

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCIA TABORDA

**CIDADANIA NA ESCOLA PORTO ALEGRE:
Processos de formação e (re)conhecimento
de sujeitos em situação de rua**

**São Leopoldo
2020**

MÁRCIA TABORDA

**CIDADANIA NA ESCOLA PORTO ALEGRE:
Processos de formação e (re)conhecimento
de sujeitos em situação de rua**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams

São Leopoldo
2020

MÁRCIA TABORDA

CIDADANIA NA ESCOLA PORTO ALEGRE: Processos de formação e (re)conhecimento de sujeitos em situação de rua

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Professor Dr. Rodrigo Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Professora Dra. Sônia Regina Fernandes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC

São Leopoldo, 18 de março de 2020.

T114c Taborda, Márcia.
Cidadania na Escola Porto Alegre : processos de formação e (re)conhecimento de sujeitos em situação de rua / Márcia Taborda. – 2020.
191 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
“Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams”.

1. Educação. 2. Cidadania. 3. Pessoas desabrigadas. 4. Educação popular. 5. Participação social. I. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

A presente pesquisa foi realizada com apoio e financiamento da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Nenhum título é capaz significar a dimensão do que ocorreu nos últimos três anos! Busquei respostas às vulnerabilidades de uma sociedade e decifrei fragilidades do meu próprio caminho e do lugar de onde vim. Queria encontrar uma pequena trilha que levasse a uma sociedade mais justa e encontrei vidas escondidas sob as marquises de uma cidade fria. Vidas sofridas, mas que transbordam uma esperança inexplicável. Gentes que extravasam sentimentos, risos contagiantes, palavras sinceras, abraços longos e balançados, olhares emocionados. Gentes que dançam na rua, que gargalham alto e não disfarçam alegria – porque ela é rara e preciosa, então, degustada com todos os sentidos em todos os momentos que for vivida ou lembrada. Esse trabalho é dedicado a essas ‘gentes’ da rua.

Gratidão

À amiga que me ‘apresentou’ à educação, me fez acreditar numa formação crítica e preocupada com o ser humano, que me viu chorar quando me chamaram de *professora* e acreditou em mim até que eu mesma pudesse acreditar. Obrigada Sônia! Ao ilustre mentor Telmo Adams, que faz da docência uma mediação repleta de diálogo e de respeito, um MESTRE em desvendar grandezas, que com a simplicidade de servir um chimarrão e abrir a gaita demonstra que as vezes é necessário admirar para aprender. Um Doutor que aprende ‘gentes’ e por isso, é de uma *boniteza* sem tamanho. Quanto aprendi contigo professor!

Agradeço imensamente à minha banca de qualificação Prof. Dr. Rodrigo Dias da Silva e Prof. Dra. Maria Clara Fischer. Espero ter conseguido trazer à escrita final o conhecimento que suas contribuições significaram para esta investigação e que balizaram todo o entendimento das palavras e condição de cada sujeito da pesquisa. E na sábia orientação de interferir menos e observar mais.

À EPA! Do ex-diretor Renato Santos, à gestão atual Jaqueline, Gilberto e Milena. Às professoras Cláudia e Janaína pelo carinho, atenção e ajuda! Aos educandos que espero, do fundo do coração, estar à altura de representar suas falas nesta escrita. Agradeço o carinho infinito com que fui e sou recebida cada vez que bato o cadeado no portão para entrar.

Seja no nível que for, do fundamental ao doutorado, estudar é caro! Ainda com bolsa voltar para a cadeira de estudante só foi possível pelo esforço de minha amada mãe Loeci Farias Taborda que com seu jeitinho incentivava: “vai em frente, eu seguro, tu vais conseguir” e mesmo de longe sempre se fez presente.

Às queridas amigas Cármen Lúcia Simões Pires e Zilda Ortolan que me ajudaram muito nas fases difíceis Ao meu amigo-filho-irmão Sérgio Feldemann cuja parceria vai das discussões pedagógicas ao compartilhamento de traumas, tramas, lágrimas e gargalhadas. Ao Sr. Nairo Ortolan que na edição de seu livro sobre a imigração da sua família para o Brasil, me conduziu numa viagem no tempo com histórias que me permitiram vivenciar outra época e outra realidade e que também se somaram a este conhecimento. Ao André Luis Ortolan que me dá calma e tranquilidade, que me deu apoio, companheirismo e carinho e trouxe junto com ele, para dentro do meu coração, uma família que transborda amor em tudo o que faz.

À minha filha, Millena Taborda Picarelli, que é meu mundo, meu tudo, minha vida, minha inspiração! Que faz eu me sentir uma super-heroína e por me ensinar, desde seu primeiro momento de vida, que sempre existe mais de uma resposta certa, e que o novo sempre vem!

Agradeço a quem ler esse trabalho em busca de respostas a esse povo em situação de rua. Ainda que este trabalho não levasse meu nome, gostaria que atraísse milhares de olhares para quem sabe mais pessoas conseguissem ver através do cobertor na calçada.

Márcia Taborda

De acordo com o dicionário, Empatia é um substantivo feminino, que refere a ação de colocar-se no lugar do outro, a capacidade de compreender sentimentos e emoções vivenciados por outrem. Entretanto, embora não seja verbo, empatia é, necessariamente, uma ação. São as armadilhas da língua... Proponho aqui, de antemão, o verbo EMPATIZAR. Para que se possa compreender o sentir do outro, significando o sujeito e o tempo da ação que ocorre. Pois não se faz empatia sem que se saiba quem e de que lugar se fala.

Assim...

Empatizar a rua é sentir o gosto da fome,
de uma refeição que se ganha e do amargo do que já se estragou.
É o som que silencia, que grita, que toca ritmado, ou a sirene que ensurdece –
tudo aliado ao barulho da cidade que não te escuta.
É sentir a calçada queimar de calor ou o frio entrando por cada furinho da
roupa. A aspereza da pele desidratada, a dor do corpo deitado no chão.
É ver a vida sem filtros: do que é real e não é belo,
ao que é belo e quase não se vê.
É não se importar com o resto do mundo por quase não se sentir parte dele.
Empatizar a rua é ver-se a si mesmo invisível.
É se transportar ao exílio e ver de fora o lugar que você jamais ousaria deixar.

Márcia Taborda

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar os processos participativos, enquanto meio e fim, na formação da cidadania de sujeitos em situação de rua da Escola Municipal Porto Alegre dando ênfase à visão êmica, para compreender a visibilidade de si mesmos, de seus contextos e sua cultura e a visão construída a partir do coletivo da escola. A fundamentação teórica percorreu a categoria cidadania, considerando a dinâmica de sua conceitualização entre tempos e espaços; a cidadania no Brasil e a inferência da colonialidade na desqualificação social até a situação de rua; além dos conceitos de descolonialidade; educação popular; e participação como critérios de formação e reconhecimento da cidadania. O estudo qualitativo foi desenvolvido na perspectiva crítica, com uma metodologia inspirada na pesquisa participante de caráter compreensivo, onde sempre importa conhecer para transformar o cenário social. Como estratégias utilizou-se a observação participante e a roda de conversa, tendo como princípio fundamental a escuta e o diálogo para relacionar experiências e reflexões durante o processo. Para os registros foram utilizados os instrumentos de gravação de áudio, fotografia, filmagem e diário de campo. Os participantes foram educandos que frequentam a Escola Municipal Porto Alegre, em situação de rua ou de alta vulnerabilidade social. O processo de análise foi realizado em duas etapas: a análise textual qualitativa discursiva para o entendimento do sujeito através de suas percepções de si, vivências e histórias; e a análise dos processos de participação, considerando os argumentos pragmático, epistemológico, político, ecológico e a condição de fala. Entre os principais resultados destacam-se a reconstrução da autoimagem e o reestabelecimento do sujeito como ser social. A reconstrução da autoimagem ocorre pela possibilidade de reorganizar a autopercepção através da tomada de consciência dos processos históricos de subalternização, da construção de novos entendimentos de si, de suas vivências e das fragilidades que transpassam as histórias de vida de cada um. O reestabelecimento do sujeito social sustenta-se pela atuação nos processos participativos da escola que proporcionam aos educandos o reconhecimento de si no coletivo, na construção conjunta e na compreensão progressiva de seus direitos. Assim, a investigação apontou que a participação, enquanto meio e fim, se torna condição para a formação da cidadania, pelo estabelecimento de vínculos e, a partir do sentimento de pertença pela promoção da cooperação social e do trabalho balizados na conscientização e condição solidária.

Palavras-chave: Cidadania. (Des)Colonialidade. Pessoas em Situação de Rua. Educação Popular. Participação.

RESUMEN

La presente disertación tiene como objetivo analizar los procesos participativos, como un medio y un fin, en la formación de la ciudadanía de las personas en situación de calle de Escuela Municipal Porto Alegre, enfatizando la visión emic, para comprender la visibilidad de sí mismos, sus contextos y sus cultura y visión construida desde el colectivo escolar. La base teórica cubrió la categoría ciudadanía, considerando la dinámica de su conceptualización entre tiempos y espacios; la ciudadanía em Brasil y la inferencia de la colonialidad en la descalificación social hasta la situación de la calle; además de los conceptos de descolonialidad; educación popular; y participación como criterios de formación y reconocimiento de ciudadanía. El estudio cualitativo se desarrolló desde una perspectiva crítica, con una metodología inspirada en a investigación participativa integral, donde siempre importa conocer para transformar el escenario social. Como estrategias se utilizó la observación participante y la rueda de conversación, con el principio fundamental de escuchar y dialogar para relatar experiencias y reflexiones durante el proceso. Para los registros se utilizó instrumentos de grabación de audio, fotografía, filmación y diario de campo. Los participantes fueran estudiantes que asisten a la Escuela Municipal Porto Alegre, en situación de la calle o en alta vulnerabilidad social. El proceso de análisis se llevó a cabo en dos etapas: el análisis discursivo textual cualitativo para la comprensión del tema a través de sus percepciones de sí mismos, experiencias e historias; y el análisis de los procesos de participación, considerando los argumentos pragmáticos, epistemológicos, políticos, ecológicos y la condición del discurso. Entre los principales resultados destacamos la reconstrucción de la autoimagen y el restablecimiento del sujeto como ser social. La reconstrucción de la autoimagen ocurre debido a la posibilidad de reorganizar la autopercepción a través de la consciencia de los procesos históricos de subordinación, la construcción de nuevas comprensiones de sí mismos, sus experiencias y las debilidades que impregnan las historias de vida de cada persona. El restablecimiento de sujeto como ser social se sustenta actuando en los procesos participativos de la escuela que brindan a los estudiantes el auto reconocimiento en colectivo, la construcción conjunta y la comprensión progresiva de sus derechos. Así, la investigación señaló que la participación, como un medio y un fin, se convierte en una condición para la formación de la ciudadanía, para el establecimiento de lazos y, en base al sentimiento de pertenencia para la promoción de la cooperación social y el trabajo basado en a conciencia y la solidaridad.

Palabras-clave: Ciudadanía. (Des)Colonialidad. Personas em Situación de la Calle. Educación Popular. Participación.

ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze the participatory processes, as a means and an end, in the formation of citizenship of homeless individuals from the Porto Alegre Municipal School, emphasizing the emic vision, to understand the visibility of themselves, their contexts and their culture and the vision built from the school collective. The theoretical foundation covered the category citizenship, considering the dynamics of its conceptualization between times and spaces; citizenship in Brazil and the inference of coloniality in social disqualification up to the street situation; in addition to the concepts of decoloniality; popular education; and participation as criteria for the formation and recognition of citizenship. The qualitative study was developed in a critical perspective, with a methodology inspired by participatory research of a comprehensive character, where it is always important to know to transform the social scenario. As strategies, participant observation and the conversation circle were used, with the fundamental principle of listening and dialogue to relate experiences and reflections during the process. For registries, audio and video recording, photography and field diary instruments were used. Participants were students who attend the Porto Alegre Municipal School, in homeless situation or in high social vulnerability. The analysis process was carried out in two stages: the qualitative textual discursive analysis for the understanding of the subject through their perceptions of themselves, experiences and stories; and the analysis of participation processes, considering the pragmatic, epistemological, political, ecological arguments and the condition of speech. Among the main results we highlight the reconstruction of self-image and the reestablishment of the subject as a social being. The reconstruction of self-image occurs due to the possibility of reorganizing self-perception through the awareness of historical processes of subordination, the construction of new understandings of themselves, their experiences and the weaknesses that permeate each person's life stories. The reestablishment of the social subject is sustained by acting in the school's participatory processes that provide students with the recognition of themselves in the collective, in the joint construction and in the progressive understanding of their rights. Thus, the investigation pointed out that participation, as a means and an end, becomes a condition for the formation of citizenship, through the establishment of bonds and, based on the feeling of belonging through the promotion of social cooperation and work based on awareness and solidary condition.

Keywords: Citizenship. (Dis)coloniality. Homeless People. Popular Education. Participation.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Estado da Arte – Banco Teses e Dissertações CAPES	18
Tabela 2 – Estado da Arte “EPA” – CAPES e BDTD	19
Figura 1 – Representação da EPA na Educação Popular e na Descolonialidade	22
Figura 2 – Direitos que garantem a cidadania de acordo com as	44
Figura 3 – Mapa conceitual Educação Popular	78
Figura 4 – Mapa Conceitual Metodologia	88
Figura 5 – Mapa Conceitual Ciclos da Pesquisa	89
Figura 6 – Intencionalidade dos Espaços	101
Figura 7 – Organização e Exposição na Feira Contra Ponto	109
Figura 8 – Laboratório de Papel	111
Figura 9 – Etapas da Produção Núcleo de Papel	113
Figura 10 – Peças Expostas nos Espaços na EPA	115
Figura 11 – Produção e Laboratório de Cerâmica	117
Figura 12 – Reunião NTE	119
Figura 13 – Apresentação do Filme Que horas Ela Volta	139
Figura 14 - Modelo do cartaz sobre os personagens do filme	146
Figura 15 – Apresentação do Filme Os Miseráveis	147

LISTA DE SIGLAS

BBC	British Broadcasting Corporation (Corporação Britânica de Radiodifusão)
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAMP RUA	Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para População em Situação de Rua
CMET	Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COOPED	Coordenação Pedagógica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino FUNDamental
EPA	Escola Porto Alegre
EUA	Estados Unidos da América
FASC	Fundação de Assistência Social e Cidadania
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FUFP	Fundação Universidade Federal do Pampa
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
IPA/POA	Centro Universitário Metodista Porto Alegre
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Trabalho Educativo
ONG	Organização Não Governamental
PAICA RUA	Programa Atenção Integral à Criança e Adolescentes em Situação de Rua
PNPSR	Política Nacional para a População em Situação de Rua
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Qedu	Portal de informações Educacionais do Brasil
SAIA	Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SUAS	Censo do Sistema Único de Assistência Social
T2 /T3	Totalidades 2 / Totalidades 3
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEB	Universidade Estadual da Bahia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFB	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PRESSÁGIOS DAQUELES À RUA	15
1.1 ESTADO DA ARTE	18
1.2 ESCOLA PORTO ALEGRE	21
1.3 DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA	31
2 UM OLHAR SOBRE AS BASES FUNDAMENTAIS	34
2.1 CIDADANIA: ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS	34
2.2 CIDADANIA NO BRASIL: O PARADOXO ESTENDIDO NA AREIA	47
2.3 COLONIALIDADE: A MATRIZ DA DESQUALIFICAÇÃO SOCIAL	56
2.5 DESCOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO	70
2.6 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PEDAGOGIA OUTRA	75
2.7 PARTICIPAÇÃO COMO CRITÉRIO À CIDADANIA	78
3 METODOLOGIA: CICLOS E CÍRCULOS	85
3.1 INSTRUMENTOS DE REGISTRO	90
3.2 ESTRATÉGIAS E PERÍODO DE INVESTIGAÇÃO	91
3.3 TRANSCRIÇÕES, CRITÉRIOS DE REGISTRO E QUESTÕES ÉTICAS	93
3.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE	95
4 A INVESTIGAÇÃO: DETALHES NA PRÁTICA	98
4.1 RESSIGNIFICANDO O LUGAR E A FALA PELA ALTERIDADE	98
4.1.1 EPA: cenários e contextos	99
4.1.2 Uma aula de educação como prática da liberdade	102
4.1.3 Quem precisa passar de ano?	103
4.1.4 Assembleia: aprendendo a participar.....	106
4.1.5 Observações no NTE	108
4.1.6 O papel: entre a produção e a exposição.....	111
4.1.7 A cerâmica	115
4.1.8 Reunião do NTE: participar requer planejamento	117
4.1.9 Reunião do SAIA: espaço de ser mais	121
4.2 HISTÓRIAS QUE DESVENDAM O SUJEITO	122
4.2.1 Gama: Você conhece esse lugar?.....	123
4.2.2 Bartira: inclusão digital.....	124
4.2.3 Patrocínio: limites ultrapassados	127
4.2.4 Roubaram a Belinha.....	129
4.2.5 Valentin: por uma vida digna.....	130
4.2.6 Uma droga de mundo.....	131
4.2.7 Depoimentos: a palavra em defesa da EPA	133
4.3 SOBRE AS RODAS DE CONVERSA.....	137
4.3.1 Roda De Conversa – Que Horas Ela Volta.....	138
4.3.2 Roda De Conversa – Os Miseráveis.....	145
5 O SUJEITO, O SUJEITO NO COLETIVO E A PARTICIPAÇÃO	157
5.1 A VISÃO ÊMICA: O SUJEITO POR ELE MESMO	157
5.2 O COLETIVO COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	160
5.3 PROCESSOS PARTICIPATIVOS: MEIO E FIM PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ.....	163
6 REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO	170
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	184
ANEXOS	189

1 PRESSÁGIOS DAQUELES À RUA

*Tem certos dias em que eu penso em minha gente
E sinto assim todo o meu peito se apertar
Porque parece que acontece de repente
Feito um desejo de eu viver sem me notar
Igual a como quando eu passo no subúrbio
Eu muito bem, vindo de trem de algum lugar
E aí me dá como uma inveja dessa gente
Que vai em frente sem nem ter com quem contar¹*

Esse tema é para mim o resgate de minha própria trajetória. Oriunda de uma realidade de alta vulnerabilidade, nasci e fui criada em Porto Alegre, entre a favela da Santa Clara e a da Maria Degolada. Eu cresci observando da minha janela, dia a dia, aumentar o número de barracos que se sustentavam uns nos outros, numa engenharia inexplicável. Proximidade suficiente para sentir o cheiro dos fogões à lenha que desenhavam fumaças escuras por sobre as malocas enquanto aqueciam o corpo e requentavam as refeições tantas vezes quanto durasse. Quem mora na favela aprende a conviver com a escassez da comida – que se não há falta também não há de sobra. Convive também com a violência doméstica – que se não na própria casa, na de algum vizinho quando se ouve a mulher que apanha do marido, a criança surrada pelos pais e outrora pelos irmãos, parentes, vizinhos; as discussões dos bêbados ou drogados que, vez por outra, acabam em socos, facadas ou tiros. Não é em todas as casas, nem em todas famílias, mas a violência está lá, sempre presente e é vivenciada até que você saiba como se defender.

