



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**NESSA RUA, NESSA RUA, TÊM EDUCANDOS DA EJA COM NARRATIVAS
FOTOGRAFICAS PARA NOS CONTAR**

KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA

Brasília/DF
2019

KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA

**NESSA RUA, NESSA RUA, TÊM EDUCANDOS DA EJA COM NARRATIVAS
FOTOGRAFICAS PARA NOS CONTAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola, Aprendizagens, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Clarisse Vieira

Brasília/DF
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

n Dornelas de Souza, Kleyne Cristina
Nessa rua, Nessa rua, têm educandos da EJA com
narrativas fotográficas para nos contar / Kleyne Cristina
Dornelas de Souza; orientador Maria Clarisse Vieira. --
Brasília, 2019.
163 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Pessoas em Situação de
Rua. 3. Narrativas Fotográficas. 4. Políticas Públicas. 5.
Iramuteq. I. Vieira, Maria Clarisse, orient. II. Título.

KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA

**NESSA RUA, NESSA RUA, TÊM EDUCANDOS DA EJA COM NARRATIVAS
FOTOGRAFICAS PARA NOS CONTAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola, Aprendizagens, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação.

Defendida em: 04 de julho de 2019

Banca Examinadora formada pelos professores/as:

Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira – Presidente da Banca
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares– Membro Externo
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof.^a. Dr.^a. Andrea Cristina Versuti– Membro Interno
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis– (suplente)
Universidade de Brasília – UnB

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho aos coautores,
estudantes da Escola Meninos e Meninas do
Parque, que compartilharam suas histórias.*

AGRADECIMENTOS

Neste momento curvo-me a Deus para agradecer pela sua permanente presença e por permitir o meu crescimento espiritual e profissional.

Agradeço à Secretaria de Educação pelo afastamento para estudos, que permitiu a minha dedicação exclusiva, garantindo que esta pesquisa ocorresse com o empenho que se fez necessário.

Este trabalho é resultado de um esforço coletivo. Cada escuta sensível, cada doação, cada ausência compreendida e cada ensinamento me ajudaram na escrita final. A cada um de vocês seguem meus agradecimentos.

Agradeço a todos os membros da minha família, pais, avós, irmãos, tios, sobrinhos, primos, filhos e esposo que me educam todos os dias com sentimentos tão nobres de querer o bem e cuidar dos demais.

A minha mãe, que me inspira com o seu exemplo de amor ao próximo. Desconheço a quem ela não ajudou em todos os anos de sua profissão. Modificou vidas em seu trabalho contra o tabagismo, cuidou com todo amor dos idosos e agora se aventura a cuidar do coração. Te amo!

Ao meu pai (in memoriam) que por não estar aqui, não posso dirigir diretamente o meu agradecimento, mas de quem me lembro constantemente. Pai, a você devo muitas das experiências que me constituíram e também o meu serestar-sendo. Meu agradecimento e amor eterno!

Agradeço a minha avó materna que, embora não tenha podido estudar quando nova, não poupou esforços em trabalhar incansavelmente para formar os filhos. Aos 73 anos foi alfabetizada na Educação de Jovens e Adultos. Hoje, aos 90 anos é o meu exemplo de sabedoria. Te amo!

Ao meu avô paterno meu exemplo de simplicidade e humildade. Obrigada por me transmitir a maior riqueza e me deixar o maior tesouro. Saudades!

Aos meus irmãos: Orney e Samuel (in memoriam). Ao meu irmão Orney minha inspiração nos momentos árdus. Você me ensinou que é possível vencer os desafios mais difíceis. Ao meu irmão Samuel, meu anjo de luz por me fazer buscar a leveza necessária e nunca esquecer de tentar levar a vida de “buenas”, porque isso é “maior bom”!!!

Aos meus afilhados queridos: Danilo, Tiago, Lorena, Hanyelle, Gabriel Honório, Mariana, João Eduardo e Kauã. Por me inspirarem, junto com os meus filhos, a ser exemplo.

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Clarisse Vieira, que acreditou no meu trabalho, aceitou o desafio de seguir e de lutar junto nessa caminhada. Obrigada por todos os ensinamentos e por confiar na minha capacidade para enfrentar e concluir com êxito os desafios do mestrado.

A professora Andrea Versuti e a todos os colegas da disciplina Pesquisa em Educação. Um encontro abençoado! Aprendizado para a vida de amor e cuidado uns com os outros. Vocês não têm ideia de como eu passei a voar alto depois de conhecê-los.

Ao professor Doutor Renato Hilário dos Reis, por participar do início e agora do desfecho desse processo. Obrigada por suas palavras: “ Em todas as etapas jamais perca a sua fé.”

Aos professores Dr. Leôncio Soares, Dr.^a Sinara Polon e Dr.^a Andrea Versuti pelos ensinamentos e contribuições dadas na banca de qualificação.

Aos professores Dr. Leôncio Soares, Dr.^a Andrea Versuti e Dr. Renato Hilário dos Reis pela aceitação do convite para participar da banca de minha defesa.

Aos amigos do mestrado pelas conversas e apoio: Reijane e Claudio (meus tijolinhos), Suelen e Rafaela. Com vocês foi possível suavizar as dificuldades. Aprendi e cresci com vocês. Muito obrigada!

Agradeço aos amigos de vida e aos amigos dos muitos encontros que tive, que me compreenderam, ajudaram e respeitaram minha ausência no decorrer desse processo: Flávia Regina, Juliana, Verondina, Kátia Rosa, Val, Rosa, Fabiana e Aline (in memorian),

Às amigas, professoras maravilhosas, também registro meus agradecimentos pelas ideias trocadas, palavras de incentivo e apoio em diferentes etapas dessa caminhada: Leda Regina, Norma Lúcia, Sandra Amélia, Katia Amin, Maysa Ornelas e Sttela Viana.

Aos amigos das equipes Cejad e Dieja por todo o aprendizado e amizade.

Também sou grata à minha querida amiga Sandra Regina, pelo apoio nas diferentes etapas desse trabalho. Te agradeço pelos conselhos prudentes, pelos livros emprestados, pelo carinho durante esta pesquisa.

Aos estudantes, aos professores, gestores e equipe da Escola Meninos e Meninas do Parque, meu agradecimento de maneira bastante especial por gentilmente participarem dessa pesquisa partilhando suas trajetórias. À professora de arte Cláudia Bertolim, que abriu sua sala e viveu comigo esta pesquisa, todo o meu carinho. Sem vocês este trabalho não seria possível!

E por último, agradeço àqueles que me sustentaram...

Aos meus filhos Edison Gabriel e Camila, pelo carinho, pelo amor, pela alegria, pela paciência, pelo apoio e orações. Vocês renovavam minhas forças diariamente. Amores da minha vida, amo muito vocês!

Ao meu marido e companheiro, Edison Alexandre dos Reis Gomes, meu companheiro de diversas lutas e sonhos, pela paciência e escuta sensível nos momentos em que mais precisei de apoio. Ao seu lado os momentos mais difíceis tornaram-se mais leves. Obrigada, pelo seu amor incondicional. Te amo, te amo, te amo....

A todos que foram e são importantes e àqueles que sentem-se parte não apenas desta pesquisa, mas de minha vida, meu agradecimento. Se alguém não foi nomeado, a estes peço, humildemente, desculpas. Aqueles que chegaram até aqui, bem sabem que no final o cansaço é extremo. Assim, recebam minha gratidão e sintam-se todos abraçados!

RESUMO

Esta pesquisa se desenha como um exercício de compreender se a educação de jovens e adultos é um espaço de transformação na vida de educandos em situação de rua. O trabalho utilizou narrativas fotográficas como forma de dar voz e visibilidade a estes sujeitos marginalizados e oprimidos. A fotografia como dispositivo teve o intuito de criar oportunidades para esses sujeitos narrarem suas histórias de vida de forma que pudessem ver e *transver* sua condição humana e social. O objetivo foi identificar a ação protagonista e a construção coletiva desses educandos por meio das imagens e de suas histórias de vida. Para tanto, dois percursos foram realizados: um teórico, para fundamentar, em uma perspectiva freireana, o olhar desses sujeitos sobre si, sobre o grupo, sobre a rua, sobre a educação, tecendo um diálogo com autores dos direitos humanos e do método narrativo, outro empírico, a fim de explorar tal reflexão em uma pesquisa qualitativa por meio da entrevista narrativa e da fotografia junto com 20 educandos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Meninos e Meninas do Parque, uma escola de natureza especial do Distrito Federal que atende pessoas em situação de rua. Os textos narrativos das entrevistas foram explorados utilizando o *software* Iramuteq e a análise narrativa. Utilizou-se dois recursos oferecidos pela tecnologia do *software*: o primeiro foi a nuvem de palavras, que por meio da frequência possibilitou identificação das palavras-chave e permitiu a definição das categorias, o segundo foi a análise de similitude, que apresentou as coocorrências entre as palavras e as conexões estabelecidas entre elas. As narrativas e suas análises propiciaram informações acerca das suas necessidades, problemáticas, transformações, superações e sonhos com base nas categorias: educação, rua, trabalho, invisibilidade e direitos. O trabalho analisou também algumas políticas públicas educacionais para essa diversidade de sujeitos e problematizou as proposições e limites da sua implementação. Como resultado da análise de todo material construído e coletado de pesquisa, surge a compreensão de que a EJA pode ser um lócus potencial para um projeto de transformação na vida desses sujeitos, considerando o diálogo como atitude essencial na relação entre educadores e educandos na construção de uma educação libertadora, humanista e ao mesmo tempo conscientizadora.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Pessoas em situação de rua. Narrativas Fotográficas.

ABSTRACT

This research was built as an exercise to understand whether the education of young people and adults is a space of transformation in the lives of homeless students. The work used photographic narratives as a way of giving voice and visibility to these marginalized and oppressed human beings. Photography as a device was intended to create opportunities for these people to narrate their life stories so that they could see and transcend their human and social condition. The objective was to identify the protagonist action and the collective construction of these students through the images and their life stories. In order to do so, two courses were carried out: a theoretical method in order to give fundamental basis through a Paulo Freire's perspective of their view about themselves, in their group, on the street, about education and having other human rights' researchers. Concerning the narrative method, an empirical one, the objective was to explore their reflection in a qualitative research through the narrative interview and the photograph together with 20 students of the education of young people and adults from school Meninos e Meninas do Parque, a special school of the Federal District that attends people in homeless situation. The narrative texts of the interviews were explored using Iramuteq software. We used two features offered by software technology: the first one was the word cloud, which through the frequency of vocabulary enabled the identification of keywords and allowed the definition of categories; the second was the similarity analysis, which presented the co-occurrences between the words and the connections established between them. The narratives and their analyzes provided information about their needs, problems, transformations, surpassions and dreams based on the categories: education, street, work, invisibility and rights. The study also analyzed some public educational policies for this diversity of subjects and problematized the propositions and limits of its implementation. As a result of the analysis of all material constructed and collected from research, the understanding emerges that the education of young people and adults can be a potential locus for a transformation project in the life of these people, considering the dialog as an essential attitude in the relationship between educators and students in the construction of a liberating, humanistic and at the same time conscientious education.

Keywords: Education of young people and adults. People in homeless situation. Photographic narratives.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Região norte	32
Imagem 2-"Deixai vir as crianças"	55
Imagem 3- Apresentação da pesquisa para os pesquisados.....	57
Imagem 4- Nuvem de palavras	64
Imagem 5- A selfie	109
Imagem 6- Análise de similitude das narrativas dos educandos	115
Imagem 7- Similitude "estar" no lugar "rua"	116
Imagem 8- "A casa"	117
Imagem 9- Um lar.....	118
Imagem 10- Similitude "estar" no lugar "escola"	123
Imagem 11- A porta.....	124
Imagem 12 - A voz, a imagem e o documento	127
Imagem 13- O espelho.....	128
Imagem 14- O blindex	129
Imagem 15- O ouro	133
Imagem 16- Similitude do sujeito ("gente") de voz (" falar") e direito ("querer")	136
Imagem 17- Similitude do "querer"	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição de adultos em situação de rua nas RA, segundo dados do censo de população em situação de rua do Distrito Federal (2010)	81
Gráfico 2- Motivos que levou o adulto a viver no DF, segundo dado do censo de pessoas em situação de rua do Distrito Federal (2010)	82
Gráfico 3- Faixa etária de pessoas em situação de rua entrevistadas, segundo dado do censo de pessoas em situação de rua do Distrito Federal (2010)	83
Gráfico 4- Motivos que fizeram o adulto pesquisado interromper o estudo, segundo dado do censo de pessoas em situação de rua do Distrito Federal (2010)	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produção de dissertações em universidades brasileiras sobre o tema população adulta em situação de rua na área de educação no período de 1993 a 2010 adaptado a partir de Silva (2012)	40
Quadro 2- Produção de artigos sobre o tema população adulta em situação de rua com foco na pesquisa do período de 2008 a 2018.....	41
Quadro 3- Produção sobre o tema população em situação de rua anped	43
Quadro 4- produção de dissertações em universidades brasileiras sobre o tema população em situação de rua com foco na pesquisa do período de 2008 a 2018.....	44
Quadro 5- produção de teses em universidades brasileiras sobre o tema população em situação de rua com foco na pesquisa do período de 2008 a 2018	48
Quadro 6- Fases e regras da entrevista narrativa.....	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ALFAeEJA	Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
BDB	Biblioteca Digital Brasileira BDB
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa Ciências Humanas Sociais da Universidade de Brasília
DIEJA	Diretoria de Educação de Jovens e Adultos
DF	Distrito Federal
Eape	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EMMP	Escola Meninos e Meninas do Parque
ENLACALLE	Encontro Latino-Americano de Sociedade Civil e Pessoas em Situação de Rua
Faetec	Fundação de Apoio à Escola Técnica Faetec
Finep	Financiadora de Estudos e Pesquisas
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço FGTS
GT	Grupo Temático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Iramuteq	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LACCOS/UFSC	Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MNPR	Movimento Nacional da População de Rua
ONU	Organização das Nações Unidas
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
Pnad Contínua	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua
PEOT	Plano Estrutural de Organização Territorial
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDESTMIDH	Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNAF	Unidade de Acolhimento para Indivíduo e Famílias
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. NARRATIVAS E CONSTRUÇÃO DE LAÇOS: HISTÓRIAS QUE SE ENCONTRAM	24
2. METODOLOGIA	30
2.1 As direções do conhecimento	39
2.1.1 Artigos em revistas.....	41
2.1.2 Publicações na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.....	43
2.1.3 Dissertações e teses.....	44
2.2 Procedimentos para pesquisa de campo.....	49
2.2.1 Adversidades e ponderações no uso de narrativas e imagens com pessoas em situação de rua.....	50
2.2.2 Benefícios e possibilidades no uso de narrativas e imagens com pessoas em situação de rua.....	51
2.3 O <i>lócus</i> da pesquisa e seus sujeitos.....	52
2.3.1 Participantes	56
2.3.2 Entrevista narrativa.....	57
3. PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA DA EJA: DA INVISIBILIDADE PARA O REVELAR DE HISTÓRIAS	66
3.1 Educação e rua: a EJA para pessoas em situação de rua	66
3.2 Educa(R)ua: políticas e ofertas educacionais para educandos em situação de rua.....	68
3.3 Pegadas no País e na Capital de quem vive, mas não habita: dos dados às narrativas	74
3.4 Submundo do trabalho ou mundo do trabalho na rua: educar, saber e fazer na EJA	85
4 EXCLUSÃO SOCIAL, POBREZA E INVISIBILIDADE	92
4.1 Um histórico do fenômeno população em situação de rua	92
4.2 Exclusão social, pobreza e desigualdade	97
4.3 Narrativas e direitos humanos da (in)visibilidade para o empoderamento.....	105
5. PORTA ABERTA: A LUZ QUE ENTRA PELA NARRATIVA FOTOGRÁFICA.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIÇÕES APRENDIDAS E AS LIÇÕES POR APRENDER..	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	154
APÊNDICE A – Solicitação de pesquisa de campo na escola pública do DF	154
APÊNDICE B – Carta de apresentação do orientanda	155

APÊNDICE C – Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa .	156
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista.....	157
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE	158
ANEXOS	160
ANEXO A- Autorização da SEEDF para realização de pesquisa	160
ANEXO B - Parecer Comitê de Ética.....	161

INTRODUÇÃO

Quem busca a imagem de um pedinte para representar o morador de rua, comete um equívoco. Formada por diversos perfis, a população de rua é heterogênea e multifacetada como a própria cidade. A sua composição é um mosaico de vidas distintas: desempregados, artistas, universitários, andarilhos, dependentes químicos, catadores. O meio para entender a multiplicidade da vida nas ruas é ouvir as histórias de quem nelas habita.

Jornal Aurora da Rua- Fev. 2015, Ano 09 – Nº 48.

O título desta dissertação “Nessa rua, nessa rua têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar” retoma a música outrora tocada para agora compor histórias de vida. A definição de compor, segundo o Dicionário apresenta como significados: 1. Formar ou construir de diferentes partes, ou de várias coisas. 2. Entrar na composição de, fazer parte de. 3. Produzir, inventar 4. Colocar ou dispor com certa ordem ou arranjo. 5. Conformar, aparentar. 6. Melhorar, aliviar. 7. Reconciliar, harmonizar. 8. Pôr em ordem; arranjar, arrumar, ajeitar. 9. Representar, interpretar. 10. Consertar. 11. Escrever música. Verbo pronominal: 1. Harmonizar-se, conciliar-se, recompor-se. 2. Resignar-se, conformar-se. 3. Amoldar-se, afeiçoar-se. 4. Ser composto, constituir-se, constar. De fato, ao rememorarem suas histórias, os educandos transitam pelos diferentes significados da palavra compor e, nesse processo, se recompõem. Nesse trabalho, esses sujeitos são protagonistas e utilizam a fotografia como dispositivo propulsor de infindáveis pensamentos e recordações, posteriormente narrados de forma individual e/ou coletiva. Esses diálogos oportunizam reflexões sobre a vida, a humanidade, o cotidiano, a cultura, a ética, a educação, o trabalho, o abandono e a resistência. Trata-se, enfim, de uma proposta que discute a dignidade humana, os direitos fundamentais e os direitos humanos fomentando a consciência desses sujeitos de direitos.

O título desse trabalho foi definido após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a pesquisa. O trabalho estava anteriormente intitulado como “Construção coletiva com estudantes da educação de jovens e adultos em situação de rua: narrativas e fotografia participativa em diálogos emancipadores”. Ao ler o texto do documento para os educandos, eles questionaram sobre a necessidade de estar expresso no título o termo *pessoas em situação de rua*. Naquele momento, realizou-se um importante diálogo com o grupo. Os estudantes apontaram que na escola, assim como na sociedade e na rua, a

heterogeneidade está presente. Ao ingressarem na escola, alguns estudantes estavam em situação de rua, mas não se encontram, atualmente, nessa condição. Outros sinalizaram que viviam uma situação transitória não sendo correto afirmar que todos os estudantes da escola continuavam nessa condição. O principal argumento deles é de que naquele espaço havia apenas uma situação comum a todos: serem estudantes da educação de jovens e adultos (EJA).

Diante dessa demanda construtiva, comecei a gestar o novo título. Entendo que a palavra *rua* precisa estar presente para que outros estudiosos, em suas pesquisas, possam localizar o trabalho. Na última das assembleias que ocorre semanalmente na escola, apresentei o trabalho realizado aos estudantes e a proposta do novo título. A escolha da música remete à infância, às memórias, um convite a compor histórias. O título é visto com ares poéticos e agrada aos estudantes. Um deles diz: “Tá vendo, professora, é possível apresentar a rua de forma bonita.” Concordei com ele e expliquei a todos que, ao longo do trabalho, o termo “situação de rua” se apresentará por ser o que está vigente e que representa um grupo, dentre a diversidade de sujeitos que constituem a modalidade EJA.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica formada por pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que ao longo da sua história, não iniciaram ou mesmo interromperam seu percurso escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. A modalidade apresenta uma diversidade de sujeitos e realidades. São pessoas que possuem uma história de negação de direitos, de sobrevivência e de luta. Os estudantes que chegam à EJA requerem um currículo que dialogue com suas singularidades e dê significado à sua condição de trabalhadores, de excluídos, de invisibilidade e de resistência, a fim de compreenderem sua história, suas lutas e, principalmente, suas conquistas.

Esses sujeitos apresentam uma história escolar que reproduz a hierarquia de classes. Os estudantes que chegam à EJA compõem a parte da sociedade que tem uma história de exclusão com relação às questões de raça, gênero e etnia. Destacam-se os negros, as mulheres, os trabalhadores do campo e as pessoas em situação de rua. Segundo Arroyo (2017), a EJA é vista como a última saída para corrigir os percursos inalcançáveis. Esses sujeitos se julgam culpados e, por vezes, não se percebem como vítimas de um processo histórico de negação. Eles precisam se reconhecer como sujeitos de direitos, além de desconstruir a ideia de que as dificuldades escolares são uma responsabilidade individual. Para isso, é necessário que compreendam sua história.

Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: A educação de jovens e adultos pode promover transformações na vida desses sujeitos? Essa questão desafiadora iniciou uma reflexão sobre o papel que a educação pode exercer na vida das pessoas que se encontram nessa condição. Essas inquietações emergiram quando iniciaram-se as discussões, no âmbito da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), da qual eu participava, para a implementação de políticas públicas para escolarização de pessoas em situação de rua, em cumprimento ao Decreto nº 33.779 de 2012, que institui a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal.

A rua é composta de diferentes histórias de rupturas sociais e econômicas e, apesar de ser uma situação que existe desde a antiguidade, vive o paradoxo da invisibilidade visível. Entre os anos de 2007/2008 o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) apresentou uma pesquisa que identificou a existência de 31.922 adultos em situação de rua. Em 2016, Natalino, com base em um modelo linear generalizado, utilizou dados de 1.924 municípios disponibilizados via Censo do Sistema Único de Assistência Social (Censo Suas) e estimou que, em 2015, o total de pessoas em situação de rua no Brasil estaria em torno de 101.854 indivíduos, um total que representa o número de habitantes do município do Leme, no estado de São Paulo. No Distrito Federal (DF), no ano de 2010, foi realizado um censo pelo projeto *Renovando a Cidadania*, desenvolvido pelo Programa *Providência de Elevação da Renda Familiar* e por pesquisadores da Universidade de Brasília. Nesse período foram contabilizados 1.972 adultos em situação de rua. No ano de 2016, a Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (SEDESTMIDH) atestava um contingente aproximado de 4,5 mil pessoas em situação de rua. Atualmente, o órgão estima que esse número, no DF, se aproxime de 7 mil pessoas.

A imprecisão dos dados demonstra que desses sujeitos foi excluída, inclusive a dimensão numérica, uma vez que a coleta de dados populacionais é realizada de forma domiciliar pelo censo. A pouca produção de dados oficiais sobre as pessoas em situação de rua é um problema que aumenta sua invisibilidade e dificulta o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a essa população.

Diante dessa realidade, esse trabalho propõe a escuta sensível desses invisíveis sociais, aliando a imagem fotográfica às narrativas de vida, desvelando seus saberes e interpretações acerca da escola, da rua, do mundo do trabalho e de outros mundos. Para pensar em políticas públicas, é necessário adentrar esse universo e conhecer as histórias desses indivíduos

colocados na condição de invisibilidade. Assim, a pesquisa tem como sujeitos os estudantes da EJA em situação de rua, tendo como lócus a Escola *Meninos e Meninas do Parque* (EMMP). Para realizar a investigação, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e a observação participante, tendo como instrumento a entrevista narrativa.

A relevância deste trabalho está na possibilidade de ajudar a recuperar e aumentar, por meio dessas discussões, a autoestima dessas pessoas. Esses sujeitos terão uma ação protagonista ao fotografarem suas realidades e poderão refletir, em suas narrativas, sobre suas bases identitárias, raízes culturais e problemáticas, podendo ressignificar suas histórias.

A pesquisa reforça a importância de conhecer esses sujeitos e suas histórias, seus saberes e fazeres e o papel da educação no contexto em que estão inseridos. Com base em tais reflexões, foram levantadas as seguintes questões: a) A construção coletiva como valorização das diferenças e busca da liberdade com estudantes da educação de jovens e adultos em situação de rua pode contribuir para a melhoria, ampliação e permanência desses sujeitos da modalidade EJA na rede pública de ensino? b) A educação de jovens e adultos pode ser um *lócus* potencial para um projeto de libertação de pessoas em situação de rua por meio da educação em/para os direitos humanos? c) As narrativas fotográficas podem reverter posicionamentos cristalizados e contribuir para trazer os estudantes em situação de rua para o centro do debate sobre questões acerca de seus enfrentamentos diários e promover discussões em torno da dignidade humana, dos direitos fundamentais e dos direitos humanos, fomentando sua consciência?

A partir dessas questões, este estudo buscou compreender o protagonismo e a construção coletiva dos estudantes da educação de jovens e adultos em situação de rua da unidade escolar *Meninos e Meninas do Parque* do Distrito Federal (EMMP), por meio de suas narrativas fotográficas. Para o alcance desse objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o potencial das narrativas nas construções individuais e coletivas, de forma a estimular o protagonismo dos estudantes da EJA em situação de rua.
- Conhecer o olhar dos estudantes sobre si, sobre o grupo, sobre a rua, sobre a educação a partir de suas histórias de vida e do processo escolar vivenciado na educação de jovens e adultos da EMMP.
- Avaliar as proposições e limites na implementação e ampliação de políticas de educação de jovens e adultos, no âmbito da população do DF em situação de rua.

Diante disso, essa pesquisa se justifica porque propõe romper com o silêncio e a invisibilidade desses sujeitos, ao investigar, na modalidade da educação de jovens e adultos da unidade escolar *Meninos e Meninas do Parque*, o olhar e as vozes que ecoam de suas narrativas fotográficas.

Trazer para a reflexão suas vozes, por meio de uma escuta sensível desses educandos é pensar, segundo Freire (2014), o diálogo como atitude essencial na relação entre educadores e educandos para refletir sobre a educação libertadora, humanista e, ao mesmo tempo, conscientizadora.

Sob essa perspectiva, esse trabalho se divide em cinco capítulos.

O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o encontro entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. 'Narrativas e construção de laços: histórias que se encontram'.

O segundo 'Metodologia', expõe a estrutura metodológica, a pesquisa qualitativa e a observação participante com as histórias de vida, resultantes do processo de escuta. Apresenta ainda, as direções do conhecimento', uma incursão pelo objeto de estudo. Trata-se do estudo de artigos, dissertações e teses utilizados para fundamentar o trabalho e verificar os caminhos percorridos pelos que me antecederam. Explicita-se, ainda, a intervenção empírica, os caminhos trilhados no campo, além da opção e fundamentação da entrevista narrativa.

O terceiro capítulo intitulado 'Pessoas em situação de rua na EJA: da invisibilidade para o revelar de histórias', apresenta a educação de jovens e adultos como possibilidade de oferta para pessoas em situação de rua. Além disso, discute o perfil desses sujeitos a partir do último censo realizado no DF e das vozes dos educandos da EMMP que participaram da pesquisa. Ao considerar a modalidade e os sujeitos, o capítulo aborda questões relativas ao mundo do trabalho e às políticas educacionais propostas e ofertadas pela SEEDF.

No quarto capítulo, 'Exclusão social, pobreza e invisibilidade' ocorre uma abordagem do histórico em que se constitui o fenômeno 'pessoa em situação de rua' e de que forma a condição de pobreza contribui para criação do fenômeno da exclusão social. Além disso, tece um diálogo entre educação, narrativas e direitos humanos. O quinto capítulo, 'Porta aberta: A luz que entra pela voz fotográfica', expõe as narrativas fotográficas em uma análise que revela a sobrevivência, a vivência, as experiências e transformações pelos olhos e vozes dos educandos com auxílio da análise de similitude do software Iramuteq.

Por fim, encontram-se as Considerações finais, lições aprendidas e as lições por aprender, tendo em vista ser apenas o início das inquietações na perspectiva de incompletude e da necessidade de ser um trabalho fomentador de novas discussões.

1. NARRATIVAS E CONSTRUÇÃO DE LAÇOS: HISTÓRIAS QUE SE ENCONTRAM

*Sabes qual é a diferença entre borboleta e gente?
A pessoa tem alma, borboleta é a alma*

Mia Couto

A motivação pelas narrativas desses sujeitos desponta a partir do retorno das minhas lembranças de infância, das histórias de meus avós, pessoas com histórias de vida de luta, de resistência e sobrevivência e de como a educação teve um caráter transformador na realidade da família. Diante dessas lembranças, surge o interesse em conhecer as histórias de pessoas em situação de rua: suas experiências, seus saberes e fazeres. Em que momento se silenciam, se isolam e são abandonadas em suas histórias de perdas, vícios e desemprego. Apesar de todas as mazelas conferidas a esses sujeitos de invisibilidade, eles (sobre)vivem e não estão mortos. As vozes da rua podem trazer de volta sua visibilidade, por meio de suas narrativas de vida e das imagens que os representam.

Ao assumir esse primeiro momento de elaboração, imagino que estou imersa em uma aventura pelo mundo das narrativas. Pensar nesse tema é, antes de mais nada, cruzar histórias de vida. A minha história de vida, a do meu objeto de estudo, as dos autores de referência e as de todos os pesquisadores que adentram nesse momento da minha vida, pessoas que passam a me constituir e a me transformar. A palavra aventura vem do latim, "*ad venture*" e significa, literalmente, o que vem pela frente. À minha frente há um caminho novo que resolvo conhecer e nele me (re)conhecer, revisitando minhas memórias, minhas vivências e o legado do grande educador Paulo Freire. Proponho-me o a conhecer e a ouvir as narrativas de estudantes da educação de jovens e adultos em situação de rua.

As narrativas fundam a experiência humana e constituem uma forma de transmissão de informações, que podem contribuir para o reavivamento de memórias, para o sentimento de pertença e para dar voz e visibilidade a setores da sociedade, não lembrados em fontes tradicionais. Ao narrar, esses sujeitos revisitam suas histórias, podendo continuá-las ou redefini-las. A experiência narrada resgata um momento vivido e se transforma em uma nova experiência para quem narra e para quem ouve. No momento em que é transmitida a outras pessoas, ela ganha vida e significado.

As pessoas em situação de rua não estão nas fontes tradicionais, não estão em residências. Ao entrar em contato com suas histórias, sejam situações difíceis ou não, esses sujeitos se revisitam e marcam sua presença no mundo com sua voz, com sua história. Nesse instante, suas histórias contribuem para construção de novos conhecimentos. Ao contá-las, eles as trazem de volta para si, ainda que tenham ficado em um lugar distante e longínquo. Proust nos faz refletir sobre isso quando escreve:

Eis por que a maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro de uma primeira labareda, em toda parte onde encontramos de nós mesmos o que a nossa inteligência desdenhara, por não lhe achar utilidade, a última reserva do passado, a melhor, aquela que, quando todas as nossas lágrimas parecem estancadas, ainda sabe fazer-nos chorar. Fora de nós? Em nós, para melhor dizer, mas oculta a nossos próprios olhares, num esquecimento mais ou menos prolongado. (PROUST, 1984, p.172)

A importância de escutar essas vozes é permitir a busca do aprender a falar em vez de ouvir ou ter outros falando em seu nome, é ter a narrativa desses sujeitos em primeira pessoa, a fim de tentar reverter parte das histórias macros inquestionáveis e faladas pelos que os colocam na invisibilidade.

Na busca das vozes que ecoam dentro de cada um de nós, trabalharei nesse capítulo a multiplicidade de vozes. Elegerei algumas pessoas da minha história de vida, que me inspiram e me constituem. Suas histórias, nossos encontros, minha origem, minha identidade. Substituirei o memorial por uma pequena narrativa que dialoga em três pessoas: eu, eles e nós.

Narrar-se, dizer-se de si para si mesmo

O eu revisita a infância. É impressionante como somos marcados por lembranças da infância. O momento da descoberta, da aprendizagem, da imaginação, do brincar e do fazer amigos. O fato é que na infância vivemos intensamente e as narrativas nos atraem e nos constituem. Fazem parte de nossa curiosidade, das aprendizagens e do fortalecimento de vínculos. A melhor casa costuma ser a de nossos avós, coincidentemente, aqueles que tem mais histórias para nos contar. A memória promove um diálogo íntimo de momentos vividos, que passam a ser revividos sob um olhar maduro, que tenta mensurar a riqueza dos aprendizados passados pelos nossos familiares.

Para descrever meu avô paterno, devo buscar o cinema. Tenho a sensação de que Mazaropi o conheceu intimamente para compor seu personagem. Desde a fala, ao modo de

se vestir, chegando à forma simples de levar a vida, tem-se o retrato do caipira que foi o meu avô. Quando jovem, ele foi garimpeiro. O desejo de ser rico criou nele a persistência, valor que nos foi passado. A riqueza não veio, mas ele nunca desistiu de sonhar e acreditar. A responsabilidade com os filhos lhe encaminhou para outra paixão, a terra. Como na história de muitos que habitam esse vasto país, meu avô não tinha a sua terra, não era dono do lugar que morava. Era o caseiro de uma chácara no caminho para Sobradinho, o que me proporcionou o melhor da infância. Tenho a imagem nítida de cada árvore, de cada plantação e do curso da água. Ali, ao lado dele, cacei tatu, ouvi o canto dos pássaros, arranquei mandioca, amendoim, soquei no pilão, subi em árvores e comi frutas no pé. O que mais me encantava, entretanto, era a capanga, cheia de pedras, do meu avô. Meus olhos brilhavam quando ele me mostrava as pedras que ele havia encontrado. Eu não conseguia entender a tristeza de seus olhos, quando ele afirmava que um dia encontraria um diamante. Aos meus olhos, o tesouro estava ali na minha frente, naquela capanga com lindas pedras.

Hoje, percebo que na rua também há garimpeiros. Meu avô garimpava tesouros, o sonho de uma vida melhor. Na rua é possível ver uma “atividade de mineração” praticada entre calçadas, caçambas e latas de lixo. Materiais descartados, sem importância para cada um de nós, tornam-se, para esse grupo, a principal fonte de renda. Em uma dessas cenas do garimpo da rua observei uma mulher vasculhando um container de lixo, sem que ela percebesse. De repente, um sorriso... ela se colocou na ponta dos pés para pegar uma caixa, era uma tintura de cabelo. Sorria e passava a mão pelos cabelos. A vaidade e o cuidado com o corpo não havia se perdido, apesar de toda a negação que o espaço da rua promove. Essas pessoas garimpam, ainda, locais “seguros” nos espaços “públicos” da cidade que não lhe pertence e, acima de tudo, garimpam, consciente ou inconscientemente, seus direitos.

A história do meu avô e as histórias das pessoas em situação de rua se encontram quando observamos que a maioria delas são vítimas de exploração de um sistema individualista. Tanto meu avô quanto essas pessoas abandonaram suas famílias em busca de sonhos, seja de uma riqueza ou de um emprego. Vida e morte dialogam nesse momento. A morte pela degradação do trabalho, pelo sonho inalcançável. A vida que se transforma em sobrevida em uma fase e idade de latência dos sonhos e das conquistas.

O que garimpar diante de um contexto como esse? Busquei então também garimpar, ou seja, explorar preciosidades que compõem as histórias de vida daqueles que me constituem.

Assim, garimpei um pouco mais e me inspirei na história de minha avó materna. Lavadeira e mãe de onze filhos. Ficou viúva muito jovem e perdeu dois dos seus filhos quando ainda eram crianças. Sua história, como a de muitos, foi de negação da educação, por sua classe social e por ser mulher. Analfabeta até os 72 anos, teve na educação de jovens e adultos o caminho da alfabetização. A lavadeira, hoje com 90 anos, estudou até a conclusão do 1ª Segmento da modalidade. A história dessa família, entretanto, foi marcada por uma matriarca que via na educação a possibilidade de uma vida melhor. Ela conseguiu formar oito dos nove filhos. Para cursarem o ensino superior, meus familiares, literalmente, correram e suaram muito. Sem dinheiro para pagar uma faculdade, minha tia participou de uma equipe de corrida da instituição na qual estudava e, assim, ganhou uma bolsa de estudos. Depois de se formar, continuou correndo, agora junto com um dos irmãos. Esse foi o caminho que garantiu mais duas formações superiores. À medida que se formavam, os mais velhos garantiam a formação dos mais novos. Uma corrente de resistência e de luta contra o sistema operante. A união e a ajuda mútua permitiram a sobrevivência e reconduziu a vida para os caminhos da transformação.

A família que me constitui é de luta, persistência e união. Valores que me acompanharam em todo o meu percurso acadêmico e profissional e que agora contribuem para esse estudo. A minha trajetória acadêmica se iniciou em 1993, quando ingressei no curso de licenciatura em Biologia da Universidade Católica de Brasília. No ano seguinte, iniciei na Universidade de Brasília o Bacharelado em Estatística. Um ritmo intenso de estudo, cursando duas faculdades. Ainda na graduação, adentrei o espaço da pesquisa como bolsista do CNPq, na Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia. A pesquisa envolvia a utilização de marcadores genéticos de plantas. Essa experiência me propiciou discussão de textos acadêmicos, participação em congressos, apresentação de trabalhos e monitoria em encontros da área. Na área de Estatística fui estagiária no *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (IPEA), o que me possibilitou a aprendizagem de *softwares* estatísticos e análises de dados relacionados à infraestrutura urbana e social do país. Ainda nessa área, trabalhei por quatro anos na empresa *Caixa Econômica Federal*, o que me possibilitou trabalhar com base de dados de grande porte. Em 1999, ingressei como professora efetiva da rede pública de ensino do Distrito Federal, em Santa Maria, na área de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa experiência me oportunizou aprender a lidar com situações de conflito, vulnerabilidade social, violência, gravidez precoce e drogas. Diante desse contexto, pude

perceber o importante papel da educação escolar e do educador na recuperação e na conscientização dos estudantes.

Em 2001, passei a atuar na educação de jovens e adultos. Ao presenciar a história de minha avó na EJA entendi, então, a importância do diálogo e vivi o aprendizado diário em casa e na sala de aula com os jovens, adultos e idosos trabalhadores. No ano de 2013, integrei a equipe central da Educação de Jovens e Adultos da então *Coordenação de Educação de Jovens e Adultos* (CEJAd) da Subsecretaria de Educação Básica (Subeb), como Chefe de Núcleo do 3º Segmento. Naquele período, participei da elaboração das *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos* e do *Currículo* da modalidade, uma construção coletiva que envolveu a participação de 800 pessoas, com representação de toda a comunidade escolar da EJA no Distrito Federal.

Nessa coordenação, tive a oportunidade de participar de algumas reuniões que discutiam a implementação de políticas públicas para escolarização de pessoas em situação de rua, em cumprimento ao Decreto nº 33.779 de 2012, que institui a *Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal*. A partir daquele momento, comecei a observar meu itinerário para o trabalho e constatei nele a presença desses sujeitos. No entanto, por dois anos eu percorri esse trajeto e não os enxerguei. Ao questionar pessoas que percorriam o mesmo caminho, concluí que aquela “cegueira social” era comum a todos. Esses sujeitos desaparecem da vista das pessoas porque o espectador que passa todos os dias pelas ruas permanece no seu mundo, na sua vida; que não é o melhor lugar para vê-los. Eles não integram a imagem do mundo do espectador. E sem que se perceba, torna-se normal e aceitável conviver em uma sociedade em que não há lugar para todos, em detrimento de uma consciência de coletividade.

Nesse processo, percebo a importância do papel de um educador e, acima de tudo, a necessidade de reelaborar as formas de conviver com as desigualdades e mazelas da vida. Vivemos uma vida intensa, sem muitos espaços de respiro. Nos enclausuramos em nosso mundo, por vezes sem portas e janelas, não permitindo sequer que uma nova brisa entre. Nesse trabalho, ousou deixar entrar mais do que a brisa. Desejo ventanias, e quiçá, tempestades de falas, imagens, ideias das pessoas em situação de rua que estudam na educação de jovens e adultos.

E porque a fotografia? No ano de 2013, perdi meu pai para um câncer. Em quatro meses, tudo aconteceu. O diagnóstico, a cirurgia, a doença e a morte. Acompanhei a

transformação de meu pai, tendo seu corpo destruído pela doença. Essa imagem ficou guardada em minha mente por alguns meses. Então, decidi recuperar todas as imagens fotográficas do meu pai em vida. Nesse processo, reconstruí a imagem dele e apaguei sua fisionomia construída na doença. A fotografia teve, para mim, o papel de reconstrução.

Em outro momento, senti a presença muito forte de meu pai e uma borboleta bailava com seu voo ao meu redor. Ao pesquisar, a respeito, descobri que, para os astecas e maias, a borboleta simbolizava o deus do fogo *Xiutecutli*, o qual levava como emblema um peitoral chamado “borboleta de obsidiana” que simbolizava a alma ou o sopro vital que escapa da boca de quem está morrendo.

A junção da fotografia, da morte e da borboleta significa a recuperação de histórias de vida que morrem aos poucos na rua. Essas podem ser reconstruídas por meios das imagens e narrativas dos estudantes da EJA em situação de rua e talvez, na lógica da metamorfose das borboletas, seja o recomeço de uma construção coletiva e dialógica de uma trajetória escolar interrompida.

Na lógica da metamorfose, todo fim é um recomeço. Dessa forma, finalizo esse capítulo para iniciar a metodologia da pesquisa.

