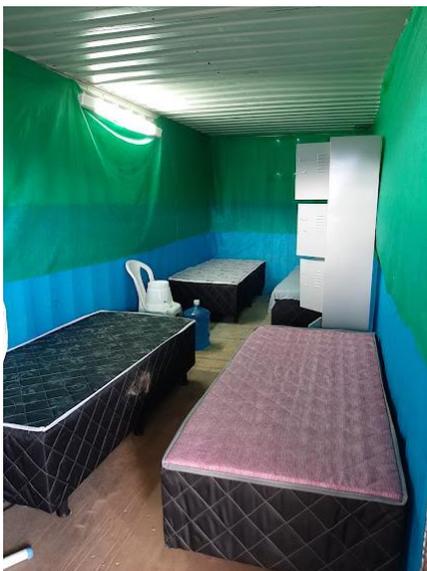
Fonte: arquivo pessoal

Figura 64 – Contêiner



Fonte: arquivo pessoal

Figura 65 – Dormitório



Fonte: arquivo pessoal

Figura 66 – Compra dos chinelos 1



Fonte: arquivo pessoal

Figura 67 – Compra dos chinelos 2



Fonte: arquivo pessoal

Figura 68 – Doação da pesquisadora Bruna Garcia, da UnB



Fonte: arquivo pessoal

Figura 69 – 200 pares de chinelos



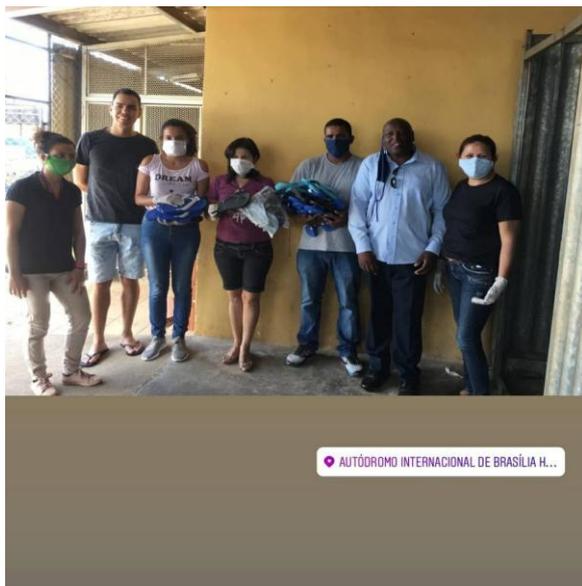
Fonte: arquivo pessoal

Figura 70 – A chegada com os chinelos



Fonte: arquivo pessoal

Figura 71 – Doadores e equipe da SEDES



Fonte: arquivo pessoal

Embora essas ações do GDF e também da sociedade civil, dos movimentos sociais e das instituições públicas colaborem para amenizar a situação de vulnerabilidade social dessas pessoas que vivem nas ruas, isso ainda não é o bastante para mudar, ressignificar e transformar a realidade desse grupo que estruturalmente vivencia a negação dos seus direitos. Com a crise sanitária em 2020, o número dessas pessoas tem aumentado, segundo notícia do Jornal Correio Braziliense:

Com a crise sanitária, em 2020, houve aumento de 20% da população que não tem onde morar, onde viver. Em 2021, o número de é 17,5% maior que do ano passado, o que representa mais de 2,3 mil pessoas vivendo em situação de rua. Esse público luta por moradia e oportunidade de emprego. Com a pandemia do Covid-19, o cenário social do Distrito Federal sofreu grande impacto. De acordo com os dados da Secretária de Desenvolvimento Social (SEDES), este ano, até o momento, há 2.303 pessoas em situação de rua na capital federal.¹⁸

Isso nos traz a urgência de pensar em políticas públicas, principalmente políticas educacionais que possam alcançar não apenas as pessoas em situação de rua que vivem em algumas localidades de Brasília, mas também o maior número de

¹⁸ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/08/4945007-pandemia-agrava-o-drama-das-pessoas-que-vivem-em-situacao-de-rua-no-df.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

cidadãos e em diversos lugares em que exista aglomeração desse grupo populacional. A reportagem ainda informa:

Comparando 2019 a 2020, há um aumento do número de pessoas em situação de rua de 20%. Segundo a SEDES, devido à ameaça sanitária, as equipes de atendimento observaram que muitas famílias passaram a viver nas ruas. O sociólogo ativista Raphael Sebba ressalta que há uma condição específica para alguém ser considerado uma pessoa em situação de rua: “é importante diferenciar os sem-teto que estão em vulnerabilidade social, ou seja, podem estar morando em uma casa superlotada quando precisam de uma casa só para eles. Os em situação de rua, realmente, não têm onde se abrigar”.¹⁹

É interessante o apontamento do sociólogo Raphael Sebba de que existem dois grupos de pessoas em situação de rua, ambos com necessidades diferentes. Cabe elencar as regiões administrativas nas quais há o maior número de pessoas nessa situação, são elas: Taguatinga, Ceilândia, Planaltina e Plano Piloto. Segundo o especialista, o contexto da pandemia agravou a experiência da parcela de pessoas em situação de rua que vive nessas localidades e que para ajudá-los “é preciso investir em medidas de acolhimento e prevenção”. Ele completa dizendo que essas pessoas que vivem nas ruas enfrentam inúmeras dificuldades, sobretudo, sonham com o momento em que terão a oportunidade de mudar suas histórias.

O especialista ainda pontua que:

O número apresentado pelo Governo do Distrito Federal (GDF) é subnotificado, pois não há pesquisas recentes que considerem toda a população em situação de rua, uma vez que grande parte dos estudos realizam as entrevistas com base no local de moradia das pessoas. O sociólogo considera que é difícil pensar em uma solução universal, no entanto, frisa que medidas de prevenção devem ser o foco dos gestores. O ideal seria que não houvesse nenhuma pessoa em situação de rua. Neste momento, é preciso pensar em ter políticas públicas de acolhimento e prevenção, como diminuir o desemprego e o déficit habitacional.²⁰

As questões mais urgentes que podem ser tomadas como políticas públicas, no entendimento do sociólogo, são a habitação e o trabalho. Sobre isso, apresentamos o depoimento de uma pessoa que vive essa realidade, Gerusa Campos, de 42 anos, que vive nas ruas do Distrito Federal há três anos:

¹⁹ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/08/4945007-pandemia-agrava-o-drama-das-pessoas-que-vivem-em-situacao-de-rua-no-df.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

²⁰ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/08/4945007-pandemia-agrava-o-drama-das-pessoas-que-vivem-em-situacao-de-rua-no-df.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

[...] “perdi o meu dinheiro e vim tentar recuperá-lo na rua, mas nunca havia morado na rua. Eu trabalhava como doméstica”, lembra. Para dormir eu vou atrás de um prédio, de um prédio aqui perto. Abrigo não dá, tem muita gente, tem percevejos nas camas. A gente não gosta disso. Ninguém é perfeito, nós brigamos, mas temos que nos resolver depois, porque precisamos uns dos outros. Temos lugar para tomar banho, recebemos comida e atendimento médico, mas não é sobre isso. *Não é porque estamos nas ruas que não somos cidadãos. Muito pelo contrário. Precisamos de moradia e emprego*” (grifos meus).²¹

Só podemos compreender a complexa relação que aqui se enreda se atentarmos para o contexto histórico e estrutural sobre o trabalho e o desemprego das pessoas em situação de rua. Para isso, trazemos as considerações de Maria Lucia Lopes da Silva, professora doutora e pesquisadora da UnB, na pesquisa *Mudanças Recentes no Mundo do Trabalho: o Fenômeno População em Situação de Rua no Brasil*.

Segundo a pesquisadora existem três aspectos a serem abordados ao se tratar do fenômeno população em situação de rua. O primeiro é o *aumento da ocupação total da força de trabalho, inclusive com o aumento do trabalho assalariado e a redução do desemprego*. Para fins desta discussão, iremos abordar de maneira sucinta os dois primeiros aspectos:

O primeiro é o aumento da ocupação total da força de trabalho assalariado e a redução do desemprego. Esse processo vem se desenvolvendo desde 2001, porém com algumas oscilações negativas em relação ao desemprego no ano de 2003. No que se refere ao emprego assalariado total, o Radar social - 2006 informa que, em 2001, a população ocupada correspondeu a 39.581.532 trabalhadores, sendo 21.961.776 com carteira assinada e 12.856.904 sem carteira assinada. Esses mais de trinta e nove milhões da população ocupada assalariada correspondem a 57,7% da população ocupada (32%) com carteira assinada e 18,7% sem carteira assinada. Em 2004, o emprego assalariado total correspondeu a uma população ocupada de 44.517.777, sendo 25.111.184 com carteira assinada e 14.076.511 sem carteira assinada, equivalendo a 59,1% da população ocupa total (33,3%) com carteira assinada. Percebe-se o crescimento da população ocupada nesse intervalo de tempo, principalmente com a carteira assinada. Desse modo, no período de 2001 e 2004 houve uma variação de 12,5% do emprego assalariado no total, sendo 14,3% com carteira assinada e 9,5% sem carteira assinada. Já as taxas de variação do desemprego total corresponderam a 9,6% em 2001; 9,4% em 2003 para 10,1% e um decréscimo em 2004. Para uma variação negativa de -0,3% no período entre 2001 e 2004. Ressalta-se, todavia, que apesar da redução do desemprego nesse intervalo de tempo, a taxa superior a 9% é ainda bastante elevada (SILVA, 2006, p. 161-162).

²¹ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/08/4945007-pandemia-agrava-o-drama-das-pessoas-que-vivem-em-situacao-de-rua-no-df.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

Percebe-se que, no primeiro aspecto, uma das causas principais do desemprego é o aumento da força de trabalho. O IPEA (2006, p. 9) indica que “as principais mudanças no mercado de trabalho no período de 2001 e 2004 foram o aumento da ocupação da força de trabalho [...]”. No segundo aspecto, a autora evidencia que embora tenham ocorrido variações nesse período, a taxa de desemprego ainda é alta. Isso demonstra que o problema do desemprego não é uma questão contemporânea, já vem de outros processos históricos e sociais. Com a pandemia, o aumento dessa realidade é ainda mais visível.

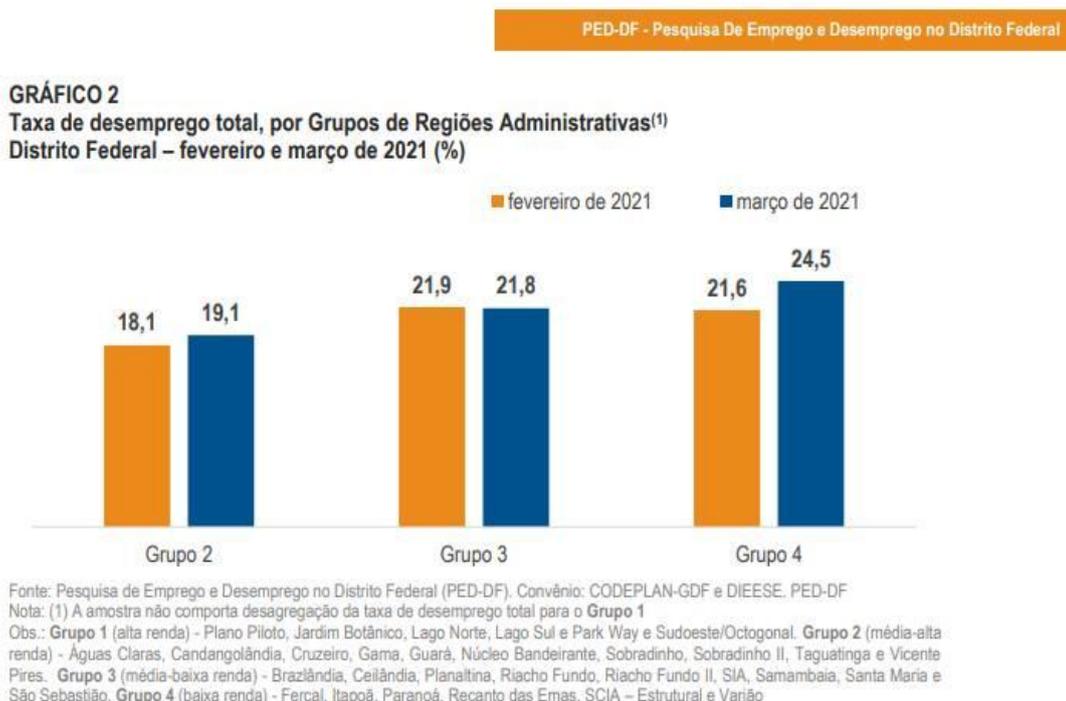
Os estados em que houve aumento do desemprego, em cujas capitais foram realizadas pesquisas censitárias de população em situação de rua no período de 2001 a 2004, foram São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal (IPEA, 2006, p. 10). No contexto atual da pandemia, a população mais atingida pela falta de emprego no Distrito Federal foi o grupo das pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Em notícia do Jornal Metrôpoles, a Codeplan afirma que:

A taxa de desemprego aumentou no Grupo 4 (regiões de baixa renda), ao passar de 21,6%, em fevereiro, para 24,5%, em março. No Grupo 2 (regiões de média/alta renda), de 18,1% para 19,1%, e permaneceu relativamente estável. No Grupo 3 (regiões de média-baixa renda), ao passar de 21,9% para 21,8%.²²

Segundo essa pesquisa, os salários mais baixos ocorreram entre janeiro e fevereiro de 2021. Tempo em que diminuiu o rendimento médio real de ocupados (-5,8%), de assalariados (-5,8%) e dos trabalhadores autônomos (-3,1%), os quais passaram a equivaler a R\$ 3.681, R\$ 4.144 e R\$ 2.050, respectivamente. Entre os assalariados caiu a remuneração média no setor privado (-2,5%) e no setor público (-6,1%). O gráfico a seguir mostra esses dados.

²² Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/desemprego-no-df-aumenta-mais-entre-os-pobres-aponta-codeplan>. Acesso em: 05 out. 2021.

Gráfico 1 – Taxa de desemprego total, por Grupos de Regiões Administrativas

Fonte: Jornal Metrôpoles²³

No gráfico podemos notar que os números de desempregados aumentaram em áreas como Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA – Estrutural e Varjão. Essas são regiões administrativas afastadas do centro de Brasília, onde a maioria da população vive em situação de vulnerabilidade social e muitos desses moradores estão em extrema pobreza.

Diante desse contexto, muita das pessoas que vivem em situação de rua advém dessas localidades e seguem para os centros de Brasília. Em relação a essa realidade, é visível a necessidade de pensarmos em políticas públicas educacionais no intuito de inserir essas pessoas no mercado de trabalho e possibilitá-las ser autônomas. Notadamente, é preciso dar dignidade e cidadania a elas, para que possam ter onde morar e se desenvolver plenamente como sujeitos agentes e transformadores da sua própria realidade social.

²³ Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/desemprego-no-df-aumenta-mais-entre-os-pobres-aponta-codeplan>. Acesso em: 05 out. 2021.

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa, por investigar as representações sociais sobre o fenômeno população em situação de rua, não poderia se basear em outra perspectiva se não a da pesquisa qualitativa, tendo em vista que esse paradigma científico vem reforçar a possibilidade de se conhecer aspectos simbólicos e representacionais de uma dada realidade. Na compreensão de Minayo (1995, p. 21),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21).

A pesquisa qualitativa foge da quantificação como característica determinante, ela se abre ao universo de significados, representações, ancoragens e objetivações que não se apresentam de maneira estanque. Nesse sentido, adoto a pesquisa qualitativa porque o objeto que pretendo estudar, as representações sociais de trabalhadoras/as de educação sobre o processo de escolarização da população em situação de rua, não é de natureza quantificável, isto é, não pode ser concebido em termos numéricos, mas, sobretudo são entendidos como processos sociais, e como tais devem ser descritos, compreendidos e interpretados.

No que concerne à metodologia, utilizei procedimentos métodos que me possibilitaram a identificação do conteúdo, da estrutura e da dinâmica das representações sociais. Realizei entrevistas com quatro trabalhadoras/os de educação da EMMP, sendo uma professora, um professor, uma orientadora pedagógica e a diretora. As entrevistas foram desenvolvidas com auxílio de tópicos-guia e registradas com gravador de áudio.

Segundo Rêses, Santos e Rodrigues (2016, p. 90), “a pesquisa realizada por meio de entrevistas é um processo social, pois a troca de informações não se dá apenas por uma via de mão única, mas sim, de vias duplas”. Desse modo, o diálogo torna-se parte principal de troca de ideias e significados são compartilhados. Assim, tanto o entrevistador quanto os entrevistados “estão de maneiras diferentes envolvidos na produção de conhecimento”.

Considerando as especificidades do lócus da pesquisa e as limitações de contato social derivadas do cenário de pandemia da Covid-19, consideramos a possibilidade do aporte de ferramentas de comunicação digital (videochamadas) para a viabilização das entrevistas e sua gravação, mediante o prévio consentimento e esclarecimento dos entrevistados.

Nesse processo, empreguei o instrumento metodológico TALP - Associação livre de palavras. Esse instrumento faz parte das chamadas técnicas projetistas, as quais têm como hipótese a estrutura psicológica dos indivíduos que se tornam conscientes por meio do surgimento de comportamentos, opções, vocações e criação. Para Merten (1992), a TALP surgiu no início do século XX no contexto clínico, contudo somente nos anos 80 é que passou a ser utilizada no âmbito da pesquisa em psicologia social, principalmente nos estudos das Representações Sociais.²⁴ Nesse sentido, é necessário diferenciarmos o uso clínico da TALP de sua utilização em estudos no campo da pesquisa acadêmica,

Segundo Merten (1992, p.35), “os estudiosos que trabalham com as Representações Sociais visam identificar as dimensões latentes destas, por meio da configuração dos elementos a trama ou a rede associativa dos conteúdos evocados em relação a estímulos indutores”. Portanto, percebe-se a importância de se combinar a perspectiva teórica das RS com a instrumentalidade metodológica da TALP a fim de demonstrar diversos aspectos, tanto qualitativos quanto quantitativos, a respeito do objeto a ser estudado.

Por conseguinte, a questão fundante dessa pesquisa investigativa é a expressiva invisibilidade social desses homens e mulheres em situação de rua, pois, uma vez que vivem em tais condições, suas vidas passam a ser envoltas em um contínuo processo de exclusão e de negação. A fim de contornar esse cenário, cremos que é preciso fazer ecoar as vozes dessas pessoas, de maneira que elas venham ter possibilidades de serem ouvidas e assim tenham a possibilidade de se manifestar, permitindo que suas histórias sejam contadas, ouvidas e escritas. Para tanto, é necessário conhecer a historicidade do processo de formação e contradição na qual a população em situação de rua foi constituída.

Acreditamos ser fundamental investigar e analisar quais as estratégias que a educação formal tem elaborado com vistas a emancipação e inclusão de homens e

²⁴ O Roteiro de Entrevista e Teste de Associação Livre em anexo

mulheres em situação de rua e, por extensão, perceber como essas ações repercutem na trajetória desses atores. Identificamos, inicialmente, uma instituição escolar, em Brasília, a qual atende esse público. Trata-se da Escola Meninos e Meninas do Parque, localizada no Estacionamento 06 do Parque Recreativo Dona Sarah Kubitschek. Ela oferta turmas da EJA, primeiro e segundo segmentos, com estratégias específicas para evitar a evasão dos discentes.