À época da minha infância a escola não era obrigatória para crianças e adolescentes. Era o início da redemocratização do país e, o que se percebia em contextos como este, era o grande número de adultos analfabetos e de jovens que abandonavam a escola seja pela dificuldade de aprender num ambiente turbulento, seja pelo excesso de repetências, ou pela necessidade de trabalhar muito cedo. A criança da favela tem sua atenção roubada por sua dura realidade, seja pelo frio que se infiltra entre os vãos das paredes de tábuas no inverno, pela chuva que atravessa os telhados vazados, pelas brigas dentro ou nos arredores de casa, pela barriga vazia ou pela desnutrição, pelo abandono rotineiro das mães que trabalham muitas vezes cuidando de filhos que não os seus, ou de pais que sequer registram seus descendentes.

¹ Chico Buarque – Gente Humilde

É desta realidade que venho e para mim não era diferente: foram tantas repetências que cheguei a desistir da escola por um tempo. Numa última tentativa, terminei o ensino médio na EJA, mais por uma formalidade do que por acreditar que faria alguma diferença em minha vida. E foi difícil. Foi difícil acreditar em mim mesma, que eu era capaz de aprender, que eu era dotada de inteligência, que eu era capaz de ter uma profissão para além dos subempregos que são oferecidos àqueles que vêm da favela. O ensino médio significava, para mim, “terminar os estudos” para conseguir um emprego melhor, ou pelo menos era o que se ouvia como conselho daqueles que não haviam terminado, sequer, o fundamental.

A favela fica à margem dos bairros bons, das casas bonitas de chuveiros quentes, de mesas fartas e famílias acolhedoras. A vida na favela é marcada pela rotina de duras batalhas que deixa cicatrizes no modo de ser de quem tenha passado por lá. E é daí que surge o ditado popular que diz: “a pessoa sai da favela, mas a favela não sai da pessoa”. Como em qualquer outro ambiente, o contexto de vulnerabilidade social interfere no entendimento de mundo e nas relações sociais que se estabelecem na vida destas pessoas. De outra parte, sair da favela nem sempre significa um destino melhor.

Há mais de 20 anos eu saí da Santa Clara e da cidade de Porto Alegre. Carrego dentro de mim, no entanto, uma inquietação, um dar-se conta que, com muita dificuldade, consegui alcançar uma vida melhor para mim e para os meus, mas muitos outros não tiveram a mesma sorte. Todo esse cenário somado à fragilidade das relações podem culminar no rompimento com a família, do vínculo com o social, levando à situação de total miséria: é deste lugar de onde surgem os sujeitos em situação de rua.

Quem vem da margem, não raramente é marginalizado, rotulado pelo não ser, pelo não ter, pelo não saber, e, assim, carrega marcas inerentes gravadas no inconsciente, por mais que se tente, ou mesmo se consiga, desviar o percurso. Libertar-se do estigma não é conquista por puro mérito pessoal, é processo consciente, longo, lento e contínuo, pois a hesitação te remete de volta ao lugar de oprimido.

Ao regressar para Porto Alegre, deparo-me com um mar de gente nas ruas. São 2.115 pessoas em situação de rua conforme levantamento censitário². O

² UFRGS; FASC (2016). Relatório estudos quanti-qualitativos população em situação de rua de Porto Alegre: em 2016 registrou o número de 2.115 pessoas em situação de rua (aumento de 57% nos

cenário, porém, não surpreende mais os transeuntes que deles desviam seus caminhos, como se o mundo se dividisse entre “nós” e os “outros”³. Como educadora⁴ e pesquisadora⁵, a Educação Popular e as questões sobre a exclusão social me sensibilizam e me instigam a buscar perguntas e respostas sobre o tipo de sociedade em que vivemos e sobre nosso próprio papel na construção de uma sociedade mais justa e de uma educação emancipatória e socialmente inclusiva. e a vivência intercultural me instigam a aprender sobre os sujeitos em situação de rua, sua percepção de si, sua palavra e cultura. Foi buscando informações a respeito das políticas públicas direcionadas para estes sujeitos, que soube da Escola Municipal Porto Alegre (EPA). A EPA foi fundada em 1995, tendo como princípio ser instância articuladora de ações e políticas voltadas para a especificidade da população em situação de rua e/ou vulnerabilidade social. Propõe-se como espaço de acolhimento, organização e socialização de saberes, atendendo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos com uma metodologia própria⁶.

A pesquisa está fundamentada teórica e metodologicamente na Educação Popular pelo compromisso com a realidade social, visando o desenvolvimento de projetos de relevância social para melhores condições de vida, que promovam a participação, sustentabilidade e autogestão⁷. Brandão e Borges⁸ esclarecem que as

últimos cinco anos).

³ Para Arroyo (2010), os processos de produção dos diferentes em desiguais não são apenas abissais, são sacrificiais: a afirmação de uns coletivos como iguais, existentes, exige o sacrifício de outros coletivos como desiguais, inexistentes – de onde se define o “Nós” e os “Outros”

⁴ Enquanto estudante de Pedagogia, fui bolsista do projeto de extensão, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Regina Fernandes, voltado para estudantes com dificuldade de aprendizagem e em situação de subalternização, intitulado “Apoio escolar e letramento à jovens e adolescentes em defasagem escolar”. O objetivo foi minimizar as carências pedagógicas com a proposição de metodologias de intervenção que atendessem às expectativas e potencialidades dos sujeitos, respeitando suas histórias de vida, seus contextos histórico-sociais através de práticas reflexivas, críticas e emancipatórias. Ao empregar a epistemologia intercultural o processo educativo permitiu aos sujeitos, dentro das suas possibilidades, perceberem suas realidades por meio de um olhar mais crítico, com práticas que propunham o entendimento do sujeito como ser único, respeitando sua cultura, história de vida e escolar, e, de forma dialógica, no uso de suas palavras.

⁵ A experiência como membro do grupo de pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” e bolsista pelo CNPq no projeto “Desafios interculturais e ecológicos para a Educação científica e tecnológica”, coordenado pelo Prof. Dr. Reinaldo Fleuri, que desenvolveu pesquisas de Educação Popular e interculturalidade, possibilitando, conforme a proposta do próprio Fleuri (2017), “rever os caminhos tecidos sob nossos passos que alimentem nossa conversação para vislumbrar e deliberar a articulação crítica e criativa entre nossos diferentes processos de pesquisas”.

⁶ PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria de Educação: Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Porto Alegre, 2014.

⁷ GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad H. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (Orgs.). Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

propostas de pesquisa participante são um modelo de investigação social que se originam nas unidades de ação social ou nos movimentos sociais populares. No decorrer da investigação a pesquisa participante atribui diferentes posições de gestão aos agentes populares, funcionando como método de ação científica e exercício de dimensão pedagógica e política de amplitude para além da própria pesquisa.

1.1 Estado Da Arte

Pesquisas que envolvem a temática de sujeitos em situação de rua vêm assumindo, nos meios acadêmicos, importantes discussões sobre quem é esse sujeito, o que o levou à rua e suas histórias de vida. A busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os filtros “área” e “programa” “educação”, assim como os descritores “morador de rua” / “situação de rua”, resulta em mais de mil e seiscentas pesquisas, como demonstrado na Tabela 1. A própria EPA já foi objeto de estudo, de graduandos e mestrados, nas áreas de saúde, saúde mental/psicologia, psicologia social, serviço social, gestão pública e ciências sociais.

ESTADO DA ARTE / BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES		
TERMOS DE BUSCA	QTD	ÁREA DE CONHECIMENTO
Cidadania + situação de rua	1623 resultados	antropologia social, sociologia, direito, serviço social, educação/licenciaturas (123)
Situação de rua + educação popular	08 resultados	Educação
EPA / Escola Porto Alegre	49 resultados	saúde, saúde mental/psicologia, psicologia social, serviço social, gestão pública, sociologia, antropologia social/licenciaturas

*Tabela 1 – Estado da Arte – Banco Teses e Dissertações CAPES
Elaborado pela autora*

Na área da educação as pesquisas variam bastante. Os estudos encontrados versam sobre currículo, identidade espacial, metodologia de aprendizagem, arte, fotografia e pedagogia. As produções pedagógicas sobre a EPA, pesquisados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES assim como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, discorrem sobre os temas de Educação e

trabalho, EJA, políticas públicas, diversidade sexual e relações de gênero, inclusão, currículo, aprendizagem, escolarização e formação de professores.

Título	Autor	Instituição/ Área	Ano
Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos	REIS e MAZZAROTO	PAICA/RUA Políticas Públicas	2002
O acolhimento da população em situação de rua: a experiência do núcleo de trabalho educativo da EPA	SANTOS, Renato Farias	UFRGS/ EJA e Trabalho	2018
A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua	GODINHO, Josiane M.	PUCRS/ EJA e Trabalho	2015
A vida se tece e a escola acontece entre-vidas	SALEMO, Guilene	UFRGS/ Políticas Públicas.	2012
O currículo vai a rua ou a rua vem ao currículo?	MARTINEZ, César Augusto	UFRGS/ Geog Currículo	2012
A Escola Porto Alegre como porta de inclusão social para os adolescentes em situação de rua	FILHO, Marcio Bastos S	IPA/ POA/ Psicopedagogia	2010
Loucos ou heróis: um estudo sobre prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua.	BOTTEGA, Carla Garcia	UFRGS/ Psicologia Social	2009
Educação e Cidadania: práticas interacionais entre professor e alunos em situação de rua	SOUZA, Adriane Mendes de	UNB/ Linguística	2018
Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua de Brasília	Krominski, Vanessa de Jesus	UNESP/ Política e Gestão	2016
A constituição discursiva de jovens sujeitos morais	Jeison Leandro Rückert	ULBRA/ Escola, Docência e Identidades	2011
Nas trilhas da família... como e o que meninos e meninas em situação de rua aprendem sobre relações familiares	PREZZI, Letícia	UFRGS/ Ed social e Pol Pub	2008
Políticas de inclusão de jovens em instituições educativas "alternativas" de Teresina - PI: escola municipal "NAU cidadã" e "Casa de Metara"	Marilde Chaves dos Santos	UFPI/ Políticas Públicas	2008
Marcas da escola em adolescentes privados de liberdade por prática de ato infracional	SCOLARO, Maria Elvira	UEB/ Políticas Públicas	2007
O modelo de educação profissional da FUNDAC no programa de atendimento a meninos e meninas "em situação de rua"	SANTOS, Antônio	UFB/ Trabalho e educação	2002
Concepções de homem inerentes ao processo educativo a meninos e meninas em situação de rua - análise de uma experiência	LEPIKSON, Maria de Fátima	UFSC/ Educação Social	2002
Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida	Maria Stela Santos Graciani	USP/ Pedagogia Social	1996

*Tabela 2 – Estado da Arte “EPA” – CAPES e BDTD
Estudos com aproximação da temática “Situação de Rua”
Elaborado pela autora*

Reis e Mazzaroto⁹, em “Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos” organizaram uma obra que entre os espaços de pesquisa teve também a EPA como campo empírico e, apesar de ser da área de Assistência Social e políticas públicas, foi um estudo pertinente à pesquisa que proponho. Entre tais títulos, o que se destaca pela aproximação da temática é a dissertação de mestrado em educação “A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua¹⁰” que trabalha o sentido da escolarização a partir da problemática de como se constitui o vínculo de pertencimento de jovens em situação de rua com a escola.

Estas pesquisas, de um modo geral, desenham um panorama da temática situação de rua, algumas abarcando educação, processo educativo, pedagogia social e políticas. Entre tais estudos, a pesquisa de Adriane Mendes de Souza, Educação e Cidadania: práticas interacionais entre professor e alunos em situação de rua, doutorado na área de linguística, de 2018, tem proximidade do objeto de estudo. As pesquisas realizadas na EPA envolvem temas que incluem a história de vida desses sujeitos, do processo de escolarização e suas percepções específicas sobre os temas investigados. Não abarcam¹¹, porém, a amplitude da Educação Popular, descrita por Paludo¹², enquanto ação política e cultural, prática educativa, movimento do povo em busca de direitos e formadora de sujeitos que interfiram para transformar a realidade.

Deste modo, a pesquisa que proponho se justifica tanto pela sua relevância social, que é comum às que já foram realizadas com o mesmo campo empírico, mas, sobretudo, pelo seu enfoque na Educação Popular e pesquisa participativa, articulando processos de pesquisa e educação que, nessa concepção, são indissociáveis. Para melhor compreensão dos leitores e leitoras, trago na sequência, um detalhamento e contextualização do campo empírico.

⁹ REIS, M. MAZZAROTO, R. **Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos**. Paica rua (org) Escola Municipal Porto Alegre. Série fazer valer direitos. V2, São Paulo, Cortex, 2002 - Experiências Desenvolvidas Pelo Programa Municipal De Atenção Integral A Crianças E Adolescentes Em Situação De Rua (Paica-Rua), De Porto Alegre.

¹⁰ GODINHO, J. **A escola de quem não tem escola**: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

¹¹ Na realização deste estado da arte, relacionando “educação” e “EPA/ Escola Municipal Porto Alegre”, não encontrei pesquisas na área de Educação Popular.

¹² PALUDO, Conceição. Educação Popular. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular. Rio de Janeiro: São Paulo, 2012. p. 282-287.

1.2 Escola Porto Alegre

*Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte¹³*

A Escola Porto Alegre, a EPA, tem sua dinâmica própria e características que trazem tom de encantamento à descrição só por ser. Só por existir. O necessário distanciamento acadêmico já se torna o primeiro desafio – o que identifiquei desde o primeiro contato com a escola, que se confirmou na primeira visita. Não se deslumbrar, não romantizar para entender e manter a criticidade do olhar foi um longo processo desde os primeiros contatos.

A Educação de Jovens e Adultos traz, ao educador, a gigante missão de ressignificar o aprendizado, o conhecimento e o mundo para quem já não se presumia capaz. Já se trata de uma singularidade vultuosa. Eis que, não suficiente, encontro na EPA uma escola para pessoas em situação de alta vulnerabilidade, incluindo situação de rua. Nos primeiros olhares, todo tipo de admiração, seguidos de incredulidade desconcertam minha confiança como docente, enquanto um sem-número de questões me interpelam e, a cada resposta, outra se faz por sobre a primeira¹⁴. Diante das questões que consegui formular e responder, trago aqui um pouco do que é a EPA.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA) atua na modalidade da EJA, para atender prioritariamente pessoas em situação de vulnerabilidade pessoal e social¹⁵, incluindo em situação de rua, que, tendo sido expropriado do ensino formal, tem na EPA o objetivo de oferecer educação de qualidade, assegurando a especificidade dos sujeitos a que se destina. Assim,

Constitui-se num espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, que atende para além da escolarização formal, com uma metodologia própria e tendo também como diferenciais o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento/SAIA e o Núcleo de Trabalho Educativo/NTE. Tem como objetivo (re)significar a relação desses sujeitos com seu processo de aprendizagem, como também contribuir na alteração de seu modo de vida, através da (re)construção de projetos de vida autônomos, no resgate e fortalecimento de vínculos familiares¹⁶.

¹³ Arnaldo Antunes - Comida

¹⁴ Diário de campo, 2017.

¹⁵ Conforme parágrafo único do Art.1º, do Decreto Federal nº 7053, de 23 de dezembro de 2009.

¹⁶ PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria de Educação: **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Porto Alegre, 2014. p. 04.

Nesta investigação, a EPA é o campo empírico, a paisagem a ser investigada. Isto porque, para além do que os olhos alcançam, a *paisagem* é constituída pelo espaço físico e suas relações com o tempo e com a atividade humana: requer o entendimento da relação entre este espaço com as condições econômicas, os posicionamentos políticos e as manifestações culturais. A paisagem que se apresenta aos olhos sempre é um resultado das relações que ali se estabelecem. Esta mesma relação se repete no espaço da educação popular entre o contexto social, político e econômico e entre os sujeitos. Em comum, portanto, a EPA e a Educação Popular nos trazem, ‘o que há de diferente’, o diverso, aquele/aquilo que não está normatizado: uma escola outra, numa educação distinta, em que seja possível emancipar para descolonizar em busca de uma interculturalidade. Arroyo (2012) destaca que este educando “outro” têm suas pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização na pedagogia do oprimido, contrapondo o sujeito como construtor de saberes, conhecimentos, valores e cultura.

Ao buscar essas Outras Pedagogias nos Outros Sujeitos em ações coletivas e movimentos está reconhecendo que estes são sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologias e de outras práticas de emancipação. A diversidade de coletivos, sujeitos em ações e movimentos radicalizam e repolitizam a Pedagogia do Oprimido em pedagogias de emancipação em movimento¹⁷.

Nesta dinâmica, trago os princípios aplicados à própria natureza da EPA que se justificam fundamentalmente à Educação Popular, amparados no âmago na descolonialidade, conforme representação no mapa conceitual:



Figura 1 – Representação da EPA na Educação Popular e na Descolonialidade
Elaborado pela autora

¹⁷ ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 28.