2. METODOLOGIA

"Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias"

Eduardo Galeano

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa com observação participante, por meio de narrativas. A opção pela abordagem de pesquisa qualitativa ocorreu pelo fato de essa metodologia estar próxima da percepção dos valores, das crenças, das motivações e dos sentimentos humanos que possibilitam uma compreensão dos modos como esses sujeitos vivem, percebem, pensam e sentem suas vivências. Nesse processo, buscou-se construir um olhar cuidadoso sobre as narrativas dos pesquisados, tendo a escola como um campo de possibilidades de construção, interação e conscientização.

Segundo Gatti e André (2013), a pesquisa qualitativa tem a proposição de romper com o método rígido que separa o pesquisador do pesquisado. Há ruptura da postura do cientista “que sabe” e dos pesquisados vistos como dados que se constituem no comportamento, na resposta, na fala, nos discursos, nas narrativas e se transformam em números. Assim, as pesquisas qualitativas defendem a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. É uma abordagem que se consolida para responder aos aspectos formadores/formantes do humano, das relações e construções culturais, das dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Utilizar os métodos qualitativos na pesquisa em educação com estudantes em situação de rua pode trazer informações que permitam uma melhor compreensão do cotidiano escolar desses sujeitos, de como ocorre o processo de socialização e aprendizagens e as múltiplas implicações que a educação pode promover em suas vidas. Há que considerar que a ampliação da pesquisa qualitativa na área de educação tem contribuído no avanço de questões socioeducacionais e de diversidade. A aproximação do pesquisador com os investigados cria um compromisso com as necessidades e possibilidades de melhorias das políticas educativas.

Ao optar pela pesquisa qualitativa como uma metodologia que busca compreender a questão do humano por meio da dimensão educacional, cabe ressaltar os principais aspectos de sua contribuição na área educação. Gatti e André (2013, p. 34) destacam quatro:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-

- psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
 - 3) A retomada do foco sobre os autores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
 - 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo da pesquisa e que é preciso tomar medida para controlá-la.

Para essas pesquisadoras, a pesquisa qualitativa gerou outros aspectos mais **específicos**, com nova conotação:

- 1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas da Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques.
- 2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas.
- 3) Discussão sobre diversidade e equidade.
- 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários.
(GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 34)

Ao pensar na diversidade e nas diferenças presentes na educação de jovens e adultos, e em especial nesse trabalho com educandos em situação de rua, os métodos qualitativos podem contribuir por meio das narrativas, para evidenciar as realidades dos entrevistados e o contexto nos quais estão inseridos. As indagações sobre quem são esses sujeitos partem da pesquisadora e se estendem ao pesquisado, uma vez que a narratividade revela “o quem”. Nesse ato de narrar e rememorar, esses sujeitos se apresentam e se representam frente a outrem e a si mesmos.

Nesse estudo, as narrativas são geradas a partir do dispositivo fotográfico, que permite que a luz entre nas falas e, posteriormente, na escrita do trabalho. Os sujeitos da pesquisa vivem nesse ato fotográfico a liberdade de explorar outras formas de expressão e comunicação. As imagens como dispositivo para as narrativas contribuem no desvelamento de lembranças, conforme relato do estudante participante da pesquisa

Estudante 14: Essa imagem é da região norte. Eu nasci no Rio de Janeiro. Mas, a minha infância foi na região norte. Eu fui criado na região norte, minha primeira escola, meu primeiro time de futebol que joguei, o Remo. Minha namorada com quem eu tenho um filho é da região norte. A região norte está no meu sangue. Quando eu era pequeno que estava lá, era farto lá em casa. Lá meu pai ia na feira e comprava de lote. Lá ele comprava um pandeiro de farinha, um cento de fruta. Aí eu escolhi essa imagem da região que me traz muita recordação. Aqui em Brasília eu vivi a situação de vulnerabilidade que eu não tinha nada. Mas, o momento que eu

estou vivendo agora é como a região norte. Um momento rico e farto. Teve um tempo aqui que eu passei dificuldade. Lá eu tinha escola e agora eu tenho essa escola que me fez crescer. Estou terminando meus estudos. Hoje eu trabalho nessa escola. Ganhei meu apartamento na Codhab.¹A importância da escola e da imagem da região norte pra mim é que agora é igual... tenho educação, tenho alimentação, tenho trabalho. Não tenho meus pais... mas, tenho a outra família que são minhas professoras.

IMAGEM 1- REGIÃO NORTE



FONTE: Estudante 14 (2018)

De acordo com Meirinho (2016. p.37 *apud* Harper, 2002, p.14) “as partes do cérebro que processam as informações visuais são evolutivamente mais velhas do que as partes que processam informações verbais”. Dessa forma, os conteúdos visuais são armazenados por mais tempo em nossas memórias do que os verbais. As imagens rememoram elementos mais profundos da consciência humana. As trocas informacionais podem potencializar-se, quando esses dois instrumentos são trabalhados de forma integrada.

Além disso, para Delory-Momberger (2006), o ato fotográfico e sua leitura posterior conduzem a experiências e aprendizagens sobre si. A vivência pode atingir o espectador além do próprio agente fotobiógrafo. Tal fato possibilita que as imagens como dispositivo contribuam na construção de narrativas individuais e coletivas desses educandos. Com relação às narrativas, a autora especifica:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

¹Companhia de Desenvolvimento Habitacional (Codhab), que tem o intuito de ajudar pessoas, especialmente aquelas de baixa renda, a adquirirem o próprio imóvel financiado, a valores mais acessíveis.

A pesquisa assume o pressuposto da vez, ou seja, o protagonismo dos investigados é que constrói, de forma individual e coletiva, suas histórias por meio de narrativas próprias, sendo comum a significação sobre os processos vividos tendo a fotografia como dispositivo.

As imagens fotográficas serão expressas pelos sujeitos da pesquisa a partir de seu ponto de vista sobre a realidade em que estão inseridos. Meirinho (2016) ressalta que quando o agente externo é quem capta a imagem, há uma influência dos repertórios pessoais; isto é, o fato de estar fora da realidade e do contexto pode distorcer a carga informativa da imagem.

Um exemplo a ser citado da importância do olhar dos sujeitos envolvidos no processo e que talvez jamais seria percebido por um agente externo é retratado pelo artista Augusto Boal. Fundador do Teatro do Oprimido, Boal aliava o teatro à ação social e estava em consonância com os princípios da obra freireana. Ambos acreditavam na importância do indivíduo ser o agente transformador da sua realidade. Em 1973, num bairro de Lima (Peru), Boal trabalhou utilizando o teatro do oprimido em um projeto de alfabetização. Nesse trabalho, máquinas fotográficas eram entregues aos alfabetizandos, que deveriam responder às perguntas com fotografia. Uma das perguntas era: O que é exploração? Para Boal (1991), entre as fotografias havia uma que se destacava: a imagem de um prego fincado na parede, captado por uma das crianças participantes. Para o grupo de adultos a representação não fazia sentido, mas para crianças e jovens que estavam presentes, a imagem era bastante comum a todos. Nas discussões, as crianças relatavam suas experiências no ramo do trabalho como engraxates. Geralmente, os clientes moravam no centro da cidade, distante do bairro onde elas viviam. Como o material para engraxar os sapatos era pesado para carregar, um rapaz fotografou o prego numa parede, que lhe era alugado para que pendurasse seu equipamento de trabalho no período noturno. Para ele, o prego na parede representava a definição da exploração. Para captar essa imagem, o agente fotográfico está imerso na realidade.

O uso da fotografia como um dispositivo tem a possibilidade tocar e atravessar tanto o agente quanto o expectador. O ato fotográfico se abre para criação e a exposição. É uma forma de ver e *transver* o mundo. A expressão *transver* é uma alusão à ideia de Manoel de Barros, ao lugar visto pela imaginação. A fotografia trabalha a imaginação e, dessa forma, auxilia o sujeito no seu potencial criativo. Assim, as imagens podem potencializar pensamentos, sensações, lembranças e contribuem para o surgimento das narrativas.

Ricoeur (1997) nos relembra que a vida é vivida e as histórias são narradas. A experiência oportunizada a esses estudantes em situação de rua da EJA de transformar o

vivido em contado permitiu que se vissem como personagens da própria história. Nesse momento, essas pessoas saem da invisibilidade para o protagonismo no qual o narrador é o personagem. Apesar de serem os próprios sujeitos, não são mais os mesmos quando contam a sua história.

O relato não é a volta do passado, é uma reconciliação com a própria história. Monta-se uma imagem, dá-se coerência aos acontecimentos, como se sanássemos uma injusta ferida. A fabricação de um relato de si preenche o vazio das origens que perturbava nossa identidade. (CYRULNIK, 2009, p. 12).

As histórias de vida como método de pesquisa legitimam as vozes desses educandos, apresentando outros e novos ângulos da narração. Como protagonistas, percebem-se capazes de narrar a própria história e romper o silêncio e o isolamento. O silêncio individual abafado nos ruídos das ruas pode adentrar e atravessar o espaço da educação de jovens e adultos. Nesse espaço, sua vibração pode ser sentida. Etimologicamente, a palavra silêncio vem do latim *silentiu*, que significa estado de quem cala, privação de falar, sigilo, segredo. A palavra que não foi verbalizada, entretanto, está ali para ser desvelada. O ato de narrar é libertador, uma vez que, pensando no passado, esses estudantes tem a chance de redefini-lo e, nesse processo, se empoderarem e, quiçá, alterarem a condição em que se encontram.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), a abordagem biográfica é um instrumento de investigação que se instituiu no universo das pesquisas científicas a partir de histórias de vida, que possibilita o “ir mais longe” e, ainda, que cada sujeito, no decorrer da produção de suas narrativas, identifique os elementos de sua constituição como ser humano. Os autores consideram que as narrativas de si, mais do que um instrumento de investigação, é, sobretudo, um instrumento de formação.

Nesse processo, é fundamental o exercício da escuta, do acolhimento e da amorosidade. Ao sentirem-se acolhidos, se percebem parte do processo. Para acolher é preciso aproximar. Por isso, a observação participante compõe a organização metodológica da pesquisa. É o cuidado em não fazer para, mas em aprender e fazer junto com os sujeitos.

Segundo Lüdke e André

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

A partir desse acompanhamento *in loco* e na imersão do contexto dos estudantes colaboradores, confirmou-se a necessidade da observação participante uma presença mais implicada com os pesquisados como forma de compreender os diversos mundos que esse grupo constitui. Na reflexão entre o quanto se observa e quanto se participa recorro a Brandão (1984, p.12), que afirma: "É necessário que o cientista e sua ciência seja, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir".

Nesse sentido, é necessário construir um processo dialógico com esses sujeitos, que tem a oportunidade de trazer seus saberes e experiências de vida, a fim de romper com a cultura do silêncio. Para Freire (1977) dizer a palavra é fazer história, e por ela ser feito e refeito. Assim, ao se conscientizarem de sua história e tomá-la nas mãos, eles começam a caminhar para um sistema libertador.

Da tomada essencial da palavra, assim, está também nossa capacidade – ou oportunidade, ousadia, resistência – de não aceitar a história contada simplesmente por outrem. Se a palavra, assim, é elemento de entrelace da memória, a história também é combustível para a busca do entendimento dos sentidos possíveis à palavra. E do conjunto dos significados, o passo necessário à chegada do conceito por si, pelo grupo, em sua experiência própria. (FERREIRA; VELLASQUEZ, 2018, p. 364)

Nessa pesquisa, a força desses depoimentos se revela na imagem e na narrativa. Ao fazer uma analogia do revelar fotográfico e das histórias de vida, percebe-se que o ato de revelar, no processo fotográfico, significa a transformação da imagem latente registrada em imagem visível. Histórias de vida são literalmente reveladas na imagem e na fala desses estudantes da EJA em situação de rua.

Com os estudantes da EJA em situação de rua, o ato de narrar implica revelar sua história. O significado da palavra “revelar” no dicionário, é: “deixar (-se) ver; mostrar (-se), manifestar (-se)”. Na fotografia, o que está no filme invisível torna-se imagem. No contexto da escola, os estudantes têm a possibilidade de saírem da invisibilidade das ruas e serem vistos e ouvidos por meio de suas narrativas. Importante observar que, durante o processo de revelação da imagem, há o momento certo em que a luz pode entrar; no início do processo, a luz é indesejada. No contexto da escola, é importante também refletir o ato de revelar do estudante, respeitando o seu tempo. Vale destacar o cuidado de ser a luz que entra. Assim, a pesquisadora deve saber o momento certo de intervir.

Nesse processo, utilizar a fotografia é conhecer o olhar dos invisíveis. A fotografia terá o intuito de mudar o foco. Hoje, esses sujeitos estão fora de foco, como a imagem fotográfica que não é vista. Mas, o que de fato está fora de foco? As pessoas em situação de rua ou o mundo?

É um mundo desfocado, embaçado, que busca o controle sobre os indivíduos mais pobres e perde o controle sobre si. A escuta das narrativas dos educandos em situação de rua é uma busca em restituir o olhar para esses sujeitos e vivenciar, com eles, a experiência da criação e da rememoração. Larrosa (2002, p.24) revela:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ao afinar a escuta para as narrativas desses educandos, é possível ver um mundo diferente, tão distante para muitos. A vida desses sujeitos se constrói como uma obra de arte: é intensa, com detalhes marcados fortemente. Para Benjamin

A narrativa, que durante todo tempo floresceu num meio de adesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como mão do oleiro na argila do vaso (1994, p. 221)

Nas entrelinhas da narração desses sujeitos, o silêncio se faz presente, uma narrativa interior. Isso porque o ato de narrar é difícil! Ele ficou no passado, se perdeu. Não temos mais essa tradição, algo que deveria estar presente com tanta intensidade em nossas vidas e nas escolas. Benjamin, nos alerta que

a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiência. (1994, p. 213)

Benjamin almejava recuperar o coletivo da história, por isso a importância do ato de rememorar, uma arma contra o esquecimento. Era uma forma de tentar “destruir o contínuo da

história” (2012, p. 18) ter a possibilidade de trazer à tona os esquecidos e oprimidos pela história e, quem sabe, no presente, dar vez e voz aos silenciados, uma vez que a história contada é a dos “vencedores”. Ao ouvir os “perdedores” da história oficial, tem-se a possibilidade de produzir uma “outra” história, de construir narrativas verdadeiras para as gerações vindouras. E nesse sentido há um diálogo com Freire que convida, como sujeitos presentes na história e no mundo, a lutar, sendo homens de ação sobre o mundo.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2000, p. 36).

Ribeiro, Haerter e Bussoletti (2018) apontam importância desses dois autores na constituição de histórias dos silenciados e oprimidos. Benjamin denunciou a barbárie do mundo entre-guerras em que viveu, ressaltando o perigo de uma sociedade que não olha para aquilo que se passou. Dessa forma, se perpetua o cortejo dos vencedores sobre dos vencidos, sem enlutar seus mortos e sem lhes conferir um justo tribunal da história. Freire, da mesma forma que Benjamin, também presenciou e denunciou a barbárie a partir de outro tempo e lugar. Vivenciou os regimes políticos ditatoriais que, por toda a América Latina, massacraram povos e seus movimentos de resistência social, política e cultural, testemunhando a fome e a miséria. Benjamin, um judeu denunciando a catástrofe em tempos de holocausto, enquanto, Freire, um nordestino que lutava por uma América Latina livre. Um encontro que se torna pedagogia, ao proporcionar pensar a história e sua viabilidade de ressignificá-la a partir de dois tempos e lugares, que embora distantes, juntam-se em denúncia e esperança.

Nesse sentido, verifica-se a importância de se trabalhar com o reconhecimento dos saberes e histórias de vida dos educandos da EJA em situação de rua, do direito à educação a partir das experiências. No processo da narrativa, a memória se faz presente associando as vivências individuais e coletivas, que também constitui esses sujeitos, trazendo à tona a memória do grupo social a qual pertencem. Benjamin (1993, p.97) dá ênfase à memória e a seu significado na história de cada indivíduo.

A memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades de narrativa, significando e ressignificando nossa história e produzindo novos sentidos para a nossa vida e para a vida de outros.

O compartilhamento das experiências vividas oscila entre a lembrança e o esquecimento. O sofrimento e as dores vividas nas ruas permanecem silenciados em algumas narrativas; em algumas histórias de vida eles aparecem a partir da escuta; em outras, são percebidos nas entrelinhas. Diante dessa realidade, para iniciar o processo da narrativa desses educandos, a fotografia apresentou-se como o dispositivo que abre o caminho. Abrir-se para a força das imagens de cenas comuns, deixando-se afetar a partir da imagem e assim surge a voz desses sujeitos, a fotografia aos poucos parece se vincular ao mundo ao redor ou ao passado, e nesse momento percebe-se que

Ao descrever a fotografia, estamos trazendo para o presente um fato passado. Ao lembrar o que aconteceu construímos novos significados que dizem respeito ao que foi e ao que ocorre no momento. A imagem funciona como mediadora da narrativa presente para um fato que esteve no passado, e desse modo, colabora para a construção de novos significados sobre o que já havia sido construído. (BORGES; LINHARES, 2008, p. 133)

A fotografia realiza um elo entre lembranças, imagens e palavras. Assim, os educandos têm, na representação visual de cada fotografia, um dispositivo para lembrar suas histórias. Pollak (1989) ressalta que ao lembrar, os indivíduos fazem recortes dos momentos vividos, buscando uma lógica e uma coerência em sua fala. Dessa forma, é necessário que o pesquisador esteja atento, pois o discurso nem sempre pode corresponder ao que realmente ocorreu. Ao abrir o livro da vida trazemos o vivido, o desejo do que poderia ser vivido e o esquecimento do que foi sofrido. Busco Didi-Huberman (2012, p.211) para refletir a intensidade que a proposta metodológica com narrativas fotográficas pode provocar

Não se pode falar do contato entre a imagem e o real sem falar de uma espécie de incêndio. Portanto, não se pode falar de imagens sem falar de cinzas. As imagens tomam parte do que os pobres mortais inventam para registrar seus tremores (de desejo e de temor) e suas próprias consumações. Portanto é absurdo, a partir de um ponto de vista antropológico, opor as imagens e as palavras, os livros de imagens e os livros a seco. Todos juntos formam, para cada um, um tesouro ou uma tumba da memória, seja esse tesouro um simples floco de neve ou essa memória esteja traçada sobre a areia antes que uma onda a dissolva. Sabemos que cada memória está sempre ameaçada pelo esquecimento, cada tesouro ameaçado pela pilhagem, cada tumba ameaçada pela profanação. Assim, cada vez que abrimos um livro — pouco importa que seja o Gênesis ou Os Cento e Vinte Dias de Sodoma —, talvez devêssemos nos reservar uns minutos para pensar nas condições que tenham tornado possível o simples milagre de que esse texto esteja aqui, diante de nós, que tenha chegado até nós.

Cada imagem e cada história dessa pesquisa compõe parte do livro da vida desses educandos. A vida como uma fogueira que ilumina, que por vezes, incendeia, deixando as cinzas a serem carregadas. Diante de todas as fases e atribulações da vida, esses sujeitos

mostram que é possível ressurgir das cinzas, na tentativa de reconstruir e transformar, representando o inacabamento, que somos sujeitos em formação tendo a educação como um dos caminhos nessa reconstrução.

No intuito de compreender os caminhos acadêmicos trilhados no estudo das pessoas em situação de rua, realizou-se uma pesquisa bibliográfica como parte da metodologia, a fim de verificar as direções do conhecimento trilhada pelos que me antecederam.

2.1 As direções do conhecimento

Esse capítulo da dissertação apresenta uma revisão bibliográfica acerca do tema a ser desenvolvido nessa pesquisa. O estudo envolve narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de rua utilizando a fotografia como recurso mediador e motivador para as histórias de vida. O levantamento apresenta artigos de revistas e periódicos, trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), dissertações e teses de doutorado com as temáticas descritas. Na revisão bibliográfica foram utilizadas palavras-chaves como: Educação de Jovens e Adultos, Pessoas em situação de rua, narrativas e fotografias. O recorte utilizado foram trabalhos publicados nos últimos dez anos, no período de 2008 a 2018. Alguns trabalhos com o foco na investigação acadêmica contribuíram para compreensão das áreas com maior publicação sobre a temática. Esses estudos mais detalhados revelam uma limitação de publicações na área de educação. Dessa forma, inicialmente, apresento esses estudos ressaltando os resultados de publicações no campo da educação.

O trabalho de Silva (2012) apresenta um estudo sobre dissertações e teses inscritas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca de pessoas adultas em situação de rua no período de 1993 a 2010. A autora considerou apenas os adultos e não foram incorporados trabalhos com crianças e adolescentes na mesma situação. Foram localizados um total de 117 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado totalizando 132 trabalhos. A maior parte dos trabalhos estão relacionados a temas da área de saúde. Deste total apenas seis dissertações são estudos de programas de pesquisa em educação representando 4,3% do total. Além disso, observa-se que nenhum dos trabalhos relacionam-se com a Educação de Jovens e Adultos. Os trabalhos na área de educação salientam relatos da trajetória escolar de sujeitos que se encontram nas ruas e afastados da escola. Outro ponto importante é que somente a partir do ano de 2004 que surgem trabalhos na área de educação.

QUADRO 1- PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS SOBRE O TEMA POPULAÇÃO ADULTA EM SITUAÇÃO DE RUA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1993 A 2010 ADAPTADO A PARTIR DE SILVA (2012)

Ano	Autor	Título	Nível	Universidade
2004	Hilda Jaqueline de Fraga	Eu te vejo, mas você não me vê? A cognicidade das memórias (res)sentimentos da cidade invisível	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2005	Marco Antônio Dresler Hovnanian	Testemunho ocular: Estudo Interdisciplinar dos moradores de rua da Avenida vinte e três de maio em São Paulo	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2005	Renata Branãs Suman	Esteriótipos de catadores de lixo: um estudo de caso	Mestrado	Universidade Metodista São Paulo
2006	Hânia Cecília Pilan	Os tesouros dos moradores de rua e a arte: Um diálogo possível	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2009	Jéssica Kobayashi Correa	O psicólogo de instituição socioeducativa para pessoas em situação de rua: Um estudo sobre sua identidade	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2010	Viviane Ayroso May	Trajetória de escolarização de sujeitos em contexto de rua	Mestrado	Universidade do Estado de Santa Catarina

FONTE: A autora (2018)

Um outro trabalho com foco investigativo analisado foi o de Paula (2016). O estudo aborda a visão dos moradores de rua que são destituídos de seus direitos mais elementares sofrendo de forma perversa o abandono e a opressão. O autor que viveu na rua por mais de três décadas, analisa a representação da escola e da educação regular. O pesquisador realizou uma revisão bibliográfica de cento e cinquenta dissertações e teses com a palavra-chave “moradores de rua”. Em uma análise de seu trabalho, observo novamente, uma maior frequência de publicações dos programas de serviço social, psicologia e saúde. Em sua revisão o autor detalha vinte e sete trabalhos. Realizei uma busca em cada um dos trabalhos e impressiona que apesar do autor ser de um programa de educação nenhuma das dissertações e teses são da área educação. Tal fato sugere um número reduzido de publicações na área de educação.

Esses estudos reforçam a relevância de publicações sobre a temática na área de educação de jovens e adultos. Trabalhos de educação, na modalidade EJA, para pessoas em situação de rua, poderão contribuir na ampliação de políticas públicas educacionais para esses sujeitos. As políticas educacionais não têm como menosprezar essa realidade e a EJA se configura como a modalidade que contempla o maior número de sujeitos que se encontram nessa situação. Conhecer esses sujeitos, suas realidades, suas histórias e saberes é fundamental para pensar políticas educacionais, dado que são sujeitos com tempos e espaços diferentes de aprendizagens.

Após a análise desses trabalhos constatou-se poucos trabalhos com abordagem em educação de pessoas em situação de rua tendo como foco na modalidade EJA. No intuito de realizar uma pesquisa bibliográfica que compusesse o corpo do trabalho, realizou-se em um segundo momento, um estudo direcionado aos sujeitos, objetivos e metodologias da pesquisa proposta.

Assim, os trabalhos selecionados de pessoas em situação de rua dialogam com educação, fotografia, narrativas, exclusão e invisibilidade. Diante dessa diversidade, são apresentados nos quadros os trabalhos que compuseram e contribuem no desenvolvimento do texto da dissertação. Considerando a importância de ressaltar as publicações no campo da educação estas serão descritos de forma detalhada.

2.1.1 Artigos em revistas

A primeira parte do estudo foi realizada em revistas e periódicos. A escolha das publicações teve como base artigos de pessoas em situação de rua que dialogassem com as seguintes temáticas: educação, narrativas, fotografia, exclusão, trabalho e invisibilidade. Assim, as revistas selecionadas têm uma proposta especificamente voltada para a pesquisa em estudo. Realizado o levantamento, foram localizados dezesseis trabalhos com apenas um de revista específica de educação. Segue a relação dos artigos.

QUADRO 2: PRODUÇÃO DE ARTIGOS SOBRE O TEMA POPULAÇÃO ADULTA EM SITUAÇÃO DE RUA COM FOCO NA PESQUISA DO PERÍODO DE 2008 A 2018

	Título	Autor	Revista	Ano
1	Histórias de Vida de Moradores de Rua, Situações de Exclusão Social e Encontros Transformadores	Aparecida Magali de Souza Alvarez; Augusta Thereza de Alvarenga; Silvia Cristiane de S. A. Della Rina	Revista Saúde Soc	2009
2	A rua e suas diferentes representações na percepção de jovens em situação de rua	Dorian Mônica Arpini ;Alberto Manuel Quintana; Camila dos Santos Gonçalves	Educação Temática Digital	2010
3	Representação discursiva de pessoas em situação de rua no "Caderno Brasília": naturalização e expurgo do outro	Viviane de Melo Resende	Linguagem em (dis)curso	2012
4	Sedução e Descaminho – Narrativas e Identidades de Jovens em Situação de Rua	Hugo Juliano Duarte Matias	Psicologia: Reflexão e Crítica	2013
5	Relatos e memórias dos moradores de rua: estudos sobre qualidade de vida, políticas públicas e lazer para a população em situação de Rua da Cidade de Criciúma/SC	Clarissa Mariano Rocha; Carlos Augusto Euzébio	Motrivivência	2013
6	A rua tem um ímã, acho que é a liberdade: potência, sofrimento e estratégias de vida entre moradores de rua na cidade de Santos, no litoral do Estado de São Paulo	Luana Padilha Andrade; Samira Lima da Costa; Fernanda Cristina Marquetti	Revista Saúde Soc	2014
7	Modos de vida da população em situação de rua: inventando táticas nas ruas de Vitória/ES	Gilderlândia Silva Kunz; Ana Lucia Heckert; Silvia Vasconcelos Carvalho	Revista Psicologia	2014
8	Iniquidade e exclusão social: estudo com pessoas em situação de rua em ribeirão preto/SP	Regina Célia Fiorati ; Joab Jefferson da Silva Xavier; Beatriz Cardoso Lobato; Regina Yoneko Dakusaku	Revista Eletrônica Gestão & Saúde	2015

		Carretta;Leonardo Martins Kebbe		
9	Pessoas em Situação de Rua: das Trajetórias de Exclusão Social aos Processos Emancipatórios de Formação de Consciência, Identidade e Sentimento de Pertença	Stefania Carneiro de Alcantara; Desirée Pereira de Abreu; Alessandra Araújo Farias	Revista colombiana de psicologia	2015
10	Consultório na Rua: visibilidades, invisibilidades e hipervisibilidade.	Janaína Alves da Silveira Hallais; Nelson Filice de Barros	Cadernos de Saúde Pública	2015
11	Políticas para a população adulta em situação de rua: questões para debate.	Irene Serafino; Lila Cristina Xavier Luz	Revista katálysis	2015
12	A violência na vida de mulheres em situação de rua na cidade de São Paulo, Brasil.	Anderson da Silva Rosa; Ana Cristina Passarella Brêtas	Comunicação, Saúde, Educação	2015
13	Idosos em situação de rua ou vulnerabilidade social: facilidades e dificuldades no uso de ferramentas computacionais	Marcos Antonio da Eira Frias; Heloisa Helena Ciqueto Peres; Valclei Aparecida Gandolpo Pereira; Maria Célia de Negreiros; Wana Yeda Paranhos; Maria Madalena Januário Leite	Revista Brasileira de Enfermagem	2015
14	A busca pelo sentido da vida em meio a exclusão: um estudo logoterápico com pessoas em situação de rua	Lívia dos Santos Campos Luane Seixas Pereira Cunha	Revista Logos & Existência	2016
15	O sistema de des-proteção social brasileiro: um olhar sobre as pessoas em situação de rua	Sandra Moreira Carvalho	Ciência (In) Cena	2017
16	A rua como palco: Arte e (in)visibilidade social	Lucas Delfin, Lara Aparecida Machado de Almeida e Jaqueline Maria Imbrizi	Psicologia & Sociedade	2017

FONTE: A autora (2018)

O trabalho de Alvarez, Alvarenga e Rina (2009) apresenta o encontro transformador a partir de histórias de vida de uma professora com pessoas em situação de rua. Esse momento torna-se um potencializador para mudanças na vida das pessoas em situação de rua. As autoras trabalham com o resgate de histórias de vida, utilizando entrevistas abertas, fotografias, registros em diário de campo e desenhos feitos pelos sujeitos de observação. O resultado dos dados possibilitou o diálogo em diferentes disciplinas. A análise revelou nova configuração nas psiques dos moradores de rua, ou seja, um processo de transformação. No entanto, ressaltam a dificuldade dos moradores de rua estudados de se manterem resilientes sem o apoio da Sociedade Civil e do Estado. Cabe ressaltar que o trabalho acima foi detalhado apesar de não compor uma revista de educação devido ao seu viés educacional.

O artigo de Arpini, Quintana e Gonçalves (2010) despertou interesse por se tratar de um estudo qualitativo realizado em duas instituições de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Apesar do público ser composto de crianças e adolescentes o trabalho aponta os diferentes olhares sobre a experiência de vida na rua. O trabalho apresenta aspectos positivos como: acolhimento, liberdade, saída de situações de sofrimento e de violência no contexto familiar. Ressalta ainda, a representação negativa que são os estigmas impostos pela sociedade de marginalização dos que vivem na rua. O estudo destaca o trabalho e a educação como possibilidade de mudança de vida. Essa integração de educação e trabalho se aproxima da proposta idealizada para a Educação de Jovens e Adultos.

2.1.2 Publicações na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Além de artigos publicados em revistas e periódicos, realizou-se uma revisão de trabalhos apresentados nas edições nacional e regionais da Anped. Os Grupos Temáticos (GT) pesquisados foram o GT18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e o GT06 (Educação Popular). Foram localizadas duas publicações que contemplam a educação, jovens, adultos e pessoas em situação de rua. Os trabalhos encontram-se no quadro seguinte:

QUADRO 3: PRODUÇÃO SOBRE O TEMA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA ANPED NACIONAL E REGIONAL

	Título	Autor	Local	GT	Ano
1	A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua	Josiane Machado Godinho	38ª ANPEd nacional	18	2017
2	É possível fazer política ao viver na rua?	Sara Ferreira de Almeida	38ª ANPEd nacional	06	2017

FONTE: A autora (2018)

O trabalho de Godinho (2017) consiste em um estudo etnográfico em uma escola de Porto Alegre que atende pessoas em situação de rua. Em seu trabalho a autora presenciou as mudanças que ocorreram na organização da escola a fim de atender as necessidades e especificidades desses estudantes. A escola atua trazendo o direito para esses estudantes a consultas médicas, a documentos, a roupas limpas e a ser chamado pelo nome. O intuito é minimizar as injustiças sociais que vivem esses jovens. O estudo procura compreender o sentido da escolarização para esses sujeitos. Nas observações da autora, o espaço escolar consegue operar na luta pelo reconhecimento social.

A autora Almeida (2017) assenta o foco sobre a dimensão política da vida na rua. Seguindo as teorias de Paulo Freire, Enrique Dussel, Oscar Jara Holliday e Marco Raul Mejía, que concebe a política e a ciência como poder e ação popular, a pesquisa objetiva identificar os processos constitutivos da prática de luta materializada no Fórum da População de Rua de São Carlos/SP que se reuni para deliberar e agir em prol da garantia dos direitos de vida das pessoas que vivem em situação de rua. Trata-se de um longo e persistente processo educativo humanizador de transformação das realidades de opressão vivenciadas. Um constante movimento em busca dos direitos dos sujeitos que se encontram nessa condição. A autora espera que o estudo contribua com o fazer político educativo da População de Rua e de seus apoiadores e nas práticas sociais de luta. De forma a materializar transformações na realidade de exclusão e preconceito historicamente construída.

2.1.3 Dissertações e teses

A revisão das teses de doutorado e das dissertações de mestrado foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa Biblioteca reuni teses e dissertações defendidas no país e também por brasileiros no exterior. A BDTD desenvolvida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep) se configura como uma das maiores iniciativas para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações. Nesse estudo foram selecionadas trinta e oito dissertações com foco na pesquisa, apenas as publicações no campo da educação serão descritas de forma detalhada. As dissertações são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 4: PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS SOBRE O TEMA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA COM FOCO NA PESQUISA DO PERÍODO DE 2008 A 2018

	Ano	Autor	Título	Nível	Área	Universidade
1	2008	Debora Galvani	Pessoas em situação de rua na cidade de São Paulo: itinerários e estratégias na construção de redes sociais e identidades	Mestrado	Psicologia	Universidade de São Paulo
2	2008	Hugo Juliano Duarte Matias	Identidade, espaço e tempo: negociações de sentido sobre a "gente de rua"	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
3	2008	Anderson Da Silva Rosa	O sentido de vida para pessoas em situação de rua	Mestrado	Enfermagem	Universidade Federal de São Paulo
4	2009	Rejane Margarete Scherolt Pizzato	"No olho da rua": o serviço de atendimento social de rua em Porto Alegre – abordagem social de rua na sociedade contemporânea	Mestrado	Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
5	2009	Magna Luzia Diniz Matos dos Santos	Vozes na rua: práticas de leitura e escrita e construção de uma nova imagem do morador em situação de rua	Mestrado	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Minas Gerais
6	2010	Viviani Ayroso May	Trajetória de escolarização de sujeitos em contexto de rua	Mestrado	Educação	Universidade do Estado de Santa Catarina
7	2010	Lara Denise Góes da Costa,	Responsabilidade e desumanização: representações sociais sobre população de rua no Rio de Janeiro	Mestrado	Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
8	2011	Roque Graziola	As pessoas em situação de rua em Porto Alegre e seus dramas, tramas e manhas: a cooperação e a solidariedade como forma de humanização	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
9	2011	Tomás Henrique de Azevedo Gomes Melo	Articulações políticas, sociabilidade e a luta por reconhecimento da população em situação de rua	Mestrado	Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná
10	2012	Claudia Lucia da Silva	Estudos sobre população adulta em situação de rua: campo para uma comunidade epistêmica?	Mestrado	Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
11	2012	Gilderlandia Da Silva Kunz	Os modos de vida da população em situação de rua: narrativas de andanças nas ruas de Vitória/ES	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Espírito Santo
12	2012	Tiago Lemões da Silva	Família, Rua e Afeto: Etnografia dos vínculos familiares, sociais e afetivos de homens e mulheres em situação de rua.	Mestrado	Ciências Sociais	Universidade Federal de Pelotas
13	2012	James Ferreira Moura Junior	Reflexões sobre a Pobreza a partir da Identidade de Pessoas em Situação de Rua de Fortaleza	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Ceará

14	2012	Jorge Tarachuque	Bioética e vulnerabilidade da população em situação de rua	Mestrado	Teologia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
15	2012	Efren Fernandes Pousa Junior	População em Situação de Rua: Perspectivas Atuais no Resgate da Cidadania e Reinserção Social	Mestrado	Direito	Universidade Presbiteriana Mackenzie
16	2012	Débora do Nascimento de Paula	População em situação de rua: como é retratada pela política social e pela sociedade e os impactos na sua participação	Mestrado	Serviço social	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
17	2012	Mariglei dos Santos Argiles,	População adulta em situação de rua: da invisibilidade social ao direito a ter direitos	Mestrado	Política Social	Universidade Católica de Pelotas.
18	2014	Leonice Aparecida Martins Sapucaia	Ex-moradores em situação de rua que se tornaram cuidadores idosos	Mestrado	Gerontologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
19	2014	Bruno Graebin de Farias	Narrativas autobiográficas sobre o processo de saída da situação de rua	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
20	2014	Daiane Gasparetto da Silva	Corpos em situação de rua em Belém do Pará: os testemunhos da desfiliação social	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Pará
21	2014	Marilea Venancio Porfirio	População em situação de rua e direitos humanos na cidade do Rio de Janeiro: a invisibilidade no olhar dos meios de comunicação	Mestrado	Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
22	2014	Cristiano Apolucena Cabral	Da perda da consciência identitária camponesa à condição de situação de rua: uma leitura fenomenológica-ontológica merleau-pontyana	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
23	2014	Sara Ferreira de Almeida	A prática social - viver no mundo da rua - e seus processos educativos	Mestrado	Educação	Universidade Federal de São Carlos
24	2015	Daniele Cristina da Rocha e Silva	Pode Crer: possibilidades em redução de danos e educação popular para a população em situação de rua na cidade de Sorocaba	Mestrado	Educação	Universidade Federal de São Carlos
25	2015	Regis Albuquerque Henrique	Sentidos subjetivos: história e trajetória de moradores de rua.	Mestrado	Psicologia	Fundação Universidade Federal de Rondônia
26	2015	Josiane Machado Godinho	A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua	Mestrado	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
27	2015	James Jacio Ferreira	A formação do policial militar: os desafios para a promoção dos direitos da população em situação de rua	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
28	2015	Marília Melo de Oliveira	Acham que brotamos das fontes dessa cidade? uma etnografia sobre o cotidiano de sobrevivência de pessoas em situação de rua em Natal/RN	Mestrado	Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
29	2015	Regia Maria Prado Pinto	Fenômeno população em situação de rua à luz da questão social: percursos, vivências e estratégias em Maracanaú/CE	Mestrado	Serviço Social	Universidade Estadual do Ceará
30	2016	Vanessa de Jesus Krominski	Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua em Brasília	Mestrado	Educação	Universidade Estadual Paulista
31	2016	Fernando Leonel Henrique Simões de Paula	Pedagogia da rua: a educação sob o olhar do oprimido que mora na rua	Mestrado	Educação	Universidade Nove de Julho
32	2016	Juliana Gomes da Cunha	Pessoas em situação de rua e seus cães : fragmentos de união em histórias de fragmentação	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Espírito Santo
33	2016	Fabricia Da Hora Pereira	Desdobramentos da adesão do governo do Distrito Federal à política nacional para a população	Mestrado	Política Social	Universidade de Brasília

			em situação de rua			
34	2016	Eler Sandra de Oliveira	Sem uma casa sou um indigente: uma etnografia das formas de trocas sociais vividas por pessoas em situação de rua em Caxias do Sul/RS	Mestrado	Diversidade Cultural e Inclusão Social	Universidade Feevale
35	2017	Natassia D'Agostin Alano	Vivências com a cultura escrita por parte de sujeitos com trajetória de rua: relações de tensionamento na (in)funcionalidade da leitura e da escrita	Mestrado	Linguística	Universidade Federal de Santa Catarina
36	2017	Itana Carvalho Nunes Silva	Práticas de cuidado em saúde de pessoas em situação de rua: um estudo de representações sociais	Mestrado	Enfermagem	Universidade Federal da Bahia
37	2017	Lucas Schweitzer	Os sentidos do trabalho para trabalhadores informais em situação de rua	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal de Santa Catarina
38	2018	Kirla de Lima Nakayama Corrêa	Famílias em situação de rua do distrito federal: acesso à educação sob o olhar da bioética de intervenção	Mestrado	Bioética	Universidade de Brasília

FONTE: A autora (2018)

O trabalho de May (2010) consiste em um estudo etnográfico em que a autora, psicóloga, acompanha a trajetória de escolarização das pessoas em situação de rua que se encontravam abrigadas na Associação Vida Nueva. O local é uma comunidade religiosa com oferta de tratamento psicológico, médico e religioso. Com o apoio de uma cooperativa inserida nesse espaço, os sujeitos de sua pesquisa, voltaram a cursar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nos relatos, eles apontam a dificuldade em permanecer na escola. Expõem que a condição de sobrevivência demanda a busca por um trabalho. Além disso, ocorre uma desmotivação da dinâmica escolar. A ausência de um espaço escolar que compreenda suas especificidades. Tal fato não coloca a escola em primeiro lugar como um espaço de socialização e aprendizagem. A Associação, nesse sentido, possibilitou o reencontro com a educação. Ao final da pesquisa a autora relata os avanços escolares e a empregabilidade na vida desses estudantes.

Graziolla (2011) intitula-se da Desumanização à Humanização como condição para a cooperação e a solidariedade desde dramas, tramas e manhas. O ambiente da pesquisa é o movimento social Começar de Novo com pessoas em situação de rua. O movimento contribui para tirar a pessoa do isolamento dando-lhe dignidade e identidade. O autor realizou entrevista sobre escolaridade com os participantes do movimento, a fim de, traçar um perfil de escolaridade e as perspectivas educacionais dos sujeitos da pesquisa. O trabalho teve o intuito de contribuir na mobilização e organização de uma comunidade de vítimas, em agentes políticos, cooperativos e solidários. O viés cooperativo e solidário tem o propósito de prepará-los na organização de trabalhos coletivos.