A partir duma análise de políticas públicas educacionais que ofereçam possibilidades concretas de ressignificação de vida para os homens e mulheres que vivem em situação de rua, pretendemos discutir quais concepções educacionais estão presentes nas práticas educativas propostas pela EMMP. O intuito não é somente trazer intervenções pontuais e supostamente inclusivas, mas sim, viabilizar estratégias que visem trabalhar com as especificidades dessas pessoas, com vistas a resgatar a sua consciência crítica, seu direito de perceber as contradições dialéticas do contexto social, tal como o seu posicionamento como alguém que almeje novos caminhos e que vivencie, juntamente com seus pares, novas possibilidades e experiências para transformar sua realidade.

Nesse bojo, cabe indagar: quais são as representações sociais que os trabalhadores e trabalhadoras de educação têm sobre o processo de escolarização de homens e mulheres em situação de rua? A busca de respostas para essa questão oferece os seguintes elementos reflexivos: *existem alguns discursos velados? Quais são? Quais os interesses; significados; valores, práticas, concepções e ideologias que informam o olhar dos trabalhadores e trabalhadoras de educação sobre os educandos em situação de rua atendidos na Escola Meninos e Meninas do Parque?*

No entendimento de que o sujeito não está limitado a um determinado espaço cultural ou temporal, vislumbra-se um sujeito ativo e consciente da realidade social na qual ele é inserido. Logo, as relações e práticas sociais são muitas vezes norteadoras de comportamentos a partir do processo de pertencimento de cada pessoa. A construção dessa relação ocorre a partir das interações que procedem aos fenômenos sociais.

Novamente, nosso foco é estudar o fenômeno população em situação de Rua, em seu recorte sobre as Representações Sociais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação acerca do processo de escolarização da população em

situação. Diante disso, faz-se necessário uma breve explanação sobre o conceito de Representações Sociais. Para a socióloga Xavier (2002, p. 19),

representar é tão antigo quanto pensar. Essa afirmação é amplamente reconhecida pela Filosofia e pelas Ciências Humanas. O problema da representação se coloca para o homem desde o momento em que o próprio “pensamento” – sua produção e exteriorização torna-se objeto das especulações filosóficas, o que traria mais tarde a questão do papel do trabalho e da linguagem na constituição da consciência individual e coletiva (XAVIER, 2002, p. 19).

Antes de tudo, será exposto um quadro conceitual apresentando alguns dos principais autores clássicos que abordaram a teoria das Representações Sociais. Em seguida, traremos alguns escritores contemporâneos e por fim empreenderemos uma breve explanação sobre seus fundamentos.

Quadro 4 – Conceitos de Representações Sociais e seus respectivos autores

Autor	Conceito
DURKHEIM	Estabeleceu a diferença entre representações coletivas. Essas produções sociais, que além de se distinguirem de qualquer sensação ou consciência particular e não dependerem dos sujeitos individuais para se produzirem e reproduzirem, ainda se impõem aos sujeitos de maneira coercitiva e genérica, como formas sociais de expressão, reconhecimento e explicação do mundo. As representações coletivas figuram, portanto, como fatos sociais.
WEBER	Representação é um saber comum que tem o poder de antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos e de programá-lo. Ela constitui um quadro de referências e um vetor das ações do indivíduo.
MARX	As Representações estão vinculadas à prática social. A manifestação da consciência se faz através da linguagem e realiza um paralelo entre as duas e entre as representações e o real invertido, mostrando como as ideias estão comprometidas com as condições de classe. A representação situa-se no nível do senso comum, do mito, das formas ideologizadas do pensamento.
MOSCOVICI	Diferenciou Representações coletivas de Representações sociais. Essas últimas expressam o conjunto de conceitos, preposições originadas da vida real no curso das comunicações interindividuais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e de nosso sistema de crenças, em sociedades tradicionais. Elas podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. Na perspectiva psicossociológica do autor, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros de ideologias e crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos produzem e comunicam representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmas.

Fonte: Dados retirados de quadro elaborado por Rêses, Santos e Rodrigues (2016, p. 37).

Na sociologia, Durkheim é o autor que inaugurou o conceito de Representações Sociais e trouxe como abordagem principal as Representações Coletivas que, em sua concepção, ocorre quando uma sociedade utiliza-se de categorias formadas a partir da consciência coletiva para poder manifestar o axioma de uma determinada sociedade. Segundo Guareschi e Jovchelovitch (2009, p. 90) isso não é um pensamento cósmico, mas que está interligado aos fatos sociais e que essas categorias “transformam-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de observação e interpretação”.

Por conseguinte, as Representações Coletivas, ainda na concepção de Durkheim, baseiam-se na maneira como uma classe reflete sobre seu contato com os objetos e de que maneira essa classe é atingida por eles. Ele diz que, para podermos entender a forma de representação da sociedade, tanto para si mesmo quanto para o mundo, faz-se necessário reputar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos.

As Representações Coletivas são como existência concreta, materializada, não somente na forma comportamental dos indivíduos, mas como produto da realidade social de modo que esses se sociabilizem a partir da aquisição social de valores. No seu entendimento, esses valores são sistematizados e estruturados aos mecanismos de controle social, tendo como comedimento a sanção e a recompensa (XAVIER, 1996, p. 22).

Além disso, as Representações Coletivas sustentariam uma moral específica, essencial ao “corpo social”, dando a existência real e concreta, com a função de apaziguar ou até mesmo extinguir a contradição do individual e do coletivo em busca de manter o *status quo*. Nesse ponto, é evidente para Durkheim a ausência da discussão sobre o processo de interação social, todavia a ênfase é direcionada à reprodução de fatos sociais.

De acordo com o pensamento de Max Weber (1985), as Representações Sociais têm o mesmo significado de “ideias”, “espíritos”, “concepções” e mentalidades adquiridas por meio da vivência diária dos indivíduos em contato com seu contexto social. Guareschi e Jovchelovitch (2009, p. 92) apontam que Weber delineava uma concepção de mundo próprio, com ênfase na significação cultural. Suas ideias baseiam-se no campo da fenomenologia, a qual foi interpretada por

“Schutz para o campo das Ciências Sociais”. Nesse sentido, ele aborda de maneira singular as ideias (Representações Sociais), termo por ele adotado.

No que concerne à sua concepção, não são as ideias que determinam as ações dos homens, mas os interesses materiais e ideais que dominam a conduta deles. A partir da criação “de imagens mundiais”, são formadas as ideias (Representações Sociais), e essas conduzem e manipulam de maneira determinante as ações que são estimuladas pela dinâmica dos interesses. Assim, essa concepção nos chama atenção para a importância de investigar as ideias (as Representações Sociais) e de que maneira elas fazem parte da realidade social e como são constituídos os fatores que definem a configuração de uma ação ou de um fato social.

Enquanto Weber (1985) sinaliza a relevância da investigação das ideias como parte indissociável da sociedade e da busca por entender a que comarcas do social pertencem ou se relacionam a ocorrência de determinado fato como sua maior dependência, Durkheim traz importância da compreensão das ideias e sua efetividade na composição da sociedade. Ambos os pensadores não apresentam contrapontos e tampouco opiniões específicas que possam suscitar uma mudança nas perspectivas históricas das conjunturas socioeconômicas da época. Dessa forma, as ideias (as Representações Sociais) são concebidas como adaptação e harmonização de um sistema social, econômico e político.

Sob o ponto de vista marxista, as Representações Sociais são produtos da consciência do indivíduo. Logo, “as representações, as ideias e os pensamentos são o conteúdo da consciência, que por sua vez, é determinada pela base material” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009, p. 98). Nessa perspectiva, a vida é determinada pela consciência, por meio da relação entre o homem e a sua dinâmica cotidiana com outras pessoas e coisas que perpassam seu ambiente social.

Nesta dinâmica, a consciência mostra-se por meio da linguagem, como necessidade de os homens estabelecerem relações, como forma de materialização da consciência por meio de suas conexões. Os autores (2009) ainda dialogam sobre a discussão de Marx no que tange às representações, ao real invertido e à busca em mostrar o envolvimento das ideias com as condições de classe. Quanto à ideia de classe dominante, a dialética marxista considera que as ideias da classe dominante predominaram na sociedade em todas as épocas.

A meu ver, é importante evidenciar que essa pesquisa é fundamentada sobre a metodologia marxista, logo, as representações sociais serão discutidas com base no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Em sua essência, essa epistemologia é em muito complexa e por isso não irei abordar todas as suas categorias, tento dialogar sobre algumas categorias que tive a oportunidade de estudar durante meu processo acadêmico-científico.

Na perspectiva marxista, o mundo material é aquilo que pensamos, ou seja, se está na nossa consciência, já existe materialmente em sua concretude. Dessa forma, a epistemologia, apresentada por outros pesquisadores como método, implica na perspectiva do pesquisador conhecer e abordar um fenômeno em movimento, diz-se que é preciso conhecer o objeto, nesse caso, o fenômeno população em situação de rua em suas determinações, em sua essência ontológica.

Esse método trabalha com a dialogicidade, por meio da dialética considera que nenhum fenômeno deve ser visto isoladamente e nem explicado sem conexão com sua realidade, seu contexto histórico e social. Como afirma Netto (2011, p. 22), “alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

Marx afirma que seu objeto de estudo é a sociedade. Para ele, o homem produz a sua própria história e sua essência é constituída através de sua relação com a natureza. A partir das suas necessidades, o homem reage de maneira a prover essas necessidades por meio de suas vivências e experiências enquanto ser social, em especial no espaço de trabalho.

Segundo Marx e Engels (2007), essa relação do homem com o trabalho condiz com suas produções através do modo de produção determinada por cada sociedade durante o processo histórico de cada época, se tornando determinante na formação das representações sociais:

Nas épocas anteriores da história, em quase todas os lugares, encontramos sociedades estruturadas em vários segmentos, em uma hierarquia diferenciada das posições dos indivíduos. Na Roma antiga, temos patrícios guerreiros, plebeus e escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassallos, membros de corporações, artesãos e servos; além disso, em quase todas essas classes, novas subdivisões. A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as

contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas formas de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas (MARX, 2011,p.9).

Diante desse fragmento, percebe-se que a sociedade contemporânea vem sendo reproduzida em seus aspectos sociais, políticos e econômicos. O capitalismo, imbuído e disseminado, reinventado e inserido nas classes abastadas, é uma realidade secular e o modo de produção por ele disseminado tem sido o mal dos séculos. Na concepção de Marx, o modo de produção determina o processo de formação da vida social, econômica, política e espiritual, enquanto que a estrutura econômica (modo de produção) sustenta a superestrutura jurídica e política, sendo esses dois fatores indispensáveis para compreender a constituição da consciência do ser humano. Isso implica diretamente a realidade social de cada sujeito, pois para Marx e Engels (2007), a consciência dos homens não determina o seu ser, *é o seu ser social que determina sua consciência*.

Dessa forma, o que o fenômeno população em situação de rua é em sua essência e não na aparência condiz com suas condições materiais de sua produção, que independem de suas vontades. Marx ainda acredita que além dos homens serem determinados, são capazes de transformar e revolucionar sua realidade social. Nas palavras de Marx e Engels (2007), “os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da realidade, também o seu pensar e os produtos do seu pensar”. Assim, podemos considerar que se a base material estiver alicerçada sob um sistema desigual, as representações sociais desses sujeitos, da população em situação de rua, por exemplo, tenderão a ser desiguais. Assim sendo, representação social na perspectiva marxista se constitui nas relações sociais e materiais entre os sujeitos, fruto do modo de produção e das relações de produção.

Por conseguinte, para fermentar essa discussão, é imprescindível apresentarmos os conceitos de Serge Moscovici, considerado o fundador da Teoria das Representações Sociais (TRS). É fundamental a compreensão de seu papel na psicologia social, na qual está a superação das oposições polarizadas entre o social e o indivíduo, o coletivo e o individual, entre a psicanálise e o marxismo. Segundo ele,

por uma parte El uno, lo único múltiple, lo colectivo. Y esta visión tiene un efecto al que nos hemos acostumbrado desde hace largo tiempo: El tratado de partición que concede el individuo a la psicología y la sociedad, a la economía o a la sociología. Este resultado se expresa a menudo de una forma más concreta: el psicoanálisis se ocupa del individuo y el marxismo de la sociedad (MOSCOVICI, 1961 *apud* GRISON, 2016, p. 29).²⁵

Durante o período da história, foram postas diversas lógicas epistemológicas de se ver o indivíduo e sua relação com a sociedade. Essa relação entre elas, de certa forma, foi construída de modo polarizado, principalmente nas ciências humanas, que formaram diferentes teorias baseadas nessas contradições.

Em busca de romper com essa polarização, Serge Moscovici traz a discussão por meio da crítica à pesquisa independente e paralela dos conflitos que perpassam entre indivíduo e sociedade, utilizando a psicologia social. Para ele, as representações sociais teriam como característica peculiar o senso comum coletivo, uma vez que buscam analisar aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a construir nas relações de sentido aplicado à realidade e a si mesmo, tendo como base as interações sociais entre os indivíduos (RÊSES; SANTOS; RODRIGUES, 2016).

Na obra *Máquina de fazer Deuses*, Moscovici (1990) reforça a importância das interações dos indivíduos ao dizer que por meio de tantas convergências, a interação de indivíduo a indivíduo mantém uma prevalência absoluta. Desse modo, ele propôs a compreensão dos fenômenos sociais, bem como os aspectos psicológicos. Para ele, as representações sociais estão apoiadas pelas influências sociais da comunicação, sendo essas as que constituem as realidades da vida do indivíduo cotidianamente e contam como indispensável meio para estabelecer as associações pelas quais essas pessoas se unem umas às outras.

A representação é tão antiga quanto o pensar. Essa afirmação é amplamente reconhecida pela Filosofia e pelas Ciências Humanas. Seu surgimento se dá desde

²⁵ por uma parte o uno, o único múltiplo, o coletivo. E esta visão tem um efeito a que nos temos acostumados desde há muito tempo: o acordo de partilha que atribui o indivíduo à psicologia e a sociedade, à economia ou à sociologia. Este resultado se expressa frequentemente de uma forma mais concreta: a psicanálise se ocupa do indivíduo e o marxismo da sociedade (MOSCOVICI, 1961 *apud* GRISON, 2016, p. 29, tradução da autora).

o momento em que o próprio pensamento, que é sua produção e exteriorização, se torna objeto das especulações filosóficas, o que traria mais tarde o relevância da linguagem na constituição da consciência individual e coletiva.

Entender o mundo e a maneira como são representadas as relações e interações sociais dos sujeitos que vivem diariamente na dinâmica social dos processos e produções de vida é imprescindível para podermos ter a compreensão de como acontecem as interações que emergem na sociedade. Conforme Jodelet (2009, p. 683) argumenta, não vivemos isolados, sozinhos em um vazio social, “compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos - às vezes convergindo; outras divergindo – para o compreender, o gerenciar ou afrontar”.

Diante disso, faz-se necessário pensar sobre a realidade contemporânea das relações humanas e suas possíveis tentativas de se organizarem como grupos pertencentes a uma coletividade, e que de alguma maneira buscam representar por meio de seus comportamentos, atitudes, estilo de vida, sua maneira de ser e de existir para si e para outros. Nessa busca, muitos tomam partido acerca de várias questões vivenciadas em sua história e realidade de vida. Muitas vezes, carregam nas suas representações socialmente partilhadas de outras culturas ou outros contextos sociais.

Por conseguinte, quando as contradições sociais emergem sobre uma determinada situação, seja ela política, econômica ou humanitária, ainda estamos distantes de pensar em estratégias viáveis que possam resolver o problema. Para tanto, é imprescindível entender qual é a nossa relação com o mundo e de que maneira somos parte do seu desenvolvimento. Jodelet (1993) convida-nos a refletir sobre a importância de nos ajustar, nos conduzirmos, nos localizarmos fisicamente ou intelectualmente no intuito de identificarmos e resolvermos os problemas os quais o mundo nos impõe.

Jodelet (1993) apresenta as Representações Sociais como fenômenos complexos sempre ativos e que agem na vida social do indivíduo. Tendo como “riqueza fenomênica” os elementos diversos, como os elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Sobretudo, a autora enfatiza que esses elementos são estruturados de maneira que uma espécie de saber venha dizer alguma coisa sobre a realidade. Nesse sentido, observa-se que há uma integralidade considerável que relaciona a “ação no

centro da investigação científica” (JODELET, 1993, p. 4). Assim, esta apresenta-se como uma incumbência de todos aqueles cientistas que pretendem descrevê-la; analisá-la; ou elucidar suas proporções, processos e ações.

A autora (1993) cita Durkheim como um dos primeiros a identificar os objetos supracitados como produções mentais sociais. Já Serge Moscovici (1990) apresenta uma nova abordagem das Representações Sociais, persistindo na investigação dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas de cunho intencionais e espontâneos que ocorrem a partir das comunicações, pelo avanço da ciência e mobilização social.

Preliminarmente, do ponto de vista científico, Jodelet (1993, p. 4-5) arrisca uma caracterização da representação social na perspectiva da comunidade científica: “é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum ao conjunto social”. Embora, essa realidade também seja expressa por meio do senso comum ou “saber ingênuo” e natural, a representação social é vista como um objeto de estudo tão importante quanto aquele elaborado cientificamente (JODELET, 1993).

Essa importância está vinculada à vida social e aos seus apontamentos acerca dos processos cognitivos e das interações sociais dos indivíduos em meio à dinâmica do mundo, as quais são imprescindíveis ao desenvolvimento e à organização das condutas e comunicações, tanto individuais quanto coletivas como nos afirma a teórica:

essas [Representações Sociais] igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 1993, p. 5, acréscimo meu).

Nesse sentido, representar, ou se representar, condiz com uma ação do pensamento na qual o indivíduo está relacionado a um objeto. Segundo Jodelet (1993), esse objeto pode ser uma pessoa; uma coisa; um evento material; psíquico ou social; uma ideia ou uma teoria. Ela ainda ressalta que não existe representação sem objeto, mesmo no ato de pensar existe uma relação estabelecida entre o sujeito

e o objeto, sendo que o sujeito apresenta características próprias no tocante a outras ações mentais, como perceptível conceitual memorial etc.

De outra forma, a representação mental, assim como a representação teatral, pictórica (relativo à pintura) ou política, oferece um olhar sobre esse objeto, ou seja, quando este toma seu lugar, assim, a representação torna presente ou ausente aquele objeto que está distante. Dessa forma, a representação social torna-se representante mental do objeto que restabeleceu simbolicamente. Sobre o aspecto do conteúdo concreto, a representação na abordagem de Jodelet carrega em si a marca do sujeito e de sua atividade, sendo esse aspecto considerado por ela de caráter construtivo, criativo e autônomo, demonstrando sua capacidade construtiva, interpretativa do objeto e a expressividade do sujeito.

No artigo *O movimento de retorno ao sujeito e à abordagem das representações sociais*, Jodelet (2009, p. 696) apresenta o estudo das representações sociais como parte fundamental para analisar o sujeito “não como um ser isolado do seu modo de vida, mas seria autenticamente social; um sujeito que interioriza; que se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção”.

Nessa perspectiva, o conceito do indivíduo em relação à sua interação com o mundo ganhou outro sentido. Atualmente, trata-se de um novo conceito sobre a relação indivíduo e sociedade. O texto traz o conceito de representação e a afirmação do “sujeito ativo e pensante”. Conseqüentemente, isso implica uma nova relação do sujeito com a sociedade, ao contrário dos papéis que outrora foram atribuídos a ele, baseados em sua conduta moral, definida por algum desvio em relação ao sistema das “normas dominantes”.