A década de 1990 consolida as teorias construtivistas em que se infere a construção do conhecimento através das interações entre os sujeitos e seus contextos. Em 1995, Porto Alegre realiza o Congresso Constituinte que estabeleceu diretrizes e princípios do processo de organização e funcionamento da Escola Cidadã imprimindo uma gestão democrática, curricular e de avaliação, e assim, interferindo no ritmo e no tempo de aprendizagem¹⁸. A saber:

O princípio da educação inclusiva e o compromisso coletivo assumido pela Rede de buscar a superação dos mecanismos de exclusão da própria instituição escolar; a avaliação emancipatória como instrumento de intervenção pedagógica, visando à garantia de aprendizagem, e oposição à avaliação classificatória e excludente; a visão da escola como polo cultural, isto é, como espaço articulador do contexto sociocultural, como ponto de apoio e mediação para construção do conhecimento em interação com o conhecimento científico acumulado; a ideia de aprendizagem continuada e da não repetência; a escola como espaço de trabalho coletivo; [...] o princípio da participação como instrumento principal de construção do conhecimento e de formação da cidadania¹⁹.

A EPA surge, portanto, juntamente com o Congresso Constituinte, num contexto em que se busca a implementação de políticas públicas que deem conta das questões de assistência social e protetiva para sujeitos em situação de vulnerabilidade. Com intenções de “provisória” foi concebida como um “Projeto de Experiência Pedagógica Escola Aberta” contígua à Fundação de Assistência Social e Cidadania que coordenaria a “Educação Social de Rua”.

A constituição da EPA não só foi um desafio de implantação como continua sendo até os dias atuais em que segue num movimento de resistência para manter-se aberta. Por sua localização central, acaba por atender, além de bairros próximos, cidades adjacentes que compõe a região da Grande Porto Alegre revelando-se como alternativa de atendimento às crianças e jovens em situação de rua.

A Escola Porto Alegre é uma escola da Rede Pública Municipal, criada em 1995 para o atendimento especializado a adolescentes e jovens com trajetória de vida nas ruas²⁰. A escola tem como objetivo principal a ressignificação do espaço interno e externo destes jovens através de uma proposta de emancipação pessoal e social²¹.

¹⁸ PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação: **Histórico**. s/d.

¹⁹ AZEVEDO, José. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes. 2000. p.92.

²⁰ Inicialmente constituída para atendimento à população em situação de rua, atualmente atende e refere pessoas em situação de vulnerabilidade cumprindo a determinação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que estabelece que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).”

²¹ PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria de Educação: Projeto Político

As primeiras turmas da EPA se compuseram com a realização da busca por educandos com abordagens na rua, primeiramente para convidar e outras vezes para insistir na permanência dos educandos infrequentes. As urgências e demandas que se pronunciavam em frequentes situações com drogas, violência e mortes, sem que houvesse uma rede de atendimento, segurança ou secretaria, apenas a equipe pedagógica advinda do Programa de Atenção Integral à Criança e Adolescentes em Situação de Rua/PAICA RUA²².

A proposta da escola segue o momento e o movimento político e educacional na construção coletiva da “Escola Cidadã” fundamentando-se nos eixos da Gestão Democrática, Currículo e Conhecimento, Avaliação e Princípios de Convivência. A organização pedagógica²³ prevê e ainda tem base na metodologia curricular de “redução temática” em que preconiza o Estudo da Realidade; o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA); Organização do conhecimento, totalidades de aprendizagens e oficinas educativas; e a Aplicação do conhecimento – Núcleo do Trabalho Educativo (NTE). A Coordenação Pedagógica – COOPED, implementa a proposta pedagógica da escola e é responsável pela formação dos professores, além de coordenar as Assembleias dos estudantes e dos Conselhos de Classe.

A EPA quer, mediante seu trabalho pedagógico social, proporcionar experiências e reflexões que promovam, além da formação política, a mediação e encontro dos homens com o mundo, conforme concepções freireanas, sociabilizando as realizações formativas. Essa especificidade se torna necessária porque a escola tradicional não suportou esses diversos. Não suportou suas questões próprias, nem a falta de atenção quer por qual motivos fosse. Não poderiam aprender na condição que se encontravam: ou por fome, ou por violência, ou por abandono ou por tudo isso.

O sistema escolar tradicional não foi capaz oferecer processos educativos que propiciassem o enfrentamento da realidade até então imposta – conforme a concepção da educação popular e proposição da EPA. O simples retorno ao ambiente escolar já se torna um desafio, e, para quem se encontra em situação de

Pedagógico: Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Porto Alegre, 2014. p. 02.

²² SANTOS, Elaine R. L. dos. **A arte e a inclusão em EJA**: Projetos na Escola Municipal Porto Alegre/RS. TCC Especialização em Pedagogia da Arte. Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação UFRGS. Orientador: Sergio Lulkin. Porto Alegre: 2011, 107f.

²³ ANEXO A: Mapas conceituais de funcionamento EPA

rua, parece um cenário realmente improvável. Deste modo, a escola se organiza numa rede de acolhimento e apoio que pudessem suprir as necessidades básicas de acolhimento em busca da superação de dificuldades que o educando pudesse enfrentar para sua permanência. Para Santos, a escola flexibilizou seu planejamento com novas tecnologias e acompanhamento em todas as dimensões possíveis, o que exige cuidado e intenção do educador da EPA:

O acolhimento pressupõe o transformar-se do educador e o dispor-se a conhecer seu estudante, a atendê-lo a partir das suas diferenças, das suas histórias de vida. Propondo-se, dessa forma, a transformar o processo educacional num processo dialógico, crítico, significativo e transformador, do qual não sai incólume. [...] Na prática diária, mais do que transmitir conhecimento, necessitam despertar habilidades potenciais, muitas vezes, nunca exploradas. Fortalecer a autoestima dos estudantes dialogando permanentemente com os seus próprios saberes, suas experiências e histórias de vida, construindo significados que venham a refletir nas suas próprias vidas. Cabe ao professor acolhedor estimular a autoconfiança, dando apoio ante os desafios da aprendizagem, ante o contato com o novo²⁴.

Assim, instituiu o Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento (SAIA) na escola, com o compromisso de acolher esses sujeitos, inteirando-se e investigando suas realidades a fim de estabelecer e construir estratégias pedagógicas envolvendo as dimensões sócio cognitivas e sócio. Compete ao SAIA:

- Acolhimento, acompanhamento e investigação da realidade dos jovens através da construção de ações pedagógicas, que qualifiquem as intervenções com os novos estudantes, bem como acolher aqueles que se encontram momentaneamente afastados da escola.
- Acolhimento Inicial é uma tarefa primordial na investigação da história de vida dos estudantes, nos três eixos (pessoal, familiar e institucional), pois é a partir desse acolhimento que se constitui um roteiro inicial para os Estudos de Caso sendo a base para a configuração dos Planos de Ações e dos projetos de vida.
- Acolhimento Diferenciado constitui-se como espaço de conversa, escuta e acompanhamento aos estudantes que se encontram afastados da escola ou necessitando de atendimento individualizado, em especial nos casos de retornos (afastamentos prolongados), recaídas (drogadição), questões relacionadas aos comprometimentos da saúde e pendências com a justiça. Objetivamente visa reintegrar os estudantes ao cotidiano escolar, aproximando-os das propostas sistematicamente desenvolvidas e inserindo-os de forma mais organizada nas turmas e/ou atividades²⁵.

As especificidades destes sujeitos e suas trajetórias de vida também determinaram a implantação, desde 1999, do Núcleo de Trabalho Educativo – NTE na EPA. O NTE institui-se como cerne de fomento do trabalho educativo, trazendo a

²⁴ SANTOS, Renato Farias dos. **O Acolhimento da População em Situação de Rua: A experiência do Núcleo de Trabalho Educativo da EPA.** 2018 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Orientador: Fischer Maria Clara Bueno. Porto Alegre, RS, 2018, 124 f (p.67).

²⁵ PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria de Educação: Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Porto Alegre, 2014. p. 15

Pedagogia do Acompanhamento/ Gestão da vida²⁶, para o aprendizado na organização e identificação de prioridades e metas de investimento dos recursos advindos da venda da produção²⁷. Para que possam conhecer/descobrir suas habilidades e preferências de trabalho, o NTE prevê que os estudantes experienciem oficinas nas diferentes áreas propostas (cerâmica e papel²⁸), tendo acesso aos princípios básicos de produção das atividades para a escolha e, em seguida, a especialização, produção e comercialização dos produtos.

O NTE tem como desígnio ‘estimular a auto-organização dos estudantes, desenvolvendo o senso de responsabilidade, cooperação e autoria através de projetos de trabalho nos quais estejam fortemente envolvidos, amplamente identificados e que desejem participar’²⁹ (grifos do autor).

Para ingressar na EPA, o educando passa por um processo que a escola define como “acolhimento inicial” e que ocorre no SAIA. O primeiro passo é a entrevista em que o educando conta sua história de vida considerando as questões familiares, de saúde, sua vivência na rua – se for o caso, e sua história escolar. Há uma avaliação para definir a melhor fase do processo de aprendizagem em que o educando deve retomar, considerando que, para além da etapa formal que tenham concluído, o tempo de afastamento da escola e/ou outros fatores podem comprometer a reintegração.

Ao investigar as realidades, qualificando as intervenções, trazer a narração dos sujeitos sobre suas histórias e dispondo um espaço de escuta, abre-se um caminho ao diálogo. A superação da situação opressora, nos diz Freire³⁰, se faz com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação. Para tanto, aponta, como condição fundamental de sua real humanização, o diálogo enquanto “encontro dos homens para a pronúncia do mundo”, já que

²⁶ “O momento de trabalho denominado “Gestão” ou “Pedagogia do Acompanhamento” da Escola Porto Alegre é estruturado a partir do projeto de vida de cada estudante. Buscamos através do diálogo e da participação sensibilizar e instrumentalizar nossos(as) jovens a organizarem seus projetos de vida, seus sonhos, desejos, possibilitando a inclusão social. A Escola tem como princípio neste trabalho a atenção para a integralidade dos sujeitos/ativos(as) na construção de sua Autonomia e, para tanto, o Empoderamento Juvenil é trabalho fundamental” (PORTO ALEGRE, 2014).

²⁷ Para os estudantes menores, quando recebem algum recurso da venda de seus produtos é realizada a “compra pedagógica” com acompanhamento de professores referências ou professor responsável pela gestão (PORTO ALEGRE, 2014).

²⁸ Vale o registro de que a utilização dos termos “cerâmica” e “papel” se traz o entendimento do conjunto que estes representam na escola. Deste modo, os termos implicam o espaço do laboratório, o produto, a produção, a venda, assim como a matéria-prima.

²⁹ PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria de Educação: Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Porto Alegre, 2014. p. 39.

³⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, 56 ed.

(...) o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo³¹.

Os documentos necessários para a matrícula são providenciados muitas vezes com o acompanhamento da escola e não são impedimento para o ingresso às aulas que iniciam tão logo o sujeito se propõe à frequência. Desde a entrevista é realizado um relatório de acompanhamento que registra toda a síntese das questões pedagógicas, além das relações sociais, documentação e situações que mereçam acompanhamento que podem incluir questões judiciais, de tratamentos de saúde ou familiares. O educando é encaminhado para a turma de nível correspondente, recebe as orientações sobre o funcionamento da escola, dos serviços de apoio e dos princípios de convivência e, em geral, além do apoio institucional, são acompanhados e incentivados com a recepção por parte dos colegas.

A EMEF Porto Alegre é uma escola urbana, de dependência municipal, situada no Centro Histórico de Porto Alegre. A EPA dispõe dos espaço de quatro salas de aula, uma sala de informática que também funciona para exibição de filmes em telão, biblioteca, sala de gestão e da equipe pedagógica. O SAIA possui uma sala subdividida em três para comportar o acolhimento, acompanhamento e reuniões. Além dos banheiros internos e externos, há espaços destinados à higiene dos educandos como lavanderia equipada com lava-roupas e banheiro de banho. Pela necessidade de oferecer refeições, conta também com uma cozinha e um refeitório. Na área externa há uma quadra de esportes coberta e uma área livre que oferece vários “ambientes” aconchegantes que são cuidados com muito esmero por toda equipe e também pelos educandos. Quanto à estrutura tecnológica do Núcleo de Trabalho Educativo há o laboratório de cerâmica e o laboratório de papel, ambos com os equipamentos básicos para o desenvolvimento das atividades. A sala de informática está equipada com 18 computadores conectados à internet de banda larga, mas vários necessitando reparos ou em desuso por aguardar assistência. Para uso da gestão há seis computadores.

Conforme dados do QEDu³² a EPA no ano de 2018 atendeu 95 educandos entre estes 5 especiais. Em 2019, conforme dados diretamente da gestão, foram 130 educandos e, pelo menos, 9 especiais. A equipe pedagógica é de 36 pessoas –

³¹ Ibid, p. 26.

³² <https://www.qedu.org.br/escola/258398-emef-porto-alegre/sobre>

aqui incluem todos os colaboradores, pois cada um sabe da responsabilidade ao atendimento e acolhimento do educando da EPA, do auxiliar de serviços gerais, aos educadores e educadoras e profissionais do SAIA, absolutamente todos trabalham como equipe pedagógica e possuem este entendimento.

Santos³³ utiliza dados oficiais³⁴ para traçar um paralelo entre o perfil da EJA no Brasil e da EPA e sobre os educandos da EPA aponta que quanto à moradia, 80% dos educandos enquadram-se na categoria “situação de rua” – incluindo aqui aqueles que pernoitam em albergues, 16,5% moram em casas e 3,5% em abrigos, sendo que, do total de educandos 60% são naturais de Porto Alegre. Quanto a gênero, 75% são homens e 25% mulheres. Ao declararem a raça/etnia, os sujeitos da EPA se identificam como 60% negros e pardos, 35% brancos e 5% indígenas³⁵. A faixa etária média da EPA é de 33 anos nas Totalidades Iniciais e 30 anos nas Totalidades Finais. Enquanto os números da EJA nacional os sujeitos com maior idade têm a partir de 48 anos na Totalidades Iniciais e a partir de 31 nas finais, os educandos da EPA tem a partir de 37 anos nos anos iniciais e de 36 anos nos finais.

A avaliação e as etapas da EPA, seguem a organização com base nas escolas de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo a etapa de ensino fundamental conforme o documento Cadernos Pedagógicos 8³⁶:

A avaliação é global e permanente, de forma que os alunos AVANÇAM para a TOTALIDADE seguinte, em qualquer momento do ano, de acordo com o seu processo de aprendizagem. As **TOTALIDADES DE CONHECIMENTO 1, 2 e 3** correspondem ao processo de Alfabetização. As turmas são atendidas por um professor, para uma média de 25 alunos e cada **TOTALIDADE** tem a duração de 400 horas/aula divididas em dois trimestres. As **TOTALIDADES DE CONHECIMENTO 4, 5 e 6** abrangem todas as disciplinas do currículo: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística (um prof. para cada disciplina).

³³ SANTOS, Renato Farias dos. **O Acolhimento da População em Situação de Rua: A experiência do Núcleo de Trabalho Educativo da EPA.** 2018 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Orientador: Fischer Maria Clara Bueno. Porto Alegre, RS, 2018, 124 f.

³⁴ Dados da EJA obtidos através do Documento Base Nacional: Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação – Secadi/MEC (2008) e do Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

³⁵ SANTOS, Renato Farias dos. **O Acolhimento da População em Situação de Rua: A experiência do Núcleo de Trabalho Educativo da EPA.** 2018 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Orientador: Fischer Maria Clara Bueno. Porto Alegre, RS, 2018, 124 f.

³⁶ PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria de Educação. Caderno Pedagógico nº 8. Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento – um currículo em educação popular. 1996. p. 27.

O NTE organiza o trabalho com os estudantes de modo a promover uma concomitância entre a produção e o alcance de seus projetos individuais. Pretendendo e empenhando-se para uma gestão de qualidade, providencia e realiza cursos, organiza a produção coletiva e individual, além de oportunizar capacitações para a realização de oficinas pelos próprios educandos. Num movimento de inclusão social e dialogicidade com a comunidade, o NTE abre oficinas para estudantes e escolas da Rede e para a comunidade em geral. Tal iniciativa propicia que o estudante da EPA protagonize e experimente a diversidade do espaço pedagógico como ensinante³⁷ e trabalhador.

Desta forma o NTE envolve um conjunto de atividades estruturadas que interligam, em cada indivíduo e grupo, o desenvolvimento de quatro competências: a competência pessoal, social, produtiva e cognitiva. Estas atividades possuem características que contribuem para o desenvolvimento pessoal através da mobilização do potencial criativo de cada jovem, e para a capacitação profissional, incluindo a organização para o mercado de trabalho e o estímulo ao empreendedorismo. O envolvimento dos jovens com esta proposta faz com que o NTE assumam mais uma importante responsabilidade: ser a “Porta de Entrada” para o mundo adulto e para experiências de trabalho autônomas, pois tanto na cerâmica, como no papel, na informática, na jardinagem os jovens, na medida do desenvolvimento de suas potencialidades, fazem as carteiras de artesanato, ou aprendem novas formas de geração de renda que propiciam, em parceria com ONG’s e Cooperativas, ter uma vida mais cidadã³⁸. (grifos do autor).

Percebem-se, claramente nesta proposta de organização e gestão, os princípios da Economia Solidária que o NTE, enquanto trabalho educativo propõe, nas parcerias que estabelece com instituições diversas da comunidade, com a exposição e venda da produção dos estudantes e pela busca da construção da autonomia e protagonismo dos envolvidos. Adams³⁹ explica essa busca pela competência pessoal, social, produtiva e cognitiva, descrita pelo NTE, quando elucida que

No campo da economia solidária, tais processos educativos exigem uma postura de autonomia, de protagonismo emancipador dos sujeitos envolvidos – educadores e educandos – no sentido de superar os riscos que prolonguem e agravem a submissão e a dominação cultural. No

³⁷ ANDRADE (2006) explica que as “palavras ensinante, aprendente (...) não são equivalentes a aluno e professor, pois estes fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Ensinante/aprendente pauta-se numa relação transferencial, que se define a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório. (...) O ensinante não é o sujeito que sabe, nem pode ser o sujeito do Saber, ele deverá ocupar a posição de suposto Saber, re-conhecendo o desejo de conhecer no sujeito aprendente.

³⁸ PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria de Educação: Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Porto Alegre, 2014. p. 42.

³⁹ ADAMS, Telmo. Educação e economia popular solidária. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

contexto da realidade sempre ambígua e ambivalente, nestas práticas educativas estão presentes, ao mesmo tempo, elementos de emancipação e de assistencialismo⁴⁰.