A dissertação de Cabral (2014), busca a reflexão da identidade ontológica da consciência da classe camponesa e de como a solicitação social, econômica da cidade conduziu sujeitos dessa classe para a situação de rua. O autor procura compreender como esse processo provoca uma negação de si, do seu mundo, da perda de significados. Diante dessa negação esses sujeitos não conseguem se encontrar no mundo urbano, capitalista e moderno, passando para condição desumana de situação de rua. A pesquisa se fundamenta na abordagem fenomenológica merleau-pontyana, e nos pensadores Giorgio Agamben e Milton Santos; dos conceitos de Clifford Geertz, 'teia da vida' e de Manuel Castells em seu conceito de identidade, de Zygmunt Bauman para refletir a sociedade urbana e capitalista. O autor contextualiza o camponês marginalizado que chega a condição extrema de pobreza e miséria e passa ocupar o espaço da rua. O retorno para o campo e para a terra agora tornou-se uma luta. Torna-se necessário pensar o retorno e permanência na terra e as condições fenomenológicas de educação, mobilização e luta para este retorno.

Em relação a Silva (2015), o seu trabalho é pautado nas atividades desenvolvidas pela Associação "Poder Crer" que atende pessoas em situação de rua da cidade de Sorocaba. A autora procura compreender as possíveis articulações entre a associação e a educação e se o trabalho desenvolvido pode ser percebido como Educação Popular. A pesquisa utiliza-se da observação participante. Nas entrevistas, a autora, pode perceber como esses sujeitos não enxergavam a educação como parte de suas vidas. Eles não percebiam a presença da educação não-escolar. Em suas lembranças escolares se referiram exclusivamente às experiências de indisciplina e fracasso. A partir da concepção de Educação Popular de Paulo Freire, a autora procurou inquietar e questionar a realidade em que os sujeitos estão imersos, tendo na dialogicidade um alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora.

O estudo de Ferreira (2015) investigou a relação entre a População em situação de rua e a polícia militar e vice-versa. A pesquisa utiliza os direitos humanos como um eixo transversal do trabalho. O autor realizou entrevistas do tipo grupo focal e individual junto à população em situação de rua e policiais militares. Os dados demonstraram que os direitos da população em situação de rua não são efetivos, pois, aqueles que deveriam garanti-los, atuam como perpetradores. O trabalho enfatiza a necessidade de formação daqueles que atuam em sala de aula, formando esses policiais. O viés educacional do trabalho é na formação do policial militar. A contribuição do trabalho para a pesquisa em estudo está no diálogo entre população em situação de rua e direitos humanos.

O trabalho de Krominski (2016) teve como objetivo a análise da efetivação das ações do Programa VI Juventude no processo de reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua. Apesar do trabalho não ter o foco em educação de jovens e adultos este estudo foi referenciado pelo teor histórico que retrata o surgimento da escola para pessoas em situação de rua.

O trabalho de Almeida (2014) e Goldino (2015) e Paula (2016) são referenciados anteriormente em produções da Anped e nas produções de foco investigativo.

Nas produções de doutorado foram selecionadas um total de oito teses. Os trabalhos localizados na área de educação tinham como sujeitos de pesquisa crianças e adolescentes situação de rua. Por esse motivo não compuseram o quadro a seguir:

QUADRO 5: PRODUÇÃO DE TESES EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS SOBRE O TEMA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA COM FOCO NA PESQUISA DO PERÍODO DE 2008 A 2018

	Ano	Autor	Título	Nível	Área	Universidade
1	2009	Décio Bessa da Costa	Cidadãos e cidadãs em situação de rua: uma análise de discurso crítica da questão social	Doutorado	Linguística	Universidade de Brasília
2	2012	Anne Gabriele Lima Sousa	"Eu sou de rua, mas também sou gente": intersubjetividade e construção de identidades dos indivíduos em situação de rua de João Pessoa - PB	Doutorado	Sociologia	Universidade Federal de Pernambuco
3	2012	Hânia Cecilia Pilan	A (re) significação do mundo: um olhar sobre atividades estético-culturais dos moradores de calçada	Doutorado	Arte	Universidade Presbiteriana Mackenzie
4	2013	Marco Antonio Dresler Hovnanian	Representações artísticas com os moradores de rua por meio da luz e do movimento	Doutorado	Arquitetura e urbanismo	Universidade Presbiteriana Mackenzie
5	2016	João Batista da Costa Júnior	Histórias de vida de pessoas em situação de rua em Natal/RN / fotografias do trabalho de construção identitária individual	Doutorado	Linguística	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
6	2017	Tiago Lemões da Silva	De vidas infames à máquina de guerra: etnografia de uma luta por direitos	Doutorado	Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
7	2017	Adriane Mendes De Souza	Educação para cidadania: práticas interacionais entre professor e alunos em situação de rua	Doutorado	Linguística	Universidade de Brasília
8	2017	Heloísa Sayumi Miyahara	Perspectivas do meio-fio: entre os direitos sociais e as histórias de vida da população em situação de rua na região do Vale do Ribeira-SP	Doutorado	Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

FONTE: A autora (2018)

Ao visitar o trabalho de Alano (2017) na área de linguística. Em sua revisão bibliográfica a autora utiliza como chave de busca as palavras: moradores de rua; moradores em situação de rua; população em situação de rua; Movimento Nacional da População de Rua; sujeitos em situação de rua; movimento social + cultura escrita; movimento social + leitura; situação de rua + leitura; situação de rua + escrita; situação de rua + cultura escrita; situação de rua + letramento; trajetória de rua + leitura; trajetória de rua + escrita; trajetória de

rua + cultura escrita; trajetória de rua + letramento; morador de rua + leitura; morador de rua + escrita; morador de rua + cultura escrita; e morador de rua + letramento. Na pesquisa exploratória da autora são elencados 350 trabalhos na forma de artigo, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), profissionalizante, especializações, dissertações e teses. Na análise da autora quase a metade dos trabalhos são da área da Saúde (contando com as áreas de Psicologia, Enfermagem e áreas afins). Acredito que um dos motivos para que a maior parte das publicações ocorrem na área de saúde seja em função do trabalho dos Consultórios de Rua².

Ao analisar esse trabalho procuro explorar as publicações de mestrado e doutorado da área de educação. O intuito é verificar as publicações na educação que não estejam voltadas para crianças e adolescentes. Dos trezentos e cinquenta trabalhos elencados pela autora, um total de duzentos e sessenta e cinco representa as dissertações e teses. Deste total, quarenta e seis trabalhos são na área de educação o que representa 17,3%. No entanto, desse número trinta e um tratam de forma exclusiva do público “criança e adolescente”. Assim, os trabalhos que fazem referenciam ao público jovem, adulto e idoso totalizam quinze publicações que representa 5,6% dos trabalhos. Considerando o estudo de Silva (2012) em que esse total foi de 4,3% de trabalhos de educação de adultos no período de 1993 a 2010 observa-se um aumento 1,3% nos últimos sete anos. Seu trabalho corrobora com minhas análises e revisão bibliográfica reforçando que apesar do aumento ainda é tímida a produção de trabalhos com pessoas em situação de rua jovem e adulta na área de educação intensificando a relevância desse estudo. Considerando a importância do trabalho no contexto educacional e social o estudo se propõe a uma escuta sensível desses sujeitos e apresenta a seguir os encaminhamentos necessários para realização da parte empírica da pesquisa.

2.2 Procedimentos para pesquisa de campo

Em fevereiro de 2018, foi enviado ao Núcleo de Documentos da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (Eape) uma carta que solicitava autorização para pesquisa na Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP), pertencente à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Junto a essa solicitação, protocolou-se ainda o projeto de pesquisa. Em março, foi emitido o memorando autorizativo da pesquisa na referida escola. Em abril, efetuou-se contato com a escola para informar sobre a pesquisa e solicitar, da direção, a concordância para a sua realização, que teria início após aprovação do Comitê de

² Trata-se de uma ação do Ministério da Saúde que em 2009, propõe o Consultório de Rua como uma das estratégias do plano emergencial de ampliação de acesso ao tratamento e prevenção em álcool e outras drogas no Sistema Único de Saúde.

Ética em Pesquisa e Ciências Humanas Sociais³. Em maio, o projeto foi submetido ao referido Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado em dois de setembro, por meio do Parecer n.º 2.867.756/2018. Em agosto iniciou-se o processo de observação na escola e em três de setembro, imediatamente após a aprovação do Comitê, iniciou-se a pesquisa na escola.

Os documentos encontram-se em conformidade com a Resolução nº 466/12 que traz termos e condições a serem seguidos em todas as pesquisas que envolvem seres humanos. O compromisso ético é de extrema importância com os sujeitos da pesquisa que contribuem com suas narrativas. Nesse processo, os investigados refletem sobre si, sobre a educação, sobre o mundo do trabalho e sobre a realidade de pobreza na qual estão imersos nas ruas. Na aproximação e no desenvolvimento da pesquisa, o cuidado ético em relação às adversidades, às ponderações e aos benefícios devem ser observados. A pesquisa qualitativa em educação pode contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem desses educandos, em programas e políticas educacionais bem como na formação de profissionais da educação de jovens e adultos.

2.2.1 Adversidades e ponderações no uso de narrativas e imagens com pessoas em situação de rua

Considerando as especificidades das pessoas em situação de rua, tornou-se necessário apontar algumas adversidades que pudessem colocar os sujeitos da pesquisa em circunstâncias que lhes causassem algum tipo de constrangimento ou incômodo. Com o intuito de evitar problemas éticos e metodológicos, foram consideradas as seguintes questões:

- A depender do contexto vivenciado pelos sujeitos em suas histórias de vida, as narrativas podem reavivar aspectos complexos ou nebulosos. Assim, o cuidado, a escuta e o respeito fizeram parte do processo de pesquisa das narrativas que compõem as histórias de vida dessas pessoas. Nesse sentido, a fim de evitar qualquer risco de constrangimento, a pesquisadora informou aos investigados que não respondessem a qualquer pergunta ou narrassem histórias que fossem muito pessoais ou que lhes causassem desconforto.

³ Comitê da Universidade de Brasília, responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, visando a salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do sujeito da pesquisa. tem suas atividades regulamentadas pelo Regimento Interno, o qual se adequa às legislações vigentes, em especial a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, e as normas e regulamentos da própria instituição.

- Foi necessário certificar-se de que os participantes colaboradores gozavam de bom estado de saúde mental, que eram legal e civilmente capazes, sem qualquer restrição civil e ainda, que não se encontravam tutelados, especialmente pelo poder público, a fim de lhes resguardar e preservar a integridade, não os colocando em situação de risco.
- Parte do público em situação de rua, atendido na escola, enfrenta diversos tipos de conflitos nos espaços que frequentam fora da unidade escolar. Assim, foi necessário um cuidado extra com as imagens desses estudantes, para que não tivessem sua privacidade exposta. Agregado ao cuidado que se teria com qualquer cidadão, esse cuidado fez-se necessário a fim de não correrem o risco de serem identificados por possíveis agressores.
- Foram realizadas discussões éticas no início de cada atividade, orientando os estudantes quanto à escolha e produção das fotografias, a fim de evitar imagens de atos ilegais ou indesejáveis, que os colocassem em risco.
- Uma proposta protagonista em um projeto de fotografia pode gerar relações de poder e promover um risco de desmobilização, em vez de uma ordenação para algumas transformações. Assim, foram trabalhadas ações colaborativas que buscassem garantir a coletividade.

2.2.2 Benefícios e possibilidades no uso de narrativas e imagens com pessoas em situação de rua

Apesar das situações adversas e especificidades do método com pessoas em situações de rua, as narrativas e a fotografia participativa contribuíram com os sujeitos pesquisados nos seguintes aspectos:

- Deu voz a grupos silenciados e marginalizados socialmente, possibilitando, além do resgate da autoestima desses sujeitos, o conhecimento de suas narrativas por outros e por novos ângulos.
- Esses sujeitos tiveram, além da possibilidade da fala por meio das narrativas e do olhar pela fotografia, o direito de serem ouvidos. Assim, lhes foi possibilitado, nas narrativas coletivas, o exercício da escuta do outro. Esse processo, além de acolher o outro, permitiu reelaborar situações comuns vividas.

- Todo relato é um projeto de libertação. As narrativas se tornaram um momento de resgate para esses sujeitos, a respeito de representações ou interpretações que tenham do mundo. Nesse processo, não houve intuito de julgar suas histórias, mas refletir e compreender o contexto, o tempo e o espaço em que ocorreram.
- Os participantes tiveram a possibilidade de apresentar suas experiências, saberes, aprenderam a fotografar, interagiram com colegas e tiveram a oportunidade de desenvolver novos conceitos, além da compreensão de si e do outro.
- A utilização de fotografia com grupos marginalizados e oprimidos criou oportunidades para esses sujeitos visualizarem questões sociais e de usarem essas imagens para estimular a discussão e a ação coletiva.
- Contribuiu para repensar a ampliação e a melhoria da oferta na educação de jovens e adultos para sujeitos em situação de rua e propor políticas públicas sensíveis à concretização dos direitos à educação para pessoas nessa condição.
- Promoveu diálogos educacionais, discutindo a dignidade da pessoa humana, de forma que eles pudessem identificar e reconhecer os valores e deveres universais que possuem.
- Trabalhou questões de autonomia e a responsabilidade, os instruindo na busca de seus direitos.

2.3 O *locus* da pesquisa e seus sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP). Trata-se de uma escola que atende a jovens, adultos e idosos no Distrito Federal que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento. Considerando os dados do Censo Escolar do 1º semestre de 2018 da SEEDF foram matriculados um total de 170 estudantes na modalidade educação de jovens e adultos, sendo que 148 (87%) do sexo masculino e 22 (13%) do feminino. Com relação à faixa etária, 18 (10,6%) encontravam-se entre 15 e 21 anos, 47 (27,64%) entre 22 e 29 anos e 105 (61,76%) acima de 30 anos. Ainda segundo os dados, 85 (50%) estavam no 1º segmento e 85 (50%) no 2º segmento da EJA. Esses estudantes apresentam uma história de vida nas ruas, não contam, em sua maioria, com apoio da família, tendo a escola como único ponto de referência. Tal fato é evidenciado na narrativa de uma da Estudante 6, quando é abordada a palavra família

Não tenho ninguém. Não conheço minha família porque não fui criada com eles. Minha mãe eu vi uma vez quando eu tinha seis anos. Vai fazer 54 anos que não vejo família. Nem conheço essa palavra (silêncio). Minha família deve ser de São Paulo mais eu não conheço eles não.... Também nunca fui atrás. Minha família é a escola Meninos e Meninas do Parque.

A força desse relato apresenta a importância da educação de jovens e adultos como um espaço que viabilize o cuidado necessário para a afirmação do estudante em situação de rua como ser social. No espaço da EMMP, o acolhimento contrapõe o recolhimento presente nas ruas.

A Escola EMMP surgiu em 1995, com um trabalho pedagógico humanizado, acreditando no potencial de cada pessoa. A equipe da escola acredita que a educação pode transformar vidas, mesmo diante das dificuldades impostas pela rua. A unidade escolar atende a menores de idade durante o período matutino e a jovens, adultos e idosos, no vespertino, por meio da EJA.

Ao ingressarem na escola, os estudantes são encaminhados para uma turma de iniciantes. Ali ocorre o acolhimento, pois muitos deles se encontram distantes da escola a algum tempo. Em alguns casos, estudantes se encontram no quadro provisório, por não terem identificação (RG, certidões etc.). A flexibilidade e o respeito ao ritmo desses estudantes fazem-se necessário devido a algumas especificidades, tais como: alto índice de dependência química, conflitos nos espaços que frequentam fora da escola, que por vezes comprometem a frequência escolar e as diversas situações emocionais vividas na rua.

Baseada nos princípios da gestão democrática, a escola trabalha com participação coletiva na tomada de decisões. A rotina da escola inclui reuniões coletivas rotineiras com os docentes, a fim de solucionar problemas cotidianos e, uma vez por semana, os alunos realizam uma assembleia aberta, durante a qual são levantadas as opiniões de cada participante. É um momento de protagonismo dos estudantes, por meio de apresentações e reivindicações.

No sistema avaliativo da escola, além da avaliação por componente curricular, há um sistema próprio, com um “contrato de estudo”. Cada estudante possui um contrato que é apresentado ao professor da disciplina durante a aula. Nesse contrato é registrado o início e o término das atividades, contabilizando as horas. Nesse projeto, os estudantes são avaliados em uma classificação de cores. A proposta é trabalhar com o reforço positivo. A cor verde é utilizada quando o estudante cumpre as atividades e normas da escola ao longo do mês; amarelo quando o estudante descumprir alguma regra, recebendo uma advertência oral (no

caso de reincidência, receberá também advertência escrita). A cor vermelha é para casos em que ocorrem agressão física ou verbal entre colegas ou profissionais, sendo aplicada a suspensão. Nesse sistema, existe a figura do estudante estrela. São os educandos que, ao receberem a cor verde, não tiveram nenhuma ocorrência, realizaram todas as atividades e foram frequentes. As avaliações são apresentadas em assembleia, com bastante expectativa dos que se esforçam para serem estudantes estrela. No bazar periódico de roupas, calçados e acessórios que ocorre na escola, todos os estudantes são contemplados. O estudante estrela, no entanto, tem prioridade na escolha de peças, como um reconhecimento pelo seu esforço.

Um ponto importante a ser apresentando é o engajamento da escola e dos estudantes no Circuito de Ciências das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Esse circuito de ciências é momento de culminância das produções científicas e tecnológicas das escolas do DF. O evento se constitui em três etapas: local (os participantes e seus trabalhos concorrem entre si, dentro da própria escola), regional (os trabalhos concorrem na coordenação regional de ensino de sua região administrativa) e distrital (concorrem todas as escolas do DF). Os educandos da educação de jovens e adultos da escola Meninos e Meninas do Parque, têm ocupado as primeiras colocações com premiações desde 2013, quando começaram a participar. É um momento muito rico e significativo para os educandos. Nos anos em que foram campeões ocorreu também a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, ocasião em que os estudantes apresentaram os trabalhos em nível nacional. Na edição de 2018 o tema foi *Ciência para a redução das desigualdades*. A temática vinculava-se aos objetivos do desenvolvimento sustentável, definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Como pesquisadora, acompanhei o trabalho que os educandos desenvolveram a partir de reciclagem com cano de PVC. Os estudantes construíram móveis para casas, pensando nos que estão saindo da rua e precisam mobiliar o novo lar. A importância desse trabalho para a autoestima e a valorização do estudante é percebida na fala do estudante que participou dessa pesquisa.

(Estudante 14): Foi através da escola que hoje em dia em posso falar como eu estou falando...foi através da escola que eu ganhei meu primeiro prêmio através do circuito de ciências. Através da escola eu ganhei dois diplomas. Vou tirar o terceiro e vem o quarto. A importância da escola é que antes de entrar aqui eu era invisível aqui em Brasília. Hoje não... olha eu aqui dando uma entrevista. Já fui entrevistado pela TV escola, por estudante universitário. Era isso que eu pedia a Deus que eu não queria nem fama, nem riqueza. Eu queria era fazer parte da sociedade. E hoje eu faço parte dela.

A preciosidade desse relato é que há nessa fala uma noção de pertencimento. Traz a marca de sua diferença no mundo, com o qual, agora, o estudante dialoga. Contrapõe ao passado no qual as pessoas se afastavam dele, em que vivia isolado, em que a escuta não existia, em que ele parecia não fazer a diferença no mundo. Agora, como sujeito que compõe a sociedade, se sente à vontade para falar e trazer a importância da educação e da escola para sua reinserção na sociedade.

O Estudante 12 também se manifesta a respeito de sua percepção sobre os fatos:

Outro dia eu vi uma cena na rua em que a mãe estava com uma filha que era uma criança. Quando ela viu a pessoa em situação de rua ela mudou de caminho. A criança puxou ela pela roupa e perguntou alguma coisa... ela respondeu, e aí a criança ficou olhando para trás. Eu fiquei pensando... O que falam para as crianças da gente?

A imagem captada por um estudante que participou da pesquisa, na Imagem 2 representa o momento do Circuito de Ciências em que as crianças da educação infantil e do ensino fundamental foram levadas até o estande dos estudantes da escola EMMP. No momento retratado, os estudantes falam sobre o trabalho desenvolvido e compartilham experiências educacionais. Nesse instante, esses educandos vivem uma realidade bem diferente da que foi relatada pelo Estudante 12. No evento “circuito de ciências”, as crianças não são desviadas para caminhos diferentes dos sujeitos em situação de rua, e, sim, levadas até eles. Momento valioso proporcionado pela escola, pela educação.

IMAGEM 2-"DEIXAI VIR AS CRIANÇAS"⁴



FONTE: Estudante 10 (2018)

Na escola EMMP, as pesquisas acadêmicas são facilitadas com a organização do trabalho pedagógico proposta pela equipe gestora. Há uma facilitação do acesso da

⁴ Uma analogia ao trecho bíblico presente no livro de Mateus 19:14

pesquisadora aos estudantes, o que fica a cargo de uma professora-colaboradora. A professora de arte foi a educadora responsável pelo acompanhamento dessa pesquisa. No período de cinco meses em sua sala, sempre esteve aberta à pesquisa. Os trabalhos artísticos e do circuito eram acompanhados por fotografias e narrativas. As narrativas coletivas ocorriam nas aulas de arte e as individuais apenas com a pesquisadora e o estudante pesquisado, no espaço da biblioteca. O fato de atender a estudantes do 1º e 2º segmentos⁵ enriqueceu muito o trabalho, possibilitado o contato com estudantes de diferentes etapas e segmentos da modalidade EJA.

2.3.1 Participantes

Durante uma das assembleias que ocorre semanalmente na escola, a pesquisa foi explicitada a todos educandos da instituição escolar. Um total de vinte educandos concordou em participar da pesquisa. Desse total, 18 estudantes estavam devidamente matriculados na instituição e dois atuavam como educadores sociais na escola, sendo egressos da unidade escolar. O TCLE foi lido junto com os estudantes, a fim de elucidar as dúvidas relativas à investigação. Os participantes estão representados da seguinte forma: 18 (90%) do sexo masculino e 2 (10%) do sexo feminino. Com relação ao local de origem 8 (40%) são provenientes da região nordeste, 7 (35%) da centro-oeste e 5 (25%) da região sul. Os participantes estão distribuídos de acordo com os seguintes grupos etários: 6 (30%) de 22 a 30 anos; 6 (30%) têm de 31 a 40 anos; 1 (5%) de 41 a 50 e 7 (35%) de 51 a 60 anos. Ao serem questionadas sobre o tempo em que estavam ou estiveram na rua, a média foi de 8 anos. Percebi, entretanto, que esse número tende a ser maior, ao se pensar na ausência de uma moradia. Isso por que os entrevistados não contabilizam o tempo em que ficam em albergues, casas de acolhimento e hospitais. Segundo os participantes, nessa condição eles trabalham e estudam durante o dia e não dormem na rua. Os que estão na faixa etária de 22 a 40 anos apresentam um tempo médio em Brasília de 5 anos. Na faixa etária de 41 a 60 anos esse tempo médio está em torno de 16 anos. Do total dos participantes, 9 (45%) tomaram conhecimento da escola pelo Centro de Referência Especializada para População em Situação de Rua (Centro POP)⁶, 1 (5%) em casa de acolhimento, 4 (20%) pela Revista Traços⁷ e 6 (30%) por meio de outras pessoas em situação de rua.

⁵A educação de jovens e adultos é organizada por segmentos e etapas. Para cada segmento há uma correspondência nas etapas da Educação Básica. O 1º segmento corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental e o 2º segmento aos anos finais do ensino fundamental.

⁶Constitui-se em uma unidade de referência da proteção social cujas ações envolvem as múltiplas políticas direcionadas à população que vive em situação de rua.

Na última assembleia do ano de 2018 apresentou-se os dados da pesquisa empírica em estudo para todos os discentes e docentes. Os estudantes destacaram a importância do trabalho como possibilidade de que a comunidade acadêmica e outras pessoas conheçam as histórias deles. Os educandos ficaram felizes de que o trabalho tenha sido apresentado em outros estados (XIV Anped-CO⁸ e 5º Alfaeja⁹). Segundo os estudantes, em todo o Brasil devem existir escolas que atendam a pessoas em situação de rua. Disseram ainda que a alegria de saber que existem pessoas dentro e fora de Brasília conhecendo suas histórias é muito grande.

IMAGEM 3- APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA OS PESQUISADOS



FONTE: A autora (2018)

2.3.2 Entrevista narrativa

A escuta sensível dos participantes guiou a metodologia das entrevistas narrativas. As narrativas impulsionam a reflexão de si e das experiências vividas, materializando significações. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), por meio das narrativas as pessoas rememoram situações vividas, colocam essas experiências em sequência, procurando

⁷ É uma das cerca de 100 publicações de rua do mundo e uma das cinco do Brasil. Ela faz parte da *International Network of Street Papers* (Rede Internacional de Publicações de Rua), e tem como objetivo aliar informação e projeto social, oferecendo conteúdo de qualidade, que visa à promoção da cultura do Distrito Federal, além de uma oportunidade para a reinclusão social de pessoas em situação de rua ou em extrema vulnerabilidade.

⁸ O XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Regional Centro-Oeste teve por finalidade socializar e debater o conhecimento produzido no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas afins da região Centro-Oeste, bem como propor, em conjunto, caminhos e soluções, visando enfrentar os desafios à democratização da educação via condições objetivas de produção do conhecimento.

⁹ Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos que promove o diálogo entre os participantes e os pesquisadores brasileiros e estrangeiros convidados, em torno dos temas constantes da educação e da alfabetização de jovens e adultos, observando as tendências atuais da pesquisa e práticas sociais sobre tais temáticas.

encontrar explicações para esses acontecimentos. As entrevistas narrativas, como fonte e método de pesquisa qualitativa, promovem uma situação de encorajamento e estímulo para que os sujeitos da pesquisa sintam-se à vontade para relatar algum acontecimento significativo de sua vida e do contexto social em que estão inseridos. As entrevistas narrativas permitem, ainda, identificar e refletir sobre histórias que transpassam o individual e o contexto social coletivo. Nesse sentido, a narrativa é essencial para a construção da noção de coletivo. A técnica de narrativas não só nos fornece histórias individuais, mas também, uma ideia do coletivo,

De acordo com as indicações de Schütze (2013), nas entrevistas narrativas as questões devem ser abertas, permitindo ao narrador expressar o que pretende. Entende-se que é uma técnica que permite acessar informações que não estariam postas em instrumentos estruturados. A organização com perguntas abertas da entrevista narrativa é uma forma de encorajar os pesquisados, uma vez que possibilita ao entrevistado relatar seus pensamentos e emitir suas opiniões. Diferentemente dos demais modelos de entrevistas, nessa técnica a pesquisadora não formula perguntas indexadas, com referências explícitas, e sim, propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente no momento de seu relato. A partir da imagem, o narrador começa a relatar suas histórias de vida. Em algum momento da narrativa, o assunto educação ou escola surge naturalmente tornando-se possível alcançar a questão de pesquisa. Pode-se ainda observar se há transformação na vida desses sujeitos a partir da educação de jovens e adultos, bem como compreender o protagonismo e a construção coletiva desses sujeitos por meio de suas narrativas fotográficas.

A pesquisadora precisa conduzir a entrevista de forma consciente e natural, evitando excessos ou o silêncio profundo. Nessa pesquisa, a observação participante contribuiu para a aproximação, o acolhimento e a escuta sensível, proporcionando a capacidade de interação e naturalidade no processo. A fotografia é a norteadora das narrativas; a partir da imagem escolhida pelos estudantes as narrativas se estabelecem.

Jovchelovitch e Bauer (2002) separam a entrevista narrativa em cinco fases, que são: preparação, iniciação, narração central, perguntas e fala conclusiva. No quadro 6 a seguir, apresenta-se as fases principais e as regras para as entrevistas narrativas.

QUADRO 6- FASES E REGRAS DA ENTREVISTA NARRATIVA

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo; Formulação das questões exmanentes
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração emprego de auxílio visual (opcional)
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para não interromper a narração. Esperar para sinais de finalização.
Fase de perguntar	Somente “O que aconteceu então”? Não dar opinião ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo por quê? Ir de perguntas para imanente
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo por quê? Fazer anotações imediatamente após as entrevistas.

FONTE: BAUER; GASKELL, (2002, p. 97). Com adaptações.

Muylaert *et al.*, (2014) esclarecem que às questões exmanentes concernem às questões da pesquisa ou de interesse da pesquisadora que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo. Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, que podem ou não coincidir com as questões exmanentes.

A narratividade é um recurso com riqueza de detalhes, extremamente valorizados, pois geralmente não são encontrados em documentos. A técnica da entrevista narrativa pode contribuir na construção histórica da realidade e, a partir de relatos do passado, projetar o futuro. Essa técnica ultrapassa a relação pesquisadora e entrevistado, de pergunta e resposta. É uma comunicação que remete à tradição dos antigos de contar e escutar histórias. No início, o entrevistado começa de forma pausada, pensado em respostas prontas e elaboradas. Aos poucos, o investigado se revela usando sua linguagem e de forma espontânea.

O investigado inicia a narração falando sobre a imagem que ele fotografou. Nesse momento não é apenas uma fotografia, é a sua história que começa a partir da imagem. O instante apreendido na foto é mediador de uma memória, pois ao falar sobre suas fotografias os sujeitos falam de si e trazem para o presente um fato passado. O ato de fotografar, além de proporcionar o protagonismo dos educandos

é em si um momento ontogenético e filogenético, que compõe parte das narrativas. É ontogenético, pois aconteceu em um momento vivenciado por aquela narradora; e filogenético porque existe uma história da fotografia que regula comportamentos e valoriza o momento do fotografar, mudando conforme as épocas. (CAIXETA; BORGES, 2017, p. 76).

Na fotografia esses sujeitos vivem a possibilidade de ver um mundo selecionado e registrado pelo instrumento fotográfico. O fato de ficar registrado e de revisitar a imagem possibilita mais de uma forma de olhá-la. Cada olhar pode remeter a diferentes lembranças e pensamentos que vão constituindo a narrativa.

Nesse trabalho a entrevista narrativa ocorreu de forma coletiva ou individual, de acordo com a escolha dos participantes. A entrevista foi organizada com questões abertas conforme o roteiro disponível no Apêndice D (p.156). Importante ressaltar que ao surgir nas narrativas a palavra educação foi possível realizar um contraponto, uma vez que, há uma condução para que os estudantes relatem suas experiências antes e depois do processo educacional.

Nas entrevistas coletivas o estudante apresenta a imagem em sala para os demais investigados e narra o porquê da escolha da imagem. Nesse processo, os demais educandos se identificam e começam a discursar sobre o assunto, permitindo uma construção coletiva a partir dos olhares e protagonismo dos participantes.

Para Delory-Momberger (2008), a entrevista narrativa biográfica busca entender a singularidade dos fatos vividos e como cada sujeito interpreta a sua existência, de forma a oportunizar a emersão de um sentimento de si como ser singular capaz de contar ao outro e de contar a si mesmo a sua história.

Para Cyrulnik (2009, p. 15), estudioso da capacidade de superação humana, os indivíduos sobreviventes de calamidades “só poderão voltar a ser pessoas de verdade, desde que seu meio os deixe falar”.

Assim, o método das narrativas vai além da simples descrição da vida dos participantes. É uma forma desses sujeitos reconstruírem as significações sobre si. Ao escutar com profundidade essas narrativas, a pesquisadora é atravessada pelas histórias, tornando-se parte do processo.

2.3.2.1 Análise das Entrevistas Narrativas

Neste estudo, a análise das entrevistas baseia-se nas contribuições desenvolvidas por Jovchelovitch e Bauer (2002) no que concerne a esse tema. Não obstante, utilizo algumas contribuições da análise de conteúdo (Bardin, 2011) ao realizar o agrupamento de palavras em função da sua frequência por meio *software* Iramuteq. Com base nessas duas perspectivas de análise, opto pela construção de uma metodologia própria para análise das entrevistas narrativas apresentadas nesse trabalho

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) o primeiro passo na análise de narrativas é a transcrição das entrevistas gravadas. Os detalhes desse processo devem estar de acordo com a finalidade da pesquisa. Nesse trabalho optou-se por manter a íntegra das falas sem alterações gramaticais, numa tentativa de aproximar o leitor dos sujeitos e de sua linguagem. No momento da entrevista, o sujeito, dispôs do tempo que julgou necessário, sem sofrer interrupção da entrevistadora, que o deixou livre para falar e expor sua história. Fundamental entender que o não dito, as características para-linguísticas (tom da voz, pausas, mudanças na entonação, silêncio) contribuem sobremaneira para análise das narrativas.

Como as entrevistas ocorreram em tempos diferentes, a cada dia de entrevista foi realizado o exercício da escuta das gravações anteriores, antes de realizar a entrevista seguinte. A escuta fica mais cuidadosa após ouvir as primeiras entrevistas. Para Bertaux (2010, p. 68), “escutando a si mesmo novamente, o pesquisador tomará consciência de seus erros [...]”

Após a etapa de degravações das entrevistas e transcrição detalhada, o passo seguinte foi a apuração das narrativas com base Jovchelovitch e Bauer (2002) e Schütze (2013). Para tanto, o plano de análise inicial seguiu três fases distintas: a pré análise do entrevistas, a exploração das entrevistas e interpretação dos dados para formação de categorias. A fase inicial, a da pré-análise destina-se à escolha dos documentos a serem submetidos à análise, que, no caso desse trabalho, são as degravações dos educandos em situação de rua da EJA. Nesse momento, realizou-se uma leitura flutuante do material, que consistiu em um contato para explorar e conhecer o texto, anotando as primeiras impressões, primando pelo texto narrativo e pelo fenômeno investigado, de forma a construir as primeiras impressões e orientações para a análise.

Na segunda fase, realizou-se uma leitura mais minuciosa, destacando os trechos que identificavam estruturas processuais no curso da vida dos entrevistados conectados aos objetivos da pesquisa. Após essa etapa, foi possível trabalhar as recomendações propostas por Jovchelovitch e Bauer (2002) de redução do texto qualitativo em sentenças sintéticas, que posteriormente foram parafraseadas em algumas palavras-chave. A partir deste parafrasear, desenvolveu-se um sistema de categorias.

Nessa etapa, utilizou-se a tecnologia do *software* Iramuteq, uma vez que os dados produzidos nas entrevistas narrativas são compostos por linguagens e possuem um grande volume textual. Diante de tais desafios, o uso de softwares específicos para análise de dados textuais pode contribuir para a análise do corpus textual. O *software* Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), é gratuito, disponível na internet para *download* no *site* do Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina (LACCOS/UFSC) foi desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud.

Segundo Camargo e Justo (2013), o Iramuteq é desenvolvido na linguagem Python e utiliza funcionalidades providas pelo *software* estatístico R. No Brasil, ele começou a ser utilizado em 2013, em pesquisas de representações sociais, entretanto, outras áreas também se apropriaram do seu uso. Assim, contribuíram para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas e documentos.

O *software* informa as relações entre os mundos lexicais mais frequentemente enunciados pelos sujeitos da pesquisa. Assume que as palavras usadas em contexto similares estão associadas a um mesmo mundo lexical. Realiza, deste modo, análises quantitativas de dados textuais, pautadas em múltiplos contextos e segundo classes de conteúdo, com base na similaridade de vocabulário.

Neste trabalho utilizou-se dois recursos oferecidos pelo Iramuteq. O primeiro foi a nuvem de palavras. É uma análise lexical que organiza graficamente as palavras conforme a sua frequência, o que possibilita a rápida identificação das palavras-chave de um corpus textual. O segundo foi a análise de similitude. Esse tipo de análise apresenta também de forma gráfica as coocorrências entre as palavras e suas conexões.

As frequências contribuíram na etapa de categorização; esse arranjo dos códigos em categorias retratam as conexões entre as narrativas e outras partes da pesquisa: sua problematização, seus objetivos e sua fundamentação teórica.

A primeira busca que realizei foi pela frequência simples de palavras das narrativas. O critério de filtro adotado no Iramuteq foi a contagem das seguintes classes gramaticais: verbos, substantivos e adjetivos. O intuito era evitar o aparecimento de frequências excessivas de artigos e preposições. Dentro dessas categorias gramaticais há um total de 1254 palavras, o que resultou em uma tabela com as 15 palavras mais frequentes.

TABELA 1-FREQUÊNCIA DE PALAVRAS NAS NARRATIVAS

ORDEM	PALAVRA	FREQUÊNCIA
1	Estar	158
2	Escola	112
3	Falar	108
4	Rua	99
5	Querer	90
6	Gente	87
7	Ficar	59
8	Só	51
9	Ano	51
10	Vida	49
11	Estudar	48
12	Chegar	45
13	Sair	43
14	Trabalhar	41
15	Ver	38

FONTE: A autora (2019)

Analisando a Tabela 1, observa-se que a palavra mais citada é o verbo estar (158) que expressa lugar, o estado de uma pessoa e os momentos delimitados de uma ação. Em seguida aparece a palavra escola (112) que representa um dos lugares em que esses sujeitos estão; essa palavra dialoga diretamente com a pesquisa. As palavras escola e estudar (48) que estão entre as mais frequentes, representam a categoria educação. A terceira palavra mais frequente é o verbo falar (108) que caracteriza as vozes e narrativas. A quarta palavra é rua (99), que acompanhada do verbo estar representa todos os seus significados, expressa o lugar, o estado e os momentos delimitados de uma ação nesse espaço. A palavra gente (87), que aparece em 6º lugar, representa esses sujeitos que estão na rua, uma expressão utilizada quando falam de si. O verbo querer (90) que é o quinto vocábulo mais frequente, apresenta os anseios desses

Diante dessa primeira análise de frequência, as categorias educação, trabalho, rua, invisibilidade e direitos se apresentam para compor a história de vida desses sujeitos. Dessa forma, a terceira etapa apresenta-se com a interpretação e inferência das entrevistas, a partir da especificação das categorias. As categorias fazem a mediação entre os conhecimentos existentes e o conhecimento produzido, de forma a gerar as pressuposições da problemática em estudo. Na esteira de Vieira (2006), as abordagens interpretativas dos fios narrativos foram analisadas com base em uma perspectiva diacrônica e sincrônica. Assim, ao mesmo tempo em que as narrativas situaram-se verticalmente, possibilitando o entendimento das trajetórias vividas por esses sujeitos, foram analisadas horizontalmente, cruzando as narrativas entre si, considerando-as como dimensões contextuais. Com isso, buscou-se ampliar as significações de palavras que esclarecem os comportamentos dos pesquisados, aproximando as estruturas de relevância dos investigados com as da pesquisadora.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho interpretativo está presente na dissertação, estabelecendo um diálogo com as vozes dos teóricos de referência, sujeitos da pesquisa e pesquisadora. Nesse trabalho, as vozes dos educandos da escola Meninos e Meninas do Parque comparecem, não apenas para análise dos sujeitos da pesquisa, mas como sujeitos de intervenção que compõem o texto. Assim, eles não deixam as pegadas como passantes, e sim as marcas de coautores com a pesquisadora e os autores de referência.

3. PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NA EJA: DA INVISIBILIDADE PARA O REVELAR DE HISTÓRIAS

3.1 Educação e rua: a EJA para pessoas em situação de rua

“Dissestes que, se tua voz tivesse força igual à imensa dor que sentes, teu grito acordaria não só a tua casa, mas a vizinhança inteira”

Renato Russo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece, em seu capítulo II, seção V, que a educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica destinada ao atendimento de pessoas jovens e adultas que não iniciaram ou interromperam sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. No art. 37 está escrito que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Posto isso, os sistemas de ensino deverão assegurar, de forma gratuita, oportunidades educacionais diferenciadas aos sujeitos da EJA que não foram escolarizados em época anterior ou que tiverem interrompidos os seus estudos por motivos diversos.

Segundo Arroyo (2017) a educação de jovens e adultos é o *lócus* desses sujeitos com identidades coletivas de segregação, opressão e abandono, mas, sobretudo, que resistem e lutam por uma mudança. O primeiro passo dessa luta é o retorno à escola, à educação. O papel da educação de jovens e adultos para pessoas que possuem em comum essas trajetórias é promover diálogos que possibilitem transformações por meio das relações constituídas nesse espaço.

No âmbito do que determina essa lei, o Distrito Federal tem sua política educacional voltada para o direito de aprendizagem de todos os sujeitos. Nesse sentido, o Currículo da Educação de Jovens e Adultos da SEEDF (2014b) estabelece que a EJA deva preocupar-se com a apropriação de novos saberes e partilha de experiências, possibilitando aprendizagens contínuas a sujeitos em condições diferentes de aprendizagem. Dentre a diversidade de sujeitos que compõem a modalidade estão as pessoas em situação de rua que vivem de forma insalubre ou na miséria, em condições sociais extremamente desfavoráveis ao seu bem-estar.

A EJA deve ser um espaço fundamental para a fomentação das potencialidades desses sujeitos, de trabalhar e refletir sobre as suas realidades.

A educação de jovens e adultos se constitui de pessoas com uma história geracional de exclusão, miséria e desemprego. Os sujeitos que representam a modalidade, de acordo com Arroyo (2006), são oriundos das camadas mais pobres, filhos de pais analfabetos e operários. Reproduzem as histórias de gerações passadas e de negação de direitos. Reescrevem histórias de exclusão social. As pessoas em situação de rua abarcam essa condição e são estudantes potenciais da modalidade. Todos esses sujeitos precisam se reconhecer como sujeitos de direitos, além de desconstruir a ideia de que suas dificuldades escolares sejam apenas de sua responsabilidade. Para isso, é necessário que compreendam suas histórias.