É evidente que por muitos anos o indivíduo foi, e ainda é, subordinado a um sistema fortemente manipulador e opressor, em que seu papel estava consolidado na subalternidade, ou seja, aquele que está sob as ordens de outro, ou, por extensão, aquele que se sente inferior a outro e em decorrência disso se coloca na condição de obediência àquele. Entretanto, Jodelet (2009) aponta para o reconhecimento do sujeito como um agente. Isso demanda um novo papel, uma nova definição:

colocar o indivíduo como agente implica reconhecer neste último um potencial de escolha de suas ações, permitindo-lhe escapar da passividade

diante das pressões ou constrangimentos sociais e intervir, de maneira autônoma, no sistema das relações sociais, como detentor de suas decisões e senhor de suas ações (JODELET, 2009, p. 689).

Com isso, dá-se início ao processo de protagonismo do sujeito, na medida em que este passa a se tornar autor de sua própria história e, conseqüentemente, livre das amarras da opressão e da submissão. Agora, como agente desamarrado para participar de maneira efetiva dos processos de formação e transformação da sociedade.

Nessa direção, Jodelet aborda as representações sociais como uma maneira de fornecer uma mudança social tanto no nível individual quanto para a coletividade. Embora o sujeito seja influenciado pelas relações que mantém com seus pares ou consigo mesmos, de submissão, isolamento ou negação de si em meio ao sistema de uma determinada classe dominante, ainda há possibilidades de ressignificação, de protagonismo, de reintegração de vida. Isso porque o sujeito tem diversas maneiras de ver, sentir, interpretar, estar no mundo, e principalmente na forma de orientar e reorientar suas práticas (JODELET, 2009). Assim, por meio dessas práticas sociais surgirão novas possibilidades de resignificação do papel dos sujeitos frente às contradições sociais que emergem na sociedade e no mundo.

No que concerne aos conceitos clássicos do sujeito nas conjunturas históricas e epistemológicas, a autora entende que reforçaram, no fim do século, as ideias que estavam em questão naquela época, que até então a maioria demonstrava ser dominante, ou seja, deduziam a negação do sujeito (JODELET, 2009). Em contrapartida, Jodelet traz o estudo das Representações Sociais como parte fundante para analisar o sujeito “não como um ser isolado no seu modo de vida, mas um ser autenticamente social, um sujeito que interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção” (JODELET, 2009, p. 683). Nesse sentido, a autora apresenta o eu como senso crítico de si mesmo e de sua relação com o outro, com o mundo e com as coisas.

Isso demonstra a relevância das representações sociais como mudança de pensamento e possibilidades de mudança social. O foco está no reconhecimento do protagonismo do sujeito por meio de sua relação e interação com seus pares e com o mundo em que está inserido, de maneira que esta interação possa suscitar outros modos de produções, tendo o sujeito como protagonista tanto em um nível individual quanto no coletivo. Nessa concepção, podemos acreditar que há possibilidades de

ressignificação e de reintegração de vida para o sujeito, para os estudantes em situação de rua, por exemplo.

Diante disso, propus-me analisar as representações sociais que os trabalhadores e as trabalhadoras de educação têm sobre o processo de escolarização de homens e mulheres em situação de rua. Isso porque esse grupo faz parte de todo um processo histórico na ordenação da sociedade. São pessoas que vivenciam cotidianamente situações conflitantes para poderem de alguma forma sobreviver em meio a um sistema estruturalmente construído a partir do domínio de uma determinada classe social.

Portanto, faz-se necessário refletir sobre a relevância dos estudos de Representações Sociais seja em relação à população em situação de rua ou a contextos sociais e coletivos. Ademais, é relevante evidenciar que trabalhar com as Representações Sociais significa buscar a produção de sentido da linguagem dos sujeitos da pesquisa, pois para Moscovici (2013),

As representações sociais teriam como característica peculiar o senso comum, coletivo, uma vez que buscam analisar [...] aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicado à realidade e a si mesmo (MOSCOVICI, 2013, p. 208).

A problemática desta pesquisa é saber como os estudantes em situação de rua que são atendidos na EMMP são representados pelos os profissionais da instituição. O que suscitou a pesquisa foi a importância de entendermos o mundo e a maneira são representadas as relações e as interações sociais com os sujeitos, em especial os estudantes em situação de rua atendidos na EMMP, em Brasília.

Diante disso, a pesquisa se mobilizou para responder às seguintes questões: Qual a representação social que esses profissionais de educação têm sobre os estudantes? Como eles veem esses estudantes? A partir desse olhar, como os profissionais elaboram suas praticas educativas e de que maneira essas práticas colaboram para a autonomia e a emancipação desses estudantes na sociedade?

Para responder a essas questões foi preciso ir a campo, ao “chão da pesquisa” tentar apreender, aproximar-me, ir além da aparência, buscar conhecer o

objeto de pesquisa, embora isso ainda não seja o suficiente, pois ainda há muito que pesquisar sobre esse fenômeno População em Situação de Rua. Acredito que seja o início, uma aproximação em poder apresentar hipóteses deduzidas com base em evidências e experiências vividas em um curto tempo de estudos.

5.1 Do caminho percorrido: informações empíricas e instrumentos metodológicos

As pesquisas baseadas nas Representações Sociais exigem diversas maneiras e técnicas metodológicas para possibilitar o reconhecimento de sua organização e dinâmica, assim neste estudo foram utilizados os instrumentos Teste de Associação Livre das Palavras (TALP) e Análise de conteúdo.

Numa perspectiva da psicanálise em relação à associação livre das palavras, em suas primeiras sessões psicanalistas, Freud (1993) apresentava um critério para seus pacientes:

Diga, pois, tudo que lhe passa pela mente. Comporte-se como faria, por exemplo, um passageiro sentado no trem ao lado da janela que descreve para seu vizinho de passageiro como cambia a paisagem em sua vista. Por último, nunca se esqueça que prometeu sinceridade absoluta, e nunca omita algo alegando que, por algum motivo, você ache desagradável comunicá-lo (FREUD, 1993, p. 136).

Diante disso, o analista acreditava que por meio da fala livre dos seus pacientes seria possível proporcionar uma parte do alívio psíquico deles e ainda desvelar aquilo que estava associado conscientemente e dar indícios do que estava oculto, “ao que o desejo manifesta no inconsciente”. Com isso, podemos dizer que essa técnica, se assim podemos identificá-la, não é contemporânea.

Ademais, Merten oferece a seguinte explicação sobre o TALP:

Na forma mais simples e mais historicamente importante da experiência de associação, pede-se ao sujeito que responda com a primeira palavra que lhe venha à cabeça a uma série de palavras enunciadas pelo experimentador. Partindo daí, pode-se mudar a experiência para duas dimensões independentes: em primeiro lugar, pede-se ao sujeito, para em vez de discretas, fazer associações contínuas; e, em segundo lugar, ele deve associar restrita e não livremente (MERTEN, 1992, p. 532).

Assim, o autor aponta que para trabalhar nessa perspectiva utilizou-se da associação das palavras através do procedimento da rede associativa no espaço

semântico. Merten ressalta ainda que essas associações devem ocorrer de maneira contínua. Coutinho (2005) propõe o seguinte padrão a ser empregado na aplicação do TALP: “Se eu lhe digo “X”, o que vem em sua mente?, Dê-me “X” palavras que para você caracterizam X. Nesse caso, é necessário que haja uma definição do objeto para evitar induzir o entrevistado a fazer associações abstratas que possam comprometer a validade das informações durante o processo da análise dos dados.

Para Bardin,

O teste por associação de palavras, o mais antigo dos testes projectivos, permite, em psicologia clínica, ajudar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um individual. Este teste é aqui utilizado para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que engendram. A aplicação do teste é simples. Pede-se aos sujeitos que associem, livre e rapidamente, a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas (BARDIN, 1997, p. 52).

Os estímulos indutores podem ser verbais, representados por frases, palavras e expressões, ou não verbais, representados por figuras, imagens fixas/ em movimento que correspondem às induções, destacando características de sua identidade ou sua representação acerca do objeto indutor. Nesse sentido, o TALP tem a relevância por suas perguntas e respostas não serem diretas, isto é, são introjetadas no campo metafórico. A metáfora, por sua vez, “ao invés de dizer, revela o que esconde”, ou seja, o sujeito sabe o que diz, mas não do que diz (COUTINHO; NÓBREGA; CATÃO, 2003, p. 51).

Assim, além das entrevistas, foram utilizadas fotografias, no entendimento de que as representações sociais são percebidas e interpretadas em diversas ocasiões. Como aponta Jodelet (1993, p.5), na verbalização de um discurso as RS estão repletas de palavras transmitidas pelas “mensagens e imagens mediáticas cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais”.

Quanto à sua forma operacional, Nóbrega e Coutinho (2003) abordam que nessa técnica projetista do TALP existem quatro condições consideradas fundamentais a serem observadas: estimular, observar, registrar e obter comunicação. A vista disso, percebe-se que todos esses elementos estão interligados simultaneamente no momento em que ocorre a entrevista, tornando-se partes fundantes no processo da análise.

É relevante destacar ainda a questão relacionada ao tempo de duração das respostas. Na concepção de Coutinho e Bú (2017, p. 222), quanto mais rápido as respostas forem ditas, melhor será o resultado, ao passo que respostas baseadas em pensamentos longos e ideias elaboradas podem “deturpar os resultados da pesquisa”.

A seguir, apresentamos um quadro com alguns critérios e algumas atividades que foram estabelecidos referente ao perfil dos participantes da entrevista.

Quadro 5 – Perfil dos participantes da pesquisa

Critérios	Participantes	Atividades
Profissionais da educação: 1. Equipe pedagógica; 2. Ter vínculo com a educação formal; 3. Ser professor que atende a população em situação de rua no Distrito Federal.	Quatro profissionais atuantes na Escola Meninos e Meninas do Parque, a saber: Professora; Diretora escolar; Orientadora (* <i>coordenadora</i>).	Entrevistas individuais semiestruturadas, presenciais e remotas por meio da plataforma Google Meet.

Fonte: elaboração da autora

Mediante essas informações, vale ressaltar que a pesquisa presencial teve início no 2º semestre do ano de 2019, todavia, devido o surgimento do Covid-19 no início do ano seguinte, teve de ser interrompida. No contexto da pandemia, foi necessário o uso da plataforma virtual Google Meet para dar continuidade às entrevistas. Alguns dados, como fotografias e registros, foram colhidos em dois períodos, na pré-pandemia e durante o contexto atual.

Devido a situações que ocorreram na dinâmica e no decorrer da investigação, alguns acordos estabelecidos no início da pesquisa não saíram conforme o planejado, como por exemplo a quantidade de entrevistados. Iniciamos com 4, contudo apenas três dos profissionais permaneceram até o fim. Contudo, continuei com os dados que já havia obtido antes da pandemia e, na medida do possível, tentei manter contato com o lócus de pesquisa no período da pandemia.

5.2 Análise dos dados que emergiram no TALP

Na preparação para utilização do TAL, primeiramente foram elaboradas perguntas de acordo com os temas educação, cidadania, política, sociedade,

emancipação, pobreza, vulnerabilidade social. Com base nesses temas e no termo indutor População em Situação de Rua, elaborou-se duas questões como estímulos indutores: 1) O que você pensa quando se fala em População em Situação de Rua?; 2) O que você pensa quando se fala em Educação de Pessoas em Situação de rua?

Em momento próximo, apresentarei um infográfico com as respectivas respostas/ palavras materializadas nas entrevistas. A análise ocorreu da seguinte maneira, para cada palavra indutora e para cada sujeito obtém-se uma, duas, três ou quatro palavras anotadas numa pequena ficha, divididas em pilhas de folha A4. Antes disso, apresento o roteiro das entrevistas.

Quadro 6 – Roteiro de Entrevista e Teste de Associação Livre de Palavras

<p>1. O que você pensa quando se fala em População em Situação de Rua? (até 03 opções)</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>
<p>2. O que você pensa quando se fala em Educação de Pessoas em Situação de Rua? (até 03 opções)</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>
<p>3. Como você chegou à EMMP? E por que continua nessa escola?</p>
<p>4. Porque você veio trabalhar em uma escola que atende a pessoas em situação de rua?</p>
<p>5. Como você percebe a Educação formal para as pessoas em situação de rua?</p>
<p>6. A escola pode gerar transformação social na vida dessas pessoas em situação de rua? De que maneira?</p>

Fonte: elaboração própria

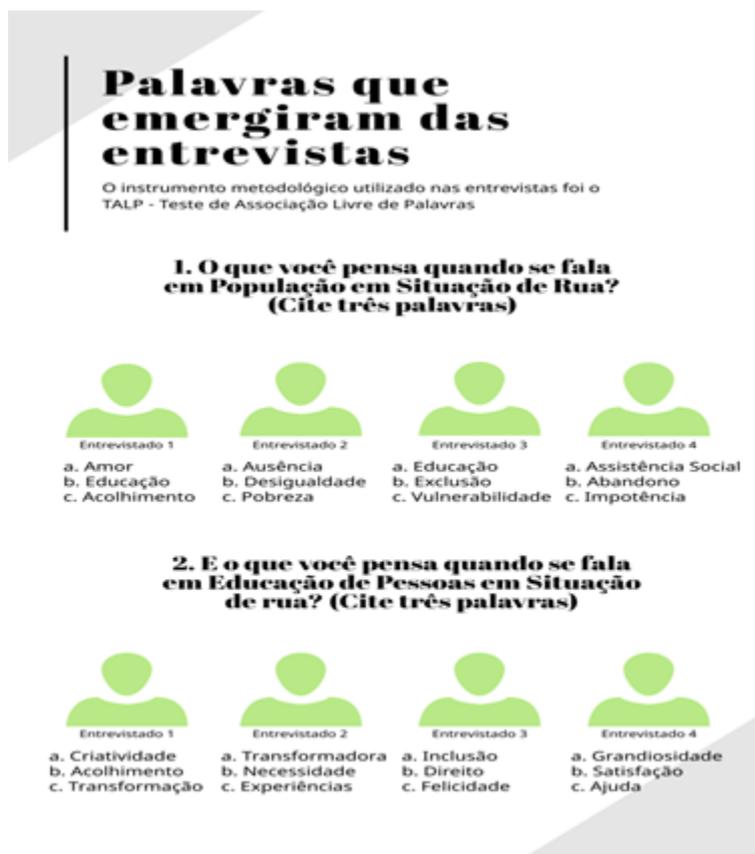
Para Bardin, este é o primeiro trabalho de classificação com o objetivo de formar um encontro e a partir disso um confronto

com um conjunto heterogêneo de unidades semânticas. Face a esta desordem, torna-se necessário introduzir uma ordem. Mas qual ordem introduzir, e segundo que critérios? Para que a informação seja acessível e manejável, é preciso tratá-la, de modo a chegarmos a representações

condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas ao objectivo a que nos propusemos: neste caso, o elucidar de certos estereótipos). Antes de qualquer agrupamento por classificação (ventilação das unidades significativas em categorias, rúbricas ou classes), começamos por reunir e descontar as palavras idênticas, sinônimas ou próximas a nível semântico (BARDIN, 1997, p. 52-53).

A partir desse procedimento, ou seja, da reunião das palavras idênticas, sinônimas ou próximas, com base no seu nível semântico, é importante representar as palavras em um diagrama. No caso da presente pesquisa, optou-se por representar as palavras que emergiram por meio de um infográfico. Uma vez que a quantidade dos profissionais da educação foi pequena, também o foi a quantidade de respostas. Este é o infográfico:

Figura 72 – Infográfico de resultados do TALP



Fonte: elaboração própria

Nesse sentido, as palavras que emergiram do TALP foram adaptadas a essa realidade. Assim, optamos por utilizar à análise de respostas as questões abertas, ou seja, um método mais clássico, conhecido como análise de conteúdo de tipo

classificatório: as respostas a perguntas abertas de um questionário. Conforme Bardin, essa dinâmica assim acontece:

A partir de uma primeira leitura, “leitura flutuante”, podem surgir intuições que covem formular em hipóteses, como por exemplo: as relações que o indivíduo mantém com seu automóvel não são estritamente funcionais, mas estão coloridas de afectividade, simbolicamente carregadas. São relações que remetem para as representações sociais ou para estereótipos relativos ao automóvel. Variam segundo o sexo, etc. (BARDIN, 1997, p. 60).

No caso desta pesquisa, as relações que os estudantes em situação de rua mantêm com a sociedade e com o ambiente onde eles convivem, em especial na EMMP estão carregadas de afetividades simbolicamente representadas por meio da linguagem, da cultura e da forma em que esses estudantes se relacionam com seus pares e com a sociedade. da mesma forma, é possível compreender, por meio das representações sociais, quais são os estereótipos que a sociedade vem construindo sobre esse grupo populacional.

Assim, o TALP tem como principal característica revelar aspectos mais subjetivos do indivíduo, sua personalidade, suas representações acerca do mundo em que vive ou de determinado objeto. Nesse sentido, o intuito de aplicar o TALP aos profissionais da educação que atuam na EMMP foi proporcionar a eles a oportunidade de se revelarem, de projetarem seu mundo e suas vivências, sem que percebessem o que de fato estavam verbalizando, uma vez que a verbalização não encontra pontos de reflexão e sim de refração onde o pesquisador é também um interlocutor.

No intuito de explorar mais as informações que apresentei no infográfico, elaborei um quadro demonstrativo que aponta os sentidos suplementares ou comparativos no que concerne às relações simbólicas e afetivas, utilizando-me do “desconto das atitudes negativas ou positivas” como indica Bardin:

Mas a classificação da informação a tratar pode ser totalmente diferente. Sem explorar de modo exaustivo a totalidade das significações, é possível que se pretenda, por exemplo, procurar as imagens relativas à atitude face a vida urbana e tecnológica. Neste caso, torna-se provavelmente possível fazer o desconto das atitudes positivas ou negativas para com a poluição, a mecânica, o aglomerado urbano, a fuga para as cidades ... Se a amostra é suficientemente diferenciada, podem surgir resultados significativamente diferentes, de acordo com a idade ou meio sociocultural dos indivíduos interrogados (BARDIN, 1997, p. 60-62).

A partir disso, propus fazer uma aproximação dessa análise, tendo em vista todos os percalços que ocorreram durante o caminho da pesquisa. Infelizmente, o contexto atual da pandemia dificultou de maneira grandiosa a coleta de dados e conseqüentemente toda estrutura de análise de dados, entretanto, exponho aqui o que foi possível analisar.

No quadro abaixo, apresento de maneira descritiva as palavras e a frequência que foram verbalizadas pelos participantes.

Quadro 7 – Palavras e sua frequência no TALP

Concepções sobre a população em situação de rua	Ideias sobre a população em situação de rua	Total
Concepções positivas	Amor (01) Educação (2) Direito (01) Transformação (1) Grandiosidade (1) Ajudar (01) Satisfação (1) Inclusão (1) Felicidade (1) Assistência Social (1) Criatividade (1) Acolhimento (1)	15
Concepções negativas	Impotência (01) Pobreza (01) Não deveria existir (1) Abandono (1) Exclusão (1) Ausência (1) Necessidade (1) Desigualdade (1) Falta de rede (1)	09
Total	24	100

Fonte: elaboração própria

Na sequência, apresento um gráfico com a porcentagem dessas palavras para melhor visualização e compreensão do número das palavras (concepções verbalizadas encontradas por meio do TALP).

Gráfico 2 – Porcentagem da frequência de palavras por meio do TALP

Fonte: elaboração própria

Ao analisar o gráfico, percebe-se que a frequência das palavras positivas obteve a maior porcentagem (62,58%). Tomando a perspectiva gramatical (BECHARA, 2019), as palavras foram: amor (verbo); felicidade (substantivo feminino); ajuda (substantivo feminino); satisfação (substantivo feminino); grandiosidade (adjetivo imponente); e acolhimento (substantivo masculino). Dessas palavras, as que se relacionam ao campo afetivo são: amor, felicidade, satisfação, ajuda. Já na dimensão social, encontram-se as seguintes: direito (substantivo); assistência social (substantivo); transformação (substantivo feminino); e inclusão (substantivo feminino).