Deste modo, o autor aponta que o processo da educação popular está atrelado à luta pela sobrevivência quando se confronta com impasses econômicos primários, necessitando abarcar as questões de trabalho e sobrevivência como um gerador de interesses para sujeitos e grupos⁴¹. O autor salienta, porém, que é preciso prevalecer o caráter emancipador da educação para a produção de novos sujeitos e novas relações:

A opção pela educação na atividade do trabalho que busque a emancipação pessoal e social implica a escolha de um tipo coerente de valores e de concepção de ser humano. Uma pedagogia com opção ética e política voltada aos interesses dos "sem voz e sem vez" na sociedade requer uma interação estratégica com as condições materiais e imateriais da existência⁴².

Neste sentido, Fischer⁴³ corrobora enfatizando a importância de se converter as vivências individuais e coletivas em "experiências formadoras":

A experiência é uma palavra oriunda do latim *experientia*, do verbo *experiri*, que significa "experimentar". "Experiência" pode ser entendida como o fato de experimentar alguma coisa que amplia as possibilidades e enriquece o ser humano, individual e coletivamente, nas diversas dimensões que o compõem. Pode ser distinguida de uma vivência qualquer pela implicação e tomada de consciência do sujeito daquilo que lhe acontece, tornando, então, a vivência uma experiência propriamente dita. É certo que, ao realizar algo, no próprio processo de fazê-lo, o sujeito atribui sentidos ao vivido produzindo para si marcas éticas, políticas, culturais e existenciais. Uma experiência coletiva cria modos de ser, de produção e de reprodução material, social e cultural de uma coletividade. Cria saberes e tradições num grupo social, numa instituição, num povo ou numa classe social⁴⁴.

Em contexto de alta vulnerabilidade social, se faz primordial associar o ato educativo às relações sociais, do conhecimento e do trabalho, pois através da intencionalidade se promove a autonomia do sujeito, sociabilizando o sujeito no grupo e o desenvolvimento do grupo. Isto, porque, como princípio educativo a economia solidária se utiliza das relações do trabalho para a produção do conhecimento com a pedagogia da autogestão, pois

A vivência da autogestão é reconhecida como processo educativo por si só, uma vez que a avaliação, a sistematização e a socialização das

⁴⁰ Ibid., p.18.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid., p. 23.

⁴³ FISCHER, Maria Clara Bueno. O trabalhador no centro de propostas de pesquisa-formação para o trabalho associado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26 p. 95-117, 2008

⁴⁴ Ibid., p.104.

experiências concretas de formação dos trabalhadores e trabalhadoras acontecem de forma permanente no espaço de trabalho, permitindo a (re)construção das práticas sociais e dos sentidos do trabalho. Assim, o próprio espaço de trabalho dos EES [Empreendimentos Econômicos Solidários] é concebido como princípio educativo, cujo horizonte é a criação coletiva de uma nova cultura do trabalho para viabilizar novas relações econômico-sociais, validando os conhecimentos dos trabalhadores e trabalhadoras⁴⁵.

A economia solidária atrelada à educação popular articula uma proposta pedagógica que se contrapõe aos processos de dominação, desde a colonialidade na América Latina, por sua proposição reflexiva, pelo trabalho coletivo e de autogestão e por uma práxis emancipatória. Assim, as questões de desigualdade se inserem nos processos educativos tendo como objetivo a construção de um projeto de sociedade mais justa e solidária, com práticas educativas para a emancipação⁴⁶. A Educação Popular, neste sentido, e sob o ponto de vista dos sujeitos em situação de rua da EPA, pode significar a representação do enfrentamento da diversidade, emergindo como uma reação cooperativa.

1.3 Definição da temática

Esta investigação se propõe a problematizar o reconhecimento da cidadania em sujeitos em situação de rua, considerando os processos históricos que interferiram na constituição cidadã pela própria estruturação de nossa sociedade. Percorre, portanto, um itinerário teórico sobre o conceito de cidadania ao longo do tempo em espaços diversos em contraposição à formação da cidadania brasileira, que carrega como herança a colonialidade e a desqualificação social.

O âmago da problemática quer compreender quem são estas pessoas jogadas às margens, em completa situação de vulnerabilidade e que, num processo de autorreconstrução retornam à escola retomando seu espaço social. É preciso ainda, buscar o entendimento do próprio espaço e dos processos participativos que proporcionam esta retomada à cidadania.

⁴⁵ ADAMS, Telmo. SANTOS, Aline. Economia Solidária: um espaço peculiar de educação popular. In: STRECK, Danilo. ESTEBAN, Maria T. (orgs) **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.266.

⁴⁶ MEJÍA, Marco Raúl. **Educaciones y pedagogías críticas desde el sur**: Cartografías de la Educación Popular. Lima: CEAAL, 2011.

O desafio a que me lanço é ultrapassar o entendimento do olhar externo, buscando a visão de quem busca sua própria reconstrução, de quem está em processo transformação, do próprio sujeito sobre ele mesmo e sobre sua condição. Entendendo que precisamos buscar outras formas de ver ao que proponho investigar sob o ponto de vista êmico, minuciando o entendimento das diferenças socioculturais dos sujeitos em seus contextos, considerando suas subjetividades, buscando uma perspectiva da dimensão de suas experiências na construção social de suas realidades. É preciso trazer o olhar do sujeito sobre suas vivências e as situações em que se insere. Tais situações são delimitadas pelo próprio contexto e, interiorizadas⁴⁷, dando sentido às experiências e percepções⁴⁸. A dimensão sociocultural, assim, passa a ser uma construção intersubjetiva que engendra o entendimento e a expressão concreta de diferentes sujeitos numa relação efetiva.

Numa perspectiva etnometodológica, a maneira como as pessoas constroem um sentido para a realidade se dá através da exploração, local e situada, de um estoque de conhecimentos comuns dos membros de determinada sociedade – seu senso comum, formado por aquelas normas, valores e regras compartilhadas (inclusive as regras de interação) que compõem os dados objetivos da dimensão sociocultural da vida social. A exploração – feita por sujeitos autônomos - dessas regras compartilhadas (regras socioculturais) constroem um contexto particular para o aqui e agora de um encontro interacional formando, assim, uma situação social concreta. É esse contexto específico de uma situação social, construído no aqui e agora pelos seus participantes o que vai permitir uma chave de leitura para a produção e interpretação de suas ações, dizeres e comportamentos não verbais ali produzidos⁴⁹.

Trazer a visão êmica⁵⁰ nesta investigação possibilita privilegiar o entendimento da situação social construída por este sujeito a partir de suas próprias vivências e interações, de seus saberes organizados e das regras e princípios que esta dimensão sociocultural propicia, construindo uma direção de reconstrução do social a partir de quem está subjugado e jogado às margens, mas lutando num esforço sobre-humano por uma sociedade mais justa.

Deste modo, o objetivo desta pesquisa é analisar os processos participativos, enquanto meio e fim, na formação da cidadania de sujeitos em situação de rua

⁴⁷ Esta interiorização não é uma aprendizagem mecânica de regras e de normas de comportamento; é uma atividade que conta precisamente com a constituição de sujeitos autônomos para jogar com essas regras e explorá-las apropriadamente.

⁴⁸ BRAGA, Victor E. Processos de contextualização e paradigma comunicacional: o ponto de vista êmico para uma abordagem praxiológica da comunicação. Revista Temática, NAMID/UFPB, Ano XIII, n. 03. mar. 2017.

⁴⁹ Ibid., p. 06.

⁵⁰ No capítulo em que apresento a metodologia exponho conceitualmente a perspectiva êmica.

dando ênfase à visãoêmica e a visão construída (ou não) a partir do coletivo da Escola Municipal Porto Alegre.

O objetivo geral ramifica-se em três específicos:

- a) Identificar a visibilidade que os sujeitos de rua têm de si, enquanto visãoêmica, seus contextos, seu lugar sócio-político e sua cultura;
- b) Analisar se há mudanças desta visão de si, numa perspectiva emancipatória, a partir do coletivo da escola e da Educação Popular e das intervenções participativas da pesquisa;
- c) Investigar de quais os processos participativos os educandos se fazem atuantes, buscando compreender como tais processos possibilitam, enquanto meio e fim, a formação para a cidadania num coletivo de educação popular de sujeitos em situação de rua.

Acredito que buscar respostas sobre esta organização social mais justa e inclusiva é dívida daqueles que atravessaram as margens com aqueles que lá permanecem. É preciso compreender e conceber processos que infiram na organização da nossa sociedade em busca de uma significativa transformação social – senão por humanidade, por medo do tipo de sociedade que estamos nos tornando.

2 UM OLHAR SOBRE AS BASES FUNDAMENTAIS

A trama que componho me aponta numa trajetória labiríntica em que pretendo investigar a autoimagem do sujeito, o regresso do estudante e, neste percurso, a formação ou retomada cidadã. Para compor este caminho é necessário percorrer as bases fundamentais sobre *cidadania*, considerando a dinâmica de sua conceitualização entre tempos e espaços e, neste sentido, aprofundando a questão da *cidadania no Brasil*, o que nos guia no sentido de compreender a *colonialidade* e a inferência na *desqualificação social*, que, em última instância, chega às *pessoas em situação de rua*.

Como num movimento reativo às produções de desigualdades, buscamos fundamentos de resistência que nos possibilitem caminhos em direção a uma sociedade mais justa e solidária. Neste sentido, abordamos os conceitos de descolonialidade e educação, as especificidades da educação popular e, por fim, a participação como critério à cidadania.

2.1 Cidadania: Entre Tempos e Espaços

*Toda forma de poder é uma forma de morrer por nada
Toda forma de conduta se transforma numa luta armada
A história se repete, mas a força deixa a história mal contada.⁵¹*

Esta jornada demanda refletir acerca da constituição de sujeitos e sociedades e do futuro que se apresenta reconhecendo seu alicerce histórico. Isto posto, percorro sobre contextualizações e conceitualizações sobre cidadania, entendendo que o termo não tem compreensão unívoca e nem se esgota em si: depende diretamente do período histórico, da sociedade de que se trata e do tipo de governo que se estabelece.

Não há como se falar de cidadão sem identificar o modelo a que se está referindo, pois o termo comporta inúmeros conceitos, dependendo do tempo e do contexto cultural a que se está referindo. Assim, a principal dificuldade ao tratar-se de cidadania é o caráter pluriforme do próprio termo, dada à variedade de dimensões espaciais e funcionais que se pode desenvolver bem como as situações empíricas que designa. [Ou seja,] cidadania não corresponde a uma categoria natural, trata-se de uma construção metafórica que surge como consequência de processos

⁵¹ Engenheiros do Hawaii – Toda forma de poder

históricos de negociação, interpretação e ratificação, mediante a qual se estabeleceu um duplo vínculo de caráter abstrato entre o cidadão e sua organização jurídico-política⁵².

Desde as primeiras concepções, ser cidadão sugere direitos e responsabilidades àqueles que pertencem e participam de determinada comunidade e, assim mesmo, o termo pode variar em entendimento jurídico, filosófico, político e social. A definição do que é ser cidadão nos interessa neste estudo, também, e em especial, por distinguir aqueles que não pertencem, pontuando, historicamente, o que é ser excluído em cada tempo e espaço. Deste modo, entende-se que o exercício da cidadania pode variar o sentido de acordo com o contexto em que ocorre, mas é necessariamente um movimento coletivo, uma construção social e que inclui processos participativos. De acordo com Pinsky⁵³:

Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (...), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos.

Em um compêndio sobre a História da Cidadania, Pinsky e Pinsky⁵⁴ organizam um histórico sobre a temática perpassando alguns marcos pertinentes para a compreensão do termo em diferentes períodos no mundo. Sem a pretensão aqui de resenhar esta obra, vale enfatizar alguns pontos que nos ajudam a elucidar tanto o conceito de cidadania, quanto a ideia de pertencimento e exclusão ao longo do tempo e das sociedades.

Como pré-história da cidadania⁵⁵ o autor aponta o período monoteísta ético, em que profetas hebreus⁵⁶ empunham as questões dos oprimidos e injustiçados com pregações e previsões que romperam com a crença e o ritualismo da Monarquia Hebraica. Com a exigência de um comportamento ético dos seguidores, os “profetas sociais”, enquanto líderes e representantes das inquietações do povo,

⁵² GORCZEVSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania:** movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.26.

⁵³ PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2005. p.09.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ PINSKY. Hebreus: Os profetas sociais e o Deus da cidadania. p.15-27. In PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2005.

⁵⁶ Ibid. Pinsky evidencia os profetas Isaías e Amós. Isaías, profeta da Judéia, do período entre 740 e 701 a.C., de origem social elevada, com acesso aos altos dignatários e ao rei, traz em seu discurso a realidade do reino de Judá, com acirradas críticas sociais. Amós profetizou na Samaria, entre 783 e 743 a.C., de origem humilde, tinha linguagem agressiva e discurso austero de justiça.

constroem uma consciência coletiva sobre a subserviência da população, questionando o reino e o templo e concatenando um novo modelo de sociedade em que houvesse direitos individuais e sociais no que seriam os primeiros movimentos em busca de uma sociedade justa e solidária.

Foi no mundo greco-romano, porém, que os primeiros pensadores trançam os conceitos de cidadania e democracia. Embora não haja uma continuidade do conceito da antiguidade clássica ao mundo contemporâneo, por não se tratar dos mesmos princípios de pertencimento, participação e direitos, o período tipificou a democracia, a participação do indivíduo nas escolhas do coletivo e suas liberdades individuais⁵⁷.

Na Grécia se primava pela formação dos cidadãos através da Paidéia, assim, os membros entendiam seu papel na sociedade, nas relações pessoais e sociais e preponderavam as práticas de ações virtuosas e participações culturais. Os considerados cidadãos eram homens, adultos, compunham as comunidades políticas, estabeleciam leis e elegiam seus governantes. A população excluída⁵⁸, mulheres, crianças, estrangeiros e escravos, participavam da sociedade em trabalho e recurso e aumentava progressivamente com o crescimento das cidades-estados por expansão econômica ou militar.

Nas cidades mais ricas, em certos momentos, [os excluídos] chegaram a compor um contingente expressivo da população – um terço ou até mais. Ocupavam todo tipo de ofício (...) e eram submetidos a um poder sem limites (...). O processo inclusivo de constituição das comunidades cidadãs forjou-se simultaneamente a um brutal processo de exclusão interna que se tornou cada vez mais agudo, na medida em que algumas dessas cidades cresceram em poder e complexidade social⁵⁹.

Já em Roma, onde os cidadãos detinham privilégios legais e fiscais, houve a redução da participação política e redução do espaço público, gerando embates pela participação no poder, igualdade econômica e de direitos. Esta era, na verdade, uma sociedade fundamentalmente excludente, em que a cidadania era privilégio de

⁵⁷ GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidade-estado na Antiguidade Clássica. In PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2005.

⁵⁸ A posição das mulheres, de acordo com o autor, variava em cada cidade, mas em geral estavam à margem da vida pública, sem direito a participação política, tuteladas e dominadas por homens, consideradas membros menores da comunidade. Excluídos: 1) ESTRANGEIROS: em especial nas cidades portuárias e comerciais, eram integrados às atividades econômicas e às relações sociais; 2) HILOTAS e PERIECOS de Esparta, comunidades consideradas subalternas advindas de conquistas militares desenvolviam trabalhos fundamentalmente agrícolas das colônias gregas; 3) ESCRAVOS: submetidos às regras privadas de seus donos, sem controle cívico ou limites e realizavam todo tipo de trabalho agrícola, artesanal ou doméstico.

⁵⁹ Ibid., p.36.

poucos. A distinção do período se dá pela organização política, já que foi o primeiro governo democrático⁶⁰, quando o surgimento de outras classes sociais pressiona a elite aristocrática de “bem-nascidos” pela participação da vida política. Ainda assim a democracia manteve-se excludente e elitista já que aproximadamente 10% da população gozava de direitos democráticos.

A cidadania romana continha o pressuposto normativo básico da condição civil moderna: reconhecia pertencer o indivíduo à comunidade em virtude da uma relação de direito, entre o cidadão e o Estado, excludente na medida em que diferenciava legal e politicamente aos cidadãos do não cidadão, mas inclusiva no sentido de que convivia com o resto de identidades coletivas participantes da comunidade civil, que não deviam ser necessariamente identidades universalistas⁶¹.

O legado do período é de grande relevância pela implementação do voto secreto e formação de assembleias – comparadas ao que atualmente seria um senado. A cidadania antiga ocorre em longo processo histórico, iniciando com o pertencimento de comunidades agrícolas e passando por reivindicações e conflitos em busca de igualdade daqueles que não estavam incluídos, tendo como desfecho o Império Romano. Neste sentido Guarinello⁶² inferi:

Para nós resta uma imagem que nos diz respeito: cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, inevitavelmente a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes.

Os processos de luta em busca do pertencimento perpassam, assim, os profetas hebreus e as cidades-estados, chegando à cidadania dos antigos romanos, que se conecta, segundo os autores, ao sentido moderno que serviria de embasamento à cidadania da Revolução Francesa, em 1789.

Esta cidadania moderna liga-se de múltiplas maneiras aos antigos romanos, tanto pelos termos utilizados como pela própria noção de cidadão. Em latim, a palavra *ciuis* gerou *ciuitas*, “cidadania”, “cidade”,

⁶⁰ O termo “Democracia” é formado pelo radical grego “*demo*” (povo) e de “*kratia*” (poder), que significa “poder do povo”, considerando pertencer ao povo os cidadãos.

⁶¹ GORCZEVSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania:** movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.41.

⁶² GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidade-estado na Antiguidade Clássica. In PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2005. p. 46.

“Estado”. Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos e, para os romanos, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito – e só pode haver esse coletivo se houver, antes, cidadãos. Cuius é o ser humano livre e, por isso, ciuitas carrega a noção de liberdade em seu centro⁶³.

Os alicerces da compreensão que trazemos na atualidade sobre cidadania estão assentados nos marcos das revoluções: inglesa – em que surge o respeito ao direito do indivíduo com o modo de produção capitalista; americana – com a conquista da liberdade pela independência dos EUA, e; francesa que traz protestos coletivos e universais de direitos humanos nas insígnias de liberdade, igualdade e fraternidade. As revoluções americana e francesa ostentam ainda o rompimento dos súditos com a monarquia e estruturam-se no direito dos cidadãos, influenciados pela semente da inclusão do liberalismo inglês.