Diante desse contexto, percebe-se a importância da EJA apresentar aos estudantes, além dos saberes que têm direito, os conhecimentos de sua história de sobrevivência na periferia, no campo, no trabalho e nas ruas. Para Arroyo (2017), as histórias de luta, resistência e emancipação desses sujeitos devem compor o percurso escolar. Os estudantes que chegam à educação de jovens e adultos requerem adequações curriculares que deem significado à sua condição, a fim de compreenderem sua história, suas lutas e, principalmente, suas conquistas.

Apresentar essas histórias em uma construção coletiva e dialógica é dar voz a esses sujeitos. Isso implica resgatar discussões sobre a escravidão, o racismo, o machismo, o latifúndio, o alcoolismo, o desemprego, a violência, o abandono, dentre outras. Todas essas palavras podem ser geradoras de histórias de vida que dialogam com conhecimentos previstos no currículo e com os estudantes da EJA. O diálogo com o trabalho e com a vida é fundamental para que esses estudantes visualizem a contribuição da educação na sua emancipação social e individual.

A EJA se apresenta como uma chance de transformação social e individual desses sujeitos. A rua provoca o estado de esgotamento; a figura das pessoas na rua nos remete ao olhar da ação que se perdeu. Uma inércia impregnante ao vê-los deitados e estáticos, quase sempre no mesmo lugar. Uma condição alimentada pelo Estado que se mantém omissa ao direito à vida, à integridade física, à liberdade e à igualdade, direitos intimamente relacionados a dignidade humana. Atrevo-me a citar Deleuze (2010) por possibilitar uma analogia quando o autor diz que o esgotamento

combina-se o conjunto das variáveis de uma situação, com a condição de renunciar a qualquer ordem de preferência e a qualquer objetivo, a qualquer significação. Não é mais para sair nem para ficar, e não se utilizam mais dias e noites. Não mais se realiza, mesmo que se conclua algo. (DELEUZE, 2010, p. 69)

Assim, o acesso e a permanência das pessoas em situação de rua no espaço escolar representam mais do que uma escolarização; é um esforço em alterar a condição social em que se encontram. Chegar à escola é vencer o esgotamento. É possível perceber na fala do estudante:

Estudante 19: É difícil estudar não estando bem, cansado, e com problemas, coisas que as pessoas que estão na rua vivem todos os dias.

Para esses sujeitos, a educação de jovens e adultos deve apresentar uma proposta de acolhimento, dialógica e escuta. Segundo Reis (2000) ao ouvir você acolhe e, nesse processo, se permite penetrar, elaborar, ouvir e sentir. Ao se perceber parte, você participa e nessa alternância, nesse diálogo, ambos se desenvolvem e se constituem. O acolhimento passa a transitar nas duas vias, a do ouvinte e a do narrador. Nesse momento, Freire se faz presente ao nos lembrar

[...] importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (2014, p.111)

Na educação, é fundamental que a EJA se constitua em um espaço político de direito movido pelo acolhimento, pela fala e pela escuta. Nesse processo dialógico, é necessário ainda que se discuta os percursos inalcançáveis desses sujeitos desiguais e marginalizados, que se possa conhecer a fundo a suas histórias de opressão e eles reúnam condições de se libertar.

3.2 Educa(R)ua: políticas e ofertas educacionais para educandos em situação de rua

A educação de jovens e adultos configura-se como uma possibilidade para que pessoas em situação de rua saiam da invisibilidade e retornem ao contexto educacional e social. A necessidade de pensar em possibilidades de oferta que contemplem esses estudantes parte da premissa de que pessoas em situação de rua são historicamente penalizadas pela desigualdade

social e exclusão escolar. Arroyo (2006, p.223), em seu artigo intitulado “A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão” descreve:

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (...)

Dessa maneira, a exclusão social, o sentido político e a significação de classes são recriadas no espaço da escola quando pessoas em situação de rua vivem a dificuldade de acesso à educação. Essa problematização exige da educação de jovens e adultos práticas pedagógicas múltiplas, dada a pluralidade de sujeitos que compõem a modalidade. É preciso ressignificar a escola como um espaço que confronte esses preconceitos instituídos.

Segundo Capucho (2012), torna-se necessário o compromisso com o enfrentamento às desigualdades e uma educação de qualidade social para todos. Em sua condição democrática, a EJA deve trabalhar na perspectiva de uma prática emancipatória que promova transformações. Ao desenvolver em seus estudantes a conquista pelos seus direitos, é essencial que se reconheça o outro em seus direitos, promovendo dessa forma, a coletividade e os respeito às diferenças.

Pensando a diversidade e as especificidades dos estudantes da EJA, o Distrito Federal avança, com a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (SEEDF, 2014a). Esse documento é fruto de uma construção coletiva, a muitas mãos, sob o exercício democrático da participação de professores, estudantes, sindicato, universidade e gestores. Esse processo contribuiu para uma proposta político-pedagógica que pensa a oferta conforme as especificidades e necessidades dos estudantes da modalidade. A aprovação desse documento, em dezembro de 2014, possibilitou um avanço em termos normativos, mas um desafio em termos operacionais.

O documento apresenta formas diferenciadas de atendimento que podem oportunizar a ampliação da oferta para as pessoas em situação de rua. As turmas vinculadas, previstas no documento, possibilitam que as aulas ocorram em espaços diversos como: ruas, igrejas, áreas de ocupação irregular e as turmas ficam vinculadas a uma unidade escolar com oferta de educação de jovens e adultos.

A EJA Combinada, também proposta nesse documento, se constitui em uma possibilidade diferenciada de organização, que combina aulas na forma direta (presencial) e

indireta para os 2º e 3º segmentos da modalidade. O intuito é contemplar os perfis específicos de estudantes que necessitem de flexibilização de horário.

O documento prevê ainda a ausência justificada, com critérios que propõem a ampliação das justificativas de ausências concedidas legalmente. Questões de ordem social, jurídica, econômica, de trabalho, de saúde, familiar, além das relacionadas a fenômenos da natureza podem ser reconhecidas como justificativas de ausência temporária dos estudantes, mediante a formalização do requerimento. Essa ampliação normativa visa evitar evasões escolares e situações de reprovação por falta. A avaliação é realizada por meio de uma análise dos saberes acumulados pelos estudantes ao longo da vida, articulados aos seus saberes escolares. Dessa forma, as experiências de vida são reconhecidas como potencializadoras dos conteúdos sistematizados, possibilitando um olhar integral sobre o estudante.

Essas diferentes organizações e possibilidades estreitam um diálogo com as particularidades dos educandos em situação de rua, uma vez que a precariedade dessa leva esses sujeitos a circunstâncias adversas. Nessa realidade, tem-se o exemplo da migração dentro do próprio Distrito Federal. Casos em que os indivíduos passam o dia na Região Administrativa (RA)¹⁰ do Plano Piloto em busca de trabalho, pela sua característica central e econômica, mas possuem, como locais de dormitório, pontos de referência em outras regiões, em função da necessidade de segurança e sobrevivência. Tal fato torna-se um dificultador na frequência diária ao espaço escolar.

Além disso, os albergues possuem regras com relação a horários de entrada, não contemplando o turno noturno da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, o educando permanecerá com ausências escolares, até que organize a documentação que permita sua entrada em horários diferenciados nesses espaços de acolhimento. Fatores como a locomoção e as condições adversas a que estão submetidos no espaço da rua também comprometem a frequência escolar.

Nesse sentido, deve-se avaliar e verificar, dentre as organizações sinalizadas nas diretrizes operacionais de educação de jovens e adultos do DF, as que melhor contemplem as especificidades desses sujeitos e possam contribuir para sua permanência nas unidades escolares.

¹⁰ O Distrito Federal possui uma divisão territorial diferente do restante do país. Em vez de municípios, o DF é dividido em regiões administrativas (RA). A diferença básica é que o município goza de autonomia política, administrativa e financeira, enquanto as RA são vinculadas ao Governo do Distrito Federal.

O documento prevê também a oferta de educação de jovens e adultos integrada a educação profissional. Nessa proposta, a comunidade escolar discute a oferta que melhor contemple a sua realidade. Assim, a sensibilidade com os sujeitos e a escuta de suas realidades torna-se basilar para a escolha da oferta do curso. No art. 39 da LDB: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Dessa forma, o jovem ou adulto conta com a possibilidade de unir o saber e o fazer no processo de aprendizagem. O trabalho é condição natural e vital para o homem, além de ser estruturante para a sociabilidade humana. A possibilidade de uma educação de jovens e adultos integrada a educação profissional pode contribuir nesse processo social.

Diante das especificidades desse público e buscando apresentá-las ao corpo docente, a Secretaria de Estado de Educação do DF constituiu um grupo de trabalho para elaboração das diretrizes operacionais e pedagógicas para a escolarização da população em situação de rua. Iniciado em 2016, contou com a participação das coordenações/diretorias/gerências da Subsecretaria de Educação Básica, representantes das demais subsecretarias, profissionais da Secretaria de Estado de Governo do GDF, Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério da Saúde, Ministério dos Direitos Humanos, Movimentos Social da POP Rua e outros.

A iniciativa possibilitou a escuta de diferentes setores que atendem esse público com trocas de experiências, estudos, aprendizagens, rodas de conversa e visitas técnicas. Momentos que contribuíram para romper estigmas e se pensar em possibilidades de oferta e atendimento que possam alterar a realidade de negação de direito, uma vez que a escolarização não é assegurada, de forma efetiva, para a população em situação de rua. Conforme ressaltam as diretrizes, garantir esse direito pode ser o meio para que os demais direitos se materializem e prevaleçam.

Finalizadas em 2018, as Diretrizes operacionais e pedagógicas para a escolarização da população em situação de rua apontam que o principal desafio da escolarização desses sujeitos está no fato de que eles não frequentam a escola com regularidade. A própria situação de vulnerabilidade impõe barreiras ao seu ingresso na escola, sendo o preconceito e a discriminação as ameaças mais marcantes.

Sendo assim, para o acesso e permanência desses sujeitos no espaço escolar, a SEEDF prevê a adaptação na organização dos tempos, ritmos e espaços escolares, a formação dos profissionais da educação envolvidos para a adequada mediação pedagógica, a

(re)organização curricular, a construção coletiva de procedimentos e rotinas comuns e individuais e a aquisição de materiais pedagógicos, dentre outros.

A fim de garantir o acesso à educação para esse público, a SEEDF assume as seguintes atribuições:

- a. Cuidar para que o processo de reinserção e permanência seja acolhedor e livre de preconceitos e discriminações, pautado na Educação em e para os Direitos Humanos, Cidadania e Educação para Diversidade.
- b. Disponibilizar espaço para a guarda segura de objetos pessoais das/os estudantes POP Rua.
- c. Desenvolver projetos voltados à sensibilização da comunidade escolar.
- d. Disponibilizar produtos de higiene, bem como espaço adequado para banhos e demais práticas ligadas à higienização pessoal.
- e. Ofertar alimentação escolar que atenda às necessidades nutricionais dos estudantes.
- f. Encaminhar, sempre que couber, as/os estudantes POP Rua às Escolas Técnicas, para oferta de Educação Profissional.
- g. Encaminhar as/os estudantes, sempre que couber, a atendimentos em outras Secretarias de Estado e órgãos do Distrito Federal, bem como estabelecer diálogo com ONGs e movimentos sociais.
- h. Disponibilizar espaço para a guarda segura de objetos pessoais dos estudantes POP Rua;
- i. Disponibilizar, se possível, produtos de higiene bem como espaço adequada para banhos e demais práticas ligadas à higienização pessoal.

Outro aspecto a ser organizado pela SEEDF é a formação continuada dos profissionais da educação. Dadas as especificidades dos estudantes em situação de rua, essa formação deverá suscitar reflexões constantes acerca da prática pedagógica no cotidiano escolar.

A organização da oferta para esse público apresenta-se em três formatos: Unidade Escolar de Atendimento Específico para a População em Situação de Rua (Escola POP), Unidade Escolar de Referência para Atendimento à População em Situação de Rua (Escola de Referência POP Rua) e demais unidades escolares com estudantes POP Rua.

A Unidade Escolar de Atendimento Específico para a População em Situação de Rua (Escola POP) será a Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) tendo em vista que ela apresenta uma organização singular nos tempos e espaços escolares; no acolhimento sensível e fraterno; na construção coletiva de procedimentos e rotinas; no diálogo contínuo com os estudantes; na oferta de alimentação escolar de valor nutricional adequado; na articulação intra/intersectorial; na promoção de espaços de higiene pessoal, limpeza (banheiros com chuveiros, lavanderia) e descanso. A escola apresenta um diferencial frente a outras, por atender pessoas em situação de rua desde 1995.

A Escola POP terá a função de reinserção no sistema de ensino da pessoa que vive em situação de rua, buscando sua ressocialização e seu acesso aos direitos sociais. Após o acolhimento e a integração de cada pessoa, deverá ocorrer avaliação conjunta, profissionais da educação e o estudante, a fim de verificar a possibilidade de remanejamento para outras unidades escolares, visando a continuidade do processo de inclusão e escolarização.

As Escolas de Referência POP Rua têm como objetivo acolher crianças, adolescentes e jovens, prosseguindo à reintegração escolar desses estudantes. Além de garantir esse acesso e discutir essa temática nas coordenações pedagógicas, essas unidades deverão ainda:

- a. Encaminhar, sempre que couber, os estudantes POP Rua às Escolas Técnicas.
- b. Viabilizar momentos de formação dos profissionais da educação, visando capacitá-las/os para o acolhimento e atendimento desses estudantes.
- c. Indicar um profissional de referência lotado na UE para acolher e acompanhar o estudante em situação de rua.
- d. Possibilitar a participação dos profissionais da educação em ações de formação e em eventos que abordem a temática POP Rua, em especial a/o profissional de referência.
- e. Encaminhar os estudantes, sempre que couber, a atendimentos em outra Secretarias de Estado e órgãos do Distrito Federal, bem como estabelecer diálogo com ONG e movimentos sociais.
- f. Disponibilizar espaço para a guarda segura de objetos pessoais dos estudantes POPRua.
- g. Disponibilizar, se possível, produtos de higiene bem como espaço adequado para banhos e demais práticas ligadas à higienização pessoal.

As demais unidades escolares da rede pública do DF fazem parte, automaticamente, da rede de acolhimento e inclusão de educandos em situação de rua, devendo matricular, sempre que solicitado, crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontrem em situação de rua ou em instituições de acolhimento.

O trabalho da SEEDF deve estar articulado com demais órgãos e secretarias, a fim de garantir as condições para o acesso e a permanência desses educandos.

Diante do exposto, percebe-se que, apesar dos avanços alcançados com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos e com as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua, há um longo caminho a ser trilhado, que começa por operacionalizar e constituir esses avanços no atendimento aos educandos. Uma vez que

é perceptível em sua trajetória histórica, que a EJA sempre foi tratada pelo Estado como uma educação de segunda classe, que nunca assegurou o acesso e a permanência na escola, nem as condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico. [...] O desafio histórico da EJA continua sendo o de romper com o caráter compensatório e assistencialista na educação de jovens e adultos

trabalhadores (denominados de desvalidos, pobres, excluídos, em risco social etc.). Ao mesmo tempo, na perspectiva contra-hegemônica, o desafio é avançar na luta pela superação da dualidade estrutural da educação brasileira. (VENTURA, 2011, p. 92-93).

O desafio é de que o atendimento na EJA seja mais do que um espaço em que esses educandos possam vir e permanecer. O que se espera é que haja a implementação de uma política social e educacional que possibilite o trabalho articulado de uma equipe multifuncional e que os espaços sociais e educacionais sejam locais de conscientização e pertencimento.

3.3 Pegadas no País e na Capital de quem vive, mas não habita: dos dados às narrativas

A história da educação de jovens e adultos no Distrito Federal é plural, demarcada por uma diversidade de sujeitos em tempos e espaços diferenciados, com histórico de desigualdade social, discriminação e de desrespeito às diferenças. Diante dessa diversidade, o Currículo da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014b) aponta a necessidade de compreender o estudante, conhecer sua trajetória, sua história e seus projetos futuros, uma vez que a decisão de retorno à escola não é fácil de ser tomada e, muito menos, de ser mantida.

A pluralidade da EJA se estende à população em situação de rua, um fenômeno que provoca muitas indagações. Segundo Silva (2006), há um reconhecimento de múltiplos fatores que geram essa condição de vida. Alguns adentram esse espaço devido a fatores estruturais (ausência de moradia, inexistência de trabalho e renda, mudanças econômicas e institucionais de forte impacto, etc.); outros, devido a fatores biográficos (rompimento de vínculos familiares, doenças mentais, consumo de álcool e drogas, fuga do país de origem, infortúnios pessoais, etc.), além de fatos da natureza ou desastres de massa, tais como terremotos e inundações, entre outros. O certo é que o fator não é explicado por um único determinante.

Diante dessa diversidade de motivações que podem levar uma pessoa a ir à rua, a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua atribui o seguinte conceito a esses sujeitos:

Grupo populacional heterogêneo, caracterizado por sua condição de pobreza extrema, pela interrupção ou fragilidade dos vínculos familiares e pela falta de moradia convencional regular. São pessoas compelidas a habitar logradouros

públicos (ruas, praças, cemitérios, etc.), áreas degradadas (galpões e prédios abandonados, ruínas, etc.) e, ocasionalmente, utilizar abrigos e albergues para pernoitar. (BRASIL, 2008,p.8)

As condições de pobreza e desigualdade são sentidas com mais intensidade na vida das pessoas em situação de rua do que em outras pessoas que vivem em algum tipo de residência. Nesse espaço, revela-se uma das mais duras manifestações da extrema pobreza material, por vezes restando a esses sujeitos apenas o corpo. Trata-se de uma parcela da sociedade excluída de acesso aos direitos fundamentais como: saúde, educação, trabalho, alimentação e moradia. Eles formam a base dos direitos sociais, configurando, assim, incontestável violação à dignidade e aos direitos humanos e fundamentais.

Diante do exposto, nos deparamos com pessoas em situação de rua que sobrevivem em meio às exclusões que ocorrem em todos os planos, nos levando a pensar sobre a condição humana. Escorel (1999), em seu estudo etnográfico com pessoas em situação de rua retoma os trabalhos de Hannah Arendt, que distingue a atividade humana em três tipos: 1º) *animal laborans* que mais nos aproxima dos animais se referindo à produção do que é indispensável para a manutenção da vida; 2º) *homo faber*, que se refere à capacidade de transformação da natureza pelo trabalho; e 3º) *ação*, que se refere à atividade de agir e falar, realizada exclusivamente entre os seres humanos, viabilizando a construção da esfera pública e plena realização de condição humana. Escorel (1999) afirma ainda que a “exclusão social” pode ser caracterizada como um processo que em última instância, acarreta o rebaixamento do homem à condição de *animal laborans*, preocupado exclusivamente com sua sobrevivência. Diante dessa realidade, é fundamental que se constituam espaços políticos de direito e discussão dos percursos inalcançáveis desses sujeitos.

Na parte legal, observa-se que alguns documentos apontam a necessidade de intervenção nessa realidade. A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu art. 203, que: “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social”. Outro direcionamento legal refere-se à Lei nº 11.258, de 30 de dezembro de 2005, que altera o parágrafo único do art. 23, da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS 1993) e ressalta: “Na organização dos serviços da Assistência Social serão criados programas de amparo: (...) II – às pessoas que vivem em situação de rua”. Um ganho contemplando nos serviços da assistência social à criação de programas às pessoas que vivem em situação de rua.

No ano de 2008, como resultado de um acordo de cooperação assinado entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) foi realizada pesquisa em maior escala no país incluindo 71 cidades brasileiras (23 capitais e outros 48 municípios com mais de 300 mil habitantes) com um público alvo de pessoas acima de 18 anos, apresentando-se o seguinte perfil das pessoas que se encontravam em situação de rua. Uma população predominantemente masculina (82%) e negra (67%). Observou-se que 74% sabiam ler e escrever, além de um grupo composto por trabalhadores (70,9%) exerciam alguma atividade remunerada. No período, cerca de 30% dos entrevistados estavam na rua há mais de 5 anos, sofrendo discriminação, preconceito e dificuldade de acesso a serviços públicos. A pesquisa apontava ainda que as razões pelas quais esses sujeitos encontravam-se em situação de rua eram: alcoolismo/drogas (35,5%); desemprego (29,8%); problemas com familiares (29,1%); perda da moradia (20,4%); e separação/decepção amorosa (16,1%).

Após apresentar o perfil nacional desse segmento, cumpre discorrer sobre a sua busca por reconhecimento e efetivação de seus direitos. Entende-se que a produção de políticas públicas destinadas a esses sujeitos inicia-se pela identificação de suas carências por parte do Estado, a partir da mobilização do grupo, ação fundante para esse processo. A mobilização e organização da população em situação de rua culminou no surgimento do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR). É fato que mobilizar e organizar pessoas não é uma tarefa fácil, e no caso de pessoas em situação de rua torna-se um desafio ainda maior, considerando a especificidade do grupo. O início do processo deu-se antes do MNPR, com equipes da igreja que passaram a trabalhar como aliadas, e não benfeitoras, mudando a lógica de um trabalho assistencialista, apenas. Segundo Melo (2016), durante a década de 1980, com a expansão da Pastoral do Povo da Rua, essa rede de pessoas ampliou-se, contribuindo para a formação de novas lideranças de pessoas em situação de rua.

No final da década de 1990, a politização em torno da questão da população de rua se acentuou, trazendo como consequência, o aumento do número de representantes e porta-vozes dessa população e de manifestações, fóruns, seminários, encontros e demais espaços para auto-organização. Foi no início dos anos 2000, no entanto, que surgiram os primeiros movimentos organizados e articulados tendo pessoas em situação de rua como protagonistas, o que representou uma grande virada na organização dessa população. Em 2004 surgiu o Movimento Nacional da População de Rua (MNPR). A motivação ocorreu após o “Massacre da Praça da Sé”, que consistiu no ataque a um grupo de pessoas em situação de rua nas

madrugadas, entre os dias 19 e 22 de agosto de 2004, no centro de São Paulo. O ataque causou a morte de sete pessoas, além do assassinato de uma das testemunhas.

Na Cartilha do MNPR, esse massacre é relatado como um evento decisivo para sua formação. Um fato que demonstra a importância desse episódio foi o fato de o dia 19 de agosto passar ser celebrado como o Dia de Luta da População de Rua. O documento ressalta que o “Movimento Nacional da População de Rua surgiu para enfrentar os riscos na rua. E mais, para repudiar o preconceito, a discriminação, as violações dos direitos humanos. Surgiu para reivindicar políticas públicas que atendam às necessidades e à dignidade humana.” (MNPR, 2010 p.28).

Em 2005, no mesmo ano em que o MNPR foi lançado, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) realizou o I Encontro Nacional sobre População de Rua, que contou com a presença de gestores municipais, agentes da assistência social e entidades envolvidas com a população de rua. No ano seguinte, o Governo Federal criou um Grupo de Trabalho com a finalidade de elaborar estudos e apresentar propostas de políticas públicas para a inclusão da população em situação de rua. Três anos depois, em 2009, foi aprovado o Decreto nº 7.053/09, instituindo a Política Nacional para População em Situação de Rua.

Em seguida, no ano de 2010, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, apresentou o documento resultado de um amplo debate democrático sobre as políticas públicas, que fundamenta ações voltadas à concretização de direitos, incluindo a população em situação de rua. As ações foram discriminadas em diversos eixos orientadores. Dentre as ações pragmáticas que contemplam as pessoas em situação de rua, é possível destacar: geração de emprego e renda; prevenção à violência contra o segmento; enfrentamento ao preconceito; punição para policiais que cometam violência contra população em situação de rua; além da criação de centros de referência e garantia de serviços de acolhimento adequados. O documento ressalta a importância de que todos os agentes públicos e todos os cidadãos são responsáveis pela efetivação dos direitos humanos no País.

No Distrito Federal, a discussão sobre população de rua foi fomentada por meio de dois encontros nacionais em Brasília, um ocorrido em 2005 e outro em 2009. Cabe ressaltar que o Distrito Federal foi o primeiro ente da Federação, além dos municípios, a aderir à política nacional para população em situação de rua. Por meio do Decreto nº 33.779 de 2012,

instituiu-se o Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão da População em Situação de Rua, no âmbito do Distrito Federal. A adesão do DF ao Decreto nº 7.053/2009 tem como pressuposto ações que garantam os seguintes objetivos previstos no art. 7º do documento:

I – assegurar o 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 renda;

II – garantir a formação e capacitação permanente de profissionais e gestores para atuação no desenvolvimento de políticas públicas intersectoriais, transversais e intergovernamentais direcionadas às pessoas em situação de rua;

III – instituir a contagem oficial da população em situação de rua;

IV – produzir, sistematizar e disseminar dados e indicadores sociais, econômicos e culturais sobre a rede existente de cobertura de serviços públicos à população em situação de rua;

V – desenvolver ações educativas permanentes que contribuam para a formação de cultura de respeito, ética e solidariedade entre a população em situação de rua e os demais grupos sociais, de modo a resguardar a observância aos direitos humanos;

VI – incentivar a pesquisa, produção e divulgação de conhecimentos sobre a população em situação de rua, contemplando a diversidade humana em toda a sua amplitude étnico-racial, sexual, de gênero e geracional, nas diversas áreas do conhecimento;

VII – implantar centros de defesa dos direitos humanos para a população em situação de rua;

VIII – incentivar a criação, divulgação e disponibilização de canais de comunicação para o recebimento de denúncias de violência contra a população em situação de rua, bem como de sugestões para o aperfeiçoamento e melhoria das políticas públicas voltadas para este segmento;

IX – proporcionar o acesso das pessoas em situação de rua aos benefícios previdenciários e assistenciais e aos programas de transferência de renda, na forma da legislação específica;

X – criar meios de articulação entre o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema Único de Saúde para qualificar a oferta de serviços;

XI – adotar padrão básico de qualidade, segurança e conforto na estruturação e reestruturação dos serviços de acolhimento temporários, de acordo com o disposto no art. 8º;

XII – implementar centros de referência especializados para atendimento da população em situação de rua, no âmbito da proteção social especial do Sistema Único de Assistência Social;

XIII – implementar ações de segurança alimentar e nutricional suficientes para proporcionar acesso permanente à alimentação pela população em situação de rua à alimentação, com qualidade; e

XIV – disponibilizar programas de qualificação profissional para as pessoas em situação de rua, com o objetivo de propiciar o seu acesso ao mercado de trabalho.

Foram realizadas duas pesquisas sobre pessoas em situação de rua no Distrito Federal. A primeira, nacional, no período de agosto de 2007 a março de 2008, da qual o Distrito Federal fez parte. A segunda ocorreu em 2010, com o Projeto Renovando a Cidadania, desenvolvido pelo Programa Providência de Elevação da Renda Familiar. Conduzida por pesquisadores da Universidade de Brasília, essa pesquisa possibilitou a realização de um censo da população em situação de rua do DF em situação de rua. Por meio do censo identificou, naquele período 2.512 pessoas, sendo: 319 crianças, 221 adolescentes e 1.972 adultos. Desse total de adultos, realizou-se a pesquisa com 1.206 indivíduos, o que representou 61,2% dessa população. Busquei trazer, as vozes dos estudantes da escola EMMP que participaram da pesquisa dessa dissertação para contribuir na análise dos dados do censo.

As informações apresentaram-se distribuídas da seguinte forma: 78,1% do sexo masculino e 21,9% do feminino; em relação à cor 40,2% foram identificados como negros, 39,9% como pardos e 18,8% como brancos. É possível observar, nos dados, um universo masculinizado com maioria de negros e pardos, desempregados, que, na busca por trabalho, acabaram compondo o espaço da rua. A representação feminina é menor, uma vez que as mulheres vivem em busca por locais mais seguros ou movimentados, como abrigos e hospitais, em função da violência e discriminação a que estão expostas nas ruas. Conforme o relato da Estudante 6, participante dessa pesquisa:

Eu acho ruim a mulher na rua porque por mais direita que seja, ela é malvista, entendeu? Como no meu caso... eu durmo no HRAN. Lá dentro na sala de espera. Fica ruim, todo mundo fica olhando. Quando eu vou deitar, é lá pra meia noite quando esvazia o banco. Ficam olhando... pega bem não. Mulher na rua não pega bem de jeito nenhum. Só pra homem mesmo!! Que pra mulher... Tem discriminação. Lá no hospital tinha mulher que não podia me ver antes de me conhecer e falava: - já falei que não quero ninguém aqui dentro. Essas mendigas vêm aqui pra encher o saco, desculpa pra dormir pra roubar as coisas dos outros. Eu só escutava, fazia de conta que nem óoo. Aí quando chegou um dia eu falei pro vigia que estava estudando. Aí essa bendita tava lá escrevendo no balcão. Aí ela ergueu a cabeça e falou assim: - Ela estuda? Arregalou o olho desse tamanho. Quando falou que eu estudava aí ela mudou da água para o vinho. Porque ela pensava porque eu era mulher de rua que mexia com droga essas coisas... porque ela julgava as pessoas sem conhecer.

A narrativa da Estudante 6 apresenta a complexidade no tema das mulheres em situação de rua. Dell'aglio *et al.* (2018) apontam que é uma articulação dos diferentes modos de ser e estar nessa condição e não existe uma maneira de ser mulher estando sempre em composição com outros marcadores sociais, como raça, classe social, sexualidade, entre

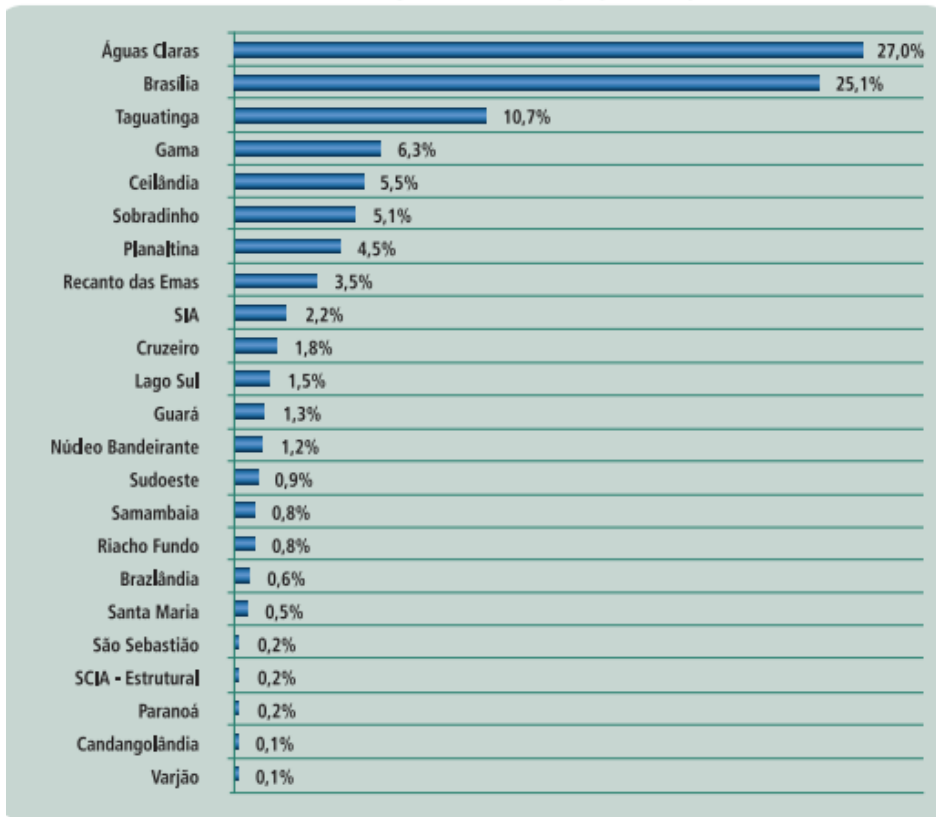
outros. A interseccionalidade¹¹ se evidencia porque as outras violências que permeiam a população em situação de rua, constantemente, acabam por ocultar a violência de gênero. A violência, todavia, existe e, muitas vezes inclusive, é a causa que leva mulheres à situação de rua. Fogem do marido ou de um familiar que as agride, fogem do abandono, ou saem de casa em razão da família não aceitar sua identidade de gênero ou orientação sexual. A fala da Estudante 6 e os dados da pesquisa evidenciam a violência a qual estão expostas, levando-as a uma busca constante de lugares nos quais possam se proteger. Tal fato configura a omissão do Estado, o que não deixa de ser uma violência aos direitos não garantidos antes e durante a situação de rua.

Ainda nesse Censo, é apresentada a distribuição dos adultos em situação de rua nas regiões administrativas (RA) do DF. No Gráfico 1, observa-se uma maior concentração das pessoas em situação de rua nas RA de Águas Claras e Brasília, o que revela uma elevada frequência desses sujeitos nos locais que possuem maior concentração de renda, em busca de melhores possibilidades de trabalho.

É possível observar, pela pesquisa, que naquele período as pessoas em situação de rua estavam, em sua maioria, inseridas no trabalho informal. Tal fato reforça a importância de romper com o estigma de que esses sujeitos são preguiçosos, vagabundos e delinquentes. Segundo os dados, apenas 10,6% viviam de esmola, sendo que o restante trabalhava informalmente como flanelinha, catador de material reciclável e na construção civil. As possibilidades na construção civil reforçam o fato do maior percentual estar presente na RA de Águas Claras, que no período do censo possuía muitas construções. Além disso, à existência da Unidade de Acolhimento para Indivíduo e Famílias (UNAF), antigo Albergue Conviver localizado na RA de Águas Claras contribui no percentual.

¹¹ A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

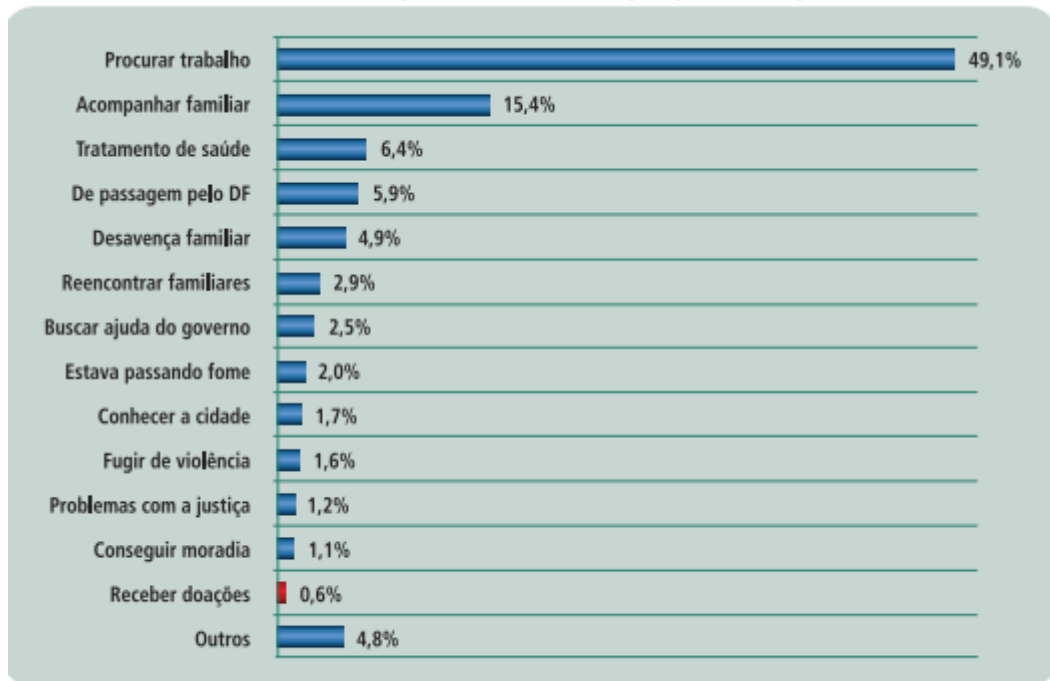
GRÁFICO 1- DISTRIBUIÇÃO DE ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RUA NAS RA, SEGUNDO DADOS DO CENSO DE POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA DO DISTRITO FEDERAL (2010)



Fonte: Projeto Renovando a Cidadania, 2011 - Censo da População em Situação de Rua do Distrito Federal.

No Gráfico 2 é possível observar os principais motivos que trouxeram esses adultos para o Distrito Federal, observa-se que 49,1% estavam em busca de emprego; 15,4% acompanhando a família; 6,4% para tratamento de saúde; 5,9% estavam em uma condição transitória apenas de passagem, enquanto 4,9% alegaram desavença familiar. Os dados indicam a busca por emprego como o principal motivo, que tem no trabalho uma condição fundante da sociabilidade humana. É possível identificar trajetórias de trabalho interrompidas de indivíduos que se tornaram supérfluos e desnecessários ao sistema produtivo e levados à condição de situação de rua. Segundo Escorel (1999), o fenômeno da exclusão social transforma o desemprego temporário em permanente e cria, inclusive, categorias das pessoas que se encontram em situação de rua: moradores de rua de um perfil contemporâneo (desempregados) e de um perfil tradicional (mendigo, alcoólatra e doentes mentais).

GRÁFICO 2-MOTIVOS QUE LEVOU O ADULTO A VIVER NO DF, SEGUNDO DADO DO CENSO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA DO DISTRITO FEDERAL (2010)



Fonte: Projeto Renovando a Cidadania, 2011 - Censo da População em Situação de Rua do Distrito Federal.

Quanto à naturalidade, apenas 18,9% eram do Distrito Federal. A maioria dos adultos pesquisados vieram de outras unidades da federação (80,5%) e 0,6% vieram de outros países. Foi verificado na análise do Gráfico 2 que 49,1% vieram em busca de trabalho e apenas 0,6% com o objetivo de receber doações. A busca por uma vida melhor marca a migração de Brasília desde o seu início, uma cidade marcada na sua construção pelos migrantes que a construíram e constituíram. Daqui surgiram os candangos, termo utilizado para designar esses trabalhadores e que posteriormente nomeou também os primeiros habitantes da cidade. A palavra nem sempre, entretanto, teve esse significado o dicionário Aurélio diz que ela nasceu de *kungundu*, diminutivo de *kingundu*, em *Quimbundo*. *Kungundu* exprimia, para os africanos, a ideia de ruim, ordinário, vilão. Assim, no início o seu uso era depreciativo. Nos dias atuais, a palavra a candango compõe a cidade. Outros substantivos depreciativos, entretanto, surgem para aqueles que em sua busca não encontraram uma vida melhor, de acordo com o relato do estudante:

Estudante 10: Eu vim para cá, para ser candango como vocês. Mas, o nome que eu recebi foi outro; mendigando.

Ao ser chamado de mendigo as pessoas em situação de rua consideram que a sociedade os colocam na situação mais degradante da rua. O mendigo é aquele que está em

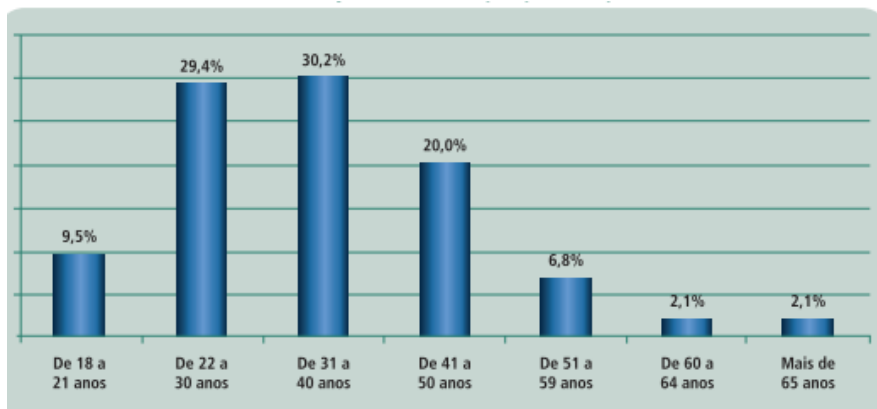
uma situação que não é mais capaz de exercer o trabalho. Após conversarem sobre essa condição, o estudante argumenta:

Estudante 5: Aqui ninguém é mendigo! A gente toma banho, trabalha para ter um trocado e estuda. Eu não sou morador de rua. Eu tô em situação de rua. É diferente! E qualquer hora eu posso sair. [...] Ninguém precisa de esmola. Precisa de trabalho, educação, saúde e segurança.

Ao explorar o Gráfico 3, verifica-se que 60% dos entrevistados encontram-se na faixa etária de 22 a 40 anos, reforçando o desafio de incluir o trabalho como uma dimensão fundamental da formação desses indivíduos e a necessidade de políticas educacionais integradas ao mundo do trabalho. Observa-se ainda um total de 6,80% de pessoas em situação de rua acima de 50 anos. São sujeitos que iniciam o processo de envelhecimento nas ruas e começam a perder sua capacidade laborativa e a esperança. Tal fato é percebido na narrativa do estudante

Estudante 4: Aí foi a época que eu adoeci e saiu um câncer na minha coluna, gastei toda a mixaria que eu tinha e fui parar na rua. Depois que parei na rua a situação ficou difícil. Hoje eu não tenho casa. Depois dessa cirurgia não consegui mais trabalhar como eu trabalhava antes. Se eu tivesse saúde eu não estava na rua. Eu estava trabalhando. [...] eu já realizei meu sonho... que era andar com o pescoço cheio de ouro, ter um carro, isso o garimpo me deu. Já veio e foi embora. Agora eu não tenho mais. Já sou velho... Passou dos 50 anos é sonhar só com a morte.

GRÁFICO 3- FAIXA ETÁRIA DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA ENTREVISTADAS, SEGUNDO DADO DO CENSO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA DO DISTRITO FEDERAL (2010)



Fonte: Projeto Renovando a Cidadania, 2011 - Censo da População em Situação de Rua do Distrito Federal.