No que diz respeito a frequência das palavras negativas, essas foram em uma porcentagem menor (37,50%). Tomando novamente a perspectiva gramatical (BECHARA, 2019), as palavras foram: pobreza (substantivo feminino); exclusão (substantivo feminino); necessidade (substantivo feminino); não deveria existir (oração); ausência (substantivo feminino); falta de rede (frase nominal); e impotência (substantivo feminino).

Segundo Bardin (1997), essa classificação a partir da semântica das palavras é importante para poder “descontar as palavras idênticas, sinônimas ou próximas a nível semântico”. Ele continua dizendo:

Para que a informação seja acessível e manejável, é preciso tratá-la de modo a chegarmos a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise de conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas ao objetivo a que nos propusemos: neste caso, o elucidar de certos estereótipos) (BARDIN, 1997, p. 52).

Com base nisso, pode-se apontar que a maioria das palavras no campo semântico são substantivos, que para Evanildo Bechara (2019, p11), apontam significados que determinam a realidade, “denominam todas as coisas, pessoas, objetos, sensações, sentimentos”. Sendo assim, essas palavras apontam representações que evidenciam o contexto real dos estudantes em situação de rua atendidos na EMMP.

Por fim, encerro esta seção apresentando o desenho geral da pesquisa, aqui chamado de quadro de coerência, em que indico cada aspecto da investigação.

Quadro 8 – Quadro de coerência

QUADRO DE COERÊNCIA		
Representações Sociais dos (as) Profissionais da Educação sobre a Escolarização da População em Situação de Rua em Brasília.		
Objetivo: Analisar quais são as representações sociais que os trabalhadores e trabalhadoras de educação têm sobre o processo de escolarização da população em situação de rua em Brasília.		
Questão de pesquisa	Objetivos específicos	Procedimentos
Quais são as representações sociais que os(as) trabalhadores(as) de educação têm sobre o processo de escolarização da população em situação de rua do Distrito Federal?	Compreender o processo histórico e sociocultural das pessoas em situação de rua e como suas histórias de vida se articulam com as ações pedagógicas presentes nas práticas de ensino da EMMP.	Levantamento bibliográfico.
	Identificar quais os interesses, significados, valores, práticas, concepções e ideologias que informam o olhar dos(as) trabalhadores(as) de educação sobre os(as) educandos(as) em situação de rua.	Entrevistas semiestruturadas.
	Analisar de que maneira a EMMP contribui para a humanização dos(as) educandos(as) em situação de rua do Distrito Federal.	Entrevistas semiestruturadas.

Fonte: elaboração própria

5.3 Análise das categorias

Para análises das categorias, utilizou-se da técnica Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1997). Para ela (1997), a Análise de Conteúdo aborda duas funções complementares relevantes: a busca exploratória de ampliação e

descobertas dos conteúdos aparentes e a confirmação ou informação das hipóteses. Isso se dá primeiramente pelo o processo da classificação e codificação dos dados que ocorre:

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagens de dados brutos ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (BARDIN, 1997, p. 119).

Desse modo, em Análise de Conteúdo, por meio do processo de categorização dos dados, a mensagem pode ser submetida a uma ou a diversas dimensões de análises. Com base nisso, surgiram categorias, que resultaram nas temáticas elaboradas a partir dos resultados das entrevistas. Assim, sobre o campo, Bardin nos orienta que:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1997, p. 31).

A partir disso, tentei usar alguns procedimentos e técnicas dessa metodologia, como encontrar o inconsciente coletivo por trás da aparente incoerência dos grafitos, diálogos baseados no senso comum sobre o meu objeto dessa pesquisa; compreender os estereótipos da população em situação de rua desde sua ontologia e historicidade; mostrar que e a história cotidiana da vida das pessoas em situação de rua funciona como uma linguagem e, por vezes, por uma representação do senso comum, contudo sua essência é o oposto da sua aparência. A linguagem está repleta de simbologia e significados, esses constituídos através das vivências dessas pessoas com seus pares, com sua comunidade e sociedade na qual estão inseridas. Nesse sentido,

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos significantes (análise léxica, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise do conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação. No que diz respeito às características

sistemáticas e objectivas, sem serem específicas da análise de conteúdo, foram e continuam a ser suficientemente importantes para que insista nelas (BARDIN, 1997, p. 34).

Diante disso, a meu ver, a metodologia de Bardin, entre outras, é a mais indicada para elucidar o objeto e problemática desta pesquisa. Ademais, a escolha por essa metodologia está em sua dinâmica com pesquisas qualitativas e também por ela ofertar uma diversidade de instrumentos não se limitando apenas a forma de análise. Isso dá para nós pesquisadores mais possibilidades de análise.

A seguir, apresentarei possíveis discussões sobre essas categorias na perspectiva de alguns autores que dialogam, com as questões que foram apresentadas, as quais por meio das análises dos conteúdos nos levarão a possíveis constatações sobre essas representações.

5.4 Diálogos e reflexões sobre as categorias

Nesta seção, apresentarei os resultados das análises.

5.4.1 Primeira categoria: A realidade do chão da escola

Quadro 9 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação

Categoria	Análise	Falas
A realidade do chão da escola	A maioria dos profissionais de educação não mantinha vínculo com a localidade e não conhecia a escola. Muitos tiveram o primeiro contato com a EMMP em razão da lotação funcional.	E1 – Minha chegada à EMMP foi até meio por acaso. Eu cheguei à regional do Plano Piloto oriunda da regional do Paranoá e fui convidada a ficar numa gerência administrativa. Eu falei à época que gostaria muito de ir a uma escola parque, foi quando surgiu uma vaga na EMMP. Eu na verdade achei que era uma escola parque.
	A localização da escola ser no Plano Piloto facilitou a chegada de alguns profissionais de educação que mantinham residência próxima à escola.	E3 – Eu cheguei lá porque entrei na secretária de educação no ano de 2000, em uma escola na Samambaia e no final de 2001 pedi remoção para o Plano Piloto e a única escola que tinha era EMMP. Eu não conhecia essa escola, mas uma amiga minha me indicou porque ela ficava perto de onde eu morava.

A realidade do chão da Escola	Expressam o choque ao se depararem com a realidade dos estudantes em situação de rua atendidos pela Escola Meninos e Meninas do Parque. Alguns relatam a falta de estrutura da escola por ser um ambiente pequeno e um local onde na época os adolescentes e crianças utilizavam muita droga, especialmente o tiner.	E1 – quando cheguei aqui fui recebida com muita alegria pela diretora e na hora percebi que não era uma escola igual às outras unidades escolares. Inicialmente levei um choque! Fiquei chocada ao ver uma adolescente amamentando uma criança no seio e usando tiner na outra manga da blusa! Eu fiquei meio assustada [...] a diretora falou você quer um tempo pra pensar? Respondi “não, amanhã eu começo a trabalhar”. Isso foi em junho de 2002
		E3 – não é porque me assustei com a escola, mas ela era muito pequena e tinha muita droga, na época era tiner. Eles cheiravam tiner demais. Então eu assumi no ano de 2002 em fevereiro.

Fonte: elaboração própria

Essa categoria vem suscitar impasses e problemas que emergem no âmbito escolar vivenciados pelos os profissionais da educação (diretores, orientadores educacionais e professores), como o sucateamento do espaço público e a falta de estrutura física adequada para atender aos estudantes adultos em situação de rua. Isso é reflexo do sistema capitalista de ensino que não tem nenhuma preocupação em ofertar uma educação de qualidade, pois se assim o fizer, sabe que será alvo da sua própria criação. É nesse chão escolar que muitos profissionais de educação e estudantes se encontram à deriva do sistema educacional e são obrigados a conviver com migalhas que são ofertadas pelo Estado.

Com o objetivo de dialogarmos sobre qual chão escolar estamos falando, é preciso levar em consideração a concepção marxista sobre uma determinada sociedade capitalista que visa fundamentalmente o acúmulo do capital, e de igual modo, também pensa na educação como uma mercadoria, uma mercadoria que pode ser intercambiada. Nesse sentido, implica fazer uma análise da escola como um instrumento formativo da classe trabalhadora, para isso pensaremos nas seguintes questões: Qual tipo de classe trabalhadora? Qual tipo de trabalho está ali?

A problemática está quando se parte dos topos dos programas de governo, é visto que hoje a educação tem sido alvo de investimento financeiro e sofre constantemente o consentimento das investidas do banco mundial. Para Demo (2018, p. 10), a educação pública e gratuita não se compra e nem se vende, no entanto passou a ser “privatizada”. Essa é uma ideia do Estado neoliberal, um

Estado que visa a retirada dos direitos fundamentais do indivíduo e com isso diminui a educação de qualidade, visando uma quantidade que seria o acúmulo de mão de obra para as novas exigências do mundo do trabalho, essa é lógica do mercado capitalista.

Diante desse cenário, encontra-se o chão da escola pública. Muitas vezes em condições físicas precárias, profissionais da educação trabalham em circunstâncias desumanas e a maioria dos alunos, em especial os estudantes adultos em situação de rua, vai à escola porque lá ela encontra a alimentação, um lugar onde se sente acolhida e aceita, pois seus direitos básicos foram suprimidos, como o direito à moradia, à alimentação, à saúde, à uma educação de qualidade.

Em um país que tem explícito em sua Constituição de 1988, especificamente no artigo 205, que discorre sobre a educação, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. O inciso VII garante a todos os cidadãos uma educação de qualidade, contudo isso ainda não é efetivo para todas as pessoas, principalmente à população em situação de rua em Brasília.

Não é diferente para os profissionais da educação que vivem no chão da escola e enfrentam inúmeros desafios, desde espaços escolares sem infraestrutura até a ausência de investimento em sua formação profissional, embora também amparados pela mesma legislação, artigo 205, inciso V, onde consta a necessidade da “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira”.

Ainda deixa a desejar, exemplo disso é a estranheza de muitos professores quando se deparam com a realidade dentro das salas de aulas, a grande maioria sofre por desconhecer o público escolar, principalmente, quando se trata de ensinar para os estudantes em situação de rua. Em decorrência disto, ficam a mercê das migalhas do Estado, que por sua vez, não busca de maneira efetiva promover uma educação de qualidade na sua totalidade.

No chão da escola é possível encontrarmos dois tipos de classe trabalhadora, a burguesia e o proletariado. A partir da revolução francesa de 1789, os burgueses eram trabalhadores como todos os outros, no entanto a grande questão é que eles possuíam o poder econômico e ao absorverem também o poder político, se separaram da radicalização da revolução e conservaram para si os poderes político e econômico. Ora, isso se alastra para o mundo e atualmente em um contexto

neoliberalista, nota-se que na presença da burguesia moderna e do proletariado existe a luta daqueles que possuem os bens de produção e aqueles despossuídos dos bens de produção:

A burguesia despiu de sua auréola todas as atividades veneráveis, até agora considerado digna de pudor piedoso. Transformou o médico, o jurista, o sacerdote, o poeta e o homem de ciência em trabalhadores assalariados. A burguesia rasgou o véu comovente e sentimental do relacionamento familiar e o reduziu a uma relação monetária (FRIGOTTO; CIAVATTA; SALETE, 2020, p. 136).

A citação acima apresenta uma análise marxista em que o homem que no primeiro momento transformava a natureza e produzia um bem para si, passa nesse novo modelo de lutas de classe, a não ser mais o dono daquilo que produz na natureza porque uma classe mais elevada chamada burguesia se apossou dos bens de produção, ou seja, de toda infraestrutura, que nesse caso é a escola. Ao fazer isso, a classe burguesa se apropriou da mercadoria produzida pelo simples trabalhador que transformava a natureza para seu próprio consumo.

Além dos profissionais de educação conviverem no chão da escola com todas as mazelas, como o sucateamento do espaço físico da instituição; a desvalorização da sua profissão e de sua prática educativa, ainda correm o risco de terem sua profissão confiscada como uma mercadoria. A partir desse cenário, nota-se que o chão da escola também serve para conceituar a luta de classes. Sem dúvida, é no chão da escola que surgem as grandes questões disseminadas pela classe burguesa.

5.4.2 Segunda categoria: O papel da escola sob o olhar dos profissionais da educação

Quadro 10 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação

Categoria	Análise	Falas
-----------	---------	-------

O papel da escola sob o olhar dos profissionais da educação	O olhar dos profissionais de educação em relação ao papel da escola no atendimento às pessoas adultas em situação de rua aponta, primeiramente, para o trabalho de assistência social.	E1 – Você fala de currículo, você fala em questão de saúde [...] aí entra a questão da função social da unidade escolar, é quando a escola possibilita ações cotidianas porque essas pessoas não podem ter na sua vida normalmente, isso não é paternalismo, é a ação social que vai influenciar o aprendizado no todo.
		E3 – Eles chegavam muitas vezes machucados porque dormiam nas ruas e a polícia batia. Tomavam um banho, um café e era mais uma coisa lúdica, como educação física, até eles se acostumarem com a escola.
	A escola é vista pelos(as) profissionais(as) de educação como uma instituição que garante a inclusão e o direito às pessoas em situação de rua, elas podem ter um lugar para estudar e serem respeitadas como qualquer cidadão(ã). Percebem que a escola desenvolve um importante papel, mas que deveria ser mais valorizada e reconhecida pelo o governo e pela própria secretaria de educação.	E1 – Eu entendo que a escola como uma instituição de garantia de direito a educação veio como um divisor de água para os estudantes em situação de rua [...] a gente deixa bem claro que qualquer que adentrar a escola é visto como um estudante.
		E1 – Uma das ações primordiais é a inclusão. Realmente, a escola tem uma metodologia de trabalhar sempre com a inclusão.
		E2 – a partir da escola vem a aceitação, gera confiança, confiança gera mudança. Então, se eu começo a acreditar em mim enquanto potencial, enquanto ser humano que sou, eu deixo de ser transparente para ser visto.
		E3 – Eu acho muito válido o trabalho da escola, penso que poderia ter mais atenção do governo, da secretaria de educação para valorizar o trabalho da gente, os profissionais que estão lá são todos capacitados pra isso.

Fonte: elaboração própria

O olhar dos profissionais de educação em relação ao papel da escola no atendimento às pessoas adultas em situação de rua aponta primeiramente para o trabalho de assistência social. Tendo em vista o estado de vulnerabilidade social dessas pessoas ao chegarem à escola, o atendimento é feito de maneira a cobrir as necessidades básicas dos estudantes adultos em situação de rua, como acolhimento, alimentação, banho, entre outras demandas. Segundo relato de uma das entrevistadas,

aí entra a questão da função social da unidade escolar que é muito diferente de paternalismo quando uma escola possibilita um aluno(a) ações cotidianas *porque essas pessoas não podem ter normalmente*, isso é ação social que vai na verdade influenciar o aprendizado no todo (Entrevistada 01).

Além disso, muitos desses estudantes são vítimas de violência nas ruas e necessitam também de cuidados com a saúde física e emocional. Sobretudo, a escola ainda tem o papel de ensinar os conteúdos curriculares baseados nas diretrizes nacionais de educação. Diante disso, penso ser importante pensarmos nas seguintes indagações: Por que essas pessoas em situação de rua não estão tendo acesso às políticas públicas básicas que são garantidas por lei? Será que não há uma inversão de papéis? Será que o Estado não está transferindo sua responsabilidade para a escola?

Ao olharmos com atenção para a realidade socioeconômica da população em situação de rua em Brasília é visível a ausência de políticas públicas sociais essenciais para que o indivíduo possa ter a vida digna de um cidadão. Ora, o indivíduo não possui moradia; não tem possibilidade de ter um emprego, logo, não possui condições de prover seu próprio alimento, não tem possibilidades de construir a sua própria história. Para Marx e Engels (2020, p. 21-22) é fundamental que o homem tenha condições materiais “para poder fazer história”.

Contudo, os autores (2020, p. 21-22) trazem à memória o fato de que para o homem poder viver é necessário, “antes de tudo, beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais”. Assim, o meio pelo qual são produzidas essas necessidades, ou seja, “a produção da própria” vida material do homem é considerada na perspectiva marxista como um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história da humanidade. Daí a importância de prover e satisfazer as necessidades essenciais do indivíduo, pois sem as condições materiais de produção não há possibilidades para o homem viver e dar continuidade na história.

O decreto 7053/2009 (BRASIL, 2009a) que institui a política nacional para a população em situação de rua em um seu artigo 7º e inciso I assegura acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de saúde, *educação*, previdência, assistência social, moradia, segurança, cultura, esporte, lazer, trabalho e saúde. Dessa forma, a legislação deixa claro que

as necessidades básicas e essenciais à população em situação de rua são de responsabilidade estatal.

A educação é de suma importância nesse jogo, porém ela é um item separado de todos os outros objetivos. A escola não pode responder por uma demanda assistencialista. Embora seu papel seja também social, ela deve estar comprometida primeiramente com a formação social do indivíduo.

5.4.3 Terceira categoria: A relação dos profissionais da Educação com os estudantes adultos em situação de rua.

Quadro 11 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação

Categoria	Análise	Falas
A relação dos(as) profissionais da educação com os estudantes adultos em situação de rua.	<p>A maioria dos entrevistados demonstra ter uma boa relação com os estudantes, baseada em respeito, amorosidade e amizade.</p> <p>Reconhecem que não existe outra instituição escolar que receba ou que faça o mesmo atendimento que a EMMP faz com os estudantes adultos em situação de rua em Brasília.</p>	E1 – para a pessoa em situação de rua a exclusão já é um processo na pele vivida por eles o tempo todo [...] nós fazemos o inverso, não expulsamos, damos a ele ou a ela uma advertência pedagógica, dizemos a ele que ele precisa fazer um trabalho no Serviço de Orientação Educacional até ele perceber que a relação que ele precisa estabelecer aqui é uma relação humana de respeito.

		<p>E3 – [...] porque eles não querem ir embora, porque eles não acham em canto nenhum o que nós damos pra eles, que é atenção, o carinho, o amor e a amizade. Eu mesma sempre quando atendo eles em minha sala eu mesmo converso com eles que minha proposta é sempre uma proposta de amizade.</p> <p>E3 – [...] eles até vão para outras escolas, mas não conseguem ficar, eles mesmo falam que não têm a atenção que agente dá pra eles aqui.</p>
	<p>O afeto é fundamental na relação com os estudantes adultos em situação de rua atendidos na escola. A maioria dos profissionais da educação acredita que por meio do afeto é possível fazer a diferença na vida deles.</p> <p>É preciso que seja uma relação pariforme, porém os profissionais da educação entendem que eles sempre serão os mediadores do conhecimento. Sobretudo, não pode ser uma relação que enalteça o profissional da educação por ter conhecimento.</p> <p>Existe certa tensão em relação ao atendimento de alguns estudantes que não gostam de conversar, contar suas experiências. Muitas vezes, a pedido do estudante, a conversa não é compartilhada, fica</p>	<p>E1 – Você aprende que muitas vezes você vai fazer a diferença apenas com um olhar, com uma palavra na vida e que na vida não adianta ter função nem escala porque conhecimento e humanidade dependem de conhecimento de condição social. Eu acredito nisso até porque os nossos alunos são sempre vencedores, quando eles mostram conhecimento, então o conhecimento depende de condição social e amorosidade também.</p> <p>E1 – Nós temos que nos colocar de igual para igual, no sentido é claro nós sempre seremos mediadores do conhecimento, mas isso não deve nos tornar ou a gente pensar que por isso somos melhores.</p> <p>E2 – Eu não tinha carro, mas eu ia, pegava ônibus junto com os meninos, era um barato! É incrível! Eu gosto demais porque você vai vendo a construção e isso pra mim é bem importante pra mim. Eu gosto de trabalhar com essa galera!</p> <p>E3 – [...] para que eles falem de suas angústias, das suas coisas, então eu sempre quando faço entrevista com eles eu sempre falo que a nossa conversa é só nossa, eu nem escrevo, é sigilosa [...] começa daí essa tensão com eles entende?</p>

	<p>em sigilo.</p> <p>A questão da afetividade é um fator de grande relevância na atuação dos profissionais da educação. A maioria expressou a necessidade de ter muito amor e paciência para poder ensinar os estudantes adultos em situação de rua que não frequentam regularmente as aulas</p>	<p>E3 – [...] é preciso muita paciência, muito amor porque ao mesmo tempo em que você tem os alunos um dia, no outro você já não tem.</p>
--	--	---

Fonte: elaboração própria

A grande parte dos estudantes adultos em situação de rua atendida na EMMP já vivencia nas ruas um contexto de exclusão social e por isso deve ser acolhida e aceita de maneira em que ambos (professor e estudante) possam estabelecer uma relação humana, pois o afeto é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes em situação de rua. Para Reis (2011, p. 72), o ser humano é constituído de conhecimento, “um ser epistemológico, um ser de saber”. No entanto, o autor afirma que poder e saber não são suficientes:

Há necessidade de aprender a acolher e ser acolhido, condição ontológica à constituição do sujeito de poder-ser. Sobretudo, se considerarmos que o alfabetizando é um excluído dos bens da economia, da política, do saber, do sentir e do afeto [...] A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo. A possibilidade de falar e expressar seu sentir, seja dor, alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, emprego, rua (REIS, 2011, p. 72).