A cidadania liberal foi, pois, uma cidadania excludente, diferenciadora de “cidadãos ativos” e “cidadãos passivos”, “cidadãos com posses” e “cidadãos sem posses”. A cidadania liberal, no entanto, foi um primeiro – e grande – passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar. Porém, seus fundamentos universais (“todos são iguais perante a lei”) traziam em si a necessidade histórica de um complemento fundamental: a inclusão dos despossuídos e o tratamento dos “iguais com igualdade” e dos “desiguais com desigualdade”⁶⁴.

No entendimento liberal a disputa por interesses individuais gera um nível de competitividade que contribui para o interesse coletivo e, em condições de igualdade de oportunidades, há liberdade para que cada um alcance os melhores resultados.

Para os liberais a ideia de cidadania radica nos valores e direitos primários, basicamente centrados no exercício da liberdade, para que o indivíduo tenha a possibilidade de viver dignamente. Defende o cidadão como o átomo da sociedade e, conseqüentemente, principal usufrutuário da liberdade e da democracia. (...) A cidadania encontra-se, assim, estreitamente relacionada à imagem pública do indivíduo como cidadão livre e igual, e não a características que determinam sua identidade⁶⁵.

A concepção liberal, portanto, entende o ser humano como autônomo⁶⁶ e racional, traz em sua essência o individualismo, retirando o sujeito de seu contexto e

⁶³ FUNARI, Pedro Paulo. A Cidadania entre os Romanos. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 49.

⁶⁴ MONDAINE, Marco. Revolução Inglesa: o respeito aos direitos dos indivíduos. In PINSKY e PINSKY, 2005. p.131.

⁶⁵ GORCZEVSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.50.

⁶⁶ Comumente exemplificada com a teoria política hobbesiana “(...) consideremos os homens como se nesse instante acabassem de brotar da terra, e repentinamente (como cogumelos) alcançassem plena maturidade, sem qualquer espécie de compromisso entre si” (HOBBS, Thomas. Do cidadão. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.135).

entendendo-o como ser isolado, indiferente a qualquer tipo de interferência emocional ou social.

Analisando a Revolução Americana e a visão de cidadania deste contexto com um olhar da atualidade, Karnal⁶⁷ ressalta o quão limitado se estabelece o sistema democrático da época, considerando que os ideais de liberdade conviviam com a escravidão, em que um homem pode ser propriedade pessoal de outro, e com a exclusão da maioria absoluta da população. De acordo com Karnal, a construção dos conceitos de liberdade e cidadania norte-americanos, foram embasados no modelo estético e político da Grécia Clássica:

Bem, na área que criou o termo e o uso da democracia, o sistema democrático ateniense excluía da participação as mulheres, os escravos e os estrangeiros. Na verdade, o termo cidadania foi criado em meio a um processo de exclusão. Dizer quem era cidadão – ao contrário de hoje, em que supomos se tratar da maioria – era uma maneira de eliminar a possibilidade de a maioria participar, e garantir os privilégios de uma minoria. Admitir o conceito de cidadania como processo de inclusão total é uma leitura contemporânea. Da mesma forma, os fundadores da República podiam falar de igualdade e liberdade em meio a seiscentos mil seres humanos escravizados⁶⁸.

Entre o final da Idade Média e o início da Moderna, a Revolução Francesa eclode como uma súpula de processos históricos, entre Reforma e Contrarreforma religiosas, a extinção do Estado monarquista absoluto e o Iluminismo com as ciências da razão e o conhecimento científico.

É somente por volta do século XVII que as ideias iluministas mais se enraízam e inicia-se a falar de direitos do cidadão. Invocando o estado de natureza, o primeiro a radicar na liberdade do homem foi Locke, defendendo que todo homem tem o direito de proteger sua vida, sua liberdade e seus bens, valores transportados mais tarde para as primeiras declarações de direitos⁶⁹.

A consciência do homem enquanto ser histórico e determinante nas transformações sociopolíticas, econômicas e culturais se reflete também na ideia de felicidade como propósito coletivo direcionando o esforço do homem na busca de uma sociedade mais justa e igualitária⁷⁰. O movimento social reclama por liberdade, igualdade e fraternidade, culminando na Declaração dos Direitos do Homem e do

⁶⁷ KARNAL, Leandro. Revolução Americana: Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

⁶⁸ Ibid., p. 143

⁶⁹ GORCZEVSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 48.

⁷⁰ ODALIA, Nilo. Revolução Inglesa: O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p.49-80.

Cidadão em que os direitos civis dos homens, sem qualquer tipo de distinção de nação, povo ou etnia são garantidos ao novo cidadão.

Se a igualdade torna-se uma possibilidade real como consequência da nova sociedade, que se estrutura rapidamente, nada impede que um passo mais largo ainda seja dado, ou seja, é necessário concretizar e tornar pública essa possibilidade pela declaração de caráter universal, valendo para todos os homens, sejam quem forem, venham de onde vierem. Não existe exceção. Uma comunidade é, portanto, formada pelo Eu e pelos Outros, e o que se deseja é que vivam em paz e harmonia, a fim de que os tormentos, a miséria e a crueldade dos conflitos e da guerra desapareçam pelos laços da fraternidade que deve unir e sustentar pacificamente os homens⁷¹.

Marcada por uma revolta popular sangrenta e por lutas de inimigos internos e externos, a Revolução Francesa chancela a cidadania e os direitos dos cidadãos para todos, estabelecendo em sua Declaração que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos” e que o objetivo maior do Estado é assegurar que os direitos civis sejam garantidos ao cidadão⁷².

Inicialmente na Inglaterra, mas se alastrando por entre os países da Europa, a Revolução Industrial, taciturnamente, substitui a produção artesanal pelo uso das máquinas e, com isso, encerra todo um sistema de trabalho, em que se produz o que se consome, inaugurando uma nova classe social.

Herdeiro da burguesia, o proletariado não apenas dela herdou a consciência histórica do papel de força revolucionária como também buscou ampliar, nos séculos XIX e XX, os direitos civis que ajudou a burguesia a conquistar por meio da Revolução Francesa. E com isso abre-se o leque de possibilidades para que as chamadas minorias possam ser abrangidas pelos direitos civis⁷³.

A produção se intensifica a passos largos e a implementação das máquinas à vapor parece fazer o mundo girar mais rápido. Toda a organização social se altera com o desenvolvimento das indústrias, os ofícios são substituídos pelo trabalho fragmentado, o aumento incessante de mercados tem escala planetária, a revolução agrícola aperfeiçoa métodos de plantio e o êxodo rural provoca o crescimento desordenado das cidades que aglutinam proletários em busca de trabalho.

As cidades eram, no começo da era industrial, extremamente insalubres, com a massa trabalhadora abrigada em tugúrios, com esgotos a céu aberto e epidemias grassando com grande intensidade e frequência. Pouco a

⁷¹ ODALIA, Nilo. Revolução Inglesa: O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p.49-80. p. 162.

⁷² Ibid.

⁷³ Ibid., p. 168.

pouco, foram sendo dotadas de serviços urbanos (...) cada vez melhores⁷⁴.

Intensificam-se também os conflitos entre empresários e operários. De um lado, a corrida pelo lucro e pelo acúmulo de capital beira a tirania dos empresários que impõem duras condições de trabalho. De outro, operários com altas jornadas de trabalho, nem sempre com condições de segurança, sem diferença de tratamento para mulheres e crianças.

Os trabalhadores enfrentavam condições de trabalho extremamente duras – longas jornadas, falta de higiene etc. – e salários insuficientes para a subsistência de suas famílias. Nessas condições, lançavam-se a lutas por melhorias, aproveitando as formas tradicionais de organização corporativa para lhes insuflar um novo conteúdo, transformando-as em sindicatos de trabalhadores fabris⁷⁵.

Num contra movimento, os empresários se organizavam reclamando e criando leis que impediam a fixação de salários, organização de greves e combinações de trabalhadores em geral que buscassem aumento de salários ou reduções de horas de trabalho. As leis que proibiam as combinações de trabalhadores e a formação de sindicatos se repetiam nos países industrializados.

Esse modelo de Estado e esse conceito de cidadão levaram por transformar os cidadãos teoricamente livres em monetariamente escravizados. É que, com a revolução industrial, surge um indivíduo até então desconhecido: o operário de fábrica; e o aparecimento das máquinas produziu o desemprego em massa. O trabalho humano passa a ser negociado como mercadoria, sujeito à lei da oferta e da procura. O operário se vê compelido a aceitar salários ínfimos e a trabalhar quinze ou mais horas por dia para ganhar o mínimo necessário à sua sobrevivência. Por outro lado, fortunas imensas se acumulavam nas mãos dos dirigentes do poder econômico⁷⁶.

Neste contexto de grandes conflitos políticos, alguns liberais se destacam pelas proposituras de direitos sociais como Tom Paine e Robert Owen. “Paine foi um dos mais avançados liberais de sua época, defensor da igualdade de direitos de homens e mulheres e do sufrágio universal”⁷⁷. E Owen foi um grande industrial e teórico liberal da época e defendia ótimas condições de trabalho e de vida, entendendo ser vantajoso para a empresa preservar o vigor dos trabalhadores, mantendo sua lealdade e gratidão. Owen empenhou-se no desenvolvimento e

⁷⁴ SINGER, Paul. Direitos Sociais: A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p.196.

⁷⁵ Ibid., p. 197.

⁷⁶ GORCZEVSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.50.

⁷⁷ SINGER, Paul. Direitos Sociais: A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p.220.

implementação de leis que vieram a representar os primeiros direitos sociais legalmente conquistados na Inglaterra, na era do capitalismo industrial:

A limitação de idade para o trabalho infantil e da jornada de trabalho para as crianças e adolescentes são intervenções significativas do Estado no funcionamento livre do mercado de trabalho. Essas leis declaram que a liberdade de contratar não é ilimitada e que o limite é a pessoa humana, cuja integridade física e mental tem de ser preservada. Elas são precedentes preciosos de toda ampla e variada legislação trabalhista que será implementada no resto do século XIX e principalmente no século XX, em todos os países que se industrializaram⁷⁸.

Analisando a política econômico-social vigente, Marx e Engels⁷⁹ denunciam que a história de todas as sociedades é uma história de luta de classes e, quanto ao capitalismo,

(...) transformou a dignidade pessoal em um valor de troca, que as liberdades foram substituídas “por uma única e desalmada liberdade de comércio” e que se estabeleceu um “regime de exploração aberto, descarado, direto e brutal”. Nesse contexto, a igualdade jurídica é vista como uma falácia que permite mascarar a dominação de classes. (...) Marx criticava todas as construções teóricas e ideológicas, entre elas o conceito de cidadania (...). Para ele a ideia de cidadania defendida pelo liberalismo era um conceito trazido pela burguesia desde a antiguidade e utilizado para manter o poder usurpado pela classe emergente⁸⁰.

A concepção de Marshall⁸¹, com base no conflito aberto entre capitalismo e marxismo, em um contexto de lutas libertárias e reivindicatórias da classe burguesa elabora a primeira teoria sociológica de cidadania considerando uma leitura histórica social. Para Marshall,

os direitos do cidadão são os direitos civis, cooptados ainda no século XVIII; os políticos, adquiridos no século XIX; e os sociais, conquistados no século XX. Então, sob essa ótica, cidadão é aquele que, em uma comunidade política, goza plenamente dos direitos civis (liberdades individuais), dos direitos políticos (participação)⁸².

Carvalho⁸³ segue este raciocínio e enfatiza a complexidade da cidadania considerando as várias dimensões que fazem parte do ideal ocidental e que, apesar

⁷⁸ SINGER, Paul. Direitos Sociais: A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 222.

⁷⁹ Manifesto Comunista, 1948.

⁸⁰ GORCZEVSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.51.

⁸¹ T. H. Marshall (1967), sociólogo britânico, autor referência nos estudos sobre cidadania, que em sua obra *Citizenship and Social Class* fez relação entre a construção da cidadania na Inglaterra e as desigualdades sociais para a concretização dos Direitos Fundamentais (civis, políticos e sociais).

⁸² GORCZEVSKI, Clovis. op. cit. p.22.

⁸³ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

de utópico, vem servindo de critério de análise ao longo do tempo e em diversos espaços da história. O autor destaca ainda que o entendimento da cidadania passou a ser desdobrada entre os direitos civis, políticos e sociais e que cidadão seria quem os detivesse a ambos.

Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil. [...] Sua pedra de toque é a liberdade individual⁸⁴.

O autor enfatiza que é possível haver direitos civis sem direitos políticos, mas o inverso é inviável já que é preciso liberdade de opinião e organização para que não se perca em essência os direitos políticos, pois,

estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. [...] São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a ideia de autogoverno⁸⁵.

Ainda de acordo com Carvalho⁸⁶, os direitos sociais são aqueles que deveriam garantir ao governo e à sociedade, participação na riqueza coletiva, mas sua fragilidade está em depender diretamente de uma administração eficiente do Poder Executivo:

Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social⁸⁷.

Entre avanços e retrocessos dos direitos sociais, a cidadania, para além de prerrogativas, preconiza a própria luta por direitos e a premência de se estabelecer novos à medida que há mudanças no contexto social.

Efetivamente, uma sociedade aberta, livre e democrática será sempre sensível e estará atenta ao surgimento de novas necessidades que fundamentaram novos direitos. E a questão da cidadania é, como disse Resende⁸⁸, um estado de espírito e uma postura permanente que leva os

⁸⁴ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p.15.

⁸⁵ Ibid., p.15.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid., p.16.

⁸⁸ RESENDE, Ênio. **Cidadania: o remédio para doenças culturais brasileiras**. SP: Summus, 1992.

indivíduos a atuar, isoladamente ou em grupos, na ampliação e na defesa de seus direitos⁸⁹.

A partir do exposto entendemos que os direitos civis garantem a organização social e a vida em sociedade, os direitos políticos a participação na regência desta organização social, enquanto os direitos sociais buscam atenuar as disparidades do coletivo, prevendo os princípios da isonomia para harmonia social⁹⁰. Assim, tendo como base o percurso inglês, Marshall prevê uma lógica coerente na sequência da formação destes direitos:



Figura 2 – Direitos que garantem a cidadania de acordo com as Teorias de Marshall na obra de Carvalho (2018)
Elaborado pela autora

Sobre esta lógica, primeiramente a sociedade estabeleceria relações civilizadas e de respeito à liberdade individual. A partir deste alicerce se buscaria a gestão desta sociedade com o autogoverno através da representatividade, que teria como princípio o desenvolvimento coletivo com a justiça social. Carvalho⁹¹ analisa a teoria de Marshall elucidando dois critérios fundamentais na especificidade da constituição do cidadão: a lógica sequencial dos direitos adquiridos e a natureza histórica que leva esse coletivo à busca de seus direitos.

Da cidadania como a conhecemos fazem parte então a lealdade a um Estado e a identificação com uma nação. (...) Em geral, a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns. A lealdade ao Estado depende do grau de

⁸⁹ GORCZEWSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania:** movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.28.

⁹⁰ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

⁹¹ Ibid.

participação na vida política. A maneira como se formaram os Estados-nação, condiciona, assim, a construção da cidadania⁹².

Nesta análise, a formação cidadã é um processo que depende do sentimento e engajamento de indivíduos que, num propósito coletivo de construir uma dada sociedade, participam e se reconhecem enquanto nação e/ou Estado. Neste entendimento, a formação cidadã se dá e se define no próprio processo de construção social, refletindo os ascendentes e propósitos que compunham a formação desta sociedade.

Os conceitos de cidadania na contemporaneidade ultrapassam as definições delimitadas do ideal normativo de pertencimento a uma nacionalidade, a sociedade atual busca uma concepção cidadã homogênea e igualitária, mas também reflete disputas políticas que se traduzem em uma crise no conceito de cidadania.

Os fatores que desencadearam essas mutações são diversos. As profundas transformações derivadas da consolidação da sociedade globalizada facilitaram a prevalência da condição de consumidor em relação a de cidadão; a progressiva privatização do espaço público acabou transformando os direitos do cidadão em direitos do consumidor, pelo que a existência sociopolítica, e a correlativa titularidade dos direitos, vem determinada pela capacidade de consumir, isto é, do status econômico. A desigualdade impõe a exclusão de pessoas, de grupos sociais e, inclusive, de povos inteiros⁹³.

As sociedades direcionam-se cada vez mais aos mercados obedecendo a organização da dinâmica econômica, cuja lei regente é a oferta e procura. O mercado de trabalho, após significativos conflitos entre empregadores e trabalhadores, estabelece o valor hora trabalhada conforme potencialidade pessoal e da capacitação. O Estado intervêm, num primeiro momento constituindo direitos e garantias trabalhistas e em seguida com a instituição das políticas sociais. As teorias liberais, deste modo, desenham um ilusório cenário em que todos estão inclusos na disputa por seu lugar neste mercado, dispostos no mesmo ponto de partida e aptos a “merecer” seu lugar de conquista.

A mobilidade social passa a ser naturalizada como “competência orgânica” das classes médias e altas, já que há uma completa indolência social e política sobre àqueles cuja configuração social são marcados por fraquezas e contradições, estas sim, se não orgânicas, determinadas por seus contextos de origem. Assim,

⁹² CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p.18.

⁹³ GORCZEWSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.64.

transbordando dogmas, doutrinas e posicionamentos, nós, a sociedade organizada e reconhecida, do alto de terraços ou por trás das grades de segurança de casas simples e confortáveis, fingimos não ver a “margem” se alargar. E, deste lugar, se não abundante, ao menos confortável, ‘ensaiamos a cegueira’⁹⁴ para que àqueles à margem se definham e passem a não existir.

Silveira e Campello⁹⁵ evidenciam os reflexos do processo de globalização gerando profundas transformações no tradicional entendimento do pertencimento dos indivíduos a um Estado e o Direito estabelecido desta comunidade, pois, as necessidades humanas ultrapassaram divisas surgindo entidades de considerável ascendência no cenário mundial eclodindo em culturas cosmopolitas.

A ideia de cidadania, então, deixa de estar associada com o ideal de participação direta na comunidade e recupera o ideal da participação em um estatuto igualitarista e universalista de direitos. As migrações internacionais massivas trazem o problema da própria extensão da cidadania em comunidades políticas democráticas, autoproclamadas inclusivas. A pressão torna não defensável manter políticas de naturalização baseadas fundamentalmente em critérios nacionalistas e econômicos. A contradição obriga a redefinir-se no seio das sociedades democráticas as condições para o pertencimento na comunidade política⁹⁶.