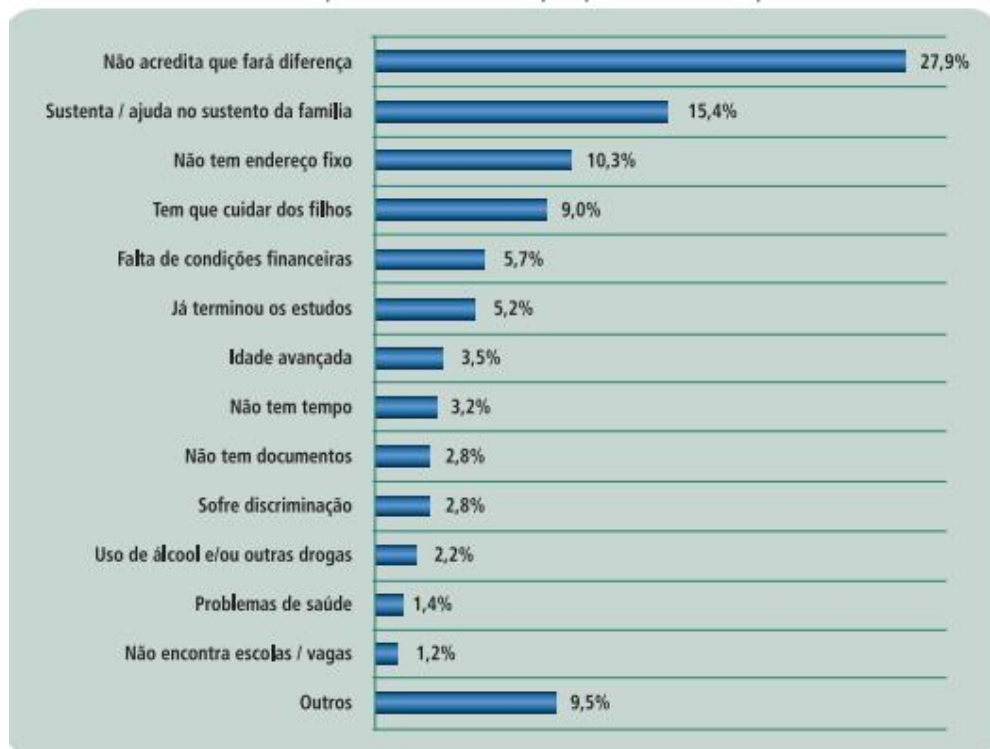
A taxa de escolaridade daquele período era cerca de 80% em situação de rua que sabiam ler e escrever. Além disso, um total de 69% apresentava o ensino fundamental incompleto, seguidos de 12,6% com ensino fundamental completo. Um total de 3,5% com ensino médio completo, 3% com ensino médio incompleto e apenas 1,2% com superior completo. Analisando, no Gráfico 4, os motivos que levaram esses adultos a interromperem

os estudos, observa-se que aproximadamente 28% afirmaram não acreditar que o retorno à educação escolar possa fazer diferença em sua vida. Tal fato nos apresenta o desafio de pensar uma educação diferenciada, para além do acesso e da permanência, mas, no pertencimento desse espaço como de direito, ratificado pela fala da estudante:

Estudante 9: Antes da escola eu não queria saber de nada. Não queria saber de escola. Não acreditava que ia mudar. Pra mim lá não era escola porque eu via as mesmas pessoas da rua. A minha mente tava atrasada. Na escola eu aprendi muito. Tem o trabalho, mas a escola foi muito importante pra minha vida. Lá eu criei um sonho que foi a vontade de me formar. Tenho muita vontade de fazer faculdade. De continuar. De estudar na Unb. Creio que Deus vai me conceder o sonho de estudar ali.

Quando a escola se apresenta como o espaço de acolhimento e pertencimento, o educando transforma a educação que outrora era uma realidade de desistência em um sonho de continuidade em todos os níveis educacionais.

GRÁFICO 4- MOTIVOS QUE FIZERAM O ADULTO PESQUISADO INTERROMPER O ESTUDO, SEGUNDO DADO DO CENSO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA DO DISTRITO FEDERAL (2010)



Fonte: Projeto Renovando a Cidadania, 2011 - Censo da População em Situação de Rua do Distrito Federal.

Cabe ressaltar, ainda, que 15,4% saiu de casa em função da necessidade de trabalhar e contribuir para o sustento da família, 10,3% não puderam se matricular por não terem endereço fixo e 9% precisavam cuidar das/os filhos. Entre os motivos, apareceram ainda fatores como a falta de documentos e/ou de comprovante de residência, desinformação sobre

seus direitos, situações de discriminação, uso de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas, além de problemas de saúde.

Compreender a dimensão atual dessa população e o quantitativo de estudantes a serem atendidos não é uma tarefa simples. Os dados analisados estão próximos de completar uma década. O fato de a coleta de dados ser realizada pelo censo domiciliar dificulta a obtenção de dados quantitativos atuais das pessoas em situação de rua. Outro fator a ser considerado é a grande rotatividade desses sujeitos nos espaços da rua. Eles são desprovidos até do direito à cidade, uma vez que há a negação inclusive do espaço que ocupam. Essas características, segundo Natalino (2016), geram dificuldades de se inserir esses sujeitos no próximo censo, em 2020.

De acordo com os dados, a representação desses sujeitos, depois de quase uma década, não pode ser precisada em números. Torna-se necessário conhecer uma história que não é quantificada, as histórias de vida deles. Mas, podem esses invisíveis falarem? Qual a história desses inexistentes? Trazer essas narrativas para contribuir no perfil e análise dos dados é ratificar a importância dessas vozes adentrarem o espaço da educação de jovens e adultos e, ainda, outros espaços de direito.

Ouso fazer uma analogia com o conceito de literatura menor, de Deleuze e Guattari, no consagrado ensaio sobre Franz Kafka. Para eles, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas sim aquela que uma minoria faz em uma língua maior”. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Assim, acredito que a narrativa desses sujeitos menores não é uma história menor, mas sim experiências de uma minoria de desiguais que podem parir grandes histórias. A palavra parir tem o sentido literal de dar à luz, com dor, de dentro de si a uma nova vida. A narrativa é uma nova vida, porque ela começa na primeira pessoa do singular, “eu”, e finaliza na primeira do plural, “nós”, dado que o sujeito que narra não é mais o mesmo que viveu. São duas pessoas diferentes.

3.4 Submundo do trabalho ou mundo do trabalho na rua: educar, saber e fazer na EJA

As histórias do mundo do trabalho atingem diretamente a camada mais pobre da população. As necessidades de acumulação de capital provocam mudanças no mundo do trabalho, aumentando o desemprego. O desemprego tem uma relação direta com a população em situação de rua, pois uma parte significativa dos sujeitos que estão nessa condição compõe

a massa de “desvalidos” e “excedentes” do capitalismo. A essas pessoas é negado o direito de fazer a sua história, uma vez que

[...] um primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto, de toda a história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer a história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. (MARX; ENGELS, 2007, p. 32).

Para Silva (2006), há uma subversão do trabalho no sistema capitalista. Ele perde o sentido mais fundamental de realização do ser humano para ser tornar algo alienado e assalariado. Tal fato remete a uma condição mais ampla na expressão: “população em situação de rua”. Nesse caso, não é consequência apenas de fatores subjetivos à sociedade, mas uma situação social produzida pela sociedade capitalista no processo de acumulação de capital. As relações que movem o capitalismo não têm um caráter único. Da mesma forma que se produz a riqueza, também é produzida a miséria. O trabalho não aparece como elemento de humanização, mas de esfacelamento do homem.

Diante dessa destruição do humano, recorro a Bauman (2005), quando ele afirma que no sistema capitalista, além dos resíduos sólidos, há os resíduos humanos. Esses são fruto não de uma falha do sistema, mas, de sua organização. Nas palavras do autor

A produção de "refugo humano", ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os "excessivos" e "redundantes", ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como "deslocadas", "inaptas" ou "indesejáveis") e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de "ganhar a vida" e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência)." (BAUMAN, 2005, p. 12)

Destruídas as relações sociais e de trabalho, uma parcela da população é jogada para o mercado informal. Essa informalidade reforça a ausência de direitos e a exploração dentro do sistema capitalista. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do segundo trimestre de 2018, aponta para uma taxa de 28% de empregados que são contratados sem carteira assinada, após ter se mantido em um mínimo histórico (entre 24% e 25%) nos dois anos que precederam o primeiro trimestre de 2016. Essa contratação de empregados informais gera uma ilegalidade trabalhista, pois o trabalhador fica privado do

acesso a benefícios previdenciários, seguro contra acidentes de trabalho e aposentadoria, além de direitos decorrentes do contrato formal, como Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), férias, repouso remunerado, entre outros.

Segundo o IBGE, em dezembro de 2017 o número de trabalhadores sem carteira assinada já superava o conjunto de empregados formais. A população ocupada nesse período era de 92,1 milhões de brasileiros e as de trabalhadores informais (sem carteira ou por conta própria) eram 37,1% do total, ou 34,2 milhões, superando o contingente formal, que somavam 33,3 milhões. O Distrito Federal, por estar entre os entes da federação que possuem maior renda, registra um crescimento da informalidade ainda mais alto do que a média nacional.

Coelho-Lima (2016), nos revela que é possível, a partir da informalidade, denunciar a desigualdade, a injustiça e as limitações das relações sociais e de produção capitalista. Assim, ao analisar a informalidade na sua totalidade, percebe-se que não se trata apenas de uma questão econômica, mas, política, social e cultural. O trabalho informal, que se apresenta como estratégia de sobrevivência para aqueles que se tornaram impedidos nos postos de trabalhos, se torna uma mão de obra inserida no modo de produção capitalista, fornecendo força de trabalho, produtos, bens, serviços, bem como adquirindo mercadorias dos grandes empreendimentos capitalistas.

Segundo os dados do IBGE (2017), a informalidade ainda agrega características geracionais, de cor/raça e escolaridade, sendo composta, de forma predominante, por negros, pardos e por pessoas que estudaram até o ensino fundamental (68,9%). Trago novamente as vozes dos estudantes que participaram da pesquisa dessa dissertação para dialogar com os dados. Em sua narrativa, o Estudante 17 reforça essa realidade apresentada pelo IBGE (2017).

Na rua a maioria é preto. Muitos estão na rua por falta de opção, não tem trabalho está desempregado. Não é só drogado e ladrão que tem na rua. A gente não anda desse jeito porque quer. Você acha que a gente gosta de ficar com a mesma roupa? Mas, se você não tem onde guardar a roupa... como é que faz? Se deixa num lugar, outro pega. O que sobra para trabalhar, nessas condições? É vender pipoca no sinal ou vigiar carro.

A voz do Estudante 17 corrobora com a ideia de que na rua a informalidade ganha a sua condição extrema, o submundo do trabalho. Na tentativa de se inserir no mundo do trabalho, busca-se uma forma de ofertar algum serviço. A fala do Estudante 18, entretanto, apresenta a inquietação diante dessa condição

Eu me sinto mal vigiando carro. Porque na verdade é uma esmola disfarçada. Se fosse trabalho as pessoas não iriam ver como algo ruim. Eu queria mesmo era trabalhar..., mas, se não tem emprego. O jeito é vigiar, mesmo!!

Oliveira (2000) aponta que o trabalho informal “bem-sucedido” das ruas é o de catador. Para as empresas, é rentável comprar dos catadores e não assumir a responsabilidade do processo de seleção do material. Fazer esse trabalho demandaria mão-de-obra e, conseqüentemente, encargos trabalhistas. O custo com o catador é bem menor. O que à primeira vista pode parecer uma “contribuição” (ao comprar do morador de rua), na realidade, é uma exploração do trabalho. Essa situação reforça a importância de a escola ser um espaço de conscientização de direitos, conforme a fala do estudante:

Estudante 12: Morador de rua é discriminado mais a gente trabalha. A gente faz reciclagem. Mas é difícil também.... Agora que a gente está começando a ter direito. Tem muita gente se fazendo de morador de rua para conseguir auxílio. Porque ao invés disso dá trabalho pra gente. Ao invés de ter auxílio a gente ter salário. Porque aí ajudava muito mais. Outra coisa, vocês que são educadoras abrem os nossos olhos para que a gente saiba dos nossos direitos.

É preciso que se discuta na EJA, a educação e o trabalho em suas diferentes formas. Quando Arroyo diz:

Esse trabalho informal precarizado, sem prazo, não aparece nos currículos como realidade e como forma de trabalho nem como horizonte. Conseqüentemente, os saberes sobre e para o trabalho informal, provisório, nem são cogitados como saberes devidos. Os jovens e adultos que chegam de trabalhos tão provisórios poderão sair da EJA sem conhecer de que trabalhos chegam nem por quais trabalham lutam. (ARROYO, 2017, p.57).

Para esses sujeitos que necessitam de uma urgente mudança sua realidade, é necessário pensar uma educação que relacione as competências escolares ao mundo do trabalho e vice-versa. A educação de jovens e adultos deve trabalhar com esses educandos que enfrentam o desafio diário de desconstruir o estigma de sujeitos incapazes, associados à sujeira e à mendicância, vistos apenas como vagabundos, bêbados e drogados. O fato de não conseguirem se inserir no trabalho formal faz com que sofram a marginalização e, conseqüentemente, a perda de direitos.

O vazio é ofertado diariamente para as pessoas em situação de rua. Todos os dias lhes é negado um amanhã. Eles vivem aprisionados no presente, sem esperança de um futuro. Com que direito oferta-se o nada para essas pessoas? Não se pode aceitar o nada, o vazio. Os astrofísicos nos provam que é possível reverter o vazio. Nomes da astrofísica, como Lawrence Krauss, Stephen Hawking e Neil de Grasse Tyson traçam descobertas a partir da teoria geral

da relatividade de Einstein até os estudos da energia escura, revelando que os espaços vazios estão preenchidos com energia, na forma de partículas virtuais. Pra Krauss e muitos outros teóricos, o nada é tão instável que ele tem que criar algo; no caso elencado por eles, o universo. Além disso, Krauss e seus colegas tem a visão de que pode haver uma sucessão infundável de *big bangs*, criando muitos universos, alguns como o nosso, podendo dar origem a galáxias, estrelas, planetas e vida.

A educação, como um espaço de conscientização, pode oferecer a essas pessoas um novo universo, aonde seja possível ter estrelas, planetas e principalmente, vida. A EJA deve ser um lugar que possa colaborar para a conscientização e o fortalecimento de coletivos e, dessa forma, diminuir os abismos sociais que separam os que podem e os que não podem.

É preciso romper o modelo de educação que reproduz a opressão. Os oprimidos precisam fazer parte do mundo, não como excluídos e desumanizados, mas como sujeitos conscientes, que lutam por liberdade e direitos.

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (FREIRE, 1987 p. 9)

A proposta curricular da educação de jovens e adultos do Distrito Federal (2014b) apresenta, como um dos seus eixos integradores, o mundo do trabalho. Em que momento, no entanto, consideramos as aprendizagens tendo o trabalho como referência? Por que insistimos em suprir as carências de habilidades escolares, sem promover o diálogo com o mundo do trabalho? Pensar uma educação de jovens e adultos que considere os saberes constituídos por esses sujeitos, suas histórias, realidades e o mundo do trabalho implica reconhecer a importância que esses jovens e adultos tenham na escola, a discussão do desemprego, do trabalho informal e do pensamento hegemônico, que os culpa pela falta de qualificação e escolarização. É preciso discutir os culpados e as vítimas dessa situação. Como um dos eixos na proposta curricular, é preciso considerar que é por meio do mundo do trabalho e das relações sociais nele estabelecidas que se inserem e ascendem diferentes formas de sociabilidade.

Na obra de Freire o trabalho é concebido tanto na dimensão ontológica - como condição do processo de humanização do ser - quanto histórica, no reconhecimento que o autor faz das suas diferentes manifestações nas sociedades humanas ao longo

do tempo. Destaca-se a singular e profunda relação que Freire estabelece em alguns de seus escritos entre linguagem (palavra/diálogo), consciência (de classe) e a experiência do trabalho. A defesa do uso consciente e crítico da palavra individual e coletiva construída com e no mundo – e neste o trabalho –, através do diálogo, como chave para a libertação das classes populares, insere Freire entre os pensadores progressistas não deterministas dos rumos da história humana. (FISCHER, 2018, p. 464)

O trabalho recria o mundo material e cultural. Inserir essa discussão com educandos em situação de rua é propor uma educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e pautada no coletivo, fortalecendo a formação política e social desses sujeitos. Estar inserido na educação é um primeiro passo para abertura de outros direitos, conforme relato do estudante:

Estudante 5: Fui procurar emprego. Já estava tudo certo e foram preencher os dados pediram o endereço e falei que morava na rua. Aí eu perdi meu emprego. Ela foi lá dentro e voltou e disse que não podia me contratar. Aí eu comecei a estudar. Fui lá no SINE¹² de novo tentar pela segunda vez. Aí eu disse pra mim... não vou mais falar que eu tô na rua. Lá na sala tinha uns 25 com eu 26. Aí ela falou: -de onde eu era? Aí eu falei: - sou do Nordeste, do Rio Grande do Norte. Aí ela falou: - Onde é que o Senhor tá morando agora? Aí pensei se eu dizia que tava na rua ou um endereço que dava para ela. Aí eu falei assim... Doutora é o seguinte, eu vou falar a verdade pra senhora. Nesse momento eu tô na rua. Cheguei do Nordeste, trouxe pouco dinheiro. O dinheiro acabou e eu tô na rua e estou estudando lá na escola do parque. Aí ela falou: - você estuda na escola do parque? Eu disse: -Estudo. Aí ela disse: - Você conhece um rapaz lá chamado “Jorjão”. Eu disse: - É vice-diretor lá na escola. Aí ela falou você está estudando mesmo na escola? Aí eu puxei a camisa do uniforme e mostrei a ela. Ela disse: - Pois sente aí fique aí que eu vou aqui fora. Aí ela saiu e demorou assim uns vinte minutos. Aí eu pensei... já sei, ela vai me dispensar. Aí ela falou pro outros que tavam esperando: que não ia ter entrevista mais não que eu já arrumei a pessoa ideal pra mim. Aí eu fui me levantando e ela falou: - pode sentar o senhor vai ser contratado. A Educação é tudo. Eu continuava na rua. Mas, agora eu era alguém e pude ser contratado.

O relato desse estudante apresenta a importância da educação como condição social e abertura para garantia de outros direitos. Estar na rua não significa parar de pensar e tentar pertencer as relações sociais e políticas. Pela educação e trabalho, esses sujeitos percebem-se sujeitos de direitos, e não apenas dignos de carência e assistencialismo. Nesse sentido, as políticas sociais e educacionais precisam permitir que essas ações se complementem e não sejam pensadas separadamente.

Trata-se, portanto, de compreender e oferecer a educação de jovens e adultos para esses sujeitos a partir de um compromisso de escolarização plena, articulada ao mundo do

¹² O Sistema Nacional de Emprego (SINE) é um órgão do Governo Federal do Brasil, coordenado pelo Ministério da Economia, por intermédio da Secretaria Especial de Produtividade, Emprego e Competitividade.

trabalho e integrada com as redes de políticas sociais. A educação se constitui em um ambiente de conhecimento e campo social para a luta de direitos negados a esses educandos.

A significativa contribuição da escola, e em nosso caso, da educação de jovens e adultos no processo de superação dos obstáculos da vida desses sujeitos não pode ser ignorada e, nem mesmo, minimizada. Em seu relato, o Estudante 5 nos revela que a condição de estudante é determinante para a conquista da vaga no emprego. Em uma situação de extrema pobreza que caracteriza esses educandos, estudar torna-se um ato político de resistência e revolução.

4 EXCLUSÃO SOCIAL, POBREZA E INVISIBILIDADE

O grande Infortúnio dos sem-direito não é o de serem privados da vida, da liberdade e da busca da felicidade, ou ainda da igualdade perante a lei e da liberdade de opinião, mas o de terem deixado de pertencer a uma comunidade; seu grave defeito não é o de serem iguais perante a lei, é que para eles não existe lei nenhuma.

Hannah Arendt

4.1 Um histórico do fenômeno população em situação de rua

Na Idade Média, a desigualdade social e a pobreza eram representadas como expressão da vontade de Deus. A pobreza era necessária à sociedade, pois por meio dela seria possível os ricos praticarem a caridade, atitude que os classificaria como dignos da salvação. As pessoas em situação de rua ocupavam uma posição ambígua: ora eram compreendidos como seres carentes, por isso, dignos de compaixão; outrora, despertavam repúdio nos demais indivíduos por serem doentes, deficientes físicos e mentais e representarem uma associação com o diabo (MOLLAT, 1989).

Nos últimos anos da Idade Média, período conhecido como ‘Baixa Idade Média’¹³ surgiu o Renascimento, pensamento que retirou a subordinação da sociedade à vontade de Deus. Em uma compreensão racional de mundo, o indivíduo tornou-se responsável por si mesmo. Como um sujeito autossuficiente, passou a ser culpabilizado pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso (CASTEL, 1998; DUMONT, 1985). Com a pobreza associada ao fracasso individual, ocorreu uma crise no assistencialismo e a caridade perdeu seu valor como ação voluntária e redentora.

A partir dessa condição e da multiplicação da miséria em função da migração das pessoas para a cidade, houve um aumento no número de pessoas pobres e extremamente pobres nos centros urbanos europeus e, conseqüentemente, o aumento de moradores de rua. Nesse período, as igrejas passaram a estabelecer critérios para o exercício da caridade e sistematizaram o atendimento à população de rua: apenas os conhecidos, naturais da cidade, e/ou os inválidos seriam dignos de receber auxílio. Os migrantes, que segundo a Igreja, ofereciam diversos riscos à população, inclusive o de trazer doenças de seus locais de origem para a cidade, não mereciam a caridade.

¹³ A ‘Baixa Idade Média’ compreende o período entre os séculos XI e XV, caracterizado como um momento de transição entre a sociedade feudal e a sociedade capitalista.

Esses migrantes que ocupavam a rua não eram dignos de caridade e, tampouco, o “mercado de trabalho” era capaz de absorver esse excedente. A presença desses indivíduos que ocupavam as ruas era vista de forma bastante negativa. Esse sentimento de desacolhimento e negação ganhou força e se reflete ainda na sociedade atual.

Com a reforma e a doutrina protestante, a aversão aos indivíduos em situação de rua se fortaleceu. Com a crença de que o trabalho dignificava o homem, a condição de extrema pobreza dos indivíduos em situação de rua sem trabalho associava-os ao pecado e a uma vida desvirtuada. Esses indivíduos ficam em condição de repulsa, por se apresentarem como improdutivos e inúteis (SOUSA, 2012).

Com a revolução industrial, que simboliza o ápice do capitalismo, a dimensão dos indivíduos em situação de rua nas cidades e sua representação social como um problema que atravessa os séculos se agravou. Diante dessa situação, ampliaram-se o número de internatos, asilos, prisões, hospitais, criados em um esforço para livrar os “olhos” da população do cenário da miséria, da marginalidade, da doença física, mental e moral que assolava as ruas (SCHMITT, 1998).

Identifica-se, nesse cenário uma ambiguidade: se, por um lado, pessoas em situação de rua deveriam ser excluídas, tendo em vista que suas características deturpam a sociedade, por outro, essa exclusão não é consumada, pois o próprio sistema se encarrega de mantê-las no meio social.

Nota-se, ainda, que o crescente número de pobres e desempregados oprimidos com o advento da industrialização não era reconhecido como parte da sociedade. Ao Estado cabia camuflar esses sujeitos, de modo a não incomodar seus “verdadeiros” cidadãos. As pessoas em situação de rua não tinham o direito de ter direitos.

Com a expansão do sistema capitalista, cresceu a busca por uma qualificação no “mercado de trabalho”. Esse processo gerou uma desarmonia entre os requisitos para admissão e as possibilidades de inclusão de indivíduos que estavam nas camadas mais pobres, inclusive, na rua.

Sousa (2012) descreve que com o advento do progresso científico, no séc XIX, novas tecnologias foram implantadas nas indústrias e comércios. Isso influenciou diretamente na população pobre e marginalizada, entre outras, estão as pessoas em situação de rua. Tal condição passou a exigir mão de obra cada vez mais qualificada, excluindo os menos

qualificados. Assim, diferentes grupos de indivíduos deslocaram-se para uma situação de desemprego e miséria absoluta. Nesse contexto, as pessoas em situação de rua são vistas com desprezo tanto pela falta de qualificação como por não apresentarem aos olhos da sociedade, utilidade para o desenvolvimento econômico e social. Como afirma Tiene “ a mulher e o homem são levados a morar na rua por uma condição imposta pela sociedade de classes, organizada para defender a mercadoria e o mercado, e não a pessoa e a vida” (2004, p.19).

Estudo realizado por Pochmann (2001), referente ao período de 1986 e 1987, ressalta que as maiores reduções de trabalho foram aquelas vinculadas às seguintes qualificações profissionais: carpinteiro, torneiro, sapateiro, datilógrafo, fiadeira, técnico em eletricidade e mecânica, alfaiate, trabalhador de concreto armado, entre outras. A redução de trabalhos nessa área criou o exército industrial de reserva dos Brasil. Assim, na segunda metade da década de 1990, com a ampliação da superpopulação, redução dos postos de trabalho, crescimento do trabalho precarizado e consequente aumento da pobreza, o fenômeno população em situação de rua se agravou.

Em pesquisas realizadas em 2000, no estado de São Paulo, comprovou-se que as profissões exercidas por pessoas que estavam em situação de rua eram exatamente as que haviam perdido os postos de trabalho elencadas por Pochmann (2001). Nas ruas, essas pessoas passaram a exercer profissões ainda menos qualificadas, tais como: catador de resíduos, ajudante de pedreiro, vigia de carro e engraxate. Esses indivíduos passaram a ocupar, de forma mais visível, o espaço da rua. Incoerentemente, ao ganharem mais visibilidade, tornam-se invisíveis, por serem sujeitos historicamente marcados por uma condição de que não se deve lhes dar a devida atenção.

Como o entendimento da escolarização dessa população com base num referencial que destaca as desigualdades históricas assentadas no legado colonial podem trazer respostas para as políticas públicas vigentes?

Krominski (2016) relata que, com a Lei do Ventre Livre (1871), as crianças negras eram libertadas a partir dos oito anos de idade, rejeitadas pelos senhores de escravos e não absorvidas pelas instituições filantrópicas. Por isso, muitas fizeram das ruas seu local de sobrevivência, ocasionando desordem e perturbação social. Nessa época, surgiram instituições para atendimento dessa população; apesar de apresentarem finalidade educativa, predominava, em suas práticas, a função de assepsia social.

A instrução tinha como objetivo disciplinar a população, e não, educá-la. As crianças negras nascidas livres deveriam ter acesso a uma parte da educação, entretanto, sem a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, “embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como trabalhadores negros do futuro” (FONSECA, 2002, p. 62).

Peres (2002), ao analisar os cursos noturnos de instrução primária realizados na Biblioteca Pública de Pelotas, a partir de 1877, identificou neles homens negros, desde que fossem livres ou libertos. O objetivo era manter a ordem, disciplinar, incutir preceitos de 'moralidade' e 'civildade', pois a instrução e o trabalho eram considerados antídotos contra o crime e o vício. Meninos trabalhadores também podiam frequentar as aulas, pois essa condição sobrepuja-se ao fato de serem crianças.

Com a proclamação da República, em 1889, negros e imigrantes não incluídos na ordem política com enfoque no trabalho perambulavam pelas ruas. Surgiu, então, com a inauguração da Escola XV de Novembro, no Rio de Janeiro, em 1898, a iniciativa inédita de atender crianças e adolescentes em situação de rua. Apesar do propósito, essas iniciativas não conseguiram resolver a questão principal, que era encontrar soluções que pudessem promover a escolaridade, a profissionalização e a inserção de milhares de pessoas excluídas. Isso porque predominava, na política, o caráter de internação ou reclusão, em vez do educacional. Atualmente, no local onde era a Escola XV de Novembro, funcionam os cursos de Ensino Médio da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), administrados pela Secretaria Estadual de Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro. O passado carrega a histori(cidade) daqueles que não pertenceram à cidade e tampouco tiveram direito à educação. Isso nos leva a questionar: como, tem sido a oferta de educação para esses sujeitos, depois de tantos anos?

Atualmente, as poucas escolas que buscam atender as pessoas em situação de rua no Brasil, são a Escola de Meninos e Meninas do Parque, em Brasília e a Escola Municipal de Ensino Fundamental, em Porto Alegre ou, como é mais conhecida, a EPA. Ambas foram inauguradas em 1995 e possuem uma proposta de educação de jovens e adultos diferenciada, com base no acolhimento.

Em suas narrativas, os estudantes da pesquisa ressaltam a importância desse atendimento. Conforme a narrativa da Estudante:

Estudante 6: É difícil, nem todas as escolas te dá oportunidade, certo?! E essa aqui me deu. Quando eu cheguei aqui eu pensava que não ia ter aquela oportunidade. Eles me deram toda oportunidade de eu prosseguir nos meus estudos. Quando eu consegui pra mim foi um sonho quando eu fiz a quinta série, a sexta e a sétima e oitava e foi uma coisa tão boa, ainda mais quando eu coloquei aquela beca, aquilo ali pra mim foi a coisa mais importante da minha vida. Posso estudar em outros lugares. Mas, essa aqui é primeiro lugar. E também assim, porque os professores são totalmente diferentes, te dão toda atenção, assistência, não importa do jeito que você tá, digamos assim... Eles aceitam a gente sujo, maioria drogado... de qualquer jeito eles aceitam a gente. Em outra escola, não aceita. Se chegar dessa maneira aí sujo, drogado, já diz: aqui não meu filho! Nessa escola é diferente...E nenhuma escola faz isso. Só essa!

Pensar esses educandos é pensar, segundo Freire (1987), em educar sujeitos desiguais e marginalizados para consciência de sujeitos de direitos, uma vez que as pessoas em situação de rua são marcadas pela história de desigualdade de oportunidades. Uma história na qual são destituídos de qualquer reconhecimento social, vivem uma situação de isolamento, tendo sua condição associada à criminalidade e à inutilidade social. Com esse estigma se naturalizou a seguinte condição, “a esses invisíveis, cabe apenas continuarem invisíveis e não incomodar o sistema social vigente” (SOUSA, 2012, p.5).

Tal fato ocorre porque enxergar esses sujeitos suscita novas formas de avaliar as obrigações do Estado. Deixá-los na invisibilidade é coloca-los na condição de “outros” em vez de “nós”. E dessa forma, estabelecer estigmas que os diferenciam negativamente perante a sociedade, naturalizando o olhar social de exclusão, conforme relato do estudante:

Estudante7: A sociedade não aceita nois não. Quem é da sociedade despreza a gente. Só de ver a gente já chama a polícia sem a gente fazer nada de errado. A lei no Brasil é falhada!! E faz as vezes uma pessoa trabalhadora ir parar na rua, bebendo água do chão. No dia de hoje você tá correndo atrás de uma casa, de uma comida. Você não sabe se amanhã você vive ou você morre.

Nessa direção, destaco ainda a importância do pensamento de Freire no tocante a processos de humanização na educação. É mister pensar em um diálogo com as histórias de vida que sejam justas e éticas. Reconhecer que os sujeitos da EJA tornam-se humanos na diversidade de processos sociais para além da escola. Tratam-se de sujeitos históricos, com histórias de desumanização que podem ser transformadas nas relações que os constituem. Eles podem construir mudanças, que podem ser a mudança. Com isso, podem não se acomodar, mas se libertarem e se conscientizarem na relação com o outro e com o meio. Freire defende que

O desafio fundamental para os oprimidos do Terceiro Mundo, consistia em “seu direito à voz”, ou seu “direito de pronunciar sua palavra”, “direito de auto expressão

e expressão do mundo”, de participar, em definitivo, do processo histórico da sociedade. (BURGOS, 1996, p.621)

Na educação de jovens e adultos, a experiência pessoal e coletiva possibilitada pela narrativa das histórias de vida desses educandos é uma forma de rememorar emoções e pensamentos e ter na voz mais do que uma memória, um direito.

4.2 Exclusão social, pobreza e desigualdade

O fenômeno da exclusão tem raízes históricas na sociedade brasileira. As origens desse fenômeno estão presentes tanto no período da colonização, marcado pela discriminação, quanto no processo da escravidão negra. A situação de pobreza dos grupos que diferem da raça, da etnia e do gênero da classe dominante marca o controle social e os coloca em condição inferior a outros grupos. A essas pessoas é oferecido, de forma desigual, o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos e educacionais. A condição de inferioridade, conferida de forma assimétrica a uma diversidade de sujeitos, é resultado de uma produção articulada para o aumento dos pobres por meio dos processos sociais.

Segundo Quijano (2005), ao longo da história esses grupos foram marcados pela expropriação violenta de suas terras, seus territórios, suas culturas, suas memórias, suas raízes, suas identidades, suas línguas, sua visão de mundo e de si mesmos. Esses coletivos ainda hoje são mantidos à margem da produção intelectual, cultural e ética da humanidade. Arroyo (2014) reforça que, ao colocar esses sujeitos à margem, a eles é transferida uma responsabilidade individual para alteração de sua condição de desigualdade. Os indivíduos que conseguem reverter essa situação tendem a se afastar de seus coletivos, enfraquecendo sua luta e sua resistência. Esse modelo capitalista cria uma situação cruel: a vitória de cada um desses sujeitos contra a pobreza e marginalização torna-se o enfraquecimento do coletivo ao qual pertenciam. Ao saírem, ultrapassarem a margem da pobreza, com êxito e esforço, passam a compor o outro grupo, o da não pobreza. Alguns acabam deixando para trás sua identidade, sua raiz e sua luta. Com o crescimento do número de marginais, entretanto, tornou-se ainda maior o abismo entre a margem do êxito individual e educacional e o da marginalidade. O que representam essas margens? Em seu trabalho, Escorel (1999) aponta que

A noção de marginalidade foi submetida, ao longo de mais de quarenta anos, a um intenso trabalho de depuração conceitual e metodológica. Entretanto, sendo utilizada por diferentes abordagens e com concepções heterogêneas, assumiu uma definição

extremamente genérica na “sociologia da marginalidade urbana” (WACQUANT, 1996), que estuda aspectos variados de diversos grupos sociais marginalizados. Fassin (1996) considera que a marginalidade não é um conceito, mas uma noção autóctone que denomina a pobreza urbana latino-americana (ESCOREL, 1999, p. 44)

A marginalidade pertence ao quadro das representações sociais da pobreza que nasceram na década de 60. Em meados dos anos 1980, com a diminuição dos empregos em função da reestruturação capitalista, ocorreu o aumento das desigualdades e a mudança do perfil de pobreza. Tal fato, de acordo com Escorel (1999), se iniciou quando em 1976, na França, o processo de pauperização, antes restrito aos grupos de imigrantes e moradores das periferias, se estendeu também àqueles que se encontravam às margens do sistema capitalista, que usufruíam de benefícios do desenvolvimento econômico e da proteção social. Diante desse fenômeno, um novo termo surgiu na França para definir a nova pobreza, a opressão e a exploração. O termo excluído (“*les exclus*”) criado nesse contexto, acabou por se tornar inconceituável, uma vez que exclusão representa e abarca a multiplicidade de formas nas quais as desigualdades sociais se manifestam.

Os conceitos de desigualdade, pobreza e exclusão são discutidos por Nascimento (1994). De acordo com o autor, o senso comum no Brasil confunde esses conceitos. Ao analisar desigualdade e pobreza, o autor afirma que a desigualdade social se refere à distribuição diferenciada das riquezas produzidas ou apropriadas por uma determinada sociedade, entre seus participantes. Pobreza, por sua vez, representa uma situação em que parte dos membros de uma determinada sociedade não dispõe de recursos suficientes para viver dignamente, ou que não apresenta a mínima estrutura para suprir suas necessidades básicas.

Nas palavras de Garcia (2005), no capitalismo a pobreza adquire contornos específicos, pois estar na condição de pobre, para além de toda a compreensão de ser um fenômeno social, traz sempre, em última instância, a responsabilidade individual por estar em tal condição. Outra característica distintiva da pobreza no capitalismo está relacionada a sua produção e reprodução em meio a uma produção material abundante. O problema, porém, não reside aí, mas sim no fato de os seres humanos morrerem de fome, de frio, por doenças curáveis, quando todos os estatutos sociais lhes garantem o direito à vida. Essa impossibilidade de garantia do direito à vida, tão proclamado, deriva da necessária garantia da propriedade privada, elemento central de distinção social.

O fato é que identificar a pobreza como um baixo nível de renda ou de riqueza é um equívoco. Afinal, isoladamente, a renda não soluciona todas as situações. Existem diferentes elementos que compõem a pobreza (alimentação, saúde, moradia, energia elétrica, saneamento básico, educação, segurança, cultura, renda, vulnerabilidades, capacidade de organização, de mobilização, de realizar escolhas, etc.) que se combinam, em maior ou menor escala e se retroalimentam, compondo a vivência das famílias.

A vulnerabilidade econômica das famílias pobres pode conduzir os seus membros ao limiar entre a pobreza e a miséria. A ausência de trabalho inicia o processo de exclusão social. No caso dos homens chefes de família, o desemprego pode significar a perda da autoridade sobre a família e desencadear um processo de abandono do lar ou de fuga e imersão no alcoolismo. Nas palavras de Escorel (1999), tal fato corroborava com as pesquisas de população de rua no Brasil da década de 90, que revelavam que a predominância de homens sós e em idade produtiva, que viviam na transitoriedade do espaço da rua, em busca da sobrevivência. Em uma comparação com o último censo realizado no DF em 2010, há uma representação significativa dessa situação pois visto que 78% representavam o universo masculino e aproximadamente 60% estavam na faixa etária de 22 a 40 anos. Entretanto, um total de 35,5% dessa população ficava sozinha, 30,8% passavam a maior parte do tempo com familiares, enquanto 32,8% ficavam com amigos e companheiros de rua, apresentando uma distribuição proporcional com relação a viver solitário ou em grupo.

É possível inferir que o fenômeno situação de rua tende a se agravar, se considerarmos os dados do relatório da ONG Oxfam (2018). Segundo a pesquisa, pela primeira vez em 15 anos, em 2017 os 40% mais pobres tiveram uma variação de renda pior do que a média nacional. Nesse mesmo ano, havia cerca de 15 milhões de brasileiros na extrema pobreza (7,2% da população), segundo os critérios estabelecidos pelo Banco Mundial (renda per capita inferior a 1,90 dólar por dia). O número é 11% superior ao de 2016, quando havia 13,3 milhões de miseráveis (6,5% da população). A falta de políticas públicas para essas pessoas contribui para o aumento da população de rua.

Tal situação corrobora com o manifesto escrito no primeiro Encontro Latino-Americano de Sociedade Civil e Pessoas em Situação de Rua (ENLACALLE) realizado no Chile, em Santiago, entre 14 e 18 de março de 2019. O encontro teve por objetivo discutir como enfrentar a realidade das pessoas em situação de rua e contou com a participação de organizações sociais de diversos países latino-americanos: México, Costa Rica, Colômbia, Equador, Brasil, Peru, Uruguai, Argentina e Chile. De acordo com o documento, nesse

encontro foi concordado que a problemática das pessoas em situação de rua é uma das expressões máximas da desigualdade e injustiça. Diante dessa realidade, foi escrito um manifesto a favor dos direitos das pessoas em situação de rua, encorajando a luta e a organização em todo o continente, para pôr fim a esse processo de desumanização. Além disso, a preocupação com o sistema capitalista que continua a gerar empobrecimento, os ciclos econômicos recessivos, que aumentam cada vez mais a pobreza e a exclusão, tornam a rua a única alternativa possível para vastos setores da população.

A falta de políticas públicas para quem já está na rua agrava o problema e, além disso, a redução de programas como o Bolsa Família¹⁴ e o Minha Casa, Minha Vida¹⁵, tendem a fazer com que a situação piore e aumente o número de pessoas nessa condição. Essas políticas, comumente vistas como assistencialismo, na verdade são direitos constitucionais. Um dos objetivos fundamentais do país, de acordo com a Constituição, é combater a pobreza. Desse modo, a Carta Magna preconiza, no art. 3º, III, o seguinte: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988).

Freire (2000) nos faz refletir sobre qual ética tem sido adotada diante dessa realidade. Uma ética de mercado que lesa homens e mulheres, definindo a capacidade de lutar pelo bem comum, desconsiderando as necessidades dos outros com os quais convivem, ao condicionar todos a viver na indiferença. Uma ética que:

No momento em que fosse amainada sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos dos desvalidos, o de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer não, na hora apropriada, na perspectiva e permanente *sim* à vida, já não seria ética do mercado. (FREIRE, 2000, p. 54)

Seria a ética humana o que altera o quadro de exclusão? Como definir essa exclusão criada pelo sistema capitalista, com sua ética de mercado? Alguns estudiosos afirmam que o significado de exclusão social está mais próximo e em oposição ao de coesão social, ou, como sinal de ruptura do vínculo social. Ou seja, a exclusão social em si não existe, o que existem são pessoas vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes da lógica

¹⁴ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência de renda que vincula o recebimento do auxílio financeiro ao cumprimento de compromissos (condicionalidades) nas áreas de saúde e educação, com a finalidade de reforçar o acesso das famílias em situação de pobreza aos direitos sociais.