Como se pode perceber, na relação entre profissionais da educação e estudantes em situação o afeto é primordial, tornando-se pilar no processo de formação dos estudantes. No entanto, o autor garante que não basta apenas acolher, é preciso ir além disso, é necessário que os estudantes adultos em situação de rua se sintam participantes efetivos desse acolhimento. Freire (1996, p. 41) corrobora essa perspectiva ao trazer a importância do reconhecimento e assunção da identidade cultural. Para ele, é imprescindível, na prática educativa, que o profissional de educação crie circunstâncias em que ambos, aluno e docente, possam em suas relações vivenciar experiências e se assumir como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41).

No entanto, a ideia de assunção de nós mesmos não precede a censura dos outros. O mais interessante nessa discussão é que Freire traz um olhar abrangente sobre a relevância do processo sociocultural do indivíduo para seu desenvolvimento, de maneira que cada um é singular na sua forma de viver e de apreender. A partir de suas relações e experiências, em especial os estudantes adultos em situação de rua, os atores sociais são capazes de se reinventar, de serem autônomos e protagonistas da sua própria história de vida.

Ainda sob a perspectiva do ser social e histórico, Vigotsky nos convida a refletir que o indivíduo se constitui histórica e culturalmente por meio das relações estabelecidas entre eles e da troca de experiências. Para o autor (2018, p. 21), é nisso que consiste a “instância do aprender como um ato de responsabilidade de uns para com os outros”. Isso nos faz refletir a importância de reconhecermos e valorizarmos as experiências dos estudantes adultos em situação de rua.

5.4.4 Quarta categoria: Aprendizagem

Quadro 12 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação

Categoria	Análise	Falas
Aprendizagem	<p>Expressam a importância do saber ler e escrever para os estudantes adultos em situação de rua.</p> <p>O processo de ensino e aprendizagem para os profissionais da educação não pode ser baseado apenas no um mais um são dois.</p> <p>Percebem que os estudantes em situação de rua chegam à escola com muita vontade de aprender a ler e escrever seu nome.</p>	<p>E1 – [...] quando eu olhei, aí que eu fui perceber que tinha três dedos no documento e na quarta linha tinha o nome dele escrito por extenso, porque ele já sabia ler e escrever. Então ele disse que a liberdade dele era que pela primeira vez ele havia escrito o nome dele no documento.</p> <p>E1 – O aprendizado da vida é assim, ele tem que sair dos cadernos, tem que sair dos livros, dos currículos para a vida e isso tem cada vez mais se concretizado nas ações da escola.</p> <p>E1 – [...] outro aluno que foi sempre aluno estrela, esse aluno sempre chegava dizendo que ele só entendia de enxada e que ele não, ele não iria conseguir ler e eu falei que ele iria conseguir. E após a professora Lazir ter alfabetizado, o primeiro nome que ele escreveu foi o meu, eu nunca vou esquecer essa experiência na minha vida. Isso não tem dinheiro que pague, não é um curso de doutorado que vai me fazer profissional.</p> <p>E3 – Durante esse tempo em que eu estou trabalhando, deve ter uns 4 que conseguiram</p>

		<p>ingressar a faculdade. Apesar de ter matriculado 100, mas os que são frequentes é mais ou menos de 30, 40, 50 alunos. Porque os outros, às vezes interrompe, isso porque são presos, a droga toma conta demais [...]</p> <p>E3 – [...] e tem uns que são até articulados, entendem de política, entendem o que está acontecendo e pelo fato de eles estarem na rua a gente também aprende com eles.</p>
--	--	--

Fonte: elaboração própria

Para os profissionais da educação, o ato de aprender a escrever o próprio nome em um documento torna-se libertador. No entanto, para que isso seja possível, o processo de ensino e aprendizagem, na concepção dos profissionais da educação, não pode ser baseado apenas no “um mais são dois”, é necessário que o conteúdo venha ter significado na vida dos estudantes em situação de rua. Muitos dos estudantes adultos pensam que não são capazes de aprender devido à sua realidade nas ruas.

Ao pensarmos sobre a categoria aprendizagem, é imprescindível abordar as principais teorias de aprendizagem e seus fundamentos, os quais foram constituídos historicamente. Essa categoria se mostrou relevante no decorrer da pesquisa, principalmente porque contrapõe a existência de teorias que ainda insistem em ver o indivíduo como um ente desvinculado da história. Não é novo dizer que essas disciplinas são reflexo de todo um contexto estrutural marcado por questões políticas, sendo isso a causa de se tornarem teorias aceitas e oficializadas nos parâmetros, nos currículos e nas propostas pedagógicas vigentes.

Essas teorias são demasiadamente idealistas por não considerarem as condições concretas, ou seja, a realidade da vida dos homens, em especial da população em situação de rua. Em contrapartida, existem as teorias que veem o indivíduo situado historicamente ou buscam situar o ser humano no conjunto das relações sociais, como resumo de múltiplas determinações. Sendo esse resumo subjetivo, pois é constituído pelo próprio eu, partilhado por diversos indivíduos, por força das suas condições históricas objetivas que os tornam unidos.

Para Silva (2013), a teoria behaviorista elabora comportamento do homem como:

Produto das pressões do ambiente, significando o conjunto de reações a estímulo, reações essas que podem ser medidas, previstas e controladas. Nessa via de interpretação ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante do trino ou da experiência (SILVA, 2013, p. 20).

Diante disso, autora identifica a aprendizagem como condicionamento. É assim porque o behaviorismo surgiu na Rússia após a revolução de 1917, baseado em uma teoria e método de investigação que procura examinar do modo mais objetivo o comportamento humano e dos animais, com ênfase nos fatos e objetivos (estímulos e reações), não fazendo uso da introspecção. As primeiras experiências foram realizadas por Watson e ganharam apoio com Pavlov a respeito do condicionamento respondente. Esse condicionamento baseado nos experimentos de Pavlov, conhecido também como condicionamento clássico ou correspondente, constituindo-se no esquema ER, “foi seus primórdios, considerado como o elemento básico da aprendizagem”, tornando-se então a premissa para a elaboração de todos os hábitos (SILVA, 2013, p22).

Essa teoria é de cunho positivista, pois foca nas atividades abstrusas que, segundo Silva (2013, p. 21), apontam o “sentido de uma composição de simples elos de soldados”. Ao longo do tempo o condicionamento respondente mostrou-se inábil para a exposição dos comportamentos involuntários e das reações emocionais. Surgiu, então, o condicionamento operante baseado nas ideias de Skinner, o qual teve o papel de afastar a ênfase do estímulo antecedente e colocar em evidência o *estímulo consequente* como forma de garantir e dar continuidade ou extinguir comportamento(s) ou hábito(s).

O condicionamento operante ocorre por meio das relações entre o comportamento a ser aprendido e as suas consequências:

O organismo emite uma resposta a um estímulo cujo conhecimento não é necessário, e essa resposta, dependendo das consequências geradas por ela, será mantida. Logo, são estímulos que se seguem a respostas (reforços) que apresentam o núcleo da teoria, e não aos que antecedem. As pesquisas sobre condicionamento iniciaram-se sempre com experimentos com animais e se aplicando, posteriormente, a sujeitos humanos. Dado seu grande poder de controle do comportamento, essas pesquisas vêm se sofisticando cada vez mais (SILVA, 2013, p. 23).

Diante dessa explicação, é notório que há um forte indício nessas pesquisas em poder controlar o comportamento dos indivíduos, de maneira que elas passaram

a ser cada vez mais evidentes. É inegável a presença dessas teorias nos dias atuais e que seus adeptos buscam incansavelmente comprovar que as maneiras, modos, procedimentos, ações e reações dos homens são modeláveis.

A concepção de cunho positivista supracitada foi controvertida por Sigmund Freud na obra *A Interpretação dos Sonhos*, publicada em 1989 com a data de 1900. Nesse livro, Freud aborda de uma forma inovadora os processos inconscientes, rompendo a teoria behaviorista.

Faz-se necessário ainda citar a corrente psicológica Gestalt, que surgiu no início do século que também resultou a teoria behaviorista. Os precursores da Gestalt foram Wertheimer, Kohler e Koffka. Alguns deram continuidade a seus estudos nos Estados Unidos, mas os que seguiram mesmo com os estudos nos Estados Unidos foram Koffka, Kohler e Lewin. A Gestalt (guês), “forma” segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001), é conhecida como a teoria da forma. É uma doutrina que defende que, para se compreender as partes, é preciso, antes, compreender o todo. Sobre a teoria, Silva diz:

A Gestalt opõe-se ao behaviorismo por ter um fundamento epistemológico de tipo racionalista, mais precisamente, por pressupor que todo conhecimento é anterior a experiência, sendo fruto do exercício de estruturas pré-formadas no sujeito. Se a unilateralidade do positivismo consiste em desprezar a ação do sujeito sobre o objeto, a do racionalismo consiste em desprezar a ação do objeto sobre o sujeito (SILVA, 2013, p. 24).

Pensar a Gestalt como uma teoria racionalista não quer dizer que ela negue a objetividade do mundo, mas que não busca por essa objetividade no sentido de pensar na formação das “estruturas mentais” por meio das quais o indivíduo compreende o concreto. Desse modo, a Gestalt acredita que a experiência que ocorre no passado influi na percepção e no comportamento do sujeito, no entanto, são “às variáveis biológicas e à situação imediata que se deve recorrer para explicar a conduta” (SILVA, 2013, p. 25).

É importante observar que na Gestalt não falamos em aprendizagem e sim em percepção. Isso refuta o pressuposto epistemológico do behaviorismo. A Gestalt desconsidera o argumento de que o conhecimento seja consequência da aprendizagem. Ainda, a Gestalt trabalha com o conceito de estruturas mentais como totalidades. Essas totalidades são organizadas de modo dependente da razão

humana, isto é, uma estrutura sem gênese, não comporta uma formação. Ainda segundo Silva:

O conceito de totalidade com a qual a Gestalt trabalha é irreduzível à soma ou produto das partes. Por isso, o todo é apreendido de forma súbita, imediata, por reestruturação do campo percentual (*insight*). Se a aprendizagem não contribui para a estruturação do conhecimento, justifica-se o pouco interesse que os gestaltistas apresentam pela questão. Aliás, nos estudos de aprendizagem, a aprendizagem se confunde com solução de problema, que, por sinal, não discorre de aprendizagem, e sim, de *insight* (SILVA (2013, p. 24).

Nesta observação, podemos perceber, sob a análise da autora, que na perspectiva da Gestalt a aprendizagem não corrobora o processo de formação do conhecimento e de que há uma incompreensão sobre o conceito de aprendizagem. Nesse sentido, para compreensão melhor sobre essa discussão será necessário expor alguns dos princípios que norteiam a Gestalt: relação-fundo; lei de preguinância; similaridade; proximidade; direção etc. Sendo esses conhecidos como os princípios da boa forma.

Esses princípios estão presentes na maioria das nossas práticas pedagógicas, especialmente nas práticas pedagógicas da classe burguesa, que ao longo da história busca incansavelmente sua reprodução e manutenção por meio de aprendizagens baseadas em transmissão de saberes, introduções programadas, aulas expositivas sem contextualizar com a realidade concreta dos educandos. Como Freire afirma (1996, p. 82), tal ideia se aproxima da educação bancária, que se baseia no ato da transferência e transmissão de valores e culturas de conhecimento desconectados da totalidade uma dada realidade. Uma educação em que o educador é o único detentor do conhecimento, aquele que prescreve, que disciplina, que escolhe o conteúdo programático. Ou seja, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos prontos a receberem as instruções de seus superiores.

Essas características são típicas da concepção positivista, que rege tanto o behaviorismo, que preza pelo objeto, mas ignora a objetividade, quanto a Gestalt, que embora apresente as estruturas mentais como totalidades, com base nos princípios da boa forma, constata que esses princípios são inerentes à razão humana e defendem, portanto, a pré-formação das estruturas sem considerar a ação do homem sobre o mundo objetivo. Dessa forma, as duas teorias não dialogam com

a realidade concreta do sujeito, são concepções que abordam a aprendizagem de maneira mecanicista e idealista.

Entre os estudiosos que se dedicaram à educação, cabe destacar outros três, são eles Piaget, Vygotsky e Wallon. Iniciamos com Piaget por ser o precursor da Epistemologia Genética, na qual dedicou toda sua vida investigando a formação e o desenvolvimento do conhecimento. A Epistemologia Genética é definida como uma

[...] pesquisa essencialmente interdisciplinar que se propõe estudar a significação dos conhecimentos, das estruturas operatórias ou de noções, recorrendo, de uma parte, à sua história e ao seu funcionamento atual em uma ciência (sendo os dados fornecidos por especialistas dessa ciência e sua epistemologia) e, de outra, ao seu aspecto lógico (recorrendo aos lógicos), enfim à sua forma psicogenética ou às suas relações com as estruturas mentais esses aspectos dando lugar às pesquisas de psicólogos de profissões, interessados também na epistemologia (PIAGET, 1997, p. 77).

A epistemologia estudada por Piaget é extremamente complexa e oposta à teoria dos neopositivistas. O autor se preocupou em abordar o conhecimento científico, mas também as formas e maneiras diversas que pode ocorrer o conhecimento, de modo que a ciência só é possível recorrendo à gênese dessas formas de conhecimento e ao estudo dos caminhos percorridos. Isso significa que Piaget considera as formas de conhecimento que são caracterizadas como pré-científicas, porém do ângulo cognitivo, sem desmerecer a sua importância. Segundo o autor, essas formas pré-científicas fazem parte dos processos consequentes.

Na perspectiva de Silva (2013), os estudos de Piaget norteiam pesquisas sobre a “psicologia gênese do conhecimento, não só porque a psicogênese completa a sociogênese, mas também porque ela pode constituir um mecanismo experimental capaz de caracterizar a epistemologia genética como uma disciplina científica” (SILVA, 2013, p. 270).

A ideia principal de Piaget era que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1976, prefácio). Diante dessa afirmação, o autor confirma sua posição contrária à teoria behaviorista e à Gestalt.

Apesar de a psicogênese se comprometer a pesquisar a gênese das operações do pensamento na inteligência sensório-motora; operação concreta e

operatória formal como processos que fazem parte de uma realidade presente, Piaget não fala da relação desses processos com o mundo social, mas evidencia como ponto de partida a vida psíquica. É a partir dela que ocorre o desenvolvimento cognitivo, do qual resultam as estruturas e reestruturações progressivas da ação do indivíduo.

A preocupação de Piaget estava em apresentar possibilidades do sujeito em poder se apropriar do conhecimento fundamentado numa perspectiva “humano-genética”. No entendimento de Silva (2013), Piaget se preocupa com a formação dos instrumentos do pensamento que propiciam o conhecimento, e acaba por convergir na lógica formal, negligenciando a lógica dialética. Piaget apresenta seus escritos como uma teoria do desenvolvimento e não da aprendizagem, considerando que essa só pode ser considerada da aprendizagem com a condição de que o seu conceito seja ampliado de maneira que incorpore os processos de equilíbrio, desde que eles não sejam internos, mas hereditários.

Sua preocupação estava em demonstrar que o processo de ensino e aprendizagem estava subordinado às estruturas pré-existentes, sugerindo que estas sejam a base para que outras venham surgir, e que somente dessa forma elas podem ser estabilizadas e se desenvolverem. Isso traz certa limitação tanto ao processo de ensino e aprendizagem quanto ao desenvolvimento do sujeito.

Wallon por meio dos seus estudos aborda a questão psicológica da evolução do sujeito desde sua infância. Buscou fornecer elementos para a compreensão da dinâmica do processo de conhecimento a partir da gênese, especialmente, a teoria sobre a passagem do orgânico ao psíquico, direcionando sua investigação para a realidade social do indivíduo com vistas à uma análise dialética do ser humano.

O pensador apresenta quatro elementos para fundamentar sua pesquisa: a emoção, a motricidade, a imitação e o *socius*. A emoção permite ao sujeito nascer para vida psíquica ao dar início à comunhão com o outro por meio das suas relações interpessoais, na união com outros indivíduos em virtude de suas reações orgânicas, da sua fragilidade. Esse processo conta com o movimento, sendo simultaneamente a essência da emoção. Segundo Silva:

A motricidade é, então para Wallon, o tecido comum e original de onde procedem as realizações da vida psíquica. Essa primeira fase das trocas do indivíduo com os outros, e com o mundo geral, corresponde a um tipo de inteligência discursiva, cuja manifestação inicial é a representação. A

imitação é o elemento responsável pela superação de um tipo de inteligência pela outra. Ao tratar das origens do pensamento, Wallon se volta para uma descrição psicológica e ele privilegia nessa descrição os obstáculos com os quais os sujeitos se deparam para explicitar seu pensamento, e as contradições entre o formalismo da linguagem e a fluidez dos dados empíricos, em si mesmos contraditórios, em última análise entre o real e a sua representação (SILVA, 2013, p. 27).

A meu ver, a análise da autora apresenta a preocupação de Wallon em reconhecer a importância do desenvolvimento do sujeito por meio da relação com o meio no qual ele vive. Para o Wallon, a inteligência discursiva ocorre através da vivência do indivíduo na sociedade, especificamente quando há o confronto entre o real e o imaginário, ou seja, aquilo que é representado a partir da realidade existencial do ser humano e sua percepção de mundo. Assim, em suas pesquisas, Wallon traz o biológico e o social como elementos inseparáveis e fundamentais para o desenvolvimento do ser humano (WALLON, 1951 *apud* ZAZZO, 1978, p. 51): “jamais pude dissociar o biológico do social, não porque me parecem, no homem, tão estreitamente complementares desde o nascimento que é impossível encarar a vida psíquica de outro modo que não seja sob a forma de suas relações recíprocas.”

Podemos, então, indagar: Qual é a relação que a população em situação de rua tem com a sociedade? De que maneira o Estado e a sociedade civil se relacionam com os estudantes em situação de rua? Se a relação do ser com o *socius* é imprescindível para o seu desenvolvimento, por que ainda encontramos uma escola específica para atender os adultos em situação de rua? Por que essa população não pode estudar nas escolas públicas junto a outros estudantes? Como é possível haver reciprocidade em uma relação que está baseada estrutural e historicamente no desconhecimento e na invisibilidade desse ser humano que sobrevive em meio a migalhas; ao descaso e à total falta de respeito à dignidade humana?