O Estado-Nação está desafiado em sua exclusividade de tutela ao ter que reconhecer a cidadania no seu aspecto mais abrangente e não apenas como vínculo de fidelidade política entre o Estado e o indivíduo, como de origem. A tensão que se estabelece é dicotômica entre o que pode vir a ser uma cidadania universal. De um lado, vislumbra-se uma nova forma de Estado, que incorpora os valores comuns a todos os sujeitos de uma comunidade global e promove a defesa dos direitos humanos em sintonia com o atual conteúdo da dignidade da pessoa humana.

Held e Cortina advogam um modelo de cidadania baseado na criação de um sistema global de direitos e deveres universais, independentemente do lugar de nascimento e residência. Por evidente que uma cidadania cosmopolita exige uma extensão universal da cidadania pós-nacional em termos quase exclusivamente étnicos, pois nenhum dos proponentes

⁹⁴ Referencio aqui a obra literária de ficção de José Saramago, “Ensaio sobre a Cegueira” pela metáfora sobre a cegueira social da vida moderna, em que, aqueles acometidos por uma espécie de ‘peste’ ficam cegos e são isolados em cativeiro. A “exclusão” parece a resposta certa ao bem coletivo, até que a generalização da cegueira desvela a miséria da condição em que vivemos. Assim, “ensaiamos a cegueira” ao negar a compaixão e ignorar a fragilidade de nossa estrutura social. Enquanto àqueles que estão enxergando têm a responsabilidade de resgatar a humanidade daqueles que sucumbiram à incerteza de um caminho às cegas.

⁹⁵ SILVEIRA, Vladimir Oliveira; CAMPELLO, Lívia Gaigher Bósio. Cidadania e direitos humanos. In: KIM, Richard Pae; MORAES, Alexandre de (coord). **Cidadania: o novo conceito jurídico e a sua relação com os direitos fundamentais individuais e coletivos**. São Paulo: Atlas, 2013

⁹⁶ GORCZEVSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 66.

defende a existência de um governo mundial para implementar e garantir os direitos válidos e exigíveis em qualquer país do mundo. Não faltam críticos e céticos a esse modelo de cidadania⁹⁷.

Em contrapartida a essa visão otimista de cidadania universal, vivemos na América Latina um momento político de retomada ao conservadorismo moral e político, num pretense resgate ao nacionalismo e aos valores tradicionais. Nesta dinâmica a América Latina reflete a imagem distorcida da “América dos sonhos” já que a cidadania universal teria como critério único de pertencimento ou exclusão a capacidade de consumo.

2.2 Cidadania no Brasil: o Paradoxo Estendido na Areia

*E a novidade que seria um sonho (...),
virava um pesadelo tão medonho,
ali naquela praia: ali na areia!
Ó mundo tão desigual, tudo é tão desigual!
De um lado este carnaval, de outro a fome total!*⁹⁸

Desenhar uma breve trajetória sobre o conceito de cidadania possibilita entender que são muitas as variáveis de cada lugar em tempos históricos singulares que determinam a dinâmica social e cidadã. Não de modo diferente a sociedade brasileira é impactada por suas próprias especificidades. Não há como elaborar aqui, porém, um tratado da história do Brasil que contenha todos os elementos da formação do povo e da cultura brasileira em profundidade. Isto posto, o recorte que proponho é sobre a formação da cidadania brasileira, considerando, principalmente, os processos históricos de inclusão e exclusão social e as abissais desigualdades que inferem nas nossas bases estruturais.

Enquanto o *velho mundo*⁹⁹ avançava sobre territórios como se só existissem após o aval etnocêntrico europeu, nossas terras eram desfrutadas pelos nativos¹⁰⁰

⁹⁷ GORCZEVSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania:** movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 73.

⁹⁸ Gilberto Gil – A novidade

⁹⁹ “Velho Mundo” é uma expressão usada para designar a visão de mundo, regionalizado sob o ponto de vista histórico, tomando como base os continentes conhecidos pelos europeus por volta do século XV. Naquela época, os europeus conheciam somente os continentes da Europa, África e Ásia.

¹⁰⁰ A estimativa populacional no Brasil antes da conquista dos portugueses, de acordo com Carvalho (2018), era de quatro milhões de indígenas de diferentes tribos. Há, porém, os que acreditam que só na região Amazônica, neste período, havia sete milhões de indígenas.

“de pele parda e um pouco avermelhada, cabelos lisos e com o hábito de andarem nus”¹⁰¹. A expansão marítima de Espanha e Portugal, potências do final do século XV, exige que se acorde sobre a “divisão das terras a serem descobertas” para o processo de exploração e monopólio de riquezas e rotas – ao que se estabelecem limites dos territórios descobertos com o Tratado de Tordesilhas¹⁰².

De acordo com Bomfim¹⁰³ o olhar europeu sempre esteve atento ao “novo mundo” entendendo a América do Sul como “o continente mais rico do globo”¹⁰⁴, sem particularizar se Peru, Venezuela, Uruguai ou Brasil.

(...) terras que têm em si, acumuladas, todas as riquezas, esperando, apenas, que homens dignos, laboriosos e sábios venham ocupá-las para fazer valer tudo isto. E a Europa, que já não comporta o número de habitantes, e cuja avidez e ganância mais se acendem à proporção que a população se engrossa – a Europa não tira os olhos do continente legendário. Condenando as sociedades que vivem sobre ele, os portavozes das opiniões correntes no Velho Mundo não conseguem ocultar os seus sentimentos quanto ao futuro que aspiram para as nações sul-americanas. [...] “É lastimável e irritante que, enquanto a Europa, sábia, civilizada, laboriosa e rica, se contorce comprimida nestas terras estreitas, alguns milhões de preguiçosos, mestiços degenerados, bulhentos e bárbaros, se digam senhores de imensos e ricos territórios, dando-se ao rastaquerismo de considerar-se nações”¹⁰⁵ (grifos do autor).

Manoel Bomfim¹⁰⁶, em 1905, na contramão do senso comum das teorias racistas de sua época, expõe de maneira explícita seu parecer sobre os problemas latino americanos, negando uma hierarquia de raças e denunciando as condições sub-humanas de exploração de negros e índios como estigmas incontestáveis do que chamou de parasitismo.

¹⁰¹ Trechos retirados da carta de Pedro Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel I sobre os nativos. Disponível em https://nacaomestica.org/blog4/wp-content/uploads/2017/02/a_carta.pdf

¹⁰² HOLANDA, Sergio B. **Visão do Paraíso**: os motivos edênicos no Descobrimento e Colonização do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2000.

¹⁰³ BOMFIM, Manoel. *A América Latina: Males de Origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. Originalmente publicado em 1905.

¹⁰⁴ Bomfim utiliza o grifo na expressão “o continente mais rico do globo”, dando à América do Sul status de continente para evidenciar o olhar dos europeus sobre as riquezas das terras latino-americanas e o desdém da capacidade do povo sul-americano para gerir tantas terras, o que legitimaria a dominação.

¹⁰⁵ BOMFIM, Manoel. *A América Latina: Males de Origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. Originalmente publicado em 1905. p. 38.

¹⁰⁶ *Ibid.* Manoel Bomfim, em *A América Latina: males de origem* (1905) elaborou importante e madura interpretação do atraso brasileiro e latino-americano utilizando como fundamentos o conceito biológico do parasitismo aplicados aos fenômenos sociais. Sua teoria do parasitismo social tipifica as relações desiguais entre as metrópoles e colônias, dominantes e dominados, nações hegemônicas e superiorizadas e nações dependentes e inferiorizadas para justificar a necessária dominação nas esferas político, social e econômica tanto quanto moral e intelectual.

Esta perspectiva etnocêntrica, que enaltece a terra e subjuga os povos que nela habitam, retrata a colonização portuguesa no Brasil, legitimando a subordinação e a exploração que se mantém enquanto colônia por três séculos, e enquanto colonialidade¹⁰⁷ se perpetua ao longo da história pela distinção ontológica.

(...) o futuro país nasceu da conquista de povos seminômades na idade da pedra polida, por europeus detentores de tecnologia muito mais avançada. O efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização e pela doença, de milhões de indígenas. (...) A conquista teve conotação comercial. A colonização foi um empreendimento do governo colonial aliado a particulares¹⁰⁸.

Concretizando seus propósitos de ocupação e exploração, a coroa portuguesa institui o sistema de Capitânicas Hereditárias e, com isso, instaura uma das bases estruturais mais determinantes da sociedade brasileira.

O Brasil foi dividido em quinze quinhões, por uma série de linhas paralelas ao equador que iam do litoral ao meridiano de Tordesilhas, sendo os quinhões entregues aos chamados capitães-donatários. Eles constituíam um grupo diversificado, no qual havia gente da pequena nobreza, burocratas e comerciantes, tendo em comum suas ligações com a Coroa. [...] Nenhum representante da grande nobreza se incluía na lista dos donatários, pois os negócios na Índia, em Portugal e nas ilhas atlânticas eram por essa época bem mais atrativos¹⁰⁹.

Embora o sistema de capitânicas não tenha obtido o desenlace esperado pela Coroa Portuguesa, resultou na formação de uma classe de senhores de engenho, que viriam a ser a elite dominante da sociedade brasileira pela ascensão social e econômica, fruto do latifúndio monocultor, exportador de base escravista¹¹⁰.

O fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão. Os escravos começaram a ser importados na segunda metade do século XVI. A importação continuou ininterrupta até 1850, 28 anos após a independência. Calcula-se que até 1822 tenham sido introduzidos na colônia cerca de 3 milhões de escravos¹¹¹.

Carvalho refere o peso da sociedade colonial escravista e como transcende através de nossa história na construção da sociedade brasileira:

Escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos. Os escravos não eram cidadãos, não tinham os direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à

¹⁰⁷ A colonialidade e os impactos na sociedade brasileira, assim como o difícil processo de descolonialidade, são temas abordados com mais profundidade a seguir nesta pesquisa.

¹⁰⁸ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p.24.

¹⁰⁹ FAUSTO, Boris. **HISTÓRIA DO BRASIL: cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias**. EDUSP: São Paulo, 1996. p.24.

¹¹⁰ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

¹¹¹ Ibid., p.25.

liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais. Entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação¹¹².

Retomando à lógica sequencial de direitos, é preciso destacar que, sobre os direitos civis, a sociedade brasileira não se estabeleceu a partir de relações civilizadas e de respeito à liberdade individual, não se estabeleceu nem mesmo com o propósito básico de formar uma sociedade. A formação social que se estabelece na então colônia, é na verdade uma consequência do processo de exploração da terra e da mão de obra escrava trazida para essa exploração, sendo que durante o período escravagista o Brasil foi o país que mais aportou pessoas escravizadas do mundo.

Neste sentido, Carvalho¹¹³ aponta a abolição da escravatura, em 1888, como única alteração importante para o progresso da cidadania desde a independência até o final dos anos 1930, pela aquisição dos direitos civis pelos ex-escravos, ainda que tenha sido muito mais uma formalidade do que direitos realmente adquiridos.

Longe de ser uma iniciativa humanitária, vale salientar que a abolição foi determinada principalmente por três fatores: pela imposição inglesa e as ideias liberais que emergiam; pela crescente revolta dos escravos que cada vez em maior número fugiam ou se suicidavam; e com a debilidade do exército que ficou notória com a Guerra do Paraguai já que os cativos não lutariam por uma pátria na condição de escravo¹¹⁴.

Além das questões de liberdade individual, os direitos civis também sofrem prejuízo no que concerne ao direito de igualdade perante a lei. A justiça, desde o tempo da colônia, não adentrava aos portões das grandes propriedades rurais, o que levava o cidadão comum a recorrer aos “capitães” – favores que viriam a se tornar importante moeda de troca ou expressão de lealdade quando os cidadãos assumem seus direitos políticos.

A maior parte dos cidadãos do novo país não tinha prática do exercício do voto durante a Colônia. Certamente não tinha também a noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como seu representante político. Apenas pequena parte da população urbana teria noção aproximada da natureza e do funcionamento das novas instituições. Até mesmo o patriotismo tinha alcance restrito. Para

¹¹² Ibid., p. 27.

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ GEBARA, Ademir. **O Mercado de Trabalho Livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986

muitos, ele não ia além do ódio ao português, não era o sentimento de pertencer a uma pátria comum e soberana¹¹⁵.

Neste sentido o autor ressalta que à época da República os direitos políticos tiveram considerável avanço em relação à situação colonial, mas na prática estava longe de ser um exercício de autogoverno e participação na vida política. Após três séculos como colônia de exploração, em que o sentido de nacionalidade era praticamente inexistente e com mais de 85% de cidadãos analfabetos, as eleições eram na realidade, um evento de pressão sobre os votantes de seus superiores hierárquicos. Tratava-se de uma disputa violenta pelo domínio político local, em que o votante obedecia com maior ou menor lealdade. E, embora o votante não entendesse o processo eleitoral de que estava fazendo parte, com o tempo passa a perceber a importância do voto para os chefes políticos – de onde inicia a cultura de venda do voto, pois, “a eleição era a oportunidade para ganhar um dinheiro fácil, uma roupa, um chapéu novo, um par de sapatos. No mínimo uma boa refeição”¹¹⁶

Quanto aos direitos sociais, que incluem o direito à educação, “não há dados sobre alfabetização ao final do período colonial. Mas se verificarmos que em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada, poderemos ter uma ideia da situação àquela época”¹¹⁷. Muito aquém de uma preocupação com instrução e difusão de conhecimento, a educação na colônia estava focada no abrandamento de resistências indígenas, introduzindo os padrões culturais europeus e a religião cristã.

As atividades educativas em terra brasileira se iniciaram com a chegada dos primeiros jesuítas (1549), encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã. Desde o ano anterior, quando através dos “Regimentos” o governo português resolvera adotar uma nova política colonizadora em relação ao Brasil, reconhecia-se a “conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução” como atividade prioritária para o êxito da colonização portuguesa. Tratava-se da **aculturação sistemática dos nativos** através da educação¹¹⁸ (grifo meu).

Paiva¹¹⁹ ressalta ainda que com o regime escravagista havia também o esforço pela catequização dos negros, no intuito de combater o culto aos deuses

¹¹⁵ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 38.

¹¹⁶ Ibid., p. 41.

¹¹⁷ Ibid., p.28.

¹¹⁸ PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 2015. p.66.

¹¹⁹ Ibid.

africanos, mas a estes a “educação” era restrita aos sermões para propagação da prática moral e fé cristã, sendo vedado o sistema formal de ensino.

(...) as condições econômicas, sociais e políticas da Colônia – e a forma como elas evoluíram – não favoreciam o desenvolvimento de um sistema de educação popular, nem propiciavam grande interesse pelo problema educacional. Consolidada a colonização portuguesa, tratava-se então de preparar e formar religiosos, de educar uma parte das elites, a fim de assegurar a continuidade do que já fora conquistado. (...) A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal. Por outro lado, o próprio regime colonial – e a centralização administrativa da metrópole – não permitiam o desenvolvimento de uma burocracia local, para cujas tarefas fosse necessário preparar certo número de pessoas que soubessem utilizar adequadamente a leitura, o cálculo e a linguagem escrita. O regime de escravidão e as condições sociais do conjunto da sociedade não propiciavam um interesse especial pelo ensino. A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia tampouco, grandes possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante¹²⁰.

A educação popular colonial, portanto, é praticamente inexistente. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 houve a preocupação com o desenvolvimento do ensino para as elites e criação de escolas superiores, mas educação popular só recebe atenção à medida que o país se encaminha para a mudança de regime¹²¹. Fica evidente, assim, que a supressão da educação primária na construção da cidadania civil e política serviu de instrumento à sedimentação das estruturas colonizantes.

A construção dos direitos sociais no que se refere à trabalho e a salários justos, seria por séculos adiada em nossa história pela escravidão – mesmo após a independência do Brasil em 1822¹²² e a Constituição de 1824. Ainda assim, os direitos sociais precederam aos outros¹²³ pela necessidade de reduzir os excessos de desigualdades produzidas. Não que fosse anteposto pela participação da sociedade na riqueza coletiva, mas pelo atraso nos direitos civis e pela manipulação dos direitos políticos:

O primeiro [equivoco] era achar que a população saída da dominação colonial portuguesa pudesse, de uma hora para outra, comportar-se como cidadãos atenienses, como cidadãos das pequenas comunidades norte-

¹²⁰ Ibid., p.68.

¹²¹ Ibid.

¹²² Carvalho atenta para a “conveniente” independência brasileira que ocorre de modo ordenado, numa política de negociação entre a elite nacional e a coroa portuguesa e inglesa, sem participação popular significativa. Independência esta que já nasce com grandes limitações aos direitos civis, já que é realizada sob a manutenção incontestada da escravidão.

¹²³ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018

americanas. O Brasil não passara por nenhuma revolução, como a Inglaterra, os Estados Unidos, a França. O processo de aprendizado democrático tinha que ser, por força, lento e gradual. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo¹²⁴, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado¹²⁵.

Sobre as questões fundamentais, é preciso enfatizar ainda que o propósito coletivo desta formação social, então, é a exploração e que, para este propósito, fora necessário a dominação e subordinação de pessoas que viriam a compor esta sociedade sem o entendimento básico de seu papel ou de seus direitos.

O país passara a incentivar, desde 1870, a entrada de trabalhadores imigrantes – principalmente europeus – para as lavouras do Sudeste. É um período em que convivem, lado a lado, escravos e assalariados. Os números da entrada de estrangeiros são eloquentes. Segundo o IBGE, entre 1871 e 1880, chegam ao Brasil 219 mil imigrantes. Na década seguinte, o número salta para 525 mil. E, no último decênio do século XIX, após a Abolição, o total soma 1,13 milhão¹²⁶.

Às vésperas da Proclamação da República, o país está em completa transformação com a abolição da escravatura e a imigração exponencial. Com objetivo de substituir o trabalho escravo os estrangeiros recebem subsídios do governo federal ou estaduais para estabelecerem-se no Brasil. Entre 1887 e 1930 a população imigrante, a grande maioria de procedência italiana¹²⁷, chega a 3,8 milhões¹²⁸. Conforme Carvalho¹²⁹ “à época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira”, deste modo,

não havia república no Brasil, isto é, não havia sociedade política; não havia “repúblicas”, isto é, não havia cidadãos. Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares¹³⁰.