¹⁵ Instituído pela Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009, o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) constituiu um programa habitacional do governo federal, cujo objetivo consiste na construção maciça de moradias, visando à melhoria do sistema habitacional para a população de baixa e média renda.

capitalista. A exclusão, na verdade, é um termo que remete ao controle e à coesão social; é mais forte que marginais, pois pretende separar os coletivos de forma radical. As margens outrora aproximáveis, cedem o lugar a muros e muralhas intransponíveis, diferentemente das margens e das fronteiras, que são transitáveis; os muros e as muralhas da exclusão são impeditivos de passagem (NASCIMENTO,1994; MARTINS,1997; ARROYO, 2017).

De acordo com Meirinho (2016. p. 92 *apud* Kenyon et al., 2002, p.209) a grande problemática da exclusão social é a negação de acesso e participação de um sujeito ou grupo na vida social e política da sua comunidade. Esse fator “resulta não só na perda da qualidade de vida material e imaterial, mas também na limitação das chances e escolhas”.

Martins (1997), reforça que a exclusão divide duas humanidades: uma humanidade em que pobres e ricos estão inseridos na economia e possuem relações sociais e políticas e uma sub-humanidade, que constitui um mercado informal, até mesmo de serviços escusos, que ocorrem fora do âmbito econômico. Dessa forma, ainda que ocorra a inclusão no plano econômico, ela não ocorre no plano social.

Alocar os desiguais, os excluídos e os marginalizados são formas compensatórias de corrigir desigualdades e silenciar os sujeitos que são colocados nessa condição. As políticas deveriam ser pensadas para uma distribuição de igualdade de direitos e riqueza. Esse não é, todavia, o interesse do sistema. A intenção é alimentar uma inclusão subalterna, que silencie e separe o coletivo. Assim, as políticas de igualdade são substituídas por políticas compensatórias de inclusão.

De que forma essa situação social é refletida na escola? Recorro a Dubet (2008), para iniciar essa reflexão. O modelo de igualdade de oportunidades apresentado pela escola é meritocrático. Os estudantes são submetidos às mesmas provas, em uma condição de competição. As diferenças se acentuam rapidamente e alguns estudantes se sentem incapazes de continuar competindo. Na competição com os demais, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Tal fato explica parte das evasões escolares. Esses estudantes são marginalizados em currículos diferenciados que, por vezes, não dialogam com suas realidades, os enfraquecendo cada vez mais. “O fracasso escolar é o prelúdio de uma exclusão social.” (2008, p. 100).

A escola acaba por desconsiderar o fenômeno da pobreza que faz parte da vida de seus estudantes e sua complexidade. A ausência dessa discussão na formação acadêmica dos

professores dificulta a compreensão e a discussão com os educandos marcados pela violência, pelo abandono, pela dor e pela negação. Por essa ótica

a oferta da educação por si só não é capaz de atuar como elemento para a ruptura da pobreza dos alunos pobres. Entretanto, a educação crítica, voltada para a contraposição dos valores hegemônicos, pode estabelecer as bases para nova racionalidade na reprodução das relações sociais. A tarefa educativa está além da necessidade de obter um produto ou rendimento final. É um processo que, ocorrido na trama das relações sociais, forma sujeitos e atores sociais. (SOARES, 2013, p.107).

Assim, configura-se um debate permanente na relação da pobreza com a educação: ora se espera que a educação possa resolver o problema da desigualdade social e ora ela é considerada um *locus* de reprodução dessa desigualdade, sobretudo quando se mostra um espaço mais favorável aos estudantes social e culturalmente privilegiados.

Diante do exposto, ao pensarmos na educação para pessoas em situação de pobreza é preciso pensar para além do acesso. A realidade atual é que na oferta de ensino fundamental e médio para crianças e adolescentes o acesso existe, no entanto, não ocorre a saída. Diante da retenção, os estudantes pobres habitam o espaço escolar criando uma nova marginalização.

Ao regressarem para o contexto escolar quando jovens e adultos, torna-se necessário garantir, para a efetivação do direito, além do acesso, a permanência desses educandos nas unidades escolares. Tem se tornado comum, entretanto, o fechamento de escolas de educação de jovens e adultos, subsistindo uma oferta reduzida e centralizada.

Ventura (2017) ressalta que, nos últimos anos, o atendimento aos jovens e adultos, que sempre foi de pequena monta, vem declinando ainda mais, resultando no esvaziamento das turmas. Tal fato se agrava quando essa redução no número de estudantes é utilizada para justificar o fechamento de turmas. Em situações mais extremas, observa-se o encerramento da oferta da modalidade nas unidades escolares. Em suma, os próprios estudantes da EJA são responsabilizados pela diminuição de matrículas, tendo que se adequar a uma oferta compensatória, aligeirada, residual, em sua maioria, inapropriada às suas necessidades.

Nesse contexto, a história se repete: uma culpabilidade individual diante de qualquer condição em que esse sujeitos se encontrem; seja de pobreza, de escolarização e/ou desemprego. Na EJA, diferentemente do ensino fundamental e médio para crianças e adolescentes, em que o acesso existe, a oferta é reduzida e centralizada. Essa é uma forma velada de negar o direito ao acesso à educação para esses sujeitos.

Diante dessa realidade, os espaços de resistência em que a EJA sobrevive devem conduzir esses educandos para uma educação crítica e conscientizadora, que discuta a pobreza, a “igualdade”, a diferença, a desigualdade e no caso dos educandos em situação de rua, ainda a indiferença. A educação deve se apresentar como uma dimensão política, uma vez que:

O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperarem a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire (DEMO, 2001, p. 320).

Assim, é de fundamental importância que docentes e discentes compreendam o fenômeno da exclusão social, no sentido de desenvolver, no espaço da escola, uma discussão crítica da condição da pobreza, a fim de exigir do Estado maior atenção para a dignidade humana, atuando no desvelamento de direitos ainda negados e nas possibilidades de superação por meio de um diálogo conscientizador com os educandos.

É fundamental que a EJA se constitua em um espaço político de direito e discuta os percursos inalcançáveis desses sujeitos desiguais e marginalizados, que conhecendo a fundo sua história de opressão, possam se libertar.

O Distrito Federal avançou ao pensar na proposta de um currículo em movimento (2014b). Como o nome sugere, seria um documento dinâmico, continuamente avaliado. Na prática, entretanto, a proposta manteve-se estática. Assim, é necessário avançar em uma proposta curricular que, além de dinâmica, não reproduza para EJA o currículo dos ensinos fundamental e médio da educação básica. É preciso que haja investimento na formação continuada dos docentes da modalidade. A existência do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação ¹⁶(Eape) no DF já é, em si, um diferencial. A oferta de cursos para o turno noturno, no entanto, ainda é limitada.

Ao discutir a formação de educadores para a EJA, Pedrosa (2015) argumenta que os docentes que atuam na educação de jovens e adultos não possuem, em sua graduação, uma discussão do currículo da EJA. Outra informação da pesquisa é que os professores entrevistados, apesar de disporem de especialização, essa não era na área da educação de

¹⁶ Unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Gabinete da Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal, a qual compete definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico e de pesquisa, em consonância com as necessidades da rede pública de ensino e dos demais setores da Secretaria.

jovens e adultos. Além disso, muitos ingressam na EJA por motivos pessoais, e não necessariamente pela intenção de trabalhar na modalidade. Com relação à formação inicial, Vieira (2018) ressalta que:

Nos últimos anos algumas universidades públicas têm desempenhado um importante papel na formação docente para a EJA, contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para essa problemática. No entanto, parte dessas instituições ainda não tem assumido a EJA como parte integrante de suas políticas e ações. A ausência de disciplinas ou de espaços curriculares nos cursos de formação inicial e continuada tem dificultado o despertar e/ou aprofundamento das reflexões sobre as diversas dimensões que constituem essa modalidade educativa. (VIEIRA, 2018 p. 282)

Os estudos apresentados reforçam que, ao trabalhar na EJA, é necessário um repensar dos docentes. Há necessidade de refletir os diferentes, pensar a condição de vulnerabilidade. Arroyo (2017) nos convida a ponderar que os currículos da EJA não foram pensados para a situação instável, que se supunha provisória e para poucos. Essa condição, entretanto, se tornou permanente e para milhões. A escola continua preparando para a profissionalização, conforme a ordem do sistema, para um trabalho que não existe. Ainda, não elaboramos currículos para essa vulnerabilidade, para as diferentes realidades desses sujeitos de vida e do mundo do trabalho. Faz-se necessário buscar conhecimentos, saberes e competências que os qualifiquem. Tal fato reforça a ideia de que não adianta alardear a universalização da educação, se não garantirmos condição de permanência, continuidade e, principalmente, de qualificação e sobrevivência para a realidade em que os estudantes se encontram.

A EJA deve ser marcada por uma educação que discuta a permanência, a continuidade e as necessidades dos educandos em situação de rua, de forma a que eles possam questionar o significado de sua presença no mundo, de se apossar de sua história e de trazê-la para a sala de aula.

Recorro a Maturana (2002) e Reis (2000) para refletir sobre a importância das emoções no processo educacional. O viver humano é constituído por um entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção. Na compreensão de que somos seres racionais, todavia, por vezes, as emoções são desvalorizadas. O fato é que todo sistema racional tem um fundamento emocional e, ao mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Por isso, a importância da amorosidade no espaço da escola, na educação de jovens e adultos com os educandos em situação de rua, criando a cultura do cuidado com outro. O relato do estudante reforça a importância desse cuidado

Estudante 20: A gente é tão maltratado, ofendido e humilhado que não acredita em mais ninguém. Porque é triste... a pessoa já não está bem e ser maltratada. E aí, a gente não sabe mas tratar e nem conversar com ninguém. Agora aqui na escola eu tô mudando. Aqui eu sou bem recebido. Mesmo sabendo da minha situação as pessoas me abraçam. Aí eu fico mais calmo. Aqui eu tenho uma palavra amiga. Aí vou ficando bem e vou me tornando melhor.

Na visão de Maturana, “Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser, em harmonia, sem submissão”. (2002, p. 34). O desenvolvimento do sentimento e capacidade de escutar o outro e ao ouvir, ser escutado pelo outro. E nessa direção, ao ser acolhido pelo outro, surge a voz, a narrativa. O dessilenciamento. A perda do medo de se expor. Assim, as histórias se constituem individualmente e coletivamente em um processo de resiliência humana, no qual os indivíduos superam as adversidades e transformam momentos difíceis em oportunidades para aprender, crescer e mudar.

4.3 Narrativas e direitos humanos da (in)visibilidade para o empoderamento

A população em situação de rua vive o contraditório, habita o espaço com grande fluxo de pessoas, passa o dia entre milhares de indivíduos e vive no isolamento, na solidão e na invisibilidade. A opressão sofrida por esses sujeitos é tão intensa que eles se tornam indesejados aos olhares dos passantes. A negação do olhar ao outro é um ato desumanizante, como se negasse, a esses sujeitos, a condição humana, de serem visualizados como um de nós.

Essas pessoas vivem o fenômeno social de naturalização da pobreza, que acaba por contradizer o entendimento da pobreza como violação dos direitos humanos, ao atribuir a esses indivíduos a falta de esforço pessoal para a condição em que se encontram. Assim, a culpa da pobreza seria dos próprios sujeitos, como se as vítimas, ao invés de oprimidos, fossem os próprios opressores. A naturalização da pobreza despolitiza e, dessa forma, ela se dissocia da questão da igualdade e da justiça e, conseqüentemente, do direito.

Ao se naturalizar a pobreza, ela desaparece aos nossos olhos. Não seria um comodismo da nossa parte? Torna-se mais simples dizer que eles se “perdem”, a fim de os responsabilizar pela sua condição. Eles continuam, entretanto, presentes. E desaparecem apenas na medida em que o espectador se renuncia a enxergá-los com todas as suas mazelas.

Pensando nesse papel de espectador, recorro às reflexões de Adorno (2012) que nos faz refletir sobre a insensibilidade com o outro, ao afirmar que se as pessoas não fossem indiferentes ao que acontece com todas as outras, a barbárie em Auschwitz não teria ocorrido,

as pessoas não teriam aceitado. Não teriam se silenciado. Quando nos silenciamos, tratando o outro com indiferença e o colocando na invisibilidade, o que para nós é um mecanismo protetor pode provocar um alto grau de sofrimento em quem é atingido. Esse fato configura a invisibilidade pública

A invisibilidade pública é expressão que resume diversas manifestações de um sofrimento político: a humilhação social, um sofrimento longamente aturado e ruminado por gente de classes pobres. Um sofrimento que, no caso brasileiro e várias gerações atrás, começou por golpes de espoliação e servidão que caíram pesados sobre nativos e africanos, depois sobre imigrantes baixo assalariados: violação da terra, perda de bens, a ofensa contra crenças, ritos e festas, o trabalho forçado, a dominação nos engenhos ou depois nas fazendas e nas fábricas. (GONÇALVES, 2004, p. 22).

Um dos grupos diretamente atingidos por essa invisibilidade são as pessoas em situação de rua. A discriminação social é tão grande que a condição de invisível os coloca na condição de secundários, desnecessários, de rejeição, e assim, fora da sociedade. Há uma generalização de que todos são drogados ou loucos, provocando uma repulsa social. O fato de não acreditar que podem ser capazes de alterar a sua condição contribui para a não aceitação, para a negação. Se a invisibilidade existisse no seu sentido literal, o mal seria menor, pois esses sujeitos poderiam transitar e ocupar espaços. Isso, todavia, não é possível diante da invisibilidade criada, por meio da qual eles são retirados do universo dos direitos e do pertencimento.

É preciso refletir que a invisibilidade é um fenômeno que recai sobre todos e possui duas faces: os que se tornam invisíveis e os que não vêem. Nessa circunstância, ambas as partes precisam de cuidado. Ao fingir não ver, criamos uma cegueira seletiva, um vazio de consciência, uma indiferença que, ao ser cercada de medo e violência, priva a sensibilidade humana, impede encontros e distancia pessoas. Conforme relato do estudante que participou da pesquisa:

Estudante 14: Na rua é assim.... Por exemplo, tá chovendo agora; você pode passar um dia inteiro num ponto, na rodoviária, na chuva, ninguém te ajuda. As pessoas estão vendo... mais não se aproximam. Isso é você ser invisível! A discriminação, o medo. Pensa...estão vendo! Mas, mesmo assim... não se aproximam. Eu tento acreditar que as vezes até querem te ajudar, mas tem medo. Isso é a invisibilidade da rua.

Um medo gerado por uma geração de opressores que nega aos oprimidos a vocação de ser mais, de dizerem e criarem a própria história. Uma inferioridade que se naturaliza pelo colonialismo capitalista. Uma opressão que se instala e se hospeda dentro do oprimido, o

impedindo de ser legítimo em seu pensamento, em seu sentimento, em sua fala, como um vírus que invade uma célula a fim de se reproduzir. Tal como o vírus, o opressor provoca a controvérsia de ser considerado ou não um ser vivo. Uma vez que é capaz de reproduzir no oprimido

o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. (...) É a armadura, acrescentemos nós que o homem se escraviza e dentro do qual já não ama. (...) Percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso que emerso.” (FREIRE, 1969, p. 44-45)

Assim, as práticas opressoras tentam silenciar e manter os oprimidos dentro de si, imersos no silêncio. A música mais difícil de compor é a que se origina da musicalidade do silêncio. O silêncio das ruas se mistura com o silêncio da indignidade. Mas, que indignidade? Se sequer indagamos, questionamos a miséria do outro.

A proposta deste trabalho é que o silêncio esteja presente, não como uma ausência, mas como escuta. O silêncio da pesquisadora para ouvir as vozes da sinfonia dolorosa, resistente, de corpos, de vidas. Uma sinfonia que quebra o silêncio das ruas e a transforma em um momento de encontro com nosso próprio ser. Esses sujeitos estão vivos; o coração bate, o sangue pulsa nas veias, respiram e expiram por meio das palavras o próprio canto do encontro da rua com a educação.

As narrativas têm o intuito de quebrar a cultura de silêncio, convidando estudantes em situação de rua da educação de jovens e adultos a documentar seu cotidiano na escola, na rua, no trabalho informal, suas histórias de sobrevivência, resistência e opressão.

O homem oprimido, que vive mergulhado na “cultura do silêncio”, não se vê como transformador do “mundo”, ele pensa a si próprio como fazendo parte do mundo “natural”, preso a uma consciência mistificada, em oposição ao mundo da “história” e da “cultura”. Sua libertação, no entanto, não virá unicamente por meio de mudanças nas estruturas econômicas de dominação, mas virá paralelamente à mudança estrutural, pela “ação cultural”, conquistando seu direito de fala. Emergindo, assim, o “conceito antropológico de cultura” (OLIVEIRA, 2015 p.26).

A comunicação é uma condição de reconhecimento do outro. Por vezes, a falta de convivência afeta a troca de experiências e a falta dela, as histórias de vida. As pessoas em situação de rua representariam o vazio da vivência individual. São sujeitos sujos, poluídos, vagabundos, entre tantos outros adjetivos que exprimem a imagem de abjeção. Para além

dessa imagem, no entanto, Frangella (2008) apresenta que esses sujeitos podem ilustrar o exemplo da redenção e da moral social, uma vez que são os que tiveram as experiências extremas da dor, do isolamento e do sofrimento. Por isso, seriam portadores da sabedoria sobre a dor, sobre a vida e sobre a veracidade dos valores e sentimentos. Assim, tornam-se contadores de histórias nunca vistas, testemunhas de crimes, de situações ilícitas e de aventuras estranhas no espaço urbano, em conformidade com os relatos dos estudantes que participaram da pesquisa.

Estudante 5: Eu já viajei esse Brasil a fora, estou na rua *indese* os meus 13 anos. Numa dessas andanças eu fui lá pro Sul. Lá, consegui *trabaio* numa plantação de maçã. Pediram os nossos documentos pra acertar o *trabaio*. Aí o moço me chamou pra falar com o responsável da plantação. Eu já fiquei preocupado... Chegando lá ele perguntou o nome do meu pai. Eu falei. Ele perguntou o que ele era. Eu falei... caminhoneiro. Aí ele perguntou: - Sua mãe conheceu como seu pai? Eu falei que ele passou lá no Rio Grande do Norte e conheceu minha mãe. Aí ele falou pra mim... – Eu sou seu tio!! Seu pai era meu irmão. Aí eu conheci a família do meu pai.

Estudante 13: Eu conheço a dor porque eu passei por ela. Já dormi na lama, já bebi água de lama. Já fui cuspidado, pisado e xingado pelos outros. Me chamavam de marginal. As pessoas falavam que eu não tinha valor, que eu não tinha amor. A partir disso eu fui reconhecendo minha vida aqui fora. Eu acho que só depende de Deus e de “nós” para a vitória chegar. Vai depender de querer a mudança no coração, amor e compaixão para o seu próximo. Se todo mundo ajudar, ninguém vai querer fazer o mal. Mas, não funciona assim.

A frase do Estudante 13: “Mas, não funciona assim” me inquieta. Ela denuncia o automatismo de nossas vidas. Não paramos para olhar, para refletir, para ouvir, simplesmente; não paramos. Não correria da vida, as necessidades são outras. Em um mundo em que não se tem tempo para família, para os que estão ao nosso redor, é difícil enxergar aqueles que colocamos na invisibilidade. Toffler (2012), ressalta que se vive uma realidade em que há uma recusa em prestar atenção no presente, dado que o futuro se aproxima em uma intensa velocidade. Essa velocidade impacta diretamente na forma como nos educamos e como contribuimos para a educação de outras pessoas.

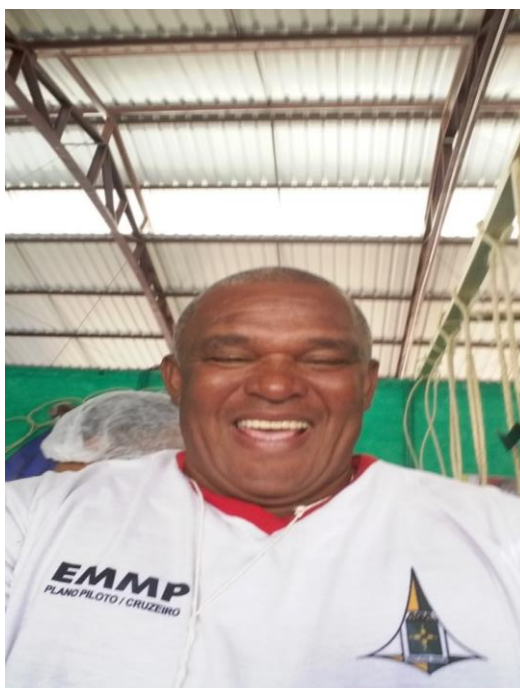
Ao retornarem para a EJA, esses sujeitos, nesse espaço, devem ser agentes de sua própria história e se reconhecerem capazes de aprender, apesar das limitações atribuídas a si mesmos. Suas narrativas pessoais e coletivas podem ser reconhecidas e devem ser valorizadas como parte do processo educacional.

É importante reiterar que a maior parte dos sujeitos que frequentam as classes de Educação de Jovens e Adultos carregam consigo as marcas da opressão e da exclusão. Estes homens e mulheres oprimidos encontram-se mergulhados na cultura do silêncio, não se percebendo como sujeitos da história. É mister elaborar uma

pedagogia dialógica que promova o dessilenciamento destes sujeitos. Para isso, Freire estabelece algumas premissas para o diálogo verdadeiro. Dentre estas condições destacam-se o amor, a humildade, a fé no ser humano, a confiança, a esperança e o pensar crítico. (VIEIRA, 2018, p. 286)

Recorro à imagem fotográfica e à narrativa de um dos estudantes para contextualizar a importância do dessilenciamento. Com a máquina nas mãos, ele tira uma fotografia do tipo *selfie*. A foto da imagem 5 poderia ser interpretada apenas como algo rotineiro, feito por boa parte das pessoas nos dias de hoje.

IMAGEM 5- A SELFIE



FONTE: Estudante 4 (2018)

No entanto, ao ser perguntado o que essa imagem representa, ele responde:

Estudante 4: É assim que eu quero ser visto pela sociedade...De frente!! Não quero ser só uma sombra.

Observe que a performance do educando não é tão somente a respeito de si mesmo, mas, também, sobre a visão da sociedade a respeito das pessoas em situação de rua. Nesse protagonismo proporcionado pelo ato fotográfico, diferente da pretensão de um aperfeiçoamento técnico de um fotógrafo profissional, o educando-fotógrafo busca a própria identidade.

Diante disso, é possível pensar a educação de Jovens e adultos como um espaço de autonomia? A palavra autonomia vem do grego e significa *autogoverno, governar-se a si próprio*. Segundo Martins (2002) no âmbito da educação, o debate moderno preconiza a autonomia como a capacidade do educando buscar resposta às suas próprias perguntas. A construção de uma educação antiautoritária que construa gradativamente o conceito de autonomia com a escola e com o educando. Freire (1996) entendia que para uma educação libertadora era necessário que o educando criasse suas representações do mundo, pensasse as estratégias para resolução de seus problemas e aprendesse e se compreende como sujeito da história. Apesar da amplitude dos desafios impostos à escola atual, é possível oportunizar, além da cultura material e intelectual, a constituição da escola como um espaço autônomo, por meio do fortalecimento da democracia participativa.

A educação de jovens e adultos pode ser um espaço que trabalhe a autonomia das pessoas que estão em situação de rua. A política nacional para população em situação de rua, consolidada no Decreto nº 7.053/2009, sinaliza a educação como uma de suas ações estratégicas para promover os direitos dessa população.

É consenso que a escola não deve assumir o papel de redentora. Há concordância, entretanto, que dentre as políticas públicas, a educação, ainda que com limitações, tem sido a que atende a diversidade de sujeitos marginalizados, principalmente na educação de jovens e adultos, tais como: pessoas em situação de rua, privadas de liberdade, do campo, com deficiência, entre outros.

A educação libertadora pode possibilitar que esse sujeito se perceba construtor e transformador da realidade em que vive. E ao se entenderem sujeitos de direitos, poderão lutar contra a negação e requerer muito mais do que assistencialismo.

Estudante 12: Antes da escola eu era um cego. Eu fui entender a importância do documento. Do direito. Quando a gente está sem identidade pensa que a gente é bandido. E a gente entende quando a pessoa está desfazendo da gente. Mas, o documento abre para gente ter outros direitos. Como a vaga na escola, o passe livre. A gente pode cadastrar para receber auxílio. Sabendo lê, a gente vai lá e vê o resultado do bolsa família. Muita gente foi passada para trás, falam que não saiu e recebe no seu lugar. Mas, eu não quero só auxílio, eu quero trabalho! O seu trabalho é bom. É bom vocês saberem como a gente é... o que a gente pensa, que a gente luta, que a gente estuda, porque nós somos gente como vocês. Temos os mesmos direitos!

O relato do estudante reforça a necessidade de diálogos e ações cada vez mais estreitas entre a educação de jovens e adultos e os direitos humanos, dada a especificidade do grupo

que compõe a modalidade, marcados por “um conjunto de oportunidades altamente desiguais” (GENTILI, 2009, p. 1064).

[...] os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. (GENTILI, 2009, p. 1062)

Gallardo (2014) ressalta a importância de se construir uma cultura de direitos humanos com um esforço político permanente. A consciência da reivindicação é fator imprescindível na vida desses sujeitos. Na educação de jovens e adultos, conhecer as histórias de vida das pessoas em situação de rua é reconhecer seus saberes. Ao trabalhar suas histórias, os educandos serão capazes de perceber a marca da negação dos direitos e de não se reconhecerem culpados, individualmente, pela sua condição.

Nesse sentido, não é apenas pensar a oferta para esses educandos, mas construir, com a comunidade escolar, um processo de conscientização, diálogo e pertencimento. Segundo Arroyo (2017), o percurso escolar está atrelado ao acesso, às permanências com qualidade e às aprendizagens, como forma de inclusão na sociedade letrada. Em que momento, entretanto, a educação como direito humano tem sido trabalhada nesses espaços? Em que momento se trabalha a educação-justiça? Em que momento deixamos de reproduzir a injustiça social na escola? Negamos seus saberes e os motivos que dificultam seu acesso e sua permanência na escola, corroborando com a ideia de que sua condição se deve a sua não escolarização, ao seu não alfabetismo, de não terem diploma e de não terem tido um percurso escolar exitoso, em vez das injustiças sociais de que são vítimas. O autor retoma Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 42ss.) com questões sobre educação e direitos humanos: “Vincular direitos humanos e jovens e adultos é fruto de uma vitória histórica deles ou uma nova forma de inferiorizá-los como ainda sem direitos humanos [...]”? (ARROYO, 2017, p.106). A educação de jovens e adultos deve discutir essas questões, a fim de que a modalidade não seja apenas um espaço para suprir percursos escolares truncados.

Herrera Flores (2009) nos questiona sobre como encarar, a partir dos direitos humanos, as intensas realidades de fome, miséria, exploração e marginalização que vive uma parcela significativa da população. O autor nos provoca a reflexão sobre a urgente mudança de perspectiva. Não é cabível permanecer nos conceitos e definições tradicionais, torna-se necessário a abertura de processos de luta pela dignidade humana.

[...] A universalidade dos direitos somente pode ser definida em função da seguinte variável: o fortalecimento de indivíduos, grupos e organizações na hora de construir um marco de ação que permita a todos e a todas criar as condições que garantam de um modo igualitário o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida. (HERRERA FLORES, 2009, p. 19).

É imperioso libertar esses sujeitos desse contexto histórico de negação de direitos e de uma vida sem dignidade. É fundamental pensar o papel social e a responsabilidade de cada um nesse contexto de invisibilidade no qual se encontram.

Segundo Mangenzó (2016), torna-se necessária uma postura crítica dos educadores em direitos humanos com relação ao currículo hegemônico presente nas escolas. É preciso empoderar esses sujeitos diversos, pensando outras pedagogias para eles, desiguais e marginalizados. Para tanto, a pedagogia de educação em direitos humanos conta com dois componentes fundantes à aceção crítica da sociedade: a pedagogia da alteridade e a pedagogia da diversidade.

A pedagogia da alteridade significa se colocar no lugar do outro, ter responsabilidade com a responsabilidade do outro. A pedagogia da diversidade é questionar o conformismo, as assimetrias, as injustiças e aceitar a inter e multiculturalidade como formas de organização social.

[...] a pedagogia da alteridade e da diversidade desde de uma perspectiva da justiça social, é, por definição, uma educação para a responsabilidade, é uma educação para formar “vigilantes” alertas para o outro, pessoas cautelosas, atentas ao outro independente de sua origem ou procedência, de sua formação social ou cultural, de seu gênero ou etnia, de sua idade, de sua orientação sexual, de sua concepção religiosa ou espiritual. (MAGENDZO, 2016, p.240, tradução nossa)

Diante dessa realidade, faz-se necessário pensar a educação de jovens e adultos para esses sujeitos, em um diálogo amalgamado na educação em direitos humanos. É refletir sobre a educação para a mudança e a transformação social, tendo como finalidade os princípios presentes nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos humanos (2012), destacando a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades.

Enfim, as narrativas desses sujeitos podem contribuir para chegarmos mais próximo de compreender as especificidades de ser e aprender das pessoas em situação de rua, na sua individualidade e coletividade, para com isso pensar os processos de ensino e de aprendizagem de maneira mais efetiva. Educar esses sujeitos desiguais e marginalizados para consciência de sujeitos de direitos é pensar, segundo Freire (1987), a vocação ontológica dos

seres humanos: serem mais. O autor reforça que o processo educativo libertador possibilita aos oprimidos a superação de seu estado de opressão. Quando os oprimidos questionam a sua situação, põem em questão a ordem opressora. Por isso, a proposta de trabalhar com narrativas permite que esses sujeitos se libertem. O ato de narrar é libertador. Ao pensar no passado e questionar sua condição, esses sujeitos têm a chance de redefini-lo.

5. PORTA ABERTA: A LUZ QUE ENTRA PELA NARRATIVA FOTOGRÁFICA

Enquanto houver um adulto analfabeto, um “excluído” ou “esfarrapado” no mundo; hei de continuar a luta. Luta que não foi apenas de Elza e Paulo Freire, mas que é de todos nós.

Nima Imaculada Spigolon

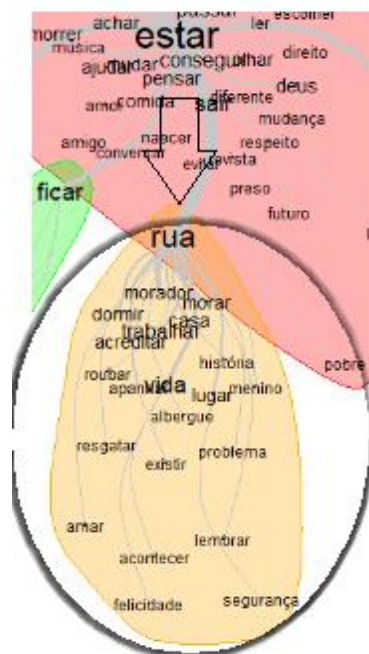
As imagens fotográficas são chamadas de luz neste título em uma analogia a origem da palavra fotografia, que é formada a partir da junção de dois elementos: *phos* ou *photo*, que significa “luz”, e *graphein*, que quer dizer “marcar”, “desenhar” ou “registrar”. Nesse trabalho, a foto é a luz que entra como dispositivo das narrativas de vida, daqueles que estão acostumados com o apagamento e relegados ao papel de coadjuvantes. Em meio à luz, grafos¹⁷ e vozes deles, os protagonistas, “*graphein*”, ou seja, “marcam”, “desenham” e “registram” suas histórias na “porta ” aberta que se apresentará ao longo do capítulo. Nesse último capítulo me permito, em alguns momentos, escrever na primeira pessoa. Assim como no primeiro capítulo em que o eu revisitou sua história, neste último o eu revisita às histórias.

As análises das narrativas, nesse capítulo, se apresentam acompanhadas das imagens das fotografias e dos grafos. Para isso, outra ferramenta do *software* Iramuteq será utilizada, a análise de similitude. Baseada na teoria dos grafos, é possível, por meio dessa análise, identificar as ocorrências simultâneas entre as palavras e as suas respectivas conexidades. A partir da Imagem 6, é possível identificar o agrupamento em clusters, nos quais as palavras estão relacionadas entre si de acordo com a significância que adquirem no texto das narrativas dos educandos

¹⁷Grafo é uma estrutura utilizada para representar relações entre elementos de um dado conjunto. Esses elementos são representados por pontos denominados vértices, e as relações são representadas por segmentos unindo dois destes pontos, denominados arestas. Essas representações são apresentadas nesse capítulo por meio das análises de similitude do software Iramuteq.

É difícil quando fica a noite, achar lugar seguro. Na rua não se dorme, só cochila... Se você dormir você pode morrer, apanhar ou ser roubado. Por isso, a gente chega na escola com tanto sono.

IMAGEM 7- SIMILITUDE "ESTAR" NO LUGAR "RUA"



FONTE: A autora (2019)

Diante da observação da estudante e analisando a Imagem 7, observa-se que a palavra “segurança” e “felicidade” possuem uma menor conexidade, se apresentando ao final da ramificação que converge para o alerta feito pelos estudantes do que falta na rua. O relato da Estudante 9 corrobora com a autora Graciani (2009), que afirma que

A rua constitui-se em transitoriedade permanente, dada a insegurança total. Não é possível prever o que vai acontecer na próxima hora, no próximo dia. Há que estar sempre preparado para agir ou reagir, criar e recriar, inventar ou reinventar formas, maneiras de sobreviver na rua ou mesmo viver na rua. (GRACIANI, 2009, p. 131)

Essa situação se caracteriza porque a moradia que se apresenta na lei como um direito e poderia trazer a segurança a quem está nas ruas, hoje é um privilégio. Domingues (2013) em seu estudo aponta que morar é uma ação humana que envolve o poder de alguém sobre determinado espaço e que no sistema capitalista torna-se um bem jurídico de valor econômico. Assim, a moradia passa de direito à mercadoria, deixando de atender a todos em sua condição essencial, alinhada ao princípio da dignidade humana.

Diante disso, me recordo da música “A casa”, de Vinícius de Moraes e Toquinho: “Era uma casa, muito engraçada. Não tinha teto, não tinha nada”. A música da minha infância, outrora engraçada, apresenta uma triste realidade dos dias atuais. Quantos habitam a casa de Vinicius e Toquinho?

IMAGEM 8- "A CASA"



FONTE: ESTUDANTE 1 (2018)

A Imagem 8 representa a imagem da casa. A estudante passava e gritou para o colega que estava com a máquina. “ Tira uma fotografia da minha casa!! Eu carrego minha casa é na cabeça. ”

Apesar de estar disposto na Constituição, na Declaração Universal do Direitos Humanos (1948), da qual o Brasil é signatário, as ações concretas para prover moradia às pessoas em situação de rua ainda caminham a passos lentos. Lopes e Mendonça (2009, p.56) afirmam que a falta da habitação não se refere apenas a dificuldade de não ter um local para se abrigar, mas, invariavelmente, também no comprometimento de outros direitos sociais imbricados: “Não consegue um trabalho sem ter como tomar banho, nem pode dar o endereço

dos serviços de acolhimento a ‘moradores de rua’ como residência, bem como não tem direito a um cartão de transporte para desempregado, por não ter um endereço fixo.”

O albergue, apontado como solução pelos órgãos públicos para algumas pessoas em situação de rua, não resolve o problema da moradia. Segundo eles, o local não oferece condições dignas, pode separar famílias, além de facilitar situações de roubo e violência. No relato, a Estudante 6 ressalta:

Morar em albergue? Deus que me perdoe... Já tive lá...não, não, não...lá você não pode ter nada. Os alojamentos lá é a assim tem tipo uma passagem... aberto em cima o pessoal pula pro outro lado e rouba as suas coisas. Entendeu.... Por isso, toda noite eu vou para o HRAN. Minha relação lá é quase com ninguém, porque só vou lá a noite. Só vou dormir e no outro dia saio fora. Não fico lá o dia todo. Porque lá tem mais segurança. Melhor que ficar em albergue e nessa rodoviária aí. Deus que me perdoe!

Diante dessa discussão sobre moradia, um dos estudantes afirma que a fotografia dele será feita fora da escola, com o seu celular. No dia seguinte ele apresenta a imagem 9 e diz:

IMAGEM 9- UM LAR



FONTE: ESTUDANTE 11 (2018)

Estudante 11: Essa é a minha casa. Graças ao trabalho, eu posso alugar uma casa. A moradia é o primeiro passo de tudo. Dá dignidade. As pessoas precisam pensar nisso. Quando uma pessoa em situação de rua fica em albergue e abrigos não é comodismo. É necessidade!!

A narrativa do Estudante 11 sinaliza que assegurar a moradia é assegurar a dignidade. É possível perceber ainda, em sua na fala, o quanto a casa empodera. Ter uma casa é ter segurança, é pertencimento, é “delimitar um espaço de ocupação que lhe possa servir de

referência à sua própria identidade”. (Ramos, 2002, p.84). A narrativa do estudante ratifica essa condição

Estudante 14: Eu hoje tenho uma casa. Professora... quando eu falo... “ eu estou indo pra casa”, Nossa!! (passa a mão na cabeça, no rosto, enche os olhos d’água e solta uma sorriso enorme) é forte pra quem não tinha casa. Agora sim... eu posso ir visitar meu filho. A metade do apartamento é dele. Chegar com os meus diplomas. Falar que terminei o ensino médio, tenho minha casa, tenho trabalho. E eu quero entrar na faculdade. Que eu vou perturbar até eu conseguir. Só de chegar lá e dizer que eu tô na faculdade, terminando meu espanhol. Nossa... aí sim. Mas, tudo começou aqui.... Na escola Meninos e Meninas do Parque.

A experiência do Estudante 14 integra o projeto da primeira moradia no Distrito Federal, em cumprimento da política nacional para a população em situação de rua. Esse projeto surge de uma parceria da Codhab com um educador social, ex-morador e ex-estudante da Escola meninos e meninas do parque. O Estudante 14 é um dos moradores de um prédio destinado exclusivamente a ex-moradores de rua. Parte dos moradores são estudantes e ex-estudantes dessa escola.

A iniciativa é inspirada no programa *Housing First*, criado e elaborado pelo psicólogo e ativista Sam Tsemberis junto com a organização não-governamental Pathways to Housing First, tornando-se uma política pública que primeiro foi testada na cidade de Nova Iorque, no ano de 1992. Segundo Martins (2018) o programa foi projetado originalmente para ajudar pessoas com problemas de saúde mental que viviam nas ruas. Posteriormente foi expandido a pessoas desabrigadas ou em risco de ficar em situação de rua ao saírem de hospitais psiquiátricos ou da prisão. Neste programa, a moradia é o ponto de partida, e não um objetivo final. Essa proposta tem na moradia o caminho principal para garantia de acesso aos demais direitos.

Pensar a moradia e demais direitos que garantam a dignidade humana é pensar os direitos humanos. De acordo com Sarlet (2009), para além dos direitos fundamentais que estão vinculados à esfera do Direito Constitucional do Estado. Os direitos humanos são constituídos pelas posições jurídicas de âmbito internacional que se reconhecem ao ser humano, independentemente da sua vinculação com determinada ordem constitucional.

Adicionalmente, trago Herrera Flores (2009, p.23) que alerta para o fato de que vivemos em um contexto, no qual os direitos humanos se converteram no desafio teórico e prático do século XXI e que alguns textos internacionais refletem o grande esforço para o desenvolvimento, sob a ótica jurídica, de “uma base mínima de direitos que alcance todos os

indivíduos e formas de vida que compõem a ideia abstrata de humanidade”. É preciso compreender que o direito à vida é inato; quem nasce com vida, tem direito a ela.

Diante disso, observe que na Imagem 7 dentro do cluster¹⁸ rua, a palavra mais forte, em que se percebe o maior negrito, é vida. Ainda que seja uma vida difícil, com problemas que parecem insolúveis, vida é a palavra que mais pulsa na rua, onde vive-se a condição extrema. Na busca da intensidade da palavra vida, trago o relato de alguns estudantes

Estudante 5: Nós que é morador de rua para a alta sociedade nós somos lixo, não somos nada! Mas, nós somos alguém na **vida**. Estamos aqui na escola, aqui a gente constrói a amizade, a gente segura na mão do outro e aí constrói a paz.

Estudante 16: A **vida** não é do jeito que a gente quer, mas a gente pode chegar perto dos planos e metas. Minha meta é sair da pobreza e se encaixar na sociedade em boas condições. Eu trabalho, mas eu não tenho controle emocional com o dinheiro.

Estudante 19: Eu estou na rua, mas eu não vou roubar. O problema é que se a pessoa der para o mal, acaba morrendo ou vivendo uma **vida** desonesta, sem dignidade. A maior parte dessas pessoas não teve ensinamento, instrução na **vida**. Mesmo assim...eu acredito que ninguém nasceu e nem merece ser desprezado por ninguém na **vida**. O maior perigo na situação de rua é perder o equilíbrio mental. Muitos que perderam o equilíbrio morreu, matou, foi preso. Você não pode desprezar a pessoa porque ela está na rua. Você pode desprezar o mau que ela pratica. Mas, a pessoa!? Isso, não. E mesmo quem faz o mal nós não temos o poder de julgar. Porque as vezes no desespero a pessoa acha que cometer um delito vai resolver tudo e não resolve. Eu não sou desse caminho, eu sou mais pelo conhecimento. Porque eu acredito que todos têm o seu talento.

Estudante 8: Ninguém nasce destinado a morar na rua. Eu vou mudar de **vida**. Nem tudo que a gente quer a gente consegue na **vida**... essa frase está errada. Na verdade, tudo que a gente quer a gente pode. O universo conspira ao seu favor. A escola trouxe de volta os meus sonhos... A escola é a primeira galha. Mas, até você chegar aqui pra começar a subir a primeira galha, já é vitória... para depois escalar essa árvore.