Para que qualquer ser humano se desenvolva, é necessário dar a ele possibilidades para tal. É o mesmo que argumentamos para os estudantes adultos que se encontram em situação de rua. A educação deve ser para todos, dando oportunidades de progressão à pessoa, independentemente de sua origem social.

Por fim, precisamos destacar a contribuição de Vygotski. Após a revolução de 1917, predominavam, na Rússia, as ideias de cunho dualista de Pavlov, que estavam deixando de lado os estudos da consciência. Para suprir essa lacuna,

Vygotsky baseou-se em uma limitação da psicologia. Ele iniciou as pesquisas com o objetivo de resgatar o estudo da consciência utilizando as contribuições de Pavlov em busca de uma investigação com maior intensidade, tendo em vista sua visão materialista.

Nesse período, iniciam-se as reações sobre o comportamentalismo vulgar e estratégias voltadas para a construção de instituições que difundissem e valorizassem um método que se ocupasse em estudar a consciência de forma objetiva e concreta.

Os estudos de Vygotsky e de seus colaboradores expressam que o desenvolvimento do indivíduo está relacionado às suas relações e vivências com o meio em que está inserido, e que seus processos psíquicos mudam na mesma proporção que suas atividades práticas:

Os processos psíquicos mudam no homem do mesmo modo como mudam os seus processos de sua atividade prática. Vale dizer também aqueles que são mediatizados. É exatamente pelo uso dos meios e pela relação mediata com as condições de existência que a atividade psíquica do homem se distingue radicalmente da atividade psíquica animal (LEONTIJEV; LURIA, 1973, p. 32).

Penso ser de grande relevância nessa discussão o olhar sobre as condições existenciais do indivíduo como questões fundamentais para seu desenvolvimento. Isso implica na importância do método histórico-crítico de Vygotsky, sendo um método original e profundo sobre o desenvolvimento intelectual do sujeito. Sobre isso, Vygotsky diz:

Todas as funções psicointelectuais superiores se apoiam de dois modos no curso do desenvolvimento do ser humano: por um lado, nas atividades coletivas, como atividades sociais, isto é, como funções intersíquicas; por outro lado, nas atividades individuais, como propriedades do pensamento da criança, isto é, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1973, p. 160).

Diante disso, são imensuráveis as contribuições de Vygotsky no que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, em especial o estudante adulto em situação de rua. Ainda sobre essa discussão o autor conclui que,

Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimular e ativar no indivíduo, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com os outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias do sujeito [...] A aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, no indivíduo, daquelas características humanas não naturais, mas formada historicamente (VYGOTSKY, 1973, p.161).

Ao fixar a atenção nessa fala, percebemos que o processo de desenvolvimento do estudante adulto em situação ocorre, segundo Vygotsky, primeiramente, consigo mesmo e em seguida nas suas vivências e nas suas relações interpessoais com os outros. Daí a importância de esse estudante se relacionar com o meio em que vive para que assim ele possa se desenvolver integralmente como ser autônomo e sujeito de sua própria história.

Nesse contexto, o autor fala da relevância da linguagem e do pensamento como formas fundamentais de o indivíduo se relacionar. Para Vygotsky, a relação entre a linguagem e o pensamento é considerada um fenômeno e ambos são essenciais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Segundo o autor,

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento verbal ou a fala significativa – uma reunião do pensamento e da linguagem. A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre pensamento e palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como desenvolvimento funcional (VYGOTSKY, 1896-1934, p. 53)

Como se pode perceber, o pensamento e a linguagem são partes fundantes no processo de desenvolvimento e ocorrem de maneira contínua no decorrer da formação do indivíduo. Penso ser de grande importância quando o autor nos traz a fala e o pensamento relacionados ao desenvolvimento funcional do sujeito. Isso implica que o processo de construção do conhecimento pressupõe a incorporação das sensações, percepções e representações mentais. Nesse sentido, o cérebro é considerado um sistema aberto, em interação constante com o meio onde suas estruturas de funcionamento são transformadas a partir desse processo de interação entre ambos. Isso nos leva a refletir que o cérebro não é um sistema fechado e que há alterações decorrentes da relação do homem com o mundo.

É importante ainda ressaltar que, para Vygotsky, há uma relação entrelaçada e permanente entre a motricidade e linguagem. A partir das competências motoras, originam-se competências comunicativas. Segundo Vygotsky (1987, p. 35), dessas competências emergem formas objetivas de vida social, tendo na consciência o cérebro como espaço exterior onde ocorrem ações intencionadas para a resolução de problemas e a dinâmica de se relacionar com outros e com os objetos e de gerar novas formas de comunicação e de aprendizagem.

A natureza do desenvolvimento do ser humano, em especial o estudante adulto em situação de rua, transforma-se do biológico no sócio-histórico, como afirma Vygotsky:

O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinada pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal. Teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 1896-1934, p. 54-55).

Assim, percebe-se que o desenvolvimento do comportamento será basilarmente governado pelas leis gerais do processo de formação histórica da sociedade humana. Isso implica que o problema do pensamento e linguagem vai além dos limites da ciência natural e nos traz a grande importância dos estudos de Vygotsky para esta pesquisa e também para a psicologia social. A partir de suas pesquisas é possível outro olhar para o ser humano e suas relações com o mundo, perceber novas formas de constituição do sujeito consigo mesmo e com os outros, e ainda, a maneira desse sujeito se desenvolver e suas formas de aprendizagem através das relações e trocas de experiências.

Constatamos também que é impossível o estudante adulto em situação de rua se desenvolver sem dialogar, sem ter novas experiências, sem contato com outros, sem estar na sociedade, sem vivenciar novas culturas. É necessário dar possibilidades a esses estudantes para que eles possam se apropriar e materializar seus sonhos, suas ideais, sua maneira de ver e apreender a vida. Assim, segundo Popper (1977), a transformação da natureza somente é produzida pela espécie humana mediatizada pelos os instrumentos que ela própria imaginou e criou, está na origem da consciência o verdadeiro mistério que implica os diferentes modos de comunicação e o surgimento de novas aprendizagens.

5.4.5 Quinta categoria: Educação formal

Quadro 13 – Análise das dimensões e categorias elencadas a partir da percepção dos profissionais de educação

Categoria	Análise	Falas
Educação Formal	A educação formal não atende as especificidades dos estudantes adultos em situação de rua.	<p>E3 – Em relação à educação formal, é muito difícil. Eu vejo a dificuldade deles é muito grande.</p> <p>E4 – A gente na escola tem uma briga grande com a Secretaria de Educação. Até mostrando pra secretaria que é impossível essa educação formal para as pessoas em situação de vulnerabilidade social.</p> <p>E2 – A educação formal para as pessoas em situação de rua eu acho que ela tem que ser reinventada. É o que a gente tenta fazer na escola, reinventar essa educação formal.</p> <p>E4 – Na verdade, eu acho que essa educação é impossível em qualquer lugar, porque cada um é um ser e eu tenho que educá-lo de acordo com aquilo que o aluno traz, não dá pra eu ir lá e dizer você vai fazer isso.</p> <p>E2 – [...] não é que o aluno é que o aluno não receba essa educação formal, não, mas eu acho que não só para as pessoas em situação de rua como para todos.</p> <p>E3 – [...] muitas vezes, pega o exercício impresso leva e perde porque dorme na rua, ou bebe, ou usa droga demais. A gente pede pra eles fazerem o possível para estarem na escola, entende?</p>

Fonte: elaboração própria

A educação formal é estruturalmente formada pela sociedade capitalista, que se organiza historicamente para assegurar privilégios à classe dominante utilizando-se de uma educação descontextualizada, imbuída em uma ação assistencializadora para com os estudantes adultos em situação de rua, perpetuando, assim, cada vez mais, o processo de exclusão social e o fortalecimento do capital. Segundo Mézáros (2008, p. 35), a educação institucionalizada foi criada não apenas para prover o aprendizado “das pessoas essenciais à máquina de produção para divulgação do sistema capitalista”, mas também para formulação e propagação das propensões dominantes.

Essa afirmação conduz à compreensão da educação formal como um instrumento utilizado pela classe dominante no intuito de imbuir seus valores e legitimar a valorização do capital por meio de leis, normas e diretrizes que norteiam e regulamentam os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e das propostas pedagógicas da grande maioria das redes de escolas públicas e privadas de educação em todo o Brasil. Foram disseminadas de tal forma que predominam nos cenários educacionais contemporâneos, sendo impostas de maneira sutil, como se não houvesse outra possibilidade de a sociedade criar sua própria gestão, seja interna, por meio dos sujeitos adequadamente bem “educados” e aceitos, ou externa, por meio do domínio estrutural e uma submissão de caráter hierárquico e compulsório.

Freire (2008, p. 79) traz uma concepção da educação formal como um mecanismo de opressão voltado a atender aos desígnios dos opressores, é a educação bancária, caracterizada por ser uma relação de caráter fundamentalmente narradora e dissertadora entre o educador e o educando. Nela, o educador transmite o conhecimento como algo estático, narra os conteúdos de maneira compartimentada e descontextualizada da realidade existencial do educando, enquanto que o educando desenvolve um papel de sujeito ouvinte, paciente e reproduzidor de tais conhecimentos.

Assim, a educação bancária é vista como um ato de depositar, o homem é considerado um ser adaptável e ajustável. Na medida em que a concepção “bancária” elimina o poder de criar; de problematizar e de criticar dos educandos, ela legitima os interesses dos opressores. Seu objetivo fundamental é formar pessoas alienadas e desprovidas do conhecimento transformador e transformá-las em meros reprodutores do saber, ou seja, mantenedoras de uma educação hegemônica. Essa educação é predominantemente regida por ideias e concepções capitalistas, que buscam oprimir diversos grupos espoliados utilizando-se da educação bancária como uma arma fundamental para manipular a classe mais pobre da sociedade, em especial os estudantes adultos em situação de rua.

Para contribuir com essa discussão, trazemos à baila o pensamento de Ivan Illich, que aborda a educação formal como um aparelho da sociedade civil a serviço da sociedade política (Estado). Segundo o autor, é na instituição escolar que ocorre toda preparação do homem no intuito de moldá-lo à ordem estabelecida, uma vez

que é na escola que o estudante se sujeita aos “ritos de iniciação à ordem” sendo assim, doutrinado à obediência (ILLICH, 1985, p.101). O autor argumenta que as escolas servem para a expansão do modo de produção e de controle social que funciona da seguinte forma:

A alienação na concepção tradicional era consequência direta do fato de trabalho ter se convertido em trabalho assalariado, o que tirava do homem a possibilidade de criar e ser criado. Agora, os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isola, enquanto pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, concebidos como mercadoria que a escola coloca no mercado. A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando a educação da realidade e trabalho da criatividade (ILLICH, 1985, p. 59).

Diante disso, o autor acredita que para superar essa lógica de educação mercantilizada e sujeita às satisfações do mercado capitalista é necessário que o sistema educacional passe pelo o processo de descolarização. Para ele (1985, p. 60), “a descolarização está, pois na raiz de qualquer movimento que vise a libertação humana”.

Embora a escola ainda seja vista pela sociedade como uma instituição propagadora da aprendizagem e formadora de pessoas para a cidadania, Illich nos leva à reflexão sobre qual seria o papel e a função da escola nos dias atuais, principalmente em relação aos processos educativos e métodos curriculares ensinados à população em situação de rua adulta por meio da educação formal.

A educação formal e tradicional faz parte historicamente do processo de escolarização das pessoas em situação rua desde sua trajetória escolar, pois a maioria já frequentou e esteve em uma escola. Porém, há uma tentativa da direção escolar e dos profissionais da educação que trabalham na EMMP em proporcionar uma educação com base na realidade e nas vivências dos estudantes em situação de rua. Isso se percebe nas falas dos participantes:

E2 – [...] eu percebo assim que tem que ser trabalhado a vivência, sabe? O que eu estou vivendo socialmente, o cotidiano de cada um deles de andar sozinho, sem calçados, sem roupa e inserir elementos que são primordiais pra vida dele.

E3 – [...] muitas vezes, eles chegam lá não gostam das aulas de artes, nem de educação física e a gente faz todo um processo para eles verem que a arte está em tudo, que a educação física está em tudo, entende? Então, através da arte, eles expõem seus problemas, suas angústias, é muito interessante!

E1 – [...] que é de rotina, que é de vida cotidiana em ação para vida, nada fica solto, tudo tem que ter um porquê, todo assunto abordado, toda leitura feita, toda aula de geografia, toda aula de matemática ela tem que ter um porquê. Aquele conteúdo que está ali curricular, ele tem que ser útil para cada estudante [...]

Ao analisar, percebe-se que há uma contraposição à ideia de uma educação tradicional e somente comprometida com a transmissão de conteúdos. É possível ainda compreender, na fala dos (as) profissionais da educação, que a educação que de fato pode resignificar a vida dos estudantes em situação de rua atendidos na EMMP é uma educação humanizada:

E1 – [...] Porque a educação humanizada é assim voltada para a vida. Um dia você percebe que o mais importante é o que você deixou para seu aluno, exemplo: eu tive um aluno que já faleceu e uma vez ele chegou aqui e ele falou que tinha passado o final de semana bebendo e na segunda-feira ele havia chegado bem sóbrio e eu falei “Você chegou hoje bem!” e ele me respondeu “Sabe, Amelinha, eu pensei ontem em beber, mas quando eu lembrei que você havia falado que meus olhos brilham mais quando eu não bebo, aí eu resolvi não beber”.

E1 – [...] que é de rotina, que é de vida cotidiana em ação para vida, nada fica solto, tudo tem que ter um porquê, todo assunto abordado, toda leitura feita, toda aula de geografia, toda aula de matemática ela tem que ter um porquê. Aquele conteúdo que está ali curricular, ele tem que ser útil para cada estudante. Aí sim, a gente realiza essa educação humanizada, uma educação concreta, que é real. Talvez não seja a educação ideal, mas é a real e isso a gente faz”.

E1 – [...] Porque não tem como você trabalhar saúde e um precisar de um banho, não tem como falar de doenças se você não alerta, não mostra e não faz nenhum trabalho de prevenção, daí nós começamos a realizar uma educação humanizada [...] Que é de rotina, que é de vida cotidiana em ação para vida [...]

E3 – [...] aqui nós trabalhamos com uma educação humanizada. É diferente porque nós atendemos o interesse dele, entende? [...] Por exemplo, hoje nós já trabalhamos com EJA.

Nesses excertos, percebe-se que os profissionais da educação compreendem que a EMMP é um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, que pode gerar a inclusão, com isso, o estudante em situação de rua passa a estar inserido em um espaço social onde ele possa se sentir seguro e, a partir disso, conseguir *um trabalho e vivenciar a transformação social* (trecho da fala de E2, a seguir).

Compreendem ainda que uma educação humanizada é também estar pronto para ouvir e poder compartilhar palavras de motivação a fim de que os estudantes

possam superar seus conflitos vivenciados na rua. Para os profissionais da educação, muitos estudantes chegam desacreditados da vida e pensam que não conseguirão mais aprender, chegam com uma baixa autoestima, precisando de alguém que os ouça e que possa dar atenção ou uma palavra amiga.

Percebe-se também preocupação dos profissionais da educação em relação à maneira como deve ser a educação para os estudantes em situação de rua atendidos na instituição. Apresentaram uma educação humanizada baseada em atendimentos que vão de encontro às necessidades básicas das pessoas em situação de rua, em busca de atender as peculiaridades e dificuldades de cada estudante, conforme a realidade e possibilidades da escola.

Tomemos aqui a diferenciação que Paulo Freire faz entre a educação bancária e a educação humanizada:

A primeira “assistencializa”, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a domestica, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 2011, p. 101)

Pode-se inferir que somente por meio de uma educação pautada na humanização das pessoas é possível a autonomia dos estudantes em situação de rua, ou seja, a sua própria ação verdadeira sobre o mundo.

Ademais, uma educação nessa perspectiva tende a gerar a transformação do sujeito e, por consequência, da comunidade, da cidade, da sociedade nas quais ele está inserido, como podemos constatar em algumas falas:

E2 – [...] É fundamental a escola gerar essa transformação social, quer dizer, o ser que está vivendo na rua, mas através da escolarização, da escola, do meio em que ele é modelado. Modelado não, mas como ele é acolhido num ambiente onde ele sentia até medo de ir, aí eu consigo me incluir num espaço social e aí eu vou conseguir um trabalho, aí eu vou conseguir confiança para gerar essa transformação social”.

E3 – [...] a gente acompanha essa transformação, evolução deles, é justamente essa maneira humanizada que a gente tem de trabalhar com eles, é através disso que nós percebemos a evolução, o entendimento deles e tem uns que são super articulados, entendem de política, entendem do que está acontecendo.

Os profissionais da educação consideram que a transformação social dos estudantes adultos em situação de rua é concretizada no decorrer do processo de ensino aprendizagem, e que é resultado da educação humanizada presente na escola. Assim, a transformação torna-se palpável.

Contudo, é importante evidenciar que essa transformação social só é possível por meio da constituição histórica e coletiva dos homens, fundamentada em uma pedagogia histórico-crítica como nos afirma Saviani: “Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1944, p. 2).

Para o autor, o desenvolvimento histórico não poderia ser de outra forma senão por meio do homem a produzir sua própria existência no mundo a partir da sua ação sobre “a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. Assim, segundo Saviani, a educação tem origem nesse processo. Na gênese, o ser humano agia sobre a natureza coletivamente:

[...] e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. E já que não existi produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios necessários à produção de sua existência, fenômeno este adequadamente traduzido no conceito de “modo de produção comunal”, portanto chamado de “comunismo primitivo”, os homens produziam sua existência. Os meios de produção da existência eram, pois, de uso comum (SAVIANI, 1944, p. 81).

Em suma podemos dizer que uma educação que gere transformação no indivíduo, em especial nos estudantes em situação de rua atendidos na EMMP e na sociedade de que esses estudantes fazem parte, é possível, primeiramente, por meio da conscientização de si e se está inserido, a partir disso, seu desenvolvimento ocorre juntamente com seus pares, na coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma pesquisa que não tem fim. O fenômeno população em situação de rua assim, como outros fenômenos, é dinâmico e está em mudança contínua, principalmente em meio ao novo contexto da pandemia. Há muito ainda o que pesquisar sobre essas pessoas, suas histórias de vidas são intrigantes e fazem parte da constituição de uma sociedade. Em que pese estarem em todas as partes da cidade, seja nos grandes centros, nos bueiros, nos esgotos, nos becos, nos pontos de ônibus, nos túneis, nas periferias, nas calçadas, debaixo de árvores etc., ainda assim, elas são consideradas invisíveis.

Com a crise sanitária instalada a partir de 2020, o Correio Brasileiro noticiou que há 1,8 mil pessoas vivendo nas ruas do DF.²⁶ Os dados afirmam ainda que, neste ano de 2021, são aproximadamente 2,3 mil pessoas em situação de rua no Brasil em busca de moradia e oportunidade de emprego. O noticiário também reportou fatores que contribuíram para o aumento do número de pessoas que estão vivendo nas ruas, são eles: desemprego, rebaixamento de renda salarial e a questão habitacional.

Embora mobilizem-se movimentos sociais, instituições religiosas e governamentais, organizações da sociedade civil e instituições privadas no intuito de ajudar esse segmento, ainda não é o bastante, tendo em vista o aumento exorbitante desse grupo populacional após a pandemia.