Não havia participação ou reconhecimento dos indivíduos enquanto nação e/ou Estado. O serviço militar era uma experiência totalmente negativa, de caráter

¹²⁴ A título de comparação, os textos constitucionais da fundação dos EUA defendem que “se a liberdade era um direito inalienável de todos, como dizia a Declaração de Independência, não havia como negá-la a uma parte da população, a não ser que se negasse condição humana a essa parte.

¹²⁵ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p.49.

¹²⁶ MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a abolição. **Desafios do desenvolvimento** – IPEA. Ano 8, Edição 70, 2011.

¹²⁷ A predominância da imigração italiana se deve principalmente por coincidir o período de crise econômica na Itália com as políticas nacionais de incentivo à imigrantes.

¹²⁸ FAUSTO, Boris. **HISTÓRIA DO BRASIL: cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias**. EDUSP: São Paulo, 1996.

¹²⁹ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p.24.

¹³⁰ Ibid., 29.

violento, longe de representar pertencimento à uma nação ou um dever cívico¹³¹. A *identidade nacional* fora (des)construída sobre a aculturação dos povos: a conversão apagou as crenças indígenas e proibiu os rituais africanos, as línguas indígenas¹³² e africana foram proibidas e se perderam através das gerações, a ausência do envolvimento popular na organização política¹³³ determinou a falta de lealdade ao Estado.

(...) até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha como governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido¹³⁴.

Neste sentido, Souza¹³⁵ enfatiza que após esse período o mecanismo legitimador dos papéis de produtor e cidadão requerem pressupostos mínimos para o reconhecimento social. São as condições cognitivas e psicossociais exigidas para atender às novas demandas da sociedade do conhecimento, sem as quais, a constituição dos papéis de produtor e cidadão ficam marcados pela precariedade.

O abismo brasileiro se intensifica a partir de 1930 com o início do processo de modernização em grande escala. A linha divisória passa a ser traçada entre os setores que conseguiram se adaptar às novas demandas produtivas e sociais e os setores que, por seu abandono, ficaram marginalizados¹³⁶.

¹³¹ (...) “a escravidão mostrara-se perigosa para a defesa nacional, pois impedia a formação de um exército de cidadãos e enfraquecia a segurança interna” (CARVALHO, 2018, p. 52).

¹³² “Estima-se que, antes da colonização portuguesa, existissem cerca de 1,1 mil línguas no Brasil, que foram desaparecendo ao longo dos séculos. (...) Durante o período colonial, os jesuítas começam a usar o tupi como uma espécie de língua geral – o que foi visto pela Coroa portuguesa como uma ameaça. O tupi – e posteriormente outras línguas indígenas – foram proibidos. E quem desobedecesse era castigado”. (FONTE: **O Brasil tem 190 línguas indígenas em perigo de extinção**. Leticia Mori. BBC/ News Brasil, São Paulo, Mar/2018. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010108>

¹³³ Carvalho aponta que houveram alguns movimentos político-sociais que indicaram um início de cidadania ativa como: o movimento abolicionista, a partir de 1887, envolvendo diversas camadas sociais; o movimento dos jovens oficiais do exército – o tenentismo, iniciado em 1922, atacava as oligarquias políticas estaduais; nas áreas rurais, revoltas de pequenos proprietários, índios, camponeses e escravos contra as tropas do governo, “contra os portugueses, contra brancos, contra ricos em geral” (2018, p.75).

¹³⁴ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p.88

¹³⁵ SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Leya, 2018

¹³⁶ Ibid., p. 245

O cenário vislumbrado com a abolição e para a república não se concretizam em democratização ou mobilidade social. As estruturas elitistas e excludentes enraizadas nas bases da sociedade brasileira não são abaladas. A casa grande se mantém no centro, mas em um novo cenário de modernização. Assim, fica definido o lugar daqueles 'comprometidos com o desenvolvimento, com o progresso, com o Brasil do futuro'. Não há mais espaços para as senzalas, elas são jogadas para as margens, sobem os morros, numa aglutinação de recém libertos, em claro processo de desfiliação¹³⁷.

Ultrapassada a insipiência da exclusão pelas deficiências físicas ou mentais, que marcou a história de diversas culturas ao longo do tempo até o início da era moderna, o sistema capitalista se estabelece com a promessa liberal de nivelamento social além de acenar com melhorias às condições de vida numa perspectiva de bem-estar social generalizado e eclosão das classes médias. A desigualdade ganha contornos bem definidos contrapondo a prosperidade proporcionalmente à miséria. Para Carvalho¹³⁸,

A passagem de um regime político para outro em 1889 trouxe pouca mudança. (...) Algumas características da colonização portuguesa no Brasil deixaram marcas duradouras [e] relevantes para o problema [da cidadania brasileira].

Assim, seria necessário mais um século de lutas e mobilizações para a consolidação democrática no Brasil que irrompe com a Constituição de 1988, resgatando as demandas sociais e, por isso, sendo denominada cidadã ou democrática¹³⁹.

O apreço à democracia e à cidadania assumia o caráter universalista presente no texto constitucional, de maneira que grupos sociais, antes desprovidos do estatuto efetivo de cidadãos, adentraram na esfera de demandas governamentais: as comunidades quilombolas e indígenas, as mulheres, os homossexuais, os idosos, a infância, a adolescência e a juventude. Desta forma, um novo enredo foi incorporado aos discursos sociais e políticos de então. A Constituição, pois, ao recuperar os valores iluministas da cidadania, ampliou os desafios e as possibilidades de diversos atores sociais em circunstâncias democráticas, para além de suas disputas no âmbito dos movimentos sociais¹⁴⁰.

¹³⁷ O conceito de desfiliação, de Castel, significa a ruptura de pertencimento, do vínculo societal, que, para além da insuficiência de recursos materiais, são fragilizadas pela instabilidade do tecido relacional, com perda de vínculo societal (WANDERLEY, In SAWAIA, 2008, p.21)

¹³⁸ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p.23

¹³⁹ SILVA, Rodrigo M. D. Movimentos sociais, participação política e juventude. **Pensamento e Realidade**. v. 22. p. 67-80, 2008.

¹⁴⁰ Ibid., 69.

Nas sociedades periféricas, como no caso do Brasil, o processo de modernização seletiva é desvelado a partir da lógica da dominação social pela reprodução de instituições fundamentais como mercado competitivo e Estado racional centralizado que vão naturalizando as relações de desigualdade entre centro e periferia¹⁴¹.

Conforme discorro a seguir, a colonialidade tatuada na alma dos brasileiros pela tessitura de uma ideologia única¹⁴², atrasa a amplitude de horizontes plurais, dialógicos e complexos oportunizadas pela consolidação democrática em direção à participação e ocupação desse lugar social.

2.3 Colonialidade: A Matriz da Desqualificação Social

*“Quem me dera ao menos uma vez
Como a mais bela tribo, dos mais belos índios
Não ser atacado por ser inocente (...)
Nos deram espelhos e vimos um mundo doente”¹⁴³*

A modernidade se apresenta prevalecendo o pressuposto de “cultura universal”, em que o resto do mundo seria de lugares selvagens e povos incultos¹⁴⁴. Esse não reconhecimento da existência e da autonomia de outros povos, como sujeitos de cultura, legitimava a subalternização.

Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...), o indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e atrevemos a dizer o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas¹⁴⁵.

Arroyo¹⁴⁶ valida tal premissa ao afirmar que as representações sociais inferiorizantes que provêm da colonização vão incidir sobre os coletivos diferentes e

¹⁴¹ SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

¹⁴² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

¹⁴³ Legião Urbana - Índios

¹⁴⁴ FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e descolonialidade: desafios políticos e educacionais. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

¹⁴⁵ FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Lourênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 30-31

¹⁴⁶ ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

a manutenção destas representações é o que justifica a continuidade das desigualdades.

Desiguais porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes. Eles carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores. Nasceram desiguais, inferiores, sub-humanos. Uma condição de origem. Representações que as teorias pedagógicas tentam, mas não conseguem superar, porque se tornaram estruturantes do sistema educacional e da autoidentidade de pensar e fazer a educação¹⁴⁷.

Assim, a colonialidade permanece e se propaga como um tipo de controle fundamentado na visibilidade e privilegiado pela epistemologia eurocêntrica ainda que o colonialismo tenha findado com as dependências formais¹⁴⁸. Não é raro ouvir do senso comum o quanto nosso país é rico e o quanto falhamos na gestão de nossas riquezas, na educação de nosso povo, na construção da cidadania brasileira ao longo da nossa história. Essa “incapacidade” que nos foi associada – a nós negros, índios, mestiços, brasileiros e latino-americanos – como inferiores, foi, ao longo de nossa história trocando os critérios de cor de pele e de gênero, por um ‘racismo implícito’ que por não ser declarado, acaba por se tornar muito mais perigoso¹⁴⁹.

No Brasil se construiu um falso rompimento com o “racismo científico” que explicava o comportamento diferencial de sociedades inteiras pela cor da pele. O nosso “culturalismo” é, portanto, uma falsa superação de racismo científico, sendo seu mais perfeito “equivalente funcional”. (...) Nosso pensamento social muda o racismo explícito da cor da pele para um racismo implícito, e por conta disso torna-se muito mais perigoso (...) [pela] separação ontológica entre seres humanos de primeira classe e seres humanos de segunda classe. Assim, o racismo não é apenas a separação dos seres humanos por raças distintas, mas de qualquer separação que construa uma distinção ontológica, independente da experiência concreta, entre os seres humanos¹⁵⁰.

Entende-se, portanto, que a colonialidade se constitui a partir do poder capitalista refletindo nas relações sociais, através de imposições e coações que mantêm a reprodução destas relações de dominação e exploração¹⁵¹. Ou seja, tem base num poder discriminatório e de exclusão em que há a “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que

¹⁴⁷ Ibid., p.123.

¹⁴⁸ MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007

¹⁴⁹ SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

¹⁵⁰ Ibid., p.10.

¹⁵¹ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

expressa a experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial”¹⁵².

Essas representações sociais inferiorizantes solidificam a colonialidade à medida que as portas do mercado de trabalho não se abrem na mesma proporção entre o estrangeiro e o negro liberto quando do processo de modernização em escalas mundiais. O negro é subjugado, associado à falta de conhecimento, era analfabeto, considerado selvagem e sem a necessária destreza que o mundo moderno e capitalista exigiria¹⁵³. Em contrapartida, abrir as portas do país aos europeus, representa uma reconfiguração social, é a possibilidade de uma formação de identidade nacional elitizada, ao que nomeavam à época como um projeto nacional de “embranquecimento” da população¹⁵⁴.

O pensamento colonial de um povo se torna, no meu entendimento, autoexplicativo quando se analisa a relação ‘escravidão e branqueamento’ de uma nação. Pensar a *elevação civilizatória* de um país “importando” pessoas de pele branca e educadas – alfabetizadas, portanto, entendidas com potencial cognitivo – deixando, aos recém-libertos, o desafio da ascensão social, apesar de todos os processos de desumanização a que foram submetidos, é, realmente, negar a qualidade incindível da identidade nacional, estabelecida sobre a coisificação do sujeito pelo roubo de sua integridade física, mental, espiritual, ou seja, de sua condição de humano.

As consequências da escravidão não atingiram apenas os negros. Do ponto de vista que aqui nos interessa – a formação do cidadão -, a escravidão afetou tanto o escravo como o senhor. Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tampouco o fazia. O senhor não admitia os direitos dos escravos e exigia privilégios para si próprio. Se um estava abaixo da lei, o outro se considerava acima. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva¹⁵⁵.

¹⁵² Ibid., p.95.

¹⁵³ ALENCASTRO, Luiz Felipe. Abolição da escravidão em 1988 foi votada pela elite evitando a reforma agrária [Entrevista cedida a] Amanda Rossi. **BBC Brasil SP**, 13 de maio de 2018.

¹⁵⁴ “A literatura que aborda a concepção da política imigrantista do governo brasileiro, desde o Império, não deixa dúvidas quanto a ser componente de um projeto de gestão da população, o que envolvia o adensamento, branqueamento e *elevação civilizatória* dos habitantes do país. Tal política perseguia dois objetivos não-excludentes: o povoamento das regiões de fraca densidade populacional e a constituição de um mercado de trabalho para substituir a mão-de-obra escrava na produção mercantil-exportadora”. (COLBARI, 1997).

¹⁵⁵ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 58.

Para a elite brasileira, a abolição representa o descarte do trabalho do negro, a superação do atraso, do primitivo. Não se dá por uma bondade da Princesa Isabel, mas sim pela ameaça da reforma agrária¹⁵⁶. Antes da abolição, pensar o fim da escravidão era pensar a extinção, gradativa e natural, dos próprios negros: “a escravidão acaba quando o último escravo morrer¹⁵⁷”. O trabalho assalariado é para o branco, educado, europeu. Na prática porém, este ideal de civilidade se perde pela manutenção das condições de trabalho e pela cultura escravista a que os imigrantes são submetidos¹⁵⁸. A lógica econômica, de acordo com Souza¹⁵⁹, jogava à margem todos os que não dessem conta dessa ordem social competitiva:

A ordem competitiva também tem a sua hierarquia, ainda que implícita, opaca e intransparente aos atores, e é com base nela, e não em qualquer resíduo de épocas passadas, que tanto negros quanto brancos, sem qualificação adequada são desclassificados e marginalizados de forma permanente¹⁶⁰.

É preciso destacar aqui o papel determinante da unidade familiar e da cultura, pois para além da cor da pele, a adaptação e organização social, tanto de imigrantes quanto de negros libertos, fica determinada pela estrutura básica de suporte que estes sujeitos seriam capazes de manter. Esta se torna, provavelmente, a condição mais determinante aos imigrantes já que, em sua grande maioria, mantinham seu núcleo familiar como estratégia de sobrevivência e eram alfabetizados. A organização *através* e *para* a vida familiar, identificada como uma das principais características dos imigrantes italianos, fortalecia estes núcleos para o enfrentamento de todo o tipo de adversidade, além de manter a cultura, apoiar no trabalho e assegurar a educação dos seus filhos.

¹⁵⁶ André Rebouças, um engenheiro negro com muito prestígio, tinha um programa para criar um imposto territorial sobre as fazendas improdutivas e fundar cooperativas de pequenos camponeses. Nabuco, nos anos 1880, foi porta-voz dessas reivindicações. Mas no final, a ideia de reforma agrária capotou. A maior parte do movimento republicano fechou com os latifundiários para trazer imigrantes que trabalhassem nas fazendas e não mexer na propriedade rural. Essa virada dos republicanos jogou Nabuco, Rebouças e outros no escanteio e os fez apoiar a monarquia até o fim. (ALENCASTRO, 2018, ENTREVISTA BBC)

¹⁵⁷ Luiz Felipe de Alencastro, autor de ‘Trato dos Viventes’, considerado um dos maiores especialistas em escravidão, em entrevista à BBC quando do 130 anos de abolição da escravatura. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>

¹⁵⁸ As primeiras imigrações, ainda no período escravagista, foram custeadas por particulares criando uma dívida do imigrante com o empregador. O resgate desta dívida se dava através de trabalho e materialização dos lucros submetendo, muitas vezes, o imigrante às condições de trabalho análogas à escravidão.

¹⁵⁹ SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania: Para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2003.

¹⁶⁰ SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Leya, 2018. p.232

Quanto ao negro livre não há nenhum tipo de inserção nesta nova (des)organização social. Foram quase quatro séculos de desarticulação familiar e comunitária, a educação formal era vedada¹⁶¹, com a organização política sendo a própria transgressão. As algemas foram abertas mas a liberdade chega sem trazer qualquer tipo de compensação, sem apoio na ordem de políticas públicas que lhes dessem acesso à moradia, saúde ou educação.

Conforme Souza¹⁶², neste contexto de abolição e imigração, há um número incomparavelmente maior de negros expostos às condições sociais que condicionam a situação de marginalidade, mas o autor enfatiza que

A cor da pele, neste contexto, age como uma ferida adicional à autoestima do sujeito em questão, mas o núcleo do problema é a combinação de abandono e inadaptação, destinos que atingiam ambos os grupos independentemente da cor¹⁶³. Ora, é precisamente o abandono secular do negro e do dependente de qualquer cor à própria sorte a causa óbvia de sua inadaptação. Foi esse abandono que criou condições perversas de eternização de um habitus precário, que constrange esses grupos a uma vida marginal e humilhante¹⁶⁴.

Preteridos nas precárias oportunidades de trabalho, sobram aos negros poucas alternativas de sobrevivência, impelindo a profusão de mão de obra reserva e descartável. À época da abolição alguns chegam a oferecer seus trabalhos como troca de subsistência mantendo-se na área rural. E, aos que migram para os centros urbanos, restam subempregos ou trabalhos informais que, se não como trabalhadores domésticos, com frequência passam à situação de rua e passam a ser “expulsos” para os morros que, em condições miseráveis, começam a formar as favelas. Em tom de denúncia, o historiador Luís Edmundo¹⁶⁵ descreve em ‘O Rio de Janeiro do meu tempo’ como se o tempo não passasse:

(...) as moradas são, em sua grande maioria, feitas de improviso, de sobras e de farrapos, andrajosas e tristes como os seus moradores. Por elas vivem mendigos, os autênticos, quando não se vão instalar pelas hospedarias da rua Misericórdia, capoeiras, malandros, vagabundos de toda sorte: mulheres sem arrimo de parentes, velhos que já não podem mais trabalhar, crianças, enjeitados em meio à gente válida, porém, o que é pior, sem ajuda de trabalho, verdadeiros desprezados da sorte, esquecidos de Deus.

¹⁶¹ Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854 não permitia aos escravos o acesso às escolas públicas. Decreto nº 7.031 de setembro de 1878 permitia aos negros frequentar o período noturno, quando autorizados por seus senhores

¹⁶² SOUZA, Jessé. op. cit.

¹⁶³ Ibid., p. 229.

¹⁶⁴ SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018. p.230.

¹⁶⁵ EDMUNDO, Luiz. (1938), **O Rio de Janeiro do meu tempo**. RJ. Imprensa Nacional. P. 246.

Esse processo que se arrasta ao longo de nossa história à medida em que permanecem desempregados, determina um nível de autculpa pelo fracasso social e chancela a fragilidade e dependência destes sujeitos. Paugam¹⁶⁶ esclarece que autculpabilização sobre o próprio fracasso não permite que haja conscientização das questões sociais e, à medida que são negadas as reais causas sociais, não se torna possível o desenvolvimento de alternativas significativas de soluções.