As narrativas mostram que, apesar das dificuldades que enfrentam, os educandos em situação de rua buscam um sentido pelo qual a vida valha a pena. E apesar de todos os afastamentos sociais que neutralizam a retomada de uma condição de resiliência, esses sujeitos apresentam uma visão esperançosa da própria realidade.

O significado da palavra resiliência tem origem na física e está relacionado com a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original serem submetidos a uma deformação elástica. No mundo pessoal, Grotberg (2005) aponta a resiliência como um

¹⁸ O clustering, que traduz-se em agrupamento, surge quando tentamos classificar ou organizar objetos em grupos coerentes. Dada uma função de distância, o problema pretende dividi-los em grupos para que, intuitivamente, objetos dentro do mesmo grupo estejam "próximos", e em diferentes grupos, "distantes".

fenômeno que revela a capacidade de algumas pessoas encontrarem forças e recursos, que lhes permitam enveredar por trajetórias positivas, mesmo em condições adversas.

A resiliência é composta de relatos difíceis e intensos. Atrélado aos fatos que ocorreram estão as representações e lembranças individuais que cada momento vivido traz consigo. Para Cyrulnik (2001, p.225), resiliência refere-se a um conjunto de

[...] fenómenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afectivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes. Um trauma empurrou o agredido numa direção para onde gostaria de não ter ido mas, visto que caiu numa vaga que o enrola e o leva para uma cascata de mortificações, o resiliente tem de fazer apelo aos recursos interiores impregnados na sua memória, tem de lutar para não se deixar arrastar pelo declive natural dos traumatismos que o fazem cansar-se de lutar, de agressão em agressão, até que uma mão estendida lhe ofereça um recurso exterior, uma instituição social ou cultural que lhe permita sair da situação (CYRULNIK, 2001, p. 225).

No caso dos participantes da pesquisa, a escola Meninos e Meninas do Parque é uma instituição que participa desse processo de resiliência por meio da educação de jovens e adultos. Para Benetti (2014) a escola pode ser um espaço promotor de resiliência, quando aciona estratégias que disponibilizam apoio, inclusão, pertencimento, sentimentos de valor e de participação, conforme os relatos:

Estudante 5: Aqui na escola a gente é um elo, um ajudando o outro.

Estudante 14: Teve um tempo que eu passei dificuldade. Agora eu tenho essa escola que me faz crescer.

Estudante 6: Eu fui deixada na Febem ainda criança, lá eu fiquei até completar os 18 anos. Em nenhum momento fui preparada para o que poderia vir. A lembrança que eu tenho de lá são as grades. Era o mundo que conhecia. Aos 18 anos fui colocada para fora da Febem. Recebi uma batida no ombro dizendo que tinha chegado minha liberdade. Esse foi o conceito de liberdade que me falaram. Daí, vivi nas ruas de São Paulo. Cansada das ruas de São Paulo eu vim para Brasília. Tive dois casamentos, mas nenhum deu certo. O primeiro esposo era envolvido com drogas e o segundo com o álcool. Eu podia desistir com tanta coisa, né? Mas, eu não desisto não. Muita gente falava pra mim quando eu voltei a estudar. Minha filha pra quê você vai estudar? Você não conseguiu jovem, desiste. Eu falava: Tá bom pode deixar!! Teve um que falou: Você que estudar pra que? pra descer a cova? Eu falei: Vou, vou descer a cova com sabedoria. O outro falou: pra quê você está fazendo espanhol. Isso é ilusão! Você não tem trabalho? Você não vai pra fora? Você pensa que eu vou na onda dos outros. Eu não, eu vou é até o fim! E tudo começou aqui, essa escola foi uma mãe pra mim.

Os relatos dos estudantes mostram que mais do que resiliência é preciso ter esperança. A esperança explicitada por Freire que não frisa a espera

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 2014, p. 110)

Quando Freire (2014) diz que Esperançar é “não desistir” há um encontro de *esperança* em sua voz e na voz da Estudante 6: “Você pensa que eu vou na onda dos outros. Eu não, eu vou é até o fim! “Não desistir”, “ir até o fim” é manter a esperança. A esperança é elemento fundamental para se recuperar a utopia. A utopia que em Freire, define um modo de estarsendo-no-mundo, que possibilita o lançar-se, o buscar, uma vez que somos seres inacabados e inconclusos. A esperança faz do homem um ser capaz de seguir adiante para a realização de sua história.

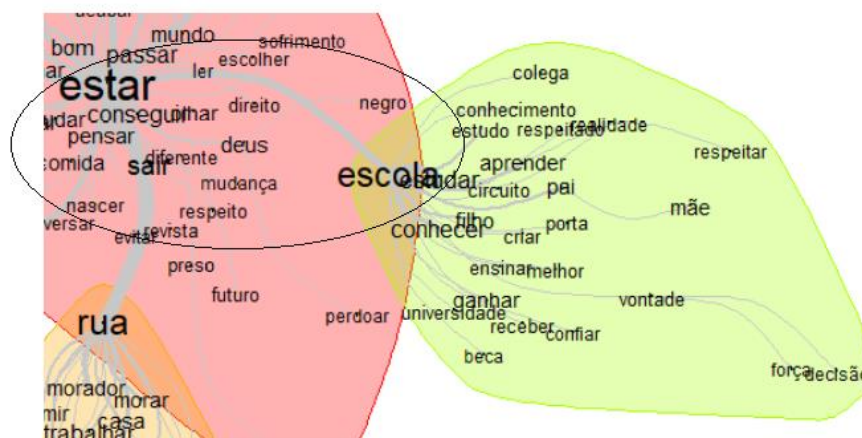
Diante disso, revisito o início desse estudo, que surgiu a partir do seguinte problema de pesquisa: A educação de jovens e adultos pode promover transformações na vida desses sujeitos? As narrativas que se apresentam nos mostram que a educação tem um papel transformador na vida desses educandos. A transformação da condição situação de rua na vida desses sujeitos, entretanto, está atrelada a outros direitos. Retomo com Freire (2000, p. 31), que afirma que a transformação confirma a vocação ontológica do homem de ser mais. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. E continua: “não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (2005, p. 27). Corroborando com Freire, o Estudante 1, em sua narrativa, diz:

Na escola é diferente...Não é só ter voz, mas poder acreditar e expor suas ideias. Isso é que acho mais importante. Na rua você ganha um dinheiro aqui, outro ali, que não muda nada. A única coisa que pode mudar uma pessoa é o conhecimento e isso a escola pode fazer. Muda a forma de pensar e ver as coisas. As pessoas te veem na rua elas não acreditam em você e te colocam num lugar e você acaba acreditando que é só aquilo.

Diante da observação do Estudante 1, retomo à análise de similitude considerando a condição “estar” no lugar “escola”, analisando a Imagem 10. Observe que a palavra “conhecimento”, presente na narrativa desse estudante, apresenta conexão com “escola” juntamente com (“estudo”, “estudar”, “conhecer” e “ensinar). Para Freire, o “conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si” (1987,

p. 33). O “conhecimento” que se apresenta no espaço “escola” e o “questionamento esperançoso” que Freire aponta, nos ensina a ver e perceber a escola como um modo de ser, de ver o mundo para esses sujeitos, um lugar em que as relações sociais são retomadas.

IMAGEM 10- SIMILITUDE "ESTAR" NO LUGAR "ESCOLA"



FONTE: A autora (2019)

Observem que além do “conhecimento” e das palavras que lhe são correlatas é possível verificar, na Imagem 10, as palavras: “colega”, “pai” “mãe”, que reafirmam as relações sociais que se constituem nesse espaço, para esses sujeitos. Conforme descrito na seção 2.2 *locus da pesquisa e seus sujeitos*, no capítulo 2 da metodologia, a escola torna-se uma referência familiar na vida desses estudantes, ratificado no relato do Estudante 8:

Hoje em dia eu só tenho Deus e a escola. Quem vira os nossos pais são os professores. Aqui tem uma que faz o papel da durona e tem outra que é carinhosa. Tudo que a gente espera numa mãe a gente encontra nas professoras.

Diante dessa relação é possível observar ainda a palavra “confiar”, “respeito” e respeitado. Grillo afirma: “A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (2004, p. 78). O Estudante 15 apresenta o seguinte relato:

Estudante 15: A escola abre outros horizontes. Portas de trabalho. O circuito de ciências. Esse circuito me deu vontade de abrir uma loja de plantas. Esse momento é o início de uma vitória que começa hoje por meio do projeto. Eu vejo um horizonte coisa que eu não via antes. Vai sempre tendo oportunidades melhor. A escola me deu muito conhecimento.

Pode-se perceber, na narrativa do Estudante 15, que a partir da escola e do conhecimento surgem a descoberta, a construção e a esperança. O circuito de ciências da escola tem atuado de forma motivadora na vida dos educandos. Nesse momento, eles percebem o seu potencial e se sentem parte daquele espaço, além de projetarem no trabalho uma possibilidade social e profissional. Esses educandos vivem a esperança proposta por Freire pois, apesar das adversidades, se superam. O autor afirma que:

Os homens são seres que se superam que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal. Para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria. (FREIRE, 1979. p. 43)

Ao questionar os demais estudantes sobre que caminhos seguir e o que a educação representava na vida deles, a resposta veio com a Imagem 11 e a seguinte frase:

IMAGEM 11- A PORTA



FONTE: ESTUDANTE 2 (2018)

Estudante 2: A educação é uma porta aberta.

A palavra porta tem sua origem no latim e significa “saída, ligação entre duas áreas”. A imagem representa a ligação entre esses dois mundos: rua e educação, tendo, segundo o Estudante 2, a educação como uma porta aberta. Essa porta possibilita a passagem, a mudança. É possível observar, na Imagem 10, que a palavra porta compõem a ramificação “escola”, enquanto a palavra “mudança” aparece ramificada no verbo estar. Representam o encontro do lugar “escola”, com a condição “estar”, e esses sujeitos que buscam a transformação, a “mudança”.

Uma porta aberta permite a escolha. Esses educandos têm a possibilidade, por meio dessa oferta diferenciada, de decidir acessar a educação. Ao considerar o ato desses sujeitos passarem por uma porta, verifica-se que ele se compõe de três tempos: o antes, o durante e o depois. Esses educandos trazem suas histórias nesses diferentes tempos, pela porta aberta, pela educação. No ato de passar, esses sujeitos respondem aos desafios vividos diariamente, que exigem deles: reflexão, decisão, organização e, sobretudo, ação. Ao abrir a porta, a educação estabelece a conexão com um espaço que outrora parecia inalcançável. Diante da imagem da porta aberta, outros relatos se constituíram:

Estudante 3: Professora, a educação é uma porta que abre outras portas. Aqui dentro (bate no peito) tinha muita coisa fechada que eu achei que nunca mais ia abrir. A escola abriu e me libertou de muitas coisas.

Estudante 13: Eu acho assim... A escola é pra aprender as coisas boas. As coisas maravilhosas da nossa vida. Quando você tá na droga, você não pensa em nada. Você não lembra mais de nada. Você mata e destrói. E a escola não. Você está estudando e mudando a sua mente. Na escola é diferente ela tá pra ensinar, não pra derrubar a pessoa.

Estudante 5: Eu não fui criado estudando. Minha mãe morreu eu tinha três anos. Eu fui criado mais minha vó. Minha vó... falar em estudo pra ela... era mesmo que chegar lá e ter uma guerra. Ela falava que escola não leva ninguém a lugar nenhum só ensina o que é ruim. E eu vim aprender a ler depois dessa escola. Que eu não sabia ler e nem escrever e nem a fazer o meu nome. Eu tenho um menino que estuda em Alexânia e vejo a relação das professoras com ele e conosco aqui. Muito diferente. As professoras nos outros lugares não têm amor pelos alunos. Aqui nós somos velhos, caducos, burros, chatos. Mas, elas têm amor e respeito por nós. O respeito está em primeiro lugar. Porque educação depende do professor e do aluno. Antes de chegar no colégio eu era outra pessoa. Eu era dente por dente e olho por olho. Depois que cheguei nesse colégio um ano pra cá. Tenho mais amizade, compromisso e respeito pelas outras pessoas. Educação pra mim é isso. O respeito com os colegas e com os professores.

Importante observar, a partir das vozes dos estudantes, os dois movimentos que acontecem: a ressignificação da escola e da educação em suas vidas e a ressignificação de suas vidas a partir da educação e da escola. O relato dos estudantes mostra o quanto o retorno a escola toca, sensibiliza, afeta e promove mudanças em suas vidas. Gadotti (2009) diz: “É

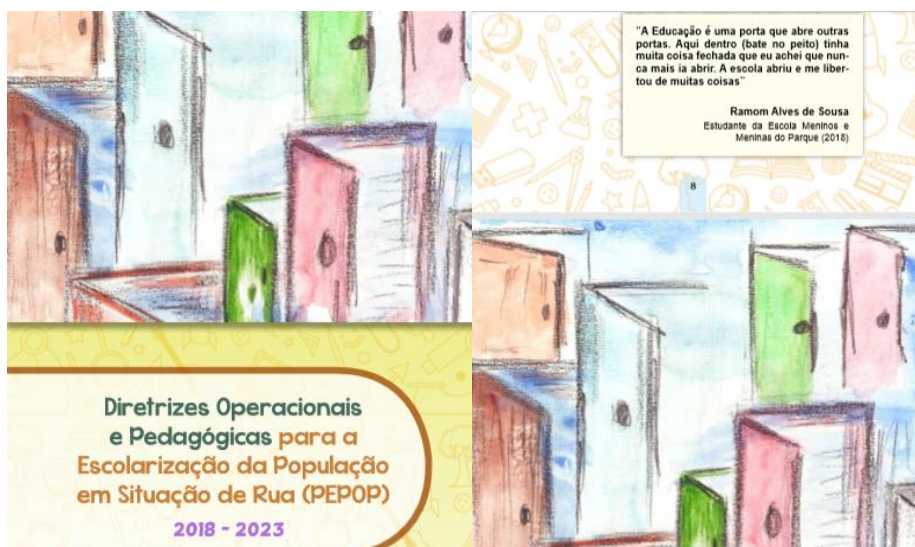
preciso acima de tudo de afeto no seu sentido etimológico de afetar. Todos precisamos nos sentir afetados e responsáveis, mesmo não estando no trabalho de educar na rua.” (p. 17). A voz do estudante reforça a importância do amor e do respeito, corroborando com Freire (1992) que considera o amor e o diálogo elementos indispensáveis no processo educativo. Assim, porta aberta na narrativa desses sujeitos promove o entrar e deixar-se entrar de forma a permitir que a educação, outrora negada, ganhe novos sentidos educacionais, sociais e pessoais.

Após a imagem da porta aberta e das narrativas que se constituíram, revisitei o objetivo geral da pesquisa e avaliei a postura protagonista desses sujeitos. O primeiro passo foi a compreensão do significado do termo protagonista. A palavra vem do grego, *proto*, e quer dizer o primeiro, o principal. *Agon* significa luta. Agonista, lutador. Assim, no sentido literal, um protagonista é o lutador principal. Em nosso caso, ou seja, no campo da educação de jovens em adultos, o termo protagonismo para as pessoas em situação de rua designou a atuação desses educandos lutadores como personagens principais dessa pesquisa, como agentes do processo. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva desses sujeitos com os seus pares e a comunidade escolar, a partir de suas histórias de vida.

O protagonismo dos investigados propiciou rememorar situações vividas e a compreensão de que o ato de retornar a escola, de passar pela porta, conseqüentemente, possibilita abrir outras portas exercendo uma ação direta sobre a situação em que se encontram, da qual eles são autores. Ao participar dessa organização, eles adquirem, conseqüentemente, um sentimento de autonomia. Desse modo, a porta, é também, a abertura para conscientização de que são sujeitos capazes de intervir na sua condição.

A ação protagonista dos educandos conduz as narrativas fotográficas dos sujeitos para outros espaços. No período da pesquisa empírica ocorria de forma concomitante à aprovação das Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua da SEEDF pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Naquele momento, a equipe responsável pelo documento na SEEDF estava na fase de elaboração da capa do documento. Essa equipe entrou em contato com a escola Meninos e Meninas do Parque, solicitando sua participação nesse processo. A capa nasceu a partir da voz e imagem dos educandos que se constituíram nessa pesquisa. A porta aberta que abre outras portas ganhou os traços da professora de arte da unidade escolar e a narrativa do Estudante 3 abre o documento, conforme se vê na Imagem 12, a seguir.

IMAGEM 12 - A VOZ, A IMAGEM E O DOCUMENTO



FONTE: SEEDF (2018)

O olhar apresentado pelos educandos da EJA da escola Meninos e Meninas do Parque, representado na capa do documento é captado por alguém que está imerso no processo. Em seu trabalho com grupos marginalizados e oprimidos, Freire (1987) destacava a importância de se criar oportunidades para as pessoas identificarem seus problemas sociais e de usarem essa visualização como base para estimular o diálogo, a escuta, a ação coletiva e a conscientização. Freire defendeu o uso de métodos participativos desenvolvidos pelos próprios sujeitos. Tais métodos contribuem para desenvolver a consciência crítica e promover mudanças individuais e comunitárias, bem como transformações políticas e sociais. Para o autor a transformação deve partir dos oprimidos, pois ninguém melhor que eles para compreender o processo desumanizante no qual estão inseridos.

Diante disso, um dos objetivos específicos da pesquisa foi conhecer o olhar desses sujeitos e, conseqüentemente, educar e ressignificar o nosso olhar a partir de suas narrativas de vida. Ao estudar as pessoas em situação de rua, me propus a conhecer o olhar desses sujeitos sobre si, sobre o grupo, sobre o trabalho, sobre a educação. É um olhar diferente do que nos é proposto quando os encontramos nas ruas. Quem de nós, ao estacionar o automóvel em espaços públicos, nunca ouviu a famosa frase: “Posso dá uma olhadinha, patroa”?

A “olhadinha” desses sujeitos nesse trabalho nos surpreende e emociona em cada narrativa. O conceito do olhar torna-se uma reflexão desses sujeitos com o seu meio, suas atitudes no espaço rua e no espaço escola, bem como a organização do seu pensamento. Ao enfocar o conceito do olhar, trago Pulita (2017), que aponta o olhar como um elemento de

constituição, ligação e vinculação de boa parte das nossas experiências, pois ele carrega em si uma dialogicidade ímpar. Por meio do ato de ver, as pessoas estabelecem relações entre si, com outros, criando formas de enxergar o mundo.

De acordo com Chauí (1998, p.59), o olhar carrega a metáfora do conhecer e do aprender “Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora, e simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si”. Na Renascença, pintava-se uma pequena janela nos olhos, o espelho também tinha um lugar privilegiado fora ou dentro do quadro. Janela e espelho: os pintores diziam sentir-se vistos pelas coisas e que ver é uma experiência mágica. A magia do que o olhar abriga. Adicionalmente, trago para o diálogo o Estudante 13, em sua foto no espelho, de acordo com a Imagem 13, a seguir.

IMAGEM 13- O ESPELHO



FONTE: ESTUDANTE 13 (2018)

Na sala de aula, ele cria a imagem com o espelho quebrado. A construção fotográfica se põe na mesa, é um estudante da educação de jovens e adultos ao lado de uma professora pesquisadora. Ao ser indagado o porquê dessa imagem ele diz:

Estudante 13: A foto no espelho reflete sobre a nossa vida, sobre nossa alegria, sobre a nossa tristeza e o que nós estamos passando.

Ao escutar a narrativa do estudante percebe-se a infinitude do espelho. Ele nos apresentou diferentes sentimentos em uma única imagem. Recorro a Clarice Lispector (1999):

o que é um espelho? Não existe a palavra espelho – só espelhos, pois um único é uma infinidade de espelhos... Num tremor que transmite em mensagem intensa e insistente ad infinitum, liquidez em que se pode mergulhar a mão fascinada escorrendo reflexos, os reflexos dessa dura água... esse vazio cristalizado que tem dentro de si espaço para se ir sempre em frente sem parar: pois espelho é o lugar mais fundo que existe. (Lispector, 1999, p.12)

Ao se olhar no espelho, o estudante deixa claro que as lembranças trazem diferentes sentimentos. As feridas ultrapassam o limite do corpo e são revisitadas nas memórias; quebra-se a cultura do silêncio. O Estudante 13 se olha novamente no espelho e diz:

Eu olho pra mim... olho para essas cadeiras... (silêncio) Muitos que passaram pela escola já se foram... (Ele olha novamente para as cadeiras) e diz: vejo eles aqui comigo. Por causa da droga e da cachaça eles se foram. É importante lembrar coisas boas e coisas ruins.

A lembrança do estudante carrega o potencial da existência. Nós nos constituímos em nossas lembranças boas e ruins, que nos confere uma identidade e permite o nosso reconhecimento pelo outro, que também nos constitui. O Estudante 13 nos lembra que:

Nós nunca deixamos de interpretar e reinterpretar nossa vida. (...). Isso significa que o bom-senso erra redondamente ao considerar que o passado seja algo fixo, imutável, invariável, oposto ao fluxo contínuo do presente. Pelo contrário, o passado é maleável e flexível, modificando-se constantemente à medida que nossa memória reinterpreta e re-explica o que aconteceu. (KIM, 2003, p. 230).

Retomo os reflexos, as reflexões e inflexões, trazendo, também, a percepção do Estudante 3. Sua fotografia foi captada em um ambiente externo à escola, em uma aula em que os estudantes foram levados ao Seminário Cidadania e Dignidade da População em Situação de rua, realizado no Centro Pop de Brasília. Ao ser questionado sobre a escolha da Imagem 14, o estudante traz o seguinte relato:

IMAGEM 14- O BLINDEX



FONTE: ESTUDANTE 3 (2018)

Estudante 3: Eu olho para esse prédio e o blindex só reflete a gente. A nossa realidade. Eles da UDF¹⁹ veem tudo do nosso lado. Mas, a gente não vê o lado deles.

A narrativa do estudante fala sobre o reflexo de uma realidade das pessoas que vivem em situação de rua. É o reflexo desses sujeitos no Centro Pop, uma unidade de referência e proteção social com ações direcionadas à população que vive em situação de rua. Um lugar em que essas pessoas podem se higienizar, se alimentar, além de funcionar como uma referência domiciliar. O espaço tem uma atuação importante para o acesso a direitos, além dos serviços da rede de assistência. Um grupo de estudantes que utilizam o espaço, entretanto, avalia que alguns profissionais fazem do local um espaço da disciplina, da repressão e da indiferença. Além disso, segundo relato dos educandos, o número de pessoas que procuram o centro pop tem aumentado a cada dia, dificultando um bom atendimento. Para eles, há uma diferença em quem está no Centro Pop e não está na escola. Na visão do Estudante 17:

A escola faz a diferença. Ela evita você está fazendo a coisa errada. No centro Pop não evita nada. Tem vez que eu acho que lá não é seguro. Porque agora você está vendo na escola quem quer estudar. Quando tinha ônibus do pop pra cá. Tinha muitos que vinham para cá e não queriam estudar e prejudicava quem queria.

Para o Estudante 3 para além da diferença, há uma hierarquia:

Estudante 3: Há as pessoas que estão na rua e não frequentam nada, existem as que estão na rua e frequentam o Centro pop, e as que estão na rua e frequentam o centro pop e a escola. A Senhora lá na escola está vendo só o filé. Igual nessa foto (Imagem 14), as vezes eu não gosto de ver esse reflexo... sei lá... Também não gosto desse tipo de janela, blindex... blindar... como se tivesse que blindar de bandidos. Sei lá... tô viajando, né?

A fala do Estudante 3, traz a reflexão de que as janelas que outrora serviam para iluminar, arejar, ver e ser visto, agora blindam os indivíduos como muros, isolando uns dos outros. “Se não houvesse espelhos, os outros seriam o parâmetro e não saberíamos exatamente como somos, não teríamos os contornos de nossa face. Não nos veríamos face a face, mas somente outro a outro”. (Silva, 2013, p. 163). Esses educandos nos incitam a enxergar para além de nós, para além dos espelhos, a ultrapassar a visão que nos cega. Nos convidam a perceber e reconhecer o outro.

¹⁹ Centro Universitário do Distrito Federal – UDF é uma instituição particular de ensino superior localizada no Distrito Federal

O reconhecimento compreende a percepção e aceitação do outro em sua inteireza – com seus sentimentos, sua presença, seu corpo, seu espírito -, libertando-se da indiferença em relação a ele. “Responsabilidade” é o responder verdadeiro ao outro, ao que nos acontece. (PENA *et al.*, 2018, p. 4)

Como educadores desses sujeitos, é fundamental refletir sobre a nossa responsabilidade com o outro. Ao se dispor a participar do processo educacional, o educando precisa encontrar nesse ambiente a situação oposta à coação e à humilhação presente nas ruas. Nem sempre, entretanto, isso acontece. Após concluírem o ensino fundamental na escola Meninos e Meninas do Parque, os estudantes são encaminhados para uma escola com oferta de EJA no DF. A Estudante 6 nos relata que ao retornarem para as outras escolas, retorna também, em alguns momentos, a vivência dos preconceitos

Eu reprovei no colégio de ensino médio em uma disciplina. O professor era racista. Aí ele chegou, ia ter prova. Eu sentei no meio. Ele falou: a senhora vai sentar lá atrás. Eu falei porque lá atrás? Porque eu quero você lá atrás. Eu falei: vou ficar aqui. É um direito meu. Aí ele falou: Mas quem manda aqui nessa sala aqui só eu. Se eu quiser que a senhora fica aí, você fica. Se não eu te ponho pra fora. Eu falei: Então coloca, vai, começa. Se o senhor me colocar pra fora você vai ver se não dou parte do senhor na regional. Os alunos não sabiam se olhavam pra mim ou pra ele. Aí um rapaz falou assim: vai lá pra atrás evita esse homem. Aí eu falei que ia porque esse aluno tá me pedindo não é porque o senhor quer. Pra todo mundo ele entregou a prova. Pra mim ele jogou. Isso acontecia comigo e com mais um cinco, porque a gente era escuro. Ele apontava pra gente e mandava a gente sentar lá atrás. Um dia tinha uma branquela bonita lá atrás ele falou: “o que você está fazendo aí? Seu lugar é aqui na frente”. E quando era negro e velho ele falava: “você senta lá atrás”. Pensei em mudar de turno. Mas não mudei não. Ele só entregava a nota de quem passava. Demorou um pouco... mas, ele teve que entregar a minha. Eu não desisti! No dia ele me entregou dizendo: “Graças a Deus”!! Porque ele não gosta de negro.

Com base no relato da Estudante 6, trago a fala de Carreira (2014), que afirma que por ser a EJA destinada a uma maioria pobre, negra e de baixa renda, ainda é um desafio reconhecer esses sujeitos como detentores de direito. Carreira e Souza (2013) reforçam que a história da EJA no Brasil está amalgamada aos impactos históricos do racismo social e educacional. Racismo que nega o outro em função de suas características físicas e culturais. Tal fato, adiou a emergência de um projeto nacional e republicano de educação, ainda no período compreendido entre o século XIX e começo do século XX, para uma população de maioria negra no país. É um racismo que se atualiza permanentemente, presente no cotidiano das relações sociais e educacionais, conforme o relato da Estudante 6.

Ferraz (2016) em seu estudo aborda que apesar da EJA ser constituída por uma maioria negra, há uma dificuldade desses sujeitos se reconhecerem negros. Segundo a pesquisadora tal fato seria em decorrência de não quererem ser associados aos aspectos negativos que uma identidade negra carrega em uma sociedade excludente. Apesar da

abordagem da Estudante 6 apresentar um outro olhar em que estudantes negros percebem a diferenciação em sala de aula em função de sua raça, compreendo que as abordagens dialogam e se complementam no sentido de que atitudes como a desse educador reforçam as posturas de negação da própria raça.

Adicionalmente, busco em Gomes (2005) a compreensão da discussão de raças. Para a autora as raças são construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não são um dado da natureza. Culturalmente aprende-se a enxergar as raças. Na realidade por meio da forma que somos educados e socializados, aprende-se a ver negros e brancos como diferentes a ponto dessas diferenças serem introjetadas na forma de ser e ver o outro. Entretanto, o problema maior reside no fato de, equivocadamente, as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras, serem hierarquizadas. E, assim, começam a tratar as diferenças de forma desigual.

A narrativa da Estudante 6 ressalta um educador que traz o olhar desigual, que traz a herança de formação na sociedade brasileira, marcada pela intolerância às diferenças raciais e desvalorização das populações negras por parte dos colonizadores europeus. Uma constituição social que continua sendo produzida e reproduzida. Trago ainda a voz de Freire (1987) para refletir a dificuldade do diálogo quando educadores possuem uma fala opressora e racista.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? (FREIRE, 1987, p. 80).

Retomo a responsabilidade com o outro. No rosto desses educandos está inserido o apelo à responsabilidade. É preciso refletir a imagem que se constrói no rosto do outro como: o marginal, o criminoso, o diferente, entres tantos outros rostos criados pelo preconceito. Deixa-se de ver o rosto humano, deixa-se de ver o sofrimento, de refletir sobre as condições de vida precária em que esses sujeitos estão inseridos. Como praticar a alteridade quando se desconsidera as dimensões da vulnerabilidade e da invisibilidade a que estão expostos? Butler (2015) chama atenção para os “rostos”, sugerindo que quando as pessoas representam a si próprias têm mais chances de serem humanizadas, diferentemente, daquelas que ao não conseguirem se representar correm o risco de serem mal representadas, e, conseqüentemente,

desumanizadas. Nesse, sentido, esse trabalho buscou trabalhar o protagonismo e o olhar desses estudantes. Para que eles se apresentem e se humanizem e, nesse processo, humanize o outro.

Diante disso, apresento o rosto de um dos educandos que participou da pesquisa, o Estudante 8. A fotografia do seu rosto se mostra reluzente como ouro. Para a constituição da imagem, ele foi até a sala de arte, pegou purpurina dourada e jogou no rosto. Então, pediu ao colega que o fotografasse. Questionado sobre o porquê daquela imagem, ele respondeu:

IMAGEM 15- O OURO



Estudante 8: Uai, escolhi essa foto porque eu acho que eu mesmo sou só o ouro! Se eu estudar e conseguir, eu vou conseguir brilhar na vida. Agora eu estou brilhando de felicidade! (Risos!!) Antes, eu só queria fumar pedra... era só usar droga. Era acordar ir para o pop e tomar café, me alimentar e caçar dinheiro para ir usar com droga. Hoje em dia tudo ficou só o ouro, eu acordo, banho, almoço entro para sala, estudo. Depois que eu saio da escola às vezes acontece de eu usar. Mas, eu não uso mais igual um desesperado. Eu espero pelo menos acabar o horário da aula. É uma redução de danos e esperança para o futuro.

O relato do estudante é importante porque sinaliza a escola como um espaço de redução de danos do consumo de drogas, uma realidade que se apresenta na vida das pessoas em situação de rua, conforme os dados do último censo realizado em 2010 com essa população.

De acordo com o censo, 85,8% dos adultos em situação de rua declararam usar drogas, sendo que, 41,4% utilizavam drogas lícitas (cigarro e bebidas alcoólicas) e 44,4% consumiam drogas ilícitas, podendo ocorrer de forma concomitante o uso de drogas lícitas. As drogas mais utilizadas são cigarro (30,6%), bebida alcoólica (26,1%), maconha (12,5%) e crack (9,2%). As drogas são utilizadas ainda como paliativo em situações de frio, medo e fome. Conforme relato do educando:

Estudante 1: Hoje eu consegui um casaco aqui na escola. Tempos atrás num frio igual está hoje eu já teria tomado um litro de cachaça. Com a bebida eu apago e esqueço o frio. Viver na rua é muito triste.... eu bebia pra esquecer. Mas hoje eu tô limpo!! Num fiquei bonito no casaco?

Nesse momento fizemos uma discussão do uso da bebida como controle social. Eles acharam interessante e disseram nunca ter pensado sobre a bebida dessa forma. Compartilhei com o grupo a experiência de um trabalho que havia lido, do qual trago a seguinte citação: “A noção de “alcoholismo” tão natural para nós, está relacionada a um progressivo controle social dos prazeres e do comportamento individual, processo diretamente ligado ao desenvolvimento da sociedade capitalista” (FERNANDES, 2004, p. 13)

Esses estudantes apresentam problemas mais complexos, que foram relatados em caráter sigiloso e que os levam a situações depressivas que intensificam o consumo destas drogas. Além disso, em situações extremas algumas drogas são mais baratas e mais acessíveis do que alimentos.

Dessa forma, o relato do Estudante 8 apresenta o papel importante que a educação pode exercer na redução de danos. Ribeiro (2012) apresenta em seu trabalho o conceito de redução de danos pela ótica da saúde pública, como uma política que tem por objetivo minimizar os danos causados pela utilização de diferentes tipos de drogas sem necessariamente exigir a abstinência do seu uso. A redução de danos funda-se nos princípios de pluralidade democrática, exercício da cidadania, respeito aos direitos humanos e da saúde.

Santos et al. (2010) abordam em seu trabalho que a origem da redução de danos data do ano de 1926 na Inglaterra, em que os usuários em situação de dependência poderiam receber drogas sob prescrição de um médico, visando a levar uma vida mais estável e mais útil à sociedade. Considerava-se que esses usuários poderiam diminuir as consequências mais danosas, minimizando os efeitos prejudiciais à sua saúde. Na década de 1980 em função da implantação de vários programas e práticas e das inovações principalmente no campo da prevenção da Aids, ocorreu uma maior difusão da redução de danos. Desde as primeiras

iniciativas em 1989, o Brasil é um país que atua na implantação de políticas de redução de danos e tem sediado parcela considerável das discussões teóricas que amparam as práticas.

Ribeiro (2012) ressalta que em processo de redução de danos os usuários passam a não se reconhecerem pelos estigmas que lhes são atribuídos de: maconheiro, louco, delinquente e bandido, para assumir-se como um cidadão sujeito de direitos, protagonista das reivindicações de seu contexto social e responsável pela efetivação das modificações necessárias para a melhoria de sua vida pessoal e relacional.

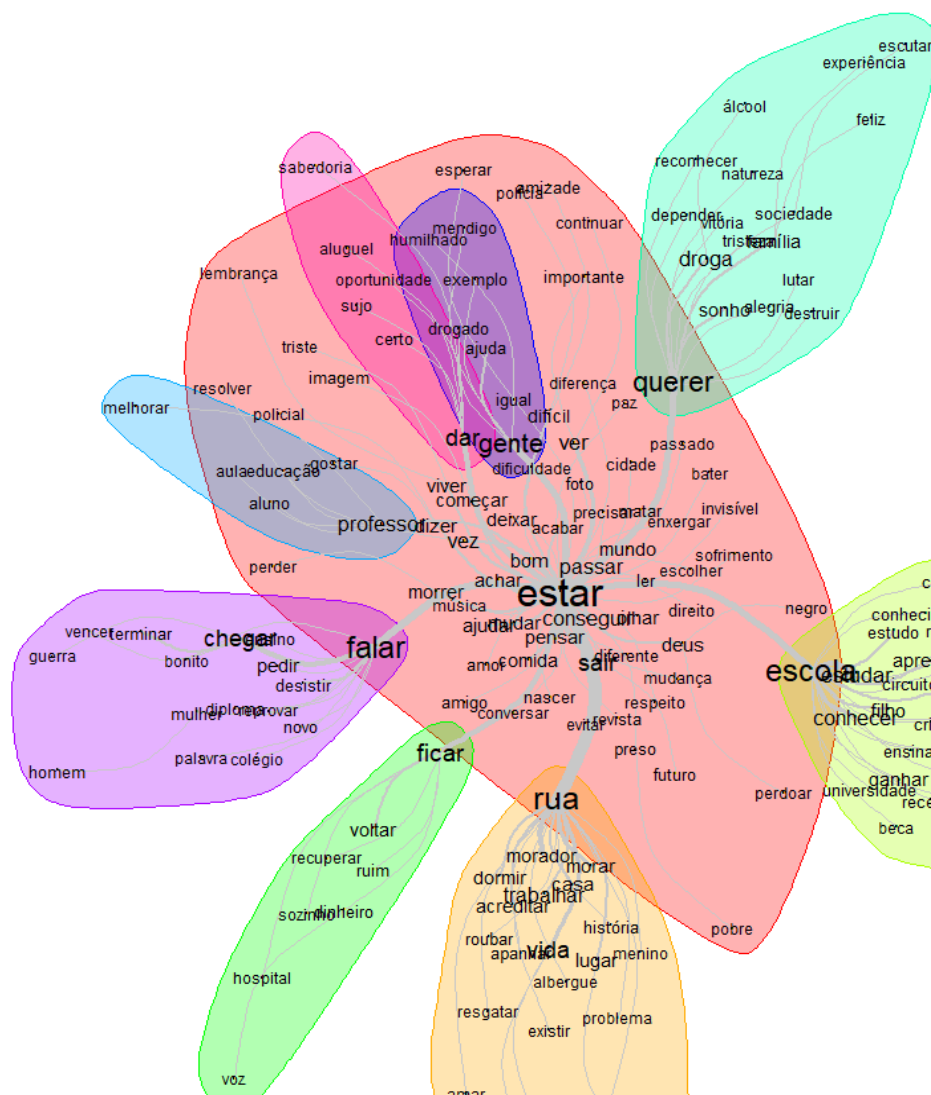
O estudante 8 apresenta em seu relato essa transição. Ele fala da condição anterior de um usuário sem controle e de como a escola torna-se um lugar que o auxilia nessa modificação pessoal por meio da redução de danos. Na sua imagem como um cidadão sujeito de direitos, ele tem um rosto, uma história, uma esperança. Diferentemente do apagamento ou velamento de seu rosto que passa pela rua. Na escola lhe é devolvido, além do rosto, seu nome, sua identidade. Diante desses educandos, faz-se urgente olhar esse mundo de forma menos limitante. Recorro a Freire (1979) que nos diz que esses sujeitos

são casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e “preguiçosos”. Como marginalizados, “seres de fora” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como transfugas, a uma vida feliz. [...] Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de, Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprimi, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (p.69-70)

Um dos desafios educativos é o de que as escolas de educação de jovens e adultos trabalhem continuamente a conscientização desses sujeitos para a superação da situação de oprimido. É fato que, “ escola não é onde tudo começa, porque não é a origem dos problemas. Ela apenas os reflete. Mas é deste lugar, da escola, que temos uma compreensão, digamos, mais “humana” do problema”. (PEREGRINO, 2010, p.17). A educação é um local que pode possibilitar a transformação para os educandos fazer-se “seres para si”, de exercerem a condição de sujeitos de direitos.

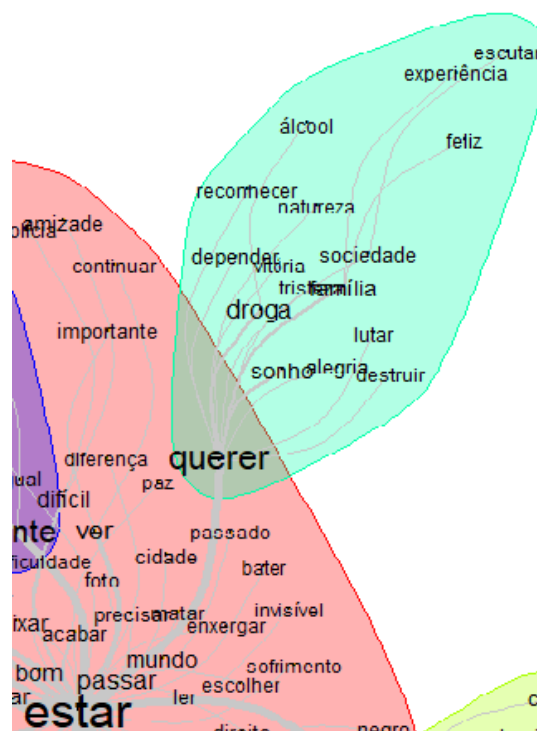
Retomo a análise de similitude. É possível verificar, na Imagem 16 que o verbo “estar” tem uma ramificação direta com “falar”, “ficar” e “gente”, representando o olhar sobre si e a importância de ter voz. Observe que esses sujeitos que estão na rua e na escola carregam um “querer” que dialoga diretamente com os direitos.

IMAGEM 16- SIMILITUDE DO SUJEITO ("GENTE") DE VOZ (" FALAR") E DIREITO (“QUERER”)



FONTE: A autora (2019)

IMAGEM 17- SIMILITUDE DO "QUERER"



FONTE: A autora (2019)

Ao fazer um recorte da Imagem 16, com uma ampliação do verbo querer, apresento o Imagem 17, que remete a palavras que expressam o querer, o direito, entre os quais: a sonhar, a lutar, a escuta, a apresentar suas experiências, a ser feliz, de ser reconhecido, a vitória, a ser parte da sociedade. As palavras álcool e drogas aparecem associadas ao verbo querer no sentido do anseio de se libertarem do vício. As palavras depender e destruir estão conectadas ao verbo querer no sentido de que “depende” da sua escolha do seu “querer”. “Lutar” ou se “destruir”. A palavra “natureza” tem uma conexão com o que é bom, com vida, com renascer. Essa relação é percebida no relato dos estudantes 13 e 16:

Estudante 13: A natureza representa a nossa vida, nosso amor o nosso carinho. Ela representa o nosso orgulho de ter sobrevivido. Ela acalma a pessoa. Ela faz a gente pensar o que quer dali pra frente. O que ela quer do sonho dela. Ali na natureza você estuda o que quer ser dali pra frente. A cidade traz muitas coisas ruim. A natureza traz a coisa boa. Todo pensamento ruim que você tem ele sai numa cachoeira, olhando a natureza e os pássaros.