Por meio dessa pesquisa, percebemos que mesmo com as conquistas de políticas sociais, elas ainda não alcançaram a todos(as) pessoas que estão em vulnerabilidade social e que necessitam viver de maneira digna. Nesse sentido, pode-se afirmar que há negligência por parte do Estado, e eu me atreveria a dizer que também existe essa negligência por parte da sociedade em viabilizar, se manifestar e até mesmo se indignar em relação à situação de miserabilidade a que as pessoas em situação de rua em Brasília estão submetidas.

Tal negligência fortalece e reproduz a invisibilidade desse segmento, excluindo-o, impedindo-o de frequentar os espaços públicos que lhes são de direito, como escolas, repartições públicas, hospitais, restaurantes, bares, locais de

²⁶ Disponível em:

https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/07/09/interna_cidadesdf,870592/1-8-mil-pessoas-vivem-nas-ruas-do-df-saiba-como-voce-pode-ajuda-las.shtml. Acesso em: 12 ago. 2021.

diversão, entre outros. Dentre esses, penso que o espaço mais importante é a escola pública, pois ela é um local assegurado por direito a todos os cidadãos, independentemente de sua situação de vulnerabilidade ou classe social. Diante disso, percebe-se que tudo aquilo que está invisível fica mais difícil de saber, de conhecer, de identificar e, principalmente, de compreender. Por isso a situação concreta na qual vivem as pessoas em situação de rua precisa ser debatida, para possibilitar a ascensão social desse segmento.

O principal objetivo desta pesquisa foi ecoar vozes e vivências dessas pessoas e torná-las visíveis, além de fortalecer o diálogo sobre a população em situação de rua em Brasília, especialmente no que diz respeito ao processo de escolarização como um meio de inserção social e ressignificação de suas vidas, para que esse grupo tenha possibilidades e acesse os seus direitos fundamentais, principalmente o direito à educação. Nesse sentido, a visibilidade é o primeiro passo para poder pensar em maneiras de acionar, reivindicar e garantir os direitos das pessoas que vivem em situação de rua.

Analisar as representações sociais dos(as) profissionais da educação é fundamental para compreendermos de que maneira está ocorrendo o processo de escolarização da população em situação de rua, quais são as representações adquiridas e formadas pelos profissionais que atendem os estudantes em situação de rua em Brasília. Considero que a observação na perspectiva das representações sociais facilita em muitos aspectos: elas proporcionam uma compreensão sobre os discursos devido à circulação das mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e “agenciamentos materiais ou espaciais”.

É importante visualizar as maneiras como são representadas as relações e interações sociais com os sujeitos, em especial os estudantes em situação de rua atendidos na EMMP em Brasília, focalizando suas vivências, seus diversos processos e suas produções de vida. A meu ver, isso é essencial para compreendermos como os(as) profissionais da educação representam esses estudantes em situação de rua, afim de ressignificar suas histórias e, conseqüentemente, suas relações com a sociedade e com o mundo.

Os dados da pesquisa apontam, primeiramente, que essas pessoas em situação de rua necessitam de leis de proteção que possam materializar e assegurar seus direitos. Elas precisam de saúde física, mental e emocional. Esse segmento

carece urgentemente de atendimento em suas especificidades e demandas sociais, em relação, principalmente, à moradia e à alimentação.

Outro fator essencial a essa população é a educação. É imprescindível que as pessoas em situação de rua tenham acesso à educação e que possam ter condições de permanecer na escola. Essa educação tem de respeitar suas vivências e experiências, ou seja, todo saber que cada estudante em situação de rua carrega dentro de si. Durante minha visita à escola, pude perceber o grau altíssimo de criatividade, potencialidade e habilidades intelectuais e artísticas dos(as) estudantes. Todas essas expressadas em diversas formas, principalmente por meio das artes – pinturas, teatro, trabalhos manuais, escrita, poesia etc.

Quanto ao processo de escolarização, verificou-se que a EMMP busca, com grande empenho e dedicação, trabalhar com uma educação voltada às necessidades básicas e específicas dos estudantes em situação de rua. Os funcionários são profissionais da educação que cumprem sua missão de educadores em favor de uma educação voltada a formação e desenvolvimento do ser humano.

No entanto, há um sistema que rege todas as ações educacionais, ao qual todos os profissionais da educação estão e são subordinados. Da mesma forma, esse sistema é condicionado a leis, parâmetros e documentos que direcionam a educação no país. Sob essas orientações a escola pública está submetida. Ao pensar sobre isso, temos de ter clareza de que a responsabilidade de proporcionar uma escola que atenda às necessidades e às especificidades dos estudantes em situação de rua não está a cargo apenas dos(as) profissionais da educação, mas, principalmente, do Estado.

A análise de documentos evidenciou que existe só uma escola para atender às pessoas adultas em situação de rua, a EMMP, o que gera sobrecarga para os profissionais da educação que trabalham na instituição. Isso demonstra o desinteresse do Estado em proporcionar educação a essas pessoas.

Em contra partida, o Estado não assume sua responsabilidade frente à necessidade de abrir novas escolas para as pessoas em situação de rua, muito menos em investir em cursos que possam preparar e apoiar os(as) profissionais da educação, de modo a motivar e incentivar sua atuação em sala de aula com esse público específico. Somado a isso, percebeu-se que há um desconhecimento da

Escola Meninos e Meninas do Parque por parte da sociedade, evidenciando a necessidade de fomentar pesquisas com esse grupo populacional.

Alguns pontos muito importantes emergiram na pesquisa. Será que o Estado e o governo atual estão realmente preocupados em proporcionar educação a essas pessoas? A existência de uma escola específica, com um currículo pré-formado e enviesado, com metodologias tradicionais, possibilitará às pessoas em situação de rua criar, refletir, ser autônomas, vivenciar experiências novas, desenvolver suas habilidades, fazer leituras de si próprias e do mundo no qual estão inseridas?

A pesquisa apontou também que, embora a Escola Meninos e Meninas do Parque contribua de maneira significativa no processo de escolarização dos estudantes em situação de rua, não foi identificado um projeto educacional que objetive, promova e proporcione um projeto de vida para esses estudantes, no sentido de viabilizar a materialização do seu modo de produção para sua própria subsistência. Para tanto, é preciso criar formas, estratégias e meios para a inserção desses estudantes no mercado de trabalho.

Considero ainda, por meio dos resultados da pesquisa, que é pela educação que essas pessoas podem mudar e transformar sua realidade de vida, a partir do momento em que a educação estiver embasada em um viés humanizador e não na transmissão de conteúdo. De maneira que a realidade educacional não pode, em hipótese alguma, ser dissociada da realidade em que esses estudantes estão inseridos. Além do mais, os estudantes em situação de rua precisam estar em contato com outras realidades sociais além da sala de aula, para que haja troca de conhecimento, de experiências e, assim, possa ocorrer o desenvolvimento e a inclusão desses estudantes na sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa constatou que as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP) 2018-2023 são de suma importância para promover o debate relacionado ao acesso, à inclusão e à permanência das pessoas em situação de rua por meio de Escolas Pop. A educação, com base nesse documento, está pautada no trabalho com a promoção de uma escolarização comprometida com a humanização do sujeito e busca valorizar suas trajetórias e histórias de vida e as especificidades dos(as) estudantes.

Sobretudo, é preciso que a sociedade tome conhecimento desse documento e mobilize-se a fim de pressionar as instâncias governamentais e educacionais para a oficialização do documento, de modo que ele não seja apenas um projeto, mas, sim, efetivado, para que a população em situação de rua do Distrito Federal tenha mais escolas, logo, mais possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Por fim, baseada nos dados e análises dessa pesquisa, e ainda nas experiências coletivas, particularmente minha experiência como alfabetizadora de homens em situação de rua no projeto em que atuei, proponho, juntamente com o grupo de pesquisa e extensão Pós-Populares da Faculdade de Educação da UnB, sob a coordenação do meu orientador, Erlando Rêses da Silva, em parceria com o CEPAFRE, a criação de um projeto de extensão com a participação de estudantes universitários dispostos a fazerem parte de uma equipe multipedagógica para atuarem em locais de fácil acesso às pessoas em situação de rua, seja em espaços da UnB, escolas, nas ruas ou no CEPAFRE. O objetivo é que os estudantes universitários sejam alfabetizadores dessas pessoas, num projeto de extensão interdisciplinar, educativo, cultural, científico, político e, principalmente, que promova a interação transformadora entre universidade e os outros setores da sociedade.

A partir dessas experiências no Pós-Populares, no grupo de pesquisa e extensão *Consciência* e na alfabetização de homens em situação de rua, sugerimos a utilização do *Caderno Alfabetizar é Libertar*.²⁷ Também vale indicar que o CEPAFRE oferta formação continuada de educadores e alfabetizadores para pessoas que se interessam por alfabetização de Jovens e Adultos e Idosos Trabalhadores.

Com essa pesquisa, esperar colaborar na escolarização das pessoas em situação de rua, especialmente, no desenvolvimento individual de uma consciência crítica em relação a todo seu processo de formação social. Para que essas pessoas tenham condições de fazer uma leitura da realidade social na qual estão inseridas e a partir disso ressignificar suas histórias e transformar sua realidade de vida. Por meio dessas atitudes, podemos efetivar o que está garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e bases da Educação, na Educação em Direitos Humanos – MEC

²⁷ Disponível em <https://cepafre.blogspot.com/2020/09/caderno-alfabetizar-e-libertar.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

Diretrizes Nacionais e pelo Decreto 7.053 de 2009. É necessário viabilizar o protagonismo dessa população, assim como do sujeito coletivo de direito.

Acreditamos ainda que a invisibilização da população em situação de rua, imposta pela sociedade e pelo sistema, não a impede de lutar pela garantia de seus direitos e de realmente responder a o que é justiça para ela. Um primeiro passo à concretização da justiça para a população em situação de rua perpassa pela efetividade em lhe garantir o acesso a ela.

Destarte, é relevante que haja uma prática revolucionária no sentido de assegurar a esta população o exercício de direitos, momento no qual ela poderá obter sua emancipação. A concretização dos valores e das normas contidas em declarações internacionais e na Constituição Federal depende, portanto, de uma [re]construção valorativa que imprima, na feitura dos textos, estratégias para sua efetivação no campo das lutas sociais. Só assim é que se pode vislumbrar o horizonte dessa utopia.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. A. R. O imaginário dos juristas. **Revista de direito alternativo**, n. 2, p. 18-27, 1993.
- AGUIAR, R. A. R. **O que é justiça**: uma abordagem dialética. 4ª ed. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1995.
- ANTUNES, C. **A escola do trabalho**: Formação humana em Marx. Campinas, SP: Papel Social, 2018.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, A. **O cortiço**. 30 ed. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_actio n=&co_obra=2018. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos Diretrizes Nacionais**, Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto** nº 9.894, de 27 de junho de 2019. Dispõe sobre o Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional da População em Situação de Rua. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9.894-de-27-de-junho-de-2019-179414737>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei** nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei** nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei** nº 11.258, de 30 de dezembro de 2005. Altera a Lei de nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe a organização da Assistência Social, para acrescentar o serviço de atendimento as pessoas que vivem em situação de rua. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11258.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. **Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal**. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília 2015. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp->

conteudo/uploads/2016/10/regimento-escolar-rede-publica-de-ensino-df.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. **Relatório do Encontro Nacional Sobre População em Situação de Rua**. Secretaria Nacional de Assistência Social; Secretária de Gestão da Informação, 2006. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/acoes_afirmativas/inclusaoouts/aa_diversos/Pol.Nacional-Morad.Rua.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/Rua_a_preendendo_a_contar.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/acoes_afirmativas/inclusaoouts/aa_diversos/Pol.Nacional-Morad.Rua.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto** nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009a. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D7053.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Diálogos sobre a população em situação de rua no Brasil e na Europa**: experiências do Distrito Federal, Paris e Londres, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/promocao-e-defesa/dialogos-sobre-a-populacao-em-situacao-de-rua-no-brasil-e-na-europa-experiencias-do-distrito-federal-paris-e-londres/view>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais, Brasília, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Secretaria de Assistência Social, 2009b. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BURSZTYN, M. Da pobreza à miséria, da miséria à exclusão — o caso das populações de rua. *In*: BURSZTYN, M. (Org.). **No meio da rua**: nômades, excluídos, viradores. Rio de Janeiro: Garamond. 2000, p. 27-55.

CARVALHO, J. M. **Os Bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COUTINHO, M. P. L. **Depressão infantil e representação social**, 2ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

COUTINHO, M. P. L.; BÚ, E. A técnica de associação livre das palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**. v.3, n.1. jan/jun, 2017.

COUTINHO, M. P. L.; NOBREGA, CATÃO, S. M.; CATÃO, M. F. M. Contribuições Teórico-metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das Representações Sociais. *In*: COUTINHO, M. P. L. (Org.) **Representações Sociais**: Abordagem Interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

DEMO, P. Educação como Estratégia de Ranqueamento Social. Retomando a sociologia da educação reprodutiva, hoje. Setembro, 2018.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª Edição, Ed.Moderna, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da EMMP**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6ª ed. Brasília, 2015.

Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/regimento-escolar-rede-publica-de-ensino-df.pdf>.

Acesso em: 10 jun. 2021.

DORNELAS, K. C. S. **Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas para nos contar**. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2019.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FREIRE, P. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. *In*: FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Sobre o Início do Tratamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e Crise do Trabalho**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRISON, E. M. **Representações Sociais e a EaD**: um estudo das representações Sociais do ensinar e do aprender. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOTCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

IBRASE. **Instituto Brasileiro de Sociologia e Estatística**, Brasil, 2004.

ILLICH, I. **Sociedade Sem Escolas**. Ed. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. Representation sociales: un domaine en expansion. *In*. _____. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-36.

LEONTIJEV, A. N; LURIA, A. R. Le concizione psicologiche li L. S. V. Vigotski. *In*: VIGOTSKY, L. S. *Lo Svilerppo del bambino*. Roma: Ruinit, 1973.

LYRA FILHO, R. **O que é direito**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **História natureza trabalho e educação**. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R, S. (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MERTEN, T. O. Teste de Associação de Palavras na Psicologia e Psiquiatria: História, Método e Resultados. **Revista Análise Psicológica**, v.4, n.10, p. 531-541, 1992.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução** nº 01, de 30 de Maio de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

MOSCOVICI, S. **A Máquina de Fazer Deuses**.: Editora Imago, 1990.

MOVIMENTO NACIONAL DA POPULAÇÃO DE RUA. **Cartilha para Formação Política: Conhecer para Lutar**, 2010. Disponível em: http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/MNPR_Cartilha_Direitos_Conhecer_para_lutar.pdf. Acesso: 8 Nov 2019.

NATALINO, M. A. C. **Estimativa da população em situação de rua no Brasil**. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2016.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2020

PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vygotkianos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

PEREIRA, A. A Educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR): A Contribuição do Projeto Axé na legitimação da Pedagogia Social de Rua. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p. 125-144, jul-dez., 2011.

PEREIRA, C. P. **Rua sem saída: um estudo sobre a relação entre o Estado e a população de rua de Brasília**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

POPPER, K. **The Self and his Prain**. Berlim: Spring, 1977.

REIS, R. H. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RÊSES, E. S.; SOUSA, A. A. L. Linhas críticas. **Revista da Faculdade de Educação – UnB**, v.18, n.37, set/dez, 2012.

RÊSES, E. S.; SANTOS, M. B.; RODRIGUES, S. D. **A sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes**. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

RÊSES, SANTOS, PINEL ROZA. Programa Pós-Populares: A extensão como práxis educativa nas periferias urbanas de Brasília. **Revista Debates Insubmissos**. Caruaru, PE, ano 2, v.2, nº 6, maio/ago, 2019.

RÊSES, E. S.; SILVEIRA, A. D.; PINHO, M. L. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: análise crítica do programa Brasil alfabetizado. Brasília: Paralelo, 2017.

SANTOS, B. R. **MNMMR – uma trajetória de luta e trabalho em defesa da criança e do adolescente no Brasil**. São Paulo: MNMMR: UNICEF, 1994.

SAVANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. C. S. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/287>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SILVA, A. G. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. **Revista Educação**, Belo Horizonte, v.29, n.01, p.17-36, março, 2013.

SILVA, M. L. **Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995-2005**. 2006. 220f. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOUSA JÚNIOR, J. G. **Direito como liberdade**: o Direito achado na rua: experiências populares emancipatórias de criação do Direito. 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUSA JÚNIOR, J. G. (Org.) **O Direito Achado na Rua**: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SPOSATI, A. (Org.) **Assistência na Trajetórias das Políticas Sociais brasileiras**. São Paulo: Cortez, 1985.

VALENCIO, N. F. L. S. *et al.* Pessoas em situação de rua no Brasil: Estigmatização, desfiliação e desterritorialização. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 7, n. 21, 2008, p. 556 -605.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

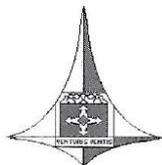
VIGOTSKY, L.S. **Lo Svilerppo del bambino**. Roma: Ruinit, 1973.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia Soc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 18-47, dec. 2002.

WEBER, M. **Ética Protestante e o espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1985.

ZAZZO, R. **Psicologia e Marxismo**. Lisboa: Vega, 1978.

ANEXO A



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 06/2019 - EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Plano Piloto

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora ROSILENE CONCEIÇÃO DO NASCIMENTO, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “OPROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL DE HOMENS E MULHERES EM SITUAÇÃO DE RUA: INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO ” tem como objetivo analisar o processo de escolarização, com ênfase na emancipação de homens e mulheres que vivem em situação de rua.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas, histórias orais, diário de campo, análise documental e de conteúdo, observação participante.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

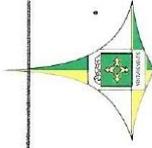
Simão Francisco de Miranda



Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretor



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE CEILÂNDIA
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DF ALFABETIZADO: JUNTOS POR UMA NOVA HISTÓRIA

CERTIFICADO

Certificamos que **ROSILENE CONCEIÇÃO DO NASCIMENTO** participou como alfabetizadora do Programa DF ALFABETIZADO – 2013/2014, 2ª Edição, no período de 30/09/2013 a 25/04/2014, no total de 80 horas.

Ceilândia-DF, 26 de abril de 2014.

Nelson Moreira Sobrinho
Coordenador da Coordenação Regional de Ensino da Ceilândia

Maria Madalena Torres
Presidente do CEPAFRE



Parceiro do Programa DF Alfabetizado:
CENTRO DE EDUCAÇÃO PAULO FREIRE DE CEILÂNDIA - CEPAFRE



ANEXO C

 <p>Programa DF Alfabetizado - 2ª Edição- 2013 Secretaria de Estado de Educação do DF Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB Coordenação de Educação de Jovens e Adultos - CEJAd Programa Brasil Alfabetizado - SECAD/MEC</p>		Carga Horária
Atividades Pedagógicas Desenvolvidas		
• Formação Inicial – Metodologia de Paulo Freire para alfabetização de jovens e adultos		• 40 horas
• Formação Continuada na Metodologia de Paulo Freire e procedimentos de avaliação		• 16 horas
• Participação e atuação em atividades do Movimento de Popular		• 20 horas
• Participação de reunião do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização – GTPA Fórum EJA/DF		• 04 horas
Carga Horária Total		• 80 horas

ANEXO D



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE CEILÂNDIA
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DF ALFABETIZADO: JUNTOS POR UMA NOVA HISTÓRIA

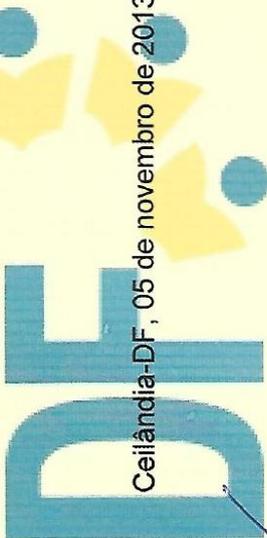


Parceiro do Programa DF Alfabetizado:
CENTRO DE EDUCAÇÃO PAULO FREIRE DE CEILÂNDIA – CEPAFRE

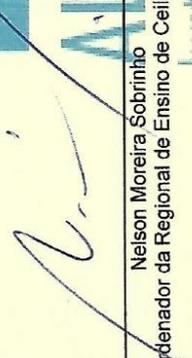


CERTIFICADO

Certificamos que **ROSILENE CONCEIÇÃO DO NASCIMENTO** participou do Curso de formação inicial para alfabetizador do Programa DF ALFABETIZADO – 2013 no período de 02 a 12/09/2013, no total de 40 horas.



Ceilândia-DF, 05 de novembro de 2013



Nelson Moreira Sobrinho
Coordenador da Regional de Ensino de Ceilândia



Maria Madalena Torres
Presidenta do CEPAFRE



Juntos por uma nova história

ANEXO E

 <p>Programa DF Alfabetizado - 2ª Edição/2013 Secretaria de Estado de Educação do DF Programa Brasil Alfabetizado – SECADI/MEC</p>		Carga Horária
Atividades Pedagógicas Desenvolvidas		
• Formação Inicial – Metodologia de Paulo Freire para alfabetização de jovens e adultos		• 20 horas
• Formação Continuada na Metodologia de Paulo Freire e procedimentos de avaliação		• 20 horas
Carga Horária Total		• 40 horas

ANEXO F

Carta de Brasília Aberta ao Presidente da República Federativa do Brasil

“Dem vamos embora que esperar não é saber,
quem sabe faz a hora não espera acontecer...”
(Para não dizer que não falei das Flores)
Getúlio Vargas

Excelentíssimo Senhor Presidente da República,

Como é do vosso conhecimento, o fenômeno população em situação de rua é antigo. Sua história remonta ao surgimento das sociedades pré-industriais da Europa, no processo de criação das condições necessárias à produção capitalista. No contexto da chamada acumulação primitiva, os camponeses foram desapropriados e expulsos de suas terras e nem todos foram absorvidos pela indústria nascente. Isso fez com que a maioria desses camponeses vivenciasse a amarga experiência de perambular pelas ruas exposta à violência da sociedade opressora, que acabara de nascer. Assim surgiu o pauperismo que se generalizou pela Europa Ocidental, ao final do século XVIII e forjou o fenômeno população em situação de rua.

Com o desenvolvimento do capitalismo, sua produção e reprodução ocorrem no contexto da produção do chamado exército de reserva que mantém a oferta e a procura de trabalho e também os salários em sintonia com as necessidades de expansão do capital. Desse modo, esse fenômeno é inerente à sociedade capitalista. Todavia, pode ser inibido pela ação de políticas sociais, ainda que as condições que lhe dão origem permaneçam, dado que as políticas sociais não são capazes de eliminar a estrutura de classes da sociedade capitalista.

No Brasil, não se tem conhecimento de estudos sobre a origem e o resgate histórico do fenômeno, o que não permite comparações entre os períodos anteriores à década de 1990. Entretanto, a realização dos primeiros estudos sobre o fenômeno no curso da década de 1990 e a ampliação das iniciativas de enfrentamento da problemática em algumas cidades brasileiras¹ são reveladores da dimensão alcançada pelo fenômeno, neste período recente da história do País, coincidente com as mudanças provocadas pelo capitalismo em escala mundial, a partir da segunda metade do decênio de 1970, manifestas no Brasil, sobretudo, a partir de 1995. Nesse período, percebeu-se a expansão do exército de reserva no mundo e no Brasil, em decorrência do aprofundamento do desemprego, do trabalho precarizado e do *pauperismo* crescente, o que ajuda a explicar a expansão da população em situação de rua.

Ainda na década de 1990 o avanço do projeto neoliberal no País, imprimiu às políticas sociais uma conformação seletiva e residual, com profundos limites de cobertura e abrangência. Nesse quadro, a

¹ O “I Seminário Nacional Sobre População de Rua” no Brasil, ocorrido em São Paulo entre os dias 3 e 5 de junho de 1992, organizado por organizações não governamentais e pela Prefeitura de São Paulo contou com representantes de 17 municípios do País e registrou as primeiras iniciativas de trabalhos e esforços de configuração de perfis da população em situação de rua no Brasil na década de 1990. Cf.: ROSA, C. Moreno Maffei (org.). *População de Rua Brasil e Canadá*. São Paulo: Hucitec, 1995.

relação da população em situação de rua com as políticas sociais é de completa exclusão. Não existem políticas sociais no País capazes de alcançá-la plenamente. Seja pelos próprios limites destas políticas, pelo formato que possuem ou pelo preconceito social e ação discriminadora que atinge essa população.

Estudos revelam que no período transcorrido entre 1995 e 2005, o Brasil foi marcado pelo aprofundamento do desemprego, do trabalho precarizado, pela fragilização das políticas sociais e pela expansão do fenômeno população em situação de rua. Fortes sinais inferem que esse fenômeno é multideterminado, porém, nesse período, sofreu aguda determinação das mudanças no mundo do trabalho associadas à precária proteção social pelas políticas sociais².

Todavia, é importante ressaltar que o seu governo inaugurou um inédito tempo de esperança para este segmento populacional. Esperança que impulsionou mobilizações que envolveram entidades da sociedade civil, universidades, movimentos, personalidades políticas, agentes públicos (gestores e técnicos) e religiosos, em defesa da ampliação do acesso desse grupo populacional às políticas sociais, resultando em conquistas, entre as quais se destacam:

- ✚ a realização do I Encontro Nacional sobre População em Situação de Rua, organizado pelo governo federal, em 2005, que contou com representantes de 12 cidades e teve como principal objetivo traçar estratégias e diretrizes para a construção de políticas nacionalmente articuladas dirigidas a esse público;
- ✚ a realização do segundo censo de população em situação de rua, em Belo Horizonte e Recife, em 2005, com financiamento e sob orientação técnica do governo federal, com a participação do governo local, organizações não governamentais que atuam junto ao segmento, universidades e fóruns e de pessoas com trajetória de rua;
- ✚ e edição da Lei 11.258, de 30 de dezembro de 2005, que obriga a criação de programas para a população em situação de rua na organização da assistência social;
- ✚ a contagem da população em situação de rua em 71 municípios, incluídas as capitais que ainda não haviam realizado contagem e cidades com mais de 300 mil habitantes, cujos resultados foram divulgados em março de 2008; e
- ✚ a edição do Decreto sem número, de 25 de outubro de 2006, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, com a finalidade de apresentar propostas de políticas públicas para a população em situação de rua, cujo resultado foi dado neste evento.

É indispensável ressaltar que essas iniciativas são inéditas e expressivas para o enfrentamento do fenômeno. Elas buscam combinar a produção de dados e informações sobre este grupo social com a

² Cf.: SILVA, Maria Lucia Lopes da. Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995-2005. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, 2006. 220 f.

proposição de políticas públicas. Além disso, desenvolveram-se com a participação de sujeitos sociais que atuam nessa área e com a representação do movimento organizado da população em situação de rua, que desde setembro de 2005 ganhou expressão nacional, com o lançamento do Movimento Nacional de População de Rua - MNPR. Mas, são iniciativas insuficientes para a superação das desvantagens sociais enfrentadas por este grupo social.

Como resultado mais precioso do processo que produziu essas medidas temos o incontestável fortalecimento da capacidade mobilizadora do Movimento Nacional da População de Rua sustentado na esperança de superação do *apartheid* social que atinge este grupo populacional. Uma esperança aguçada diretamente pelo Excelentíssimo Presidente da República nas diversas oportunidades de interlocução direta com representantes da sociedade civil que atuam junto a esse segmento e com os representantes do Movimento Nacional da População de Rua. Foi esta esperança que nos moveu a percorrer o Brasil debatendo as propostas que conformam o que ora foi apresentado ao País e ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República pelo GTI como *Política Nacional para a População em Situação de Rua*. É também essa esperança que nos faz ratificar a proposta apresentada pelo GTI, como legítima e representativa da opinião dos representantes da sociedade civil, com três importantes ressalvas: é preciso que seja transformada em direito por meio dos instrumentos regulatórios adequados (Leis, Decretos, Portarias, etc); é imprescindível que todos os programas, projetos, benefícios e serviços em que ela se transforme tenham fontes de financiamento assegurados; e, finalmente, esta proposta **só manterá a qualidade com a qual a apresentamos nesta carta, se for preservada na íntegra, com absoluta prevalência de importância e urgência no atendimento das seguintes proposições:**

- 1- Constituição de grupo de trabalho para discutir formas de indenização da população em situação de rua pelas desvantagens sociais a que foi submetida historicamente;
- 2- Implantação do Centro de Referência Nacional em Direitos Humanos da população em situação de rua, com objetivo de promoção e defesa dos direitos humanos dessa população mediante: a) a produção e divulgação de conhecimentos sobre o tema da população em situação de rua, contemplando a diversidade humana, em toda a sua amplitude étnico-racial, sexual, de gênero, geracional, dentre outras; b) incentivo e criação de fóruns e/ou comitês regionais para acompanhar e monitorar a implantação desta Política, nos Estados, no Distrito Federal e municípios; c) incentivo à criação e divulgação de serviços, programas e canais de comunicação para denúncias e sugestões, garantindo o anonimato dos usuários; d) elaboração e divulgação de indicadores sobre a população em situação de rua para subsidiar as políticas públicas; e) pesquisas sobre processos instaurados, decisões e penas aplicadas a acusados de crimes contra a população em situação de rua;

- 3- Federalização dos crimes de lesa-humanidade ou de grande repercussão cometidos contra a população em situação de rua, bem como a inclusão das pessoas em situação de rua no Programa de Proteção Especial às Vítimas e Testemunhas, estendendo-lhes todas as prerrogativas legais;
- 4- Alteração de Leis sobre direitos trabalhistas e previdenciários para contemplar: a) incentivo às formas de economia solidária e atividades cooperadas e associadas de trabalho, com proteção previdenciária; b) garantia de ações que visem à reserva de cotas de trabalho para população em situação de rua; c) garantia de que os contratos de aprendizagem para a população em situação de rua não exijam limite de idade máxima; e d) garantia de contratação de trabalhadores em situação de rua nos contratos da Administração Pública, nos projetos básicos e projetos executivos de obras e serviços, em percentual não inferior a 2% do pessoal contratado, garantida a contratação de pelo menos uma pessoa, sempre que o objeto da obra ou serviço for compatível com a utilização de mão-de-obra de qualificação básica, alterando, para tanto, a Lei nº. 8666 de 21 de julho de 1993, que regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências;
- 5- Garantia do acesso da população em situação de rua aos Programas de Habitação de Interesse Social existentes ou que venham a ser criados, financiados e/ou subsidiados pelo Governo Federal, articulados ou não aos governos Estaduais e Municipais, respeitando suas condições e características;
- 6- Implementação de política de Locação Social em áreas centrais que garanta à população em situação de rua moradias dignas adequadas às suas necessidades e às de sua família, com valores de aluguéis compatíveis com as suas possibilidades, no contexto de priorização do acesso aos programas de moradia definitiva;
- 7- Estruturação e reestruturação da rede de acolhida temporária de acordo com a heterogeneidade e diversidade da população em situação de rua e, em consonância, com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com os conceitos preconizados na Política Nacional de Assistência Social e com as demais políticas, particularmente, trabalho, habitação, saúde e educação, tendo como referência um padrão básico de qualidade, segurança e conforto que contemple critérios, tais como:
 - a. Limite máximo de usuários, entre 20 e 50, por cada unidade de acolhida, respeitando o perfil dos usuários a que se destina;
 - b. Limite máximo de quatro pessoas por quarto, resguardada a privacidade de cada um no uso dos equipamentos para atender as necessidades individuais;
 - c. Regras de convivência e de funcionamento das unidades construídas com a participação dos usuários dessas unidades, conforme sejam os seus perfis;
 - d. Acessibilidade, segurança e conforto e condições de salubridade nas unidades de acolhida temporária, respeitando a legislação e regulamentos normativos federais existentes sobre o

assunto, especialmente o Estatuto do Idoso, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Decreto Legislativo Nº 186, de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo;

- e. Distribuição espacial democrática das unidades de acolhida temporária, respeitando o direito de permanência e usufruto da cidade e do solo urbano, com segurança e igualdade de condições de acesso aos serviços públicos;
 - f. Informação sobre os direitos e garantias ofertadas pelo SUAS;
 - g. Promoção do acesso aos programas de saúde de redução de danos pelo uso de álcool e outras drogas.
8. Redução da idade para 50 anos para fins de acesso ao BPC para pessoas idosas em situação de rua;
9. Inclusão do tema população em situação de rua no contexto dos direitos humanos e das políticas públicas no currículo das escolas de modo transversal na rede pública tendo em vista o enfrentamento de práticas discriminatórias;
10. Implantação de Restaurantes-Escolas, como projeto de geração de trabalho e renda para a população em situação de rua;
11. Criação de Casas de cuidado com o desenvolvimento de metodologia específica em todas as capitais;
12. Adoção imediata por todas as políticas sob coordenação e responsabilidade do governo federal do procedimento referente ao endereço da população em situação de rua já adotado para fins de acesso ao Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social estabelecido pelo Decreto 6214 de 26 de outubro de 2007 e alterado pelo Decreto 6564 de 12 de setembro de 2008;
13. Adoção de uma noção de território para fins da universalização das políticas públicas que se desenvolva a partir da ênfase nos aspectos político, econômico e simbólico, fugindo às restrições conceituais limitadas ao território físico.

Além dessa imprescindível priorização, cuja materialidade dos treze pontos possa ser confirmada no intervalo de tempo máximo de 365 dias contados da entrega da proposta de Política Nacional para a População em Situação de Rua ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República ou a seus representantes, torna-se premente a adoção das seguintes medidas estratégicas para a plena implementação desta política como instrumento da realização dos direitos sociais, com vistas a assegurar a universalização do acesso da população em situação de rua a esses direitos, assegurada a igualdade de condições para esse acesso:

- 1- Instituição e composição imediata de um Comitê Nacional de composição tripartite com representantes da sociedade civil, usuários da política e representantes dos ministérios responsáveis pelas políticas que serão aprofundadas pela Política Nacional para a População em Situação de Rua, com o objetivo de subsidiar a regulação e monitorar a implementação da dessa

Política Nacional, pelo período de um ano, a contar da data de sua instalação, podendo ser renovado, se for considerado necessário pela maioria de seus membros.

- 2- Ampla campanha publicitária sobre os direitos ampliados e adquiridos pela população em situação de rua, com vista ao seu pleno usufruto e superação do estigma social e preconceito contra a população em situação de rua.
- 3- Para fins da Política Nacional para a População em Situação de Rua adotar a seguinte noção de população em situação de rua por ser uma noção, ainda em construção, mas que procura contemplar os diferentes recortes conceituais já adotados em pesquisas censitárias e na elaboração de políticas públicas conforme reconhece a pesquisadora que a adota: *considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo, que tem em comum a pobreza absoluta, os vínculos familiares fragilizados ou interrompidos, a inexistência de moradia convencional regular para uso privado e faz da rua espaço de moradia e sustento por contingência temporária ou de forma permanente, podendo utilizar albergues para pernoitar e abrigos, repúblicas, casas de acolhida temporária ou moradias provisórias, no processo de construção de saída das ruas* (Silva, 2006)³.

Por fim, Senhor Presidente, nos cabe reiterar o nosso mais veemente compromisso com a implementação da política que lhe estar sendo entregue, por acreditar que ela possibilitará o alargamento da cidadania, o fortalecimento e a concretização dos direitos humanos, a redução da pobreza e das desigualdades sociais, com respeito à diversidade humana no Brasil. A nossa aposta é que as políticas que congregam o documento, *Política Nacional para a População em Situação de Rua*, se forem implementadas consoante aos princípios e diretrizes que lhe dão sustentação, com certeza abrirão uma travessia fecunda na direção da felicidade de milhares de brasileiros e da concretização do Brasil como um País de Todos!

É o nosso desejo e o nosso compromisso!

Movimento Nacional da População de Rua e demais representantes da sociedade civil presentes neste II Encontro Nacional sobre População em Situação de Rua.

Brasília, 20 de maio de 2009.

³ SILVA, Maria Lucia Lopes da. Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995-2005. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, 2006. 220 f.

APÊNDICE A



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

À Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional/EAPE/DF

Carta de apresentação do orientador para pesquisa na escola pública do Distrito Federal

Eu, Erlando da Silva Rêses, apresento Rosilene Conceição do Nascimento, mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão de Educação - POGE, matrícula 180144171, para realizar a pesquisa de campo em uma escola pública do Distrito Federal. A referida pesquisa tem, como objeto de estudo, a construção coletiva com estudantes da Educação de Jovens e Adultos em estado de situação de rua. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e narrativas de vida. O projeto será formulado metodologicamente por meio da pesquisa qualitativa com observação participante, utilizando histórias orais. Será centrado em grupos e em observações individuais com vistas a favorecer o diálogo coletivo entre pesquisadora e comunidade escolar, de forma a desenvolver um trabalho integrado aos componentes curriculares e uma relação complementar e dialógica entre as entrevistas, a oralidade e texto. Os investigados serão protagonistas de suas histórias de vida e de todo processo da fala, da escuta e de qualquer atividade desenvolvida durante a pesquisa. Esse protagonismo tem o intuito de possibilitar a visibilidade de um mundo invisível aos olhos da sociedade, uma vez que esses sujeitos estão tão marginalizados que chegam a invisibilidade. Para isso, serão utilizados como autores de referência Paulo Freire e Lev Vigotski, a fim de tecer um diálogo entre a pedagogia Freireana e a psicologia histórico-cultural.

ORIENTADOR PROF. DR.º ERLANDO DA SILVA RÊSES

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Meu nome é Rosilene Conceição do Nascimento, sou estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília PPGE/UnB, orientanda do Professor Doutor Erlando da Silva Rêses. Solicitamos que nos conceda uma entrevista, entendendo que esta constitui um importante instrumento para a nossa pesquisa qualitativa de investigação e intervenção social, que traz uma análise da escolarização da população em situação de rua em Brasília e tem como título: **Representações Sociais Dos (as) Profissionais da Educação Sobre A Escolarização Da População Em Situação de Rua Em Brasília.**

A pesquisa está sendo desenvolvida na Escola Meninos e Meninas do Parque, situada na Região Administrativa do Plano Piloto, Srps- Asa Sul em Brasília, Distrito Federal. Acreditamos que o seu olhar, a vivência e a experiência com estudantes em situação de rua poderão contribuir muito para a nossa pesquisa. Requeremos, também, autorização para utilização dos dados recolhidos na entrevista para citações na nossa dissertação e futuras publicações.

Agradecemos antecipadamente pela atenção e colaboração dispensada.

Brasília, ___ de _____ de _____.

Rosilene Conceição do Nascimento
Pesquisadora

Tomei conhecimento e concordo
 Coordenadora Pedagógica

Entrevistada

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista e Teste de Associação Livre

1. O que você pensa quando se fala em População em Situação de Rua?
(até 03 opções)
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____
2. O que você pensa quando se fala em Educação de Pessoas em Situação de Rua? (até 03 opções)
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____
3. Como você chegou à EMMP? E porque continua nessa escola?
4. Porque você veio trabalhar em uma escola que atende pessoas em situação de rua?
5. Como você percebe a Educação formal para as pessoas em situação de rua?
6. A escola pode gerar transformação social na vida dessas pessoas em situação de rua? De que maneira?