Estudante 16: A natureza representa a liberdade, o nascimento de uma planta representa uma vida. Porque a gente vive das plantas e através delas a gente a se sustenta. Vida é Tudo de bom...a gente renasce quando é cuidado. Igual acontece com a planta.

Nesse processo de se constituírem como sujeitos que renascem, tornam-se agentes críticos, se transformando, se conscientizando e se afirmando como sujeitos de “querer”. Detentores do direito de “querer” sonhar, do direito de “querer” ser feliz, faço presente as palavras de Freire (2001) “É impossível existir sem sonhos.” Assim, trago as narrativas dos sonhos realizados e dos sonhos almejados desses educandos. (p. 35).

Início por um momento emocionante que presenciei na pesquisa empírica, a formatura dos estudantes. As lágrimas caíam por diversos olhos. Os olhos d’água que um dia se encheram em meio a tantas dificuldades, nesse dia se umedeceram de alegria. É uma conquista única. Nesse dia, não foram apenas os protagonistas da pesquisa que outrora fotografaram, eram os protagonistas de um sonho que se realizava. Era o momento de serem fotografados, o instante do registro, do acontecimento, um fato com o seu merecido lugar nessas histórias de vida. Acontecimentos raros, contatos familiares que a tempos não ocorriam surgem nas narrativas, como na do Estudante 20:

Estudante 20: Hoje eu posso mandar uma mensagem e uma foto para minha filha e minha mãe. Elas terão orgulho de mim. Você pode me ajudar professora? Vc pode mandar pra mim? Eu tenho o número aqui. Peraí... manda também para o meu irmão. Eu já te contei que minha mãe tem 96 anos. Imagina a surpresa e felicidade dela. Tem mais de 15 anos que não vejo minha filha ela era uma bebê quando eu fui preso. Professora tira uma foto aqui.... Agora uma comigo... Agora uma com a turma... Eita meu Deus é muita emoção!!

Rápida e disfarçadamente, a lágrima que desce é enxugada pelo estudante. É lindo de se ver o valor da conclusão de uma etapa escolar. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE,1996, p. 16)

Em minha observação, reflito, porque que a beca os empodera tanto? Olho para aquela roupa e procuro entender o seu significado. Acredito que vestir a beca, é vestir conhecimento e conhecimento é vitória. Nesse momento, cumprimentando os colegas está o Estudante 14, educador social na escola. Ele narrou sua formatura na entrevista para a pesquisa. Com suas palavras:

Estudante 14: Mas, tudo começou aqui.... Na escola Meninos e Meninas do Parque. O meu primeiro prêmio. Eu nem pensava em ganhar nada, foi o circuito de ciências aqui na escola. Nós tiramos primeiro lugar. Aí dali... começou. Outro prêmio foi

vestir a beca aqui na escola. Depois foi vestir a beca do ensino médio. Porque a beca do ensino médio vai ficar marcada. Porque quando eu dormia na rua era em frente à igreja Dom Bosco. E a minha formatura foi na Maria Auxiliadora lá no complexo Dom Bosco. Não é uma coincidência! Aonde eu dormia na rua, eu vesti a beca com todos os meus colegas e professores juntos. Estavam lá os professores daqui e do ensino médio. E hoje eu tô aqui dando essa entrevista, na sala, na escola Meninos e Meninas do Parque, onde eu sou Educador Social, aonde eu comecei. É incrível!

Por meio da escola esses educandos sonham... e começam a viver sonhos possíveis. Freire (1991) nos convida a refletir os sonhos possíveis, situações limites que podem ser modificadas. Ao sonharem, esses estudantes se projetam em um amanhã.

Estudante 11: O meu sonho é possuir uma casa, um carro e um comércio para trabalhar por mim mesmo.

Estudante 8: Meu sonho é que um dia eu pare com a droga e me forme. Mostrar que eu consegui. Que eu fiz diferente. Que eu superei as estatísticas brasileiras. Que um garoto negro, sem estudo, não chegaria aos 25 anos. Ou, como eu comecei aos 13, falaram que eu não chegaria aos 17. Graças a Deus uma estatística eu já contrariei, estou com 23 e vou contrariar a segunda.

Estudante 6: Quero ter uma casa, ter um emprego fixo, esse emprego temporário não adianta que uma hora você está empregado e outra hora não. E fazer uma faculdade. Quero fazer veterinária. Ai, meu sonho é esse daí...Coisa mais boa deve ser você trabalhar e ter um lugarzinho assim te esperando.

Estudante 13: Meu sonho... é mudar, é ser forte, é enxergar o prazer de viver, enxergar a felicidade, enxergar o nosso próximo, enxergar a nossa realidade e assim enxergar um futuro.

Estudante 14: Meu sonho é ser professor de educação física e dar aula em escola e academia e quando eu tiver bem, eu quero fazer um trabalho voluntário social. Com pessoas de rua. Tirar um dia, dois, só para fazer esse trabalho. Da mesma forma que eu fui resgatado eu vou resgatar alguém.

Sonhos que, na verdade, são direitos, direitos que são negados, negação que exclui, exclusão que invisibiliza. Mas quando uma mão não solta a outra, quando a voz traz a história, quando a narrativa é escutada, quando as marcas deixadas se transformam em superação e, se reconstrói, se educa, se conscientiza, se transforma, a ressonância das vozes desses oprimidos torna-se libertadora. Então, ela atravessa... e o seu alcance transforma qualquer ponto final em reticências...

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIÇÕES APRENDIDAS E AS LIÇÕES POR APRENDER.

Esse trabalho teve como objetivo compreender o protagonismo e a construção coletiva dos estudantes da EJA em situação de rua por meio de suas narrativas fotográficas. Em um primeiro momento, ainda no processo de elaboração da pesquisa, me aventuro no mundo das narrativas. Para isso, revisitei a minha história pessoal e procurei estabelecer um diálogo com as lutas vividas por aqueles que me antecederam, revelando como a educação teve papel transformador na vida da minha família. Ao rever a minha história e vida profissional, me propus a investigar se a educação é capaz de exercer uma transformação na vida das pessoas em situação de rua que retornam à Educação de Jovens e Adultos. Na busca de respostas para o problema de pesquisa procurei conhecer as histórias de vida desses educandos tendo a fotografia como dispositivo das narrativas. O uso das imagens fotográficas teve a intenção de contribuir na rememoração e ressignificação das narrativas. Para isso, os estudantes como agentes fotográficos tornaram-se protagonistas durante o processo, o que permitiu potencializar as construções individuais e coletivas e apresentar o olhar que possuem sobre si, sobre o grupo, sobre a rua e sobre a educação.

Ao longo do trabalho foi estabelecido um diálogo com as vozes dos teóricos de referência, sujeitos da pesquisa e pesquisadora. Nesse trabalho, as vozes dos educandos não comparecem apenas para análise dos dados, elas compõem todo o texto. Assim, ao falar da rua, dos sujeitos, do trabalho, da pobreza, dos direitos e das narrativas suas vozes se fazem presentes. Nesse trabalho o silêncio é rompido do início ao fim e suas vozes ecoam em todos os capítulos.

A ação protagonista e as vozes desses sujeitos suscitaram algumas questões que guiaram a pesquisa e análise. Nos perguntávamos se a educação de jovens e adultos pode ser um *lócus* potencial para educandos em situação de rua se reconhecerem como sujeitos de direitos. Uma outra questão é se as narrativas fotográficas podem contribuir nos debates de questões enfrentadas pelos educandos, promovendo discussões em torno da dignidade humana e de seus direitos fundamentais, sociais e humanos. Questionávamos ainda como contribuir no alcance de melhoria, ampliação e permanência desses sujeitos na modalidade EJA.

No delineamento metodológico da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa com observação participante, utilizando entrevistas narrativas. A relevância de uma pesquisa humanizadora pensada em Freire traz consigo a observação participante, no intuito de ser uma

pesquisa “com”, no sentido humano de estar junto, ao invés de um estudo “para”. A opção pelas entrevistas narrativas possibilitou a autonomia dos temas estimulando os sujeitos da pesquisa a compartilharem acontecimentos importantes de suas vidas e do percurso educacional, além do alcance dos objetivos e questões de pesquisa. Cada narrativa fotográfica funcionou como um momento de construção do olhar desses educandos, que na pluralidade de suas vozes ora se encontravam na história do outro, ora se reencontravam na releitura de si.

A imersão no campo empírico e as relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa me permitiram vivenciar suas experiências de vida e conhecer a riqueza das idiossincrasias do universo dos pesquisados que me provocou novas compreensões acerca das distâncias e das aproximações que podemos realizar enquanto educadores. Esse aprendizado constituiu-me como pesquisadora, professora e pessoa. Apreendi de forma significativa a importância do acolhimento, da amorosidade, do respeito, da escuta sensível, do diálogo, do direito e da luta pela conscientização e libertação desses sujeitos.

O trabalho aponta a importância de uma educação de jovens e adultos que não fragmente os saberes e os sujeitos, mas, que desenvolva nesses educandos capacidade de reflexão e ação diante da violação de direitos, fomentando o processo formativo e a produção do conhecimento em/para a educação em direitos humanos. Para tanto, a pesquisa teceu um diálogo com a área de direitos humanos por compreender a necessidade de diálogos e ações cada vez mais estreitos entre a educação de jovens e adultos e os direitos humanos, dado a especificidade do grupo que compõe a modalidade ser marcado pela desigualdade.

As desigualdades presentes na vida desses educandos são sentidas com mais intensidade do que das pessoas que vivem em algum tipo de residência. Esses estudantes trazem em suas narrativas situações que manifestam a extrema pobreza material que em alguns momentos foram marcadas por restar a esses sujeitos apenas o corpo. Nesse sentido, busquei referências teóricas que discutissem o fenômeno da pobreza, exclusão e desigualdade que coloca essas pessoas em situações de silenciamento e “invisibilidade.” Na condição em que esses educandos se encontram estudar torna-se um ato político de resistência e revolução. As narrativas reforçaram a necessidade de reflexão e discussão sobre a pobreza. A pobreza é uma situação coletiva, no entanto, para o exercício educacional os professores não são preparados na sua formação para lidar com as situações de pobreza e desigualdade. Ampliar as discussões sobre essa condição, faz-se necessário na compreensão da diversidade de sujeitos que a modalidade EJA abarca.

Esse estudo evidencia o avanço em termos normativos no Distrito Federal na ampliação de políticas de educação de jovens e adultos, no âmbito da população do DF em situação de rua. Entretanto, há um longo caminho a ser trilhado, que começa por operacionalizar e constituir esses avanços no atendimento aos educandos. Para tanto, torna-se necessário uma ação em diferentes níveis da SEEDF além de uma política social e educacional articulada. É consenso que a escola não deve assumir o papel de redentora, tampouco pode-se ignorar o apontamento de Dubet *et al* (2014) que as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares e estas em desigualdades sociais em um ciclo de repetição. Há concordância, entretanto, que dentre as políticas públicas, a educação, ainda que com limitações, tem sido a que atende a diversidade de sujeitos marginalizados, principalmente na educação de jovens e adultos. A EJA se configura como a modalidade que contempla o maior número de sujeitos que se encontram em situação de rua. Acredito que as políticas educacionais podem encurtar a distância construída socialmente e de forma estereotipada com relação a esses sujeitos.

Para encurtar as distâncias é preciso construir com esses sujeitos histórias que rompam com a produção dos diferentes como inferiores, subcidadãos, sub-humanos e sem direitos. Torna-se necessário reconhecer as diferenças, “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar.”(FREIRE, 1996, p.29). A palavra não pode ser um privilégio de alguns, mas um direito de todos. Assim, um possível desdobramento dessa pesquisa é o fortalecimento das narrativas como parte do contexto educacional, o direito à educação a partir das experiências. Ao se reconhecer as experiências de vida como um conteúdo significativo, tem-se um olhar mais integral para o estudante, além de oportunizar que vida e educação caminhem juntas dando sentido uma a outra. Nesse estudo, por meio das narrativas, os educandos falaram de seus sonhos, de suas realidades, de suas lutas, de seus anseios e de suas buscas por outros caminhos. Ademais, é na palavra, na leitura de si e no diálogo com o outro que esses sujeitos constituem e exercem a autonomia.

Ao falar de autonomia visito o conceito de heteronomia. A palavra heteronomia vem do grego: *hetero* que significa diferente e *nomos* que significa lei tendo o sentido de submissão e aceitação de leis que não são “suas”, mas que se reconhece válidas na sociedade em que está inserido. Na linha tênue entre a autonomia e heteronomia faz-se necessário a busca da identidade. Assim, esse trabalho se propôs através do diálogo com os educandos e suas narrativas, a conscientização dos seus deveres, por, e, sobretudo, de que não devem aceitar as condições indignas de vida a que são submetidos. É fato, que o tempo da pesquisa de campo

não conseguiu alcançar toda discussão necessária, tampouco, a todos os participantes. As realidades e instabilidades dos sujeitos da pesquisa limitaram as participações de alguns investigados em discussões coletivas. Entretanto, considero que cada relato pessoal e momento rememorado foi um exercício para a autonomia. Um dos participantes da pesquisa, o Estudante 8, realizou a entrevista da pesquisa na véspera da cerimônia de formatura. No dia do evento ele foi designado a ser o mestre de cerimônia. Em um determinado momento, a frente de um público constituído de convidados de diferentes instâncias da SEEDF e outras instituições parceiras da escola, ele resolveu dar o seu depoimento. Era possível ler nas entrelinhas como ao falar de si o tinha feito revisitar sua vida e principalmente suas conquistas e seus valores. Naquele momento, com o microfone nas mãos, ele se empoderou e contou sua história. Foi aplaudido e o seu depoimento provocou lágrimas nos convidados. Ao término, o estudante veio em minha direção e questionou: “ Falei bonito, professora? Depois de ontem tive vontade de contar minha história.” Ao perceberem que não são culpados individualmente nesse processo e que são sujeitos de luta, eles se tornam protagonistas, autônomos, além de exercerem o cuidado com o outro, como relata o estudante 14: “Eu quero fazer a diferença na vida daqueles que ainda não chegaram onde eu cheguei, ajudar como eu fui ajudado.” Esses sujeitos vivem a dimensão do encontro com o outro, a dimensão da alteridade.

O encontro com o outro constitui o meu encontro com esses educandos. Em suas narrativas fotográficas eles me conduziram a diferentes saberes: saber observar, saber olhar, saber escutar. Eu vi nesses educandos a fé, a contemplação das belezas da criação e vivi com eles o amor. Alguns dos relatos foram confissões de crimes, mas, a despeito disso, com eles aprendi e exerci a humanidade no seu sentido pleno. Eu fui capaz de ver o bem acima do mal e era incapaz de julgar ou culpar cada um daqueles educandos diante de todo o contexto que estava presente naquelas histórias. Acredito que as narrativas que compõem essa dissertação dão um pouco da dimensão dessa experiência fantástica. Por meio das vozes desses educandos não se percebeu apenas como a educação é realizada, mas também aquilo que ela possibilita para as pessoas. Entretanto, a transformação da condição social “situação de rua” está atrelada a outros direitos que também são explicitados em suas narrativas. Esses sujeitos reforçam em suas falas o acesso aos demais direitos sociais, a destacar: a moradia, a saúde e ao trabalho. É possível identificar a educação, contribuindo no acesso ao direito ao trabalho, no relato do estudante que conseguiu o emprego após o ingresso na escola; no direito à saúde quando o estudante vive a redução de danos com relação ao uso de drogas a partir de sua inserção na escola, na moradia quando o estudante cumpre os quesitos necessários para ser

inserido no programa primeira moradia. Isso posto, é salutar que a Educação de Jovens e Adultos se configure como um espaço que os faça perceber e não aceitar a opressão, a violência e a desigualdade social. A educação deve ser um espaço de construção da consciência crítica de seus direitos.

Se nas fases iniciais deste estudo, já se alertava sobre a necessidade de estudos de educação e pessoas em situação de rua, a conclusão da pesquisa mostrou que isso é urgente. O fato de existirem apenas duas escolas em nível nacional que atenda esse público, reforça a importância de publicações para fazer frente as políticas educacionais de repensar a diversidade desses sujeitos. A situação de rua se assemelha a da educação de jovens e adultos no que se refere à pluralidade. As histórias de vida e as questões sociais se encontram amalgamadas, provocando diferentes situações que os levam ao fenômeno da situação de rua. São fatores estruturais, biográficos e até desastres naturais que compõem as diferentes realidades desses sujeitos. O peso de cada uma das situações é específico conforme a biografia, a condição, o país, a região e a cidade que ocupam. As histórias evidenciam que estar em situação de rua não pode ser explicado por um único fator determinante. A riqueza das narrativas reforça a importância do desvelar, do conhecer e de estudos com grupos vulneráveis como os desses estudantes. A educação é uma forma de intervenção no mundo, para além dos saberes escolares, podendo reproduzir ou desmascarar as desigualdades. Isso posto, é necessário, enquanto educadores, reconhecer a nossa responsabilidade social sobre aquilo que a própria sociedade classifica como “fora do padrão”, “fora da normalidade” e que rejeita como se não fosse de seu pertencimento. Recorro a Freire (1996) que nos lembra que a educação é essencialmente política. Dessa forma, ela não pode ser de maneira alguma neutra ou indiferente.

É tarefa difícil finalizar o que está no começo. Esse trabalho aponta para o início das inquietações e reflexões de uma educação conscientizadora para pessoas em situação de rua na Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos na necessidade de novas pesquisas que busquem visibilizar as pessoas e os coletivos em situação de rua, especialmente na educação. Recupero ao final desse estudo a concepção de Freire da percepção do inacabamento e a permanente busca por ser mais, percurso que promove interações com os outros e com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Educação e Emancipação. In: **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ALANO, Natassa D'Agostin. **Vivências com a cultura escrita por parte de sujeitos com trajetória de rua: relações de tensionamento na (in)funcionalidade da leitura e da escrita**. Dissertação de mestrado em Linguística, Universidade de Santa Catarina, 2017.
- ALMEIDA, Sara Ferreira. **É possível fazer política ao viver na rua?** 38ª Reunião Anual da Anped. São Luís, 2017.
- ALVAREZ, A. M. de S.; ALVARENGA, A. T de; DELLA RINA, S. C. de S. A. **Histórias de vida de moradores de rua, situações de exclusão social e encontros transformadores**. Saúde e Sociedade, v. 18, n.2, p. 259-272, jun., São Paulo, 2009.
- ARPINI, Dorian Mônica; QUINTANA, Alberto Manuel; GONÇALVES, Camila dos Santos. **A rua e suas diferentes representações na percepção de jovens em situação de rua**. ETD Educação Temática Digital, Campinas, v.12, número especial, p.42-63, set. 2010.
- ARROYO, Miguel. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: CUNHA, C.; IRELAND, T. D. (coord.) **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 362p (Coleção educação para todos; v. 3), 2006.
- ARROYO, Miguel. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel. G. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA-Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENJAMIN, W. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. Traduzido por Márcio Seligmann Silva. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____ **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas v. 2).
- BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BENETTI, I. C.; GRISARD, E.; FIGUEIREDO, O. **Redes de apoio: Estado, família e escola como contextos promotores de desenvolvimento**. Roteiro, 39(1), 240-260, 2014.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BORGES, F. T.; LINHARES, R. N. **Imagem e narrativa: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Revista Educação em Questão, Natal, v.33, n.19, p. 128-149, set/dez 2008.

BRANDÃO, C.R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-14.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. **Lei nº 8.742. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)**. Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.

_____. **Lei nº 11.258**. dispõe sobre a organização da Assistência Social, para acrescentar o serviço de atendimento a pessoas que vivem em situação de rua da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Brasília: DF, 30 de dezembro de 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9396/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21/04/2017.

_____. Governo Federal. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua**. Brasília. 2008a. Disponível em http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/acoes_afirmativas/Pol.Nacional-Morad.Rua.pdf Acesso em: 02/03/2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua**. Brasília. 2008b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Decreto nº 7.053**, de 23 de dezembro de 2009. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d7053.htm>. Acesso em 02/03/2018.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília. 2010.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. **Decreto nº 33.779, de 6 de julho de 2012**. Institui a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal e dá outras providências. Governo do Distrito Federal. Disponível em <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=72258>.132 Acesso em: 02/03/2018.

BURGOS, Carlos Crespo, Paulo Freire e as Teorias da Comunicação. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma biografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

BUTLER. J. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CABRAL, Cristiano Apolucena. **Da perca da consciência identitária camponesa à condição de situação de rua: uma leitura fenomenológica-ontológica merleau-pontyana**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2014.

CAIXETA, Juliana Eugênia; BORGES, Fabrícia Teixeira, **Da Entrevista Narrativa à Entrevista Narrativa Mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano; revistas unievangelica**, v.6, n.4, Edição Especial, 2017.

CAMARGO, B.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARREIRA, D. ; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da Qualidade na Educação- Relações Raciais na Escola**. São Paulo: Ação Educativa/Unicef/MEC/Seppir; 2013.

CARREIRA, D. Gênero e Raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. (Orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global Editora, Ação Educativa, 2014, p. 195-230.

CASTEL. Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do trabalho**. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

CYRULNIK, B. **Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CYRULNIK, B. **Autobiografia de um espantelho: Histórias de resiliência: o retorno à vida**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

COELHO-LIMA, F. **Ideologia e significado do trabalho: O caso dos trabalhadores por conta própria**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016

COSMOLOGIA, **O universo surgiu do nada?** Disponível em: <http://www.deusesemhomens.com.br/cosmologia/item/357-o-universo-surgiu-do-nada>. 2018.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é uma Literatura Menor. In:____. **Kafka por uma Literatura Menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado/ Gilles Deleuze**. Trad. Fátima Saadi, Ovídio Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 112 p.

DELORY-MOMBERGER, C. Fotobiografia e formação de si. In: Souza, E. C. e Abrahão, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções a invenção de si**. Salvador: EDUNEB; Porto Alegre EDIPUCRS, 2006. p. 105-117.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DIDI-HUBERMAN, **Quando as imagens tocam o real**. In: Revista Pós. Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais. Vol 2, ed. nr. 4, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos**. Caderno 6. Brasília: SEEDF, 2014b.

DELL'AGLIO, D. D. ; RICHTER, C. L. ; MACEDO, F. S. ; FERREIRA, A. F. ; SILVA, A. A. ; SILVA, V. M. . Mulheres em situação de rua e os paradoxos: quando a política pública mais "efetiva" de saúde e moradia é o encarceramento. In: Henrique Caetano Nardi; Marcus Vinícius de Freitas Rosa; Paula Sandrine Machado; Raquel da Silva Silveira. (Org.). **Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional**. 1ed.Porto Alegre: Editora Secco, 2018, p. 73-80.

DEMO, P. Conhecimento e Aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. In Carlos A. Torres (org.) **Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no Sec. XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

DOMINGUES, E. G. R. L. **Moradia não é Mercadoria**. Revista de direito da cidade , v. 5, p. 197, 2013.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRETOUT, Antoine. **As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas**. Sociologias, 2012, 14/29, jan./abr., p. 22-70.

DUMONT, Louis. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da sociedade moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

ESCOREL, S. **Vidas ao léu**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FERNANDES, J. A. **Selvagens Bebedeiras: Álcool, embriaguez e contatos culturais no Brasil Colonial**. Tese (Doutorado em História). Curso de Pós Graduação em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

FERRAZ, Bruna Rocha. **EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal**. 2016. 185 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA, A. A.; VELLASQUEZ, F. **“Aprendendo a dizer (sua) palavra”:** um debate (ainda) necessário entre opressão e formação pela memória experiência. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 4 n. 2 – p. 351-377 (mai - ago 2018): “Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África”

FERREIRA, James Jacio. **A formação do policial militar: os desafios para a promoção dos direitos da população em situação de rua**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

- FRANGELLA, Simone Miziara. **Corpos urbanos errantes: uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo**. São Paulo: Fapesp, 2009.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 23ª reimpressão. 1987.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Editora UNESP, São Paulo, 2001.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GADOTTI, Moacir. Prefácio: Pedagogia dos direitos e pedagogia social de rua. In: GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social de Rua**. 6a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- GALLARDO, H. Fundamento e efetividade de direitos humanos. In: GALLARDO, H. **Teoria crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos**. São Paulo: UNESP, 2014. p. 17 – 61.
- GARCIA, Adir Valdemar. **A pobreza do “homem”**. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.
- GATTI, Bruna Papaiz; PEREIRA, Camila Potyara (org.). **Projeto Renovando a Cidadania: pesquisa sobre a população em situação de rua do Distrito Federal**. Brasília: Gráfica Executiva, 2011.
- GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educação & Sociedade, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.
- GODINHO, Josiane Machado. **A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua**. 38ª Reunião Anual da ANPED. São Luís, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005, v. , p. 39-62.

GONÇALVES, J. M. Prefácio: a invisibilidade pública. In: F. B. Costa, **homens invisíveis: relatos de uma humilhação social** São Paulo: Globo, 2004. p. 09-47.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social de Rua**. 6a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

GRAZZIOLA, Roque. **As pessoas em situação de rua em Porto Alegre e seus dramas, tramas e manhas** : a cooperação e a solidariedade como forma de humanização. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

GROTBERG, Edith Henderson. Introdução: Novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. e colaboradores. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re) Invenção dos Direitos Humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Grasiano, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Boiteux. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE. 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KIM, J. H. **A fotografia como projeto de memória**. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 227-247, 2003.

KROMINSKI, Vanessa de Jesus. **Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua em Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista: Instituto de Biociências: Campus de Rio de Claro. Rio Claro, 2016.

LARROSA, B. J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. de João Vanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. nº 19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LISPECTOR, C. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco. 1999.

LOPES, D. A. ; MENDONÇA, A. P. **História e Habitação: cidadania e a questão social da população de rua em Campinas/SP**. Impulso, Piracicaba, 19 (48): 41-60, jul-dez, 2009.

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

MAGENDZO, Abraham. La Educación em Derechos Humanos y la Justicia Social. In: RODINO, ANA.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, A. M. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito** Cadernos de pesquisa, n.115, p. 207-232, março. 2002.

- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARTINS, P. D. F. **Modelo housing first como precursor da mudança social transformativa**: uma perspectiva ecológica sobre o impacto da percepção da qualidade da casa e da escolha na integração comunitária, no recovery e na qualidade de vida. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. ISPA – Instituto Universitário, 2018.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3ª reimpressão, 2002.
- MAY, V. A. **Trajetória de escolarização de sujeitos em contexto de rua**. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade de Santa Catarina, 2010.
- MEIRINHO, D. **Olhares em foco**: fotografia participativa e empoderamento juvenil. Covilhã: Editora LabCom.IFP, 2016.
- MELO, T. **“Da Rua pra Rua”**: novas configurações políticas a partir do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR). Em RUI, Taniele; MARTINEZ, Mariana; FELTRAN, Gabriel (Org). *Novas faces da vida nas ruas*. São Carlos: EDUFScar, 2016.
- MOLLAT, Michel. **Os pobres na Idade Média**. São Paulo. Editora: Campus. 1989.
- MOVIMENTO NACIONAL DA POPULAÇÃO DE RUA. **Conhecer para lutar**. Cartilha de formação do Movimento Nacional da População de Rua. Outubro de 2010.
- MUYLAERT, C. ; SARUBBI JUNIOR, V. ; GALLO, P. R. ; ROLIM NETO, M. ; REIS, A. O. A. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista da Escola de Enfermagem da USP (Online) , v. 48, p. 193-199, 2014.
- NASCIMENTO, E. A exclusão social na França e no Brasil: situações (aparentemente) invertidas, resultados (quase) similares. In: E. Diniz (Org.), **O Brasil no rastro da crise** (pp. 289-303). São Paulo: ANPOCS/ IPEA/ Hucitec. 1994.
- NATALINO, M. A. C. **Estimativa da população em situação de rua no Brasil**. Brasília: Ipea, out. 2016. (Texto para Discussão, n. 2246). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28819>
- NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- OLIVEIRA, D. D. Migração, redes e trajetórias: os moradores de rua em Brasília. In: BURSZTYN, M. (Org.). **No meio da rua**: nômades, excluídos e viradores. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2000, v. 1, p. 172-191.
- OLIVEIRA, W. S. **Uma Experiência em Pesquisa-ação Existencial no Quilombo Mesquita Cidade Ocidental/GO**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília-DF. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.
- PAULA, Fernando Leonel Henrique Simões de. **Pedagogia da rua**: a educação sob o olhar do oprimido que mora na rua. 2016. 191 f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2016.

- PEDROSO, A. P. F. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Minas Gerais: UFMG, 2015.
- PENA, A. C. ; NUNES, M. F. R. ; KRAMER, S. **Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber**. Educação em revista (online) , v. 34, p. 1-17, 2018.
- PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- PERES, E. “**Sob(re) o silêncio das fontes ... a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais**”. In: Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação. n. 4. jul-dez, 2002.
- POCHMANN, M. **O Emprego na Globalização**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001. v. 1.
- POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola dos Meninos e Meninas do Parque da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, DF [2015]2016.
- PROUST, M. **À sombra das raparigas em flor**. Tradução Mário Quintana. São Paulo: Abril cultural, 1984. (Coleção Grandes Romancistas)
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- RAMOS, C. L. S. et. al. (orgs.). **Diálogos sobre Direito Civil: construindo uma racionalidade contemporânea**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002
- REIS, R. H. dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 2000. 245 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- RIBEIRO, A. S.; HAERTER, L. ; BUSSOLETTI, Denise Marcos . **Walter Benjamin e Paulo Freire: a história como rastro de uma pedagogia pós-abissal**. HISPANISTA (EDIÇÃO EM PORTUGUÊS) , v. XIX, p. 1-17-17, 2018.
- RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. (Tomo 3). Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10ª ed. Rev. Atual. E ampl. – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.
- SCHMITT, Jean Claude. **A História dos marginais**. In: A História Nova. Jacques Le Goff (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-222.

SILVA, Cláudia Lúcia da. **Estudos sobre população adulta em situação de rua: campo para uma comunidade epistêmica?**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, D. C. R. **Pode Crer: possibilidades em redução de danos e educação popular para a população em situação de rua na cidade de Sorocaba**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, H. A; NOGARO, A. **A velocidade da vida na modernidade líquida: a ilusão da felicidade consumidora**. Caderno Pedagógico , v. 10, p. 155-166, 2013.

SILVA, M.L.L da. **Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995-2005**. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Política Social)- Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOARES, K. J. Tensões e desafios no espaço escolar: particularidades do Distrito Federal. In: YANNOULAS, Silvia C. (coord.), **Política Educacional e Pobreza – Múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liberlivro, 2013.

SOUSA, A.G.L. **“Eu sou de rua, mas também sou gente” Intersubjetividade e construção de identidades dos indivíduos em situação de rua de João Pessoa-PB**. 249f. Tese Doutorado em Sociologia) – Educação ambiental e Educação do campo, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

TIENE, I. **Mulher moradora na rua: entre vivências e políticas sociais**. Campinas: Alinea, 2014.

TOFFLER, Alvin. **O futuro do capitalismo: a economia do conhecimento e o significado da riqueza no século XXI**. São Paulo: Saraiva, 2012.

VENTURA, J. A. Trajetória histórica de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro; Niterói: Editora UFF, 2011.

VENTURA, J. **A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum EJA/RJ**. Revista Cátedra digital, v. 3. Seção temática: Educação de Jovens e Adultos, 2017.

VIEIRA, C.M.C. **A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido da/na escola como forma de emancipação da condição humana no viver na terra**. 256f. Tese Doutorado em Educação) – Educação ambiental e Educação do campo, Universidade de Brasília, 2016.

VIEIRA, M. C. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 383f. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

VIEIRA, M. C. **Contribuições da obra pedagogia do oprimido ao (re) pensar da formação de educadores de jovens e adultos**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 4 n. 2 – p. 279-293 (mai - ago 2018): “Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África”

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA PÚBLICA DO DF



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Orientanda: Kleyne Cristina Dornelas de Souza
Orientadora: Professora Dr^a Maria Clarisse Vieira

Solicitação de autorização para pesquisa de campo

À Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional/EAPE/DF

Eu, Kleyne Cristina Dornelas de Souza, RG nº 1559456 e CPF nº 775621431-53, matrícula na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 39221-9 e matrícula no mestrado 17/0167267, solicito que autorize minha pesquisa de campo sob a orientação da professora Dr^a Maria Clarisse Vieira. O tema de pesquisa é *Construção Coletiva Com Estudantes da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Rua: a Fotografia participativa em um diálogo emancipador com Paulo Freire*

A unidade escolar a ser pesquisada é a Escola Meninos e Meninas do Parque, pertencente à Coordenadoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro. A pesquisa ocorrerá no turno vespertino da escola abrangendo a faixa etária acima de 18 anos. O tempo de duração será de março de 2018 a dezembro de 2018. Os estudantes envolvidos serão pessoas em situação de rua atendidos nessa unidade escolar.

Brasília, 03 de março de 2018

KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA

Matrículas na SEEDF – 39221-9

Matrícula na UnB/PPGE: 17/0167267

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ORIENTANDA



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 da orientanda para pesquisa na escola pública do Distrito Federal

Eu, MARIA CLARISSE VIEIRA, apresento Kleyne Cristina Dornelas de Souza, mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação, matrícula 17/0167267, a realizar 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 situação de rua por meio da fotografia participativa e do diálogo emancipador com Paulo Freire. O projeto será formulado metodologicamente por meio da pesquisa qualitativa com observação participante, utilizando histórias orais. Será centrado em oficinas que desenvolvam a autonomia na utilização da fotografia, de forma a desenvolver um trabalho integrado aos componentes curriculares e uma relação complementar e dialógica entre imagem, oralidade e texto. Os investigados receberão máquinas fotográficas e serão protagonistas na construção das imagens da rua, da escola e do trabalho informal. 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 à invisibilidade. Para isso, serão utilizados como autores de referência Paulo Freire a fim de tecer um diálogo com a pedagogia Freireana

ORIENTADORA PROF. DR^a MARIA CLARISSE VIEIRA

APÊNDICE C – – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA



Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Autorização para Utilização de imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização de imagem e som da minha voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Construção Coletiva Com Estudantes da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Rua: a Fotografia participativa em um diálogo emancipador”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kleyne Cristina Dornelas de Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

O uso de imagem e som da minha voz poderão ser utilizados apenas para análise por parte da pesquisadora para apresentações em conferências profissionais e ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem e do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação a minha imagem e ao som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do (a) participante

Nome e Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de entrevistas narrativas

Informações pessoais:

- Nome
- Idade
- Origem
- Há quanto tempo está em Brasília?
- Há quanto tempo está na rua?
- Como conheceu a Escola Meninos e Meninas do Parque e há quanto tempo está estudando?

A organização dos temas para as fotografias ocorreu de duas formas: Em um primeiro momento, os educandos eram instigados a responder por meio de fotografias à questão: O que é educação? No segundo momento, com os participantes mais familiarizados com a pesquisa, a definição da fotografia era livre conforme o desejo de cada investigado.

Com base nessa organização foram realizadas as entrevistas narrativas que ocorreram de forma individual e/ou coletiva. No momento das narrativas foram realizadas as seguintes questões:

1. Porque essa imagem? O que vê?
2. Peça que você relate todas as vivências que vierem à mente.

A medida que pontos da entrevista eram de interesse e indicavam uma maior exploração era lançada ao final da fala do educando a seguinte questão:

Será que você poderia falar mais um pouco sobre isso?

Quando o investigado em sua narrativa trazia a educação, ao final da sua fala duas questões surgiam para realizar um contraponto:

1. Você poderia falar um pouco mais como era antes da educação?
2. Você poderia falar um pouco mais como é depois da educação?

Ao final da entrevista eu dizia que eu iria começar uma frase e que ele ficasse a vontade para prosseguir a frase ou não.

Um sonho...

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE



Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Construção Coletiva Com Estudantes da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Rua: a Fotografia participativa em um diálogo emancipador” de responsabilidade de Kleyne Cristina Dornelas de Souza, aluna de mestrado, da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é promover a construção coletiva e estimular reflexões sobre os seus direitos, sobre a sua identidade (pessoal e coletiva), o trabalho e sua condição humana por meio de fotografias e histórias de vida. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação de áudio ou filmagem, ficarão sob a minha guarda.

A coleta de dados será realizada por meio de diários de bordo e entrevistas narrativas individuais e coletivas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em risco e você dispõe de total liberdade de não realizar qualquer ação que o incomode e receberá ainda orientações éticas de uso da fotografia.

Espera-se com esta pesquisa construir por meio das vozes e imagens de vocês, diálogos que os ajude em sua vida educacional, social e pessoal e ainda à instituição escolar bem como aos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas. O intuito é apresentar as diferentes instâncias os anseios, realidades, pensamentos e histórias dos estudantes. E de como a construção coletiva, ou seja, fazer em isso em grupo, pode contribuir no desenvolvimento e aprendizado de todos os envolvidos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do e-mail klynec@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação na unidade escolar e cópia da dissertação. Poderá ocorrer publicações na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Ciências Humanas Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo e-mail cep_chs@unb.br

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante (a)

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXOS

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO DA SEEDF PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 42 /2018 – EAPE

Brasília, 21 de março de 2018.

PARA: CRE Plano Piloto

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a pesquisadora KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "CONSTRUÇÃO COLETIVA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RUA: A FOTOGRAFIA PARTICIPATIVA EM UM DIÁLOGO EMANCIPADOR" tem como objetivo estimular o protagonismo e a construção coletiva de saberes educacionais, sociais e do mundo do trabalho de estudantes da unidade escolar de Educação de Jovens e Adultos que atende pessoas em situação de rua, por meio da fotografia investigativa e das histórias orais, de forma dialógica, à luz da concepção freireana e da abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski.

Dentre as ações da pesquisa estão incluídos observação participante, narrativas orais com o uso de fotografias, diário de campo e entrevistas.

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, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

Atenciosamente,



Thaiane Ferreira
Diretora - Dir. de Formação, Res.
& Desenv. Profissional - EAPE
Mat.: 212.428-0
DOC 1º 204 - 141218 Pp. 30

Thaiane Ferreira

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP: 70.390-010
Telefones: 3901-0378

ANEXO B - PARECER COMITÊ DE ÉTICA

<p>UNB - INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE</p>	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA	
<p>Título da Pesquisa: Construção Coletiva Com Estudantes de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Rua: a Fotografia participativa em um diálogo emancipador</p>	
<p>Pesquisador: KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA</p>	
<p>Área Temática:</p>	
<p>Versão: 1</p>	
<p>CAAE: 88446918.9.0000.5540</p>	
<p>Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas/UNB</p>	
<p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p>	
DADOS DO PARECER	
<p>Número do Parecer: 2.679.807</p>	
<p>Apresentação do Projeto:</p>	
<p>Trata-se de projeto de mestrado a ser desenvolvido na Faculdade de Educação da UnB. É uma pesquisa qualitativa com uso de imagens a ser produzidas por meninos e meninas de rua de uma Escola do Cruzeiro-DF. Desenvolve-se, portanto, no campo da Educação de Jovens e Adultos na Rua.</p>	
<p>Objetivo da Pesquisa:</p>	
<p>- analisar a construção coletiva de saberes a partir de oficinas com meninos e meninas de rua maiores de 18 anos por meio de imagens que discutem a sua realidade de vida.</p>	
<p>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</p>	
<p>a pesquisadora não descreve em detalhes os riscos e benefícios, valeria um maior investimento nesse campo.</p>	
<p>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</p>	
<p>muito bem desenvolvida e fundamentada</p>	
<p>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:</p>	
<p>todos os termos foram devidamente apresentados: folha de rosto, aceite, lattes, uso da imagem, cronograma e carta de revisão ética.</p>	
<p>Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:</p>	
<p>- Atualizar o nome deste comitê para Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais</p>	
<p>Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA B1 03/1 (Ao lado da Direção) Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900 UF: DF Município: BRASÍLIA Telefone: (61)3101-1522 E-mail: cep_c19@unb.br</p>	
<p><small>Plataforma Brasil</small></p>	

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Construção Coletiva Com Estudantes da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Rua: a Fotografia participativa em um diálogo emancipador

Pesquisador: KLEINE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82446918.9.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas/UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.887.756

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado a ser desenvolvido na Faculdade de Educação da UnB. É uma pesquisa qualitativa com uso de imagens a ser produzidas por meninos e meninas de rua de uma Escola do Cruzeiro-DF. Desenvolve-se, portanto, no campo da Educação de Jovens e Adultos na Rua.

Objetivo da Pesquisa:

- Analisar a construção coletiva de saberes a partir de oficinas com meninos e meninas de rua maiores de 18 anos por meio de imagens que discutam a sua realidade de vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora detalha os riscos e benefícios na carta de resposta às pendências.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Idem ao parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Idem ao parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram observadas. A pesquisadora descreveu os riscos e benefícios da pesquisa e cumpriu o solicitado nos termos de consentimento livre e esclarecido.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA RT 0311 (Ao lado da Divisão)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-000
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (51)3107-1592 **E-mail:** cea_cfs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.987.795

Outros	carta_etica.pdf	19:52:34	DORNELAS DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochuro Investigador	Projeto.pdf	24/04/2018 19:49:52	KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	24/04/2018 19:49:33	KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/04/2018 19:49:01	KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	24/04/2018 19:48:18	KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 02 de Setembro de 2018

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 031 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-000
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (011)2107-1552 E-mail: ocs_ots@unb.br