Neste contexto o sujeito se isola, se fecha em si mesmo perdendo as referências pela visão reduzida da realidade num supliciado processo de desqualificação social¹⁶⁷. A perda de referências, na compreensão deste autor, diz respeito ao não reconhecimento de fatores conjunturais e estruturais em detrimento de competências individuais. Concomitante à esta visão deturpada de si, a desqualificação social vai sendo sedimentada, individual e coletivamente pela relação de interdependência e angústia coletiva na sociedade com o contínuo aumento dos “pertencentes à categoria de pobres ou de excluídos”¹⁶⁸.

Para Castel¹⁶⁹, a situação de vulnerabilidade qualificada como a exclusão é rotular pejorativamente designando a falta, sem apontar a especificidade de cada situação do processo de desqualificação social. Para o autor, a fratura social é causada por situações-limite:

Como situações-limite se inscrevem num continuum de posições que interrogam a coesão do conjunto da sociedade. Na maior parte dos casos “o excluído” é de fato um desfilhado¹⁷⁰ cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis ou instáveis. Focalizar a atenção sobre a exclusão apresenta o risco de funcionar como uma armadilha, tanto para a reflexão como para a ação. Para a reflexão [...] economiza-se a necessidade de se interrogar sobre as dinâmicas sociais globais responsáveis pelos desequilíbrios atuais [estado de despossuir] (...). Mas para a ação, para o domínio prático dos fatores de dissociação social, fixar-se na exclusão funciona igualmente como uma armadilha, na qual caíram os governos socialistas na gestão da crise, cujo custo político foi muito alto. (...) [Gerando um] duplo discurso.

¹⁶⁶ PAUGAM, Serge. Fragilização e ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. **Rev. Serviço Social e Sociedade**, SP, ano 20, n. 60, jul. 1999.

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 71.

¹⁶⁹ CASTEL, Robert. “Armadilhas da exclusão” In WANDERLEY, Mariangela. BÓGUS, Lucia. YAZBEK, Maria. (orgs) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2011.

¹⁷⁰ Castel traz o termo “desfiliação”, preterindo “exclusão social” entendendo melhor representar o processo entre integração, vulnerabilidade e inexistência social. O termo, para Castel, não confirma uma ruptura, mas representa o percurso de dissociação, de desqualificação ou invalidação social. E é importante acrescentar que na compreensão marxista da sociedade capitalista, não há propriamente excluídos, pois estes são parte intrínseca do sistema de exploração que para continuar se recriando precisa jogar mais contingentes humanos na subumanidade, pela própria implicação dialética.

Um reabilita a empresa, canta os méritos da competitividade e a eficácia a todo preço. O outro debruça-se sobre o destino dos “excluídos” e afirma a necessidade de tratá-los com mansidão¹⁷¹.

Para Silva¹⁷² os padrões sociais de desigualdade se amplificam proporcionalmente às altas taxas de desemprego e de baixa capacidade de empregabilidade dos sujeitos no regime de produção contemporâneo. Assim sendo, o processo de desfiliação acelera-se impetivamente, ocasionando importantes rupturas, pois

o mercado reforça a necessidade funcional de que nem todos os indivíduos devem estar integrados (ou filiados) à sociedade. A figura dos “desfiliaados” permanece atual, uma vez que a precarização se intensifica nesta cultura e há uma “uma instalação da precariedade¹⁷³”.

Nestes termos, os autores concordam que a sociedade das proteções só se justifica num contexto de exacerbação das desigualdades, em que, para além das contestações que envolvem renda, gênero, classe e cidadania, a desigualdade transpassa a contemporaneidade com “limites toleráveis”¹⁷⁴ não tão definidos. Deste modo, converte as questões de proteção e garantias institucionais aos parâmetros de justiça, refletindo-se nas políticas, práticas sociais e na cidadania¹⁷⁵.

Porquanto, para Castel¹⁷⁶, a dificuldade e necessidade de controle da relação entre a lógica econômica e a coesão social está no modo de anteceder as situações de ruptura que culminam na “exclusão”. O autor exemplifica esta dificuldade com a análise das políticas de inserção, que criadas e instaladas como medidas provisórias se tornaram permanentes¹⁷⁷. A ajuda dos serviços sociais é temporária e, ao cessar,

¹⁷¹ CASTEL, op. cit. p. 28.

¹⁷² SILVA, Rodrigo M. D. Escolarização, reconhecimento e justiça social: Três questões para a pesquisa em Sociologia da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 2016

¹⁷³ CASTEL, 2013, p. 301, APUD SILVA 2016

¹⁷⁴ Silva (2016) indica “Limites toleráveis” como termo utilizado por SCALON, 2010

¹⁷⁵ SILVA, Rodrigo M. D. Escolarização, reconhecimento e justiça social: Três questões para a pesquisa em Sociologia da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 2016

¹⁷⁶ CASTEL, Robert. “Armadiilhas da exclusão” In WANDERLEY, Mariangela. BÓGUS, Lucia. YAZBEK, Maria. (orgs) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2011.

¹⁷⁷ Castel reitera: “não se trata de desprezar a importância dessas “oxigenações” que permitem a centenas de milhares de pessoas “viver melhor”. Mas é preciso considerar que uma maioria de beneficiários do RMI [Renda Mensal de Inserção], como os jovens aos quais se dirigem as políticas territoriais, permaneçam “lá onde estão” (...) na zona da vida social caracterizada pelo déficit em relação ao trabalho e à integração social. Após uns 20 anos, essa zona não parou de crescer, porque ela é incessantemente alimentada pela dinâmica geral da precarização que desfaz os status assegurados. O destino dos “excluídos” define-se, essencialmente, antes que se fragilize. Se nada de mais profundo for feito, a “luta contra a exclusão” corre o risco de se reduzir a um pronto-socorro social, isto é, intervir aqui e ali para tentar reparar as rupturas do tecido social. Esses empreendimentos não são inúteis, mas deter-se neles implica a renúncia de intervir sobre o processo que produz essas situações” (2011, p. 32-33).

há degradação das condições de vida levando a um crescente grau de marginalidade até a dessocialização.

Quanto a heterogeneidade da exclusão, Castel¹⁷⁸ destaca três subconjuntos: a supressão completa da comunidade - na categoria de banidos por expulsão ou condenação; os excluídos em espaços fechados e isolados da comunidade em dispensários ou asilos; e os que coexistem na comunidade, mas com privação de certos direitos e da participação em certas atividades sociais.

Sob essas modalidades tão diversas, a exclusão apresenta traços comuns. Ela impõe uma condição específica que repousa sobre regras, mobiliza aparelhos especializados e se completa por meio de rituais. O caso de uma das mais antigas formas de exclusão na Europa, a dos leprosos, é perfeitamente ilustrativo. O presumido doente era submetido, inicialmente, a um exame¹⁷⁹ e se fosse tido como leproso, participava de uma cerimônia religiosa, a “separação”, bem denominada, pois, solenemente, determinava ao doente seu afastamento da sociedade. Às vezes, ele podia sair do leprosário, mas com a condição de lembrar seu status de excluído fazendo soar um triângulo sonoro. Assim, a exclusão não é nem arbitrária nem acidental. Emana de uma ordem de razões proclamadas. Ousar-se-ia dizer que ela é “justificada”, se entendemos por isso que repousa sobre julgamentos e passa por procedimentos cuja legitimidade é atestada e reconhecida¹⁸⁰.

A dimensão da desigualdade impressa na identidade dos sujeitos à margem atinge todos os âmbitos de suas vidas e a caracterização da questão social está fundamentada numa sociedade de coesão duvidosa que é conhecedora de sua fragilidade e de seu risco de fratura, dependendo do status do trabalho na sociedade salarial¹⁸¹. Tais desigualdades delimitam as condições sociais a partir de estigmas valorativos de habilidades sobre os subalternos e estão impressas historicamente nas questões educacionais e do trabalho.

De acordo com tais reflexões os efeitos sociológicos da exclusão social estariam diretamente associados à ruptura da homogeneidade do coletivo, ou seja, quando os sujeitos são isolados por suas desvantagens e carências de uma estrutura social corrompida a qual se pertence ou não. Paralelamente, os efeitos psicossociais da exclusão, ou a implicação emocional da categorização social e do

¹⁷⁸ CASTEL, Robert. op. cit.

¹⁷⁹ Goglin, 1976

¹⁸⁰ CASTEL, Robert. “Armadilhas da exclusão” In WANDERLEY, Mariangela. BÓGUS, Lucia. YAZBEK, Maria. (orgs) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2011. p.44.

¹⁸¹ Castel (2011, p. 286) explica que sociedade salarial é, “uma sociedade em que a maioria da população é assalariada, mas é sobretudo uma sociedade na qual a maioria dos sujeitos sociais tem sua inserção social relacionada ao lugar que ocupam no salariado, ou seja, não somente sua renda, mas também seu status, sua proteção, sua identidade (...) Estando [então] fora da propriedade, se está à mercê da assistência social”.

não pertencer, vão refletir na própria identidade destes sujeitos pelos preconceitos e estereótipos¹⁸² atribuídos a estes:

(...) sentimentos de insegurança e de inferioridade imputáveis a um status marginalizado, privado de prestígio e de poder e à interiorização das imagens negativas veiculadas na sociedade, tanto quanto de uma patologia social ligada à imbricação de múltiplos fatores: a exclusão, limitando as chances sociais, provocaria desorganização familiar e comunitária, socialização defeituosa, perda dos sinais identificatórios, desmoralização, etc.¹⁸³.

As precondições sociais que preservam a situação de desfiliação vão reforçando a inadaptação dos sujeitos para o enfrentamento das adversidades. A falta de emprego, ou o subemprego, a desarticulação familiar e as condições miseráveis de moradia e sobrevivência não significam exatamente um processo de exclusão, mas de desligamento dos critérios que vinculam o sujeito ao social. Na dialética de categorização de inclusão e exclusão esses sujeitos vulneráveis atravessam os tempos num revés de coexistência. Sobrevivem nas margens, favelas ou ruas, na contramão, atrapalhando o tráfego, o público, o sábado¹⁸⁴.

2.4 Eles quem? Que nome se dá àquele que não se vê?

*A novidade que tem no Brejo da Cruz
É a criança se alimentar de luz
Alucinados, meninos ficando azuis
E desencarnando lá no Brejo da Cruz
Mas há milhões desses seres que se disfarçam tão bem
Que ninguém pergunta de onde essa gente vem¹⁸⁵*

Eles quem, afinal? Que termo define *quem* e o *quê* ‘eles’¹⁸⁶ são? São excluídos ou desfiliaados? São moradores de rua, mendigos ou pessoas em situação de rua? E se invisíveis por que causam impacto quando notado?

Qual seria o melhor termo para definir o que me adianto a nomear como ‘comunidade da rua’. Para Castel¹⁸⁷, embora a propriedade e renda definam a

¹⁸² Em seu texto “Os processos psicossociais da exclusão”, Denise Jodelet apresenta a dimensão psicossocial da questão da exclusão e os reflexos possíveis, explorando noções de preconceito, estereótipo, discriminação, identidade social, representação social e ideologia. (JODELET, 2008)

¹⁸³ JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.63.

¹⁸⁴ Parafrazeando Chico Buarque de Holanda em Construção.

¹⁸⁵ Chico Buarque – Brejo da Cruz

¹⁸⁶ Arroyo (2010) “Nós e eles”

¹⁸⁷ CASTEL, Robert. “Armadiilhas da exclusão” In WANDERLEY, Mariangela. BÓGUS, Lucia. YAZBEK, Maria. (orgs) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2011.

inserção, *Eles* estão incluídos, ainda que à mercê da assistência social e, deste modo, utiliza *desfilia*dos para evidenciar a ausência de ruptura. Boneti¹⁸⁸ denuncia o olhar dual e estático das relações sociais (dentro ou fora) e da confusão a partir do entendimento de que a noção da exclusão social se constituísse de uma categoria de análise, assim como de classe social, já que os conceitos de exclusão social estariam associados como problemática social. Oliveira¹⁸⁹ lembra que por ter se tornado um conceito de utilização tão disseminado “excluídos” pagar o preço da indefinição, da imprecisão, requerendo rigor conceitual. O autor aponta ainda que o termo não se inclui aos conceitos de Freire¹⁹⁰ por se contrapor a uma transformação social emancipatória. Isto é, a solução para os excluídos seria justamente a integração à estrutura opressora, para a manutenção da dominação e de dependência às classes dominantes. Arroyo¹⁹¹ denuncia o termo exclusão como um reconhecimento do pensamento social que massifica a pobreza e a miséria pela produção de diferentes em desiguais a partir do aumento do desemprego e da exploração, se redimindo com ‘políticas inclusivas’, mascarando os processos sociais de inferiorização.

Um termo mais forte do que marginais e que pretende dar conta de que a separação entre os coletivos sociais é mais radical. Não é apenas de margens, mas separados por muralhas, muros. As margens e as fronteiras são aproximáveis, os muros, muralhas são impeditivos de tentar passar. Construídos pelos coletivos que estão dentro (...). São eles que se dignam abrir as fronteiras, oferecer ou não vistos, passaportes, ou exterminar aqueles ousados que se atrevem a ultrapassar os muros para sair de seu lugar¹⁹².

Sobre serem moradores de rua ou pessoas em situação de rua ou mesmo situação de rua, também há divergências no uso da terminologia já que o morador de rua traz o estigma da exclusão, definindo o ‘outro’ pela falta como uma subalternidade natural (PNPSR). Já a sentença “pessoas em situação de rua” tem a intenção de trazer a figuração do ser no termo, apontando para a existência e singular de um ser contido neste entendimento. Traz ainda, também de modo

¹⁸⁸ BONETI, Lindomar W. O positivismo como fundamento epistemológico clássico das políticas educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 2014

¹⁸⁹ OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão Social. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. P. 207-208.

¹⁹⁰ Freire não inclui o termo em seus escritos apesar de se destacar como novo paradigma social nas décadas de 80 e 90 quando o autor retorna para o Brasil de seu exílio.

¹⁹¹ ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

¹⁹² *Ibid.*, p.43.

intencional, a transitoriedade da “situação” negando uma condição estabelecida¹⁹³. Justamente por identificar certa estabilidade em “ser/estar na rua” que Santos¹⁹⁴ entende que “situação de rua” não considera o grande número de pessoas permanecem na rua há mais de cinco anos¹⁹⁵.

Qualquer dos termos exclusão ou excluídos, marginais ou marginalizados, desiguais ou feito/pensados desiguais necessita a conscientização de que não se pode descaracterizar as desigualdades, apontando-as como carências que necessitam serem supridas pela igualdade através do desenvolvimento de políticas, ações e movimentos que os levem a se reconhecer como existentes, conscientes e resistentes¹⁹⁶.

Neste sentido e a partir do panorama sobre o contexto histórico de organização social e política da nossa sociedade, fica evidente a precariedade de nossas bases. Trazendo este entendimento para a realidade do Brasil, somos hoje 210 milhões de brasileiros (IBGE, 2019¹⁹⁷), destes, 12 milhões de desempregados e mais de 54 milhões de pessoas vivendo com menos de R\$ 406 mensais – o que significa que cada vez mais pessoas são empurradas às margens.

Especificamente sobre pessoas em situação de rua, não existe uma pesquisa federal ou um programa de contagem oficial desta população. Os levantamentos estatísticos ocorrem através de iniciativas de prefeituras, defensorias públicas, estudos acadêmicos ou serviços de assistência social. São levantamentos esporádicos, de metodologias diversas, mas de extremo valor já que é apenas através da análise destes estudos ou dados que se pode ter indícios do cenário. A não inclusão censitária da população em situação de rua joga esses sujeitos à invisibilidade negando-lhes o desenvolvimento de políticas públicas.

O levantamento realizado com maior amplitude sobre pessoas em situação de rua foi realizado entre 2007 e 2008 e identificou mais de 44 mil¹⁹⁸ adultos em

¹⁹³ MATTOS, Ricardo Mendes. **Situação de rua e modernidade**: A saída das ruas como processo de criação de novas formas de vida na atualidade. 2006 Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Marcos, Orientador: Ricardo Franklin Ferreira. São Paulo: 2006, 244f.

¹⁹⁴ SANTOS, Verônica Bem dos. **Mulheres em vivência de rua e a integralidade no cuidado em saúde**. 2014 Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2014, 112f.

¹⁹⁵ Pesquisa nacional revela 30% das pessoas entrevistadas estão há mais de 5 anos na rua. (BRASIL, 2009b).

¹⁹⁶ ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

¹⁹⁷ <https://www.ibge.gov.br/>

¹⁹⁸ O primeiro levantamento detectou 31,9 mil adultos em situação de rua. A este resultado somou-se os de pesquisas feitas à parte em São Paulo, Belo Horizonte e Recife, elevando o contingente a 44

situação de rua. A investigação incluiu 23 capitais e outros 48 municípios que tivessem mais de 300 mil habitantes. No ano de 2016 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) utilizou o cruzamento de dados do Censo Suas (Censo do Sistema Único de Assistência Social) para chegar à estimativa de 102 mil pessoas em situação de rua. As estimativas atuais de ONG's e fundações assistenciais¹⁹⁹ municipais são de 32 mil na capital de São Paulo, 7 mil em Belo Horizonte, 15 mil na cidade do Rio de Janeiro, 3 mil em Curitiba, 4 mil em Porto Alegre e até 17 mil em Salvador. Mas estatísticas não são evidências, podem ou não serem confirmadas e seguimos negligenciando estas mais de cem mil pessoas.

A Política Nacional para a População em Situação de Rua (PNPSR)²⁰⁰ foi desenvolvida fundamentada nas necessidades e realidades desta população, e é considerada como importante conquista no sentido de buscar viabilizar o acesso a direitos básicos às pessoas que vivem em condições de extrema vulnerabilidade. Como princípios proclama:

I - Promoção e garantia da cidadania e dos direitos humanos; II - Respeito à dignidade do ser humano, sujeito de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais; III - Direito ao usufruto, permanência, acolhida e inserção na cidade; IV - Não-discriminação por motivo de gênero, orientação sexual, origem étnica ou social, nacionalidade, atuação profissional, religião, faixa etária e situação migratória; V - Supressão de todo e qualquer ato violento e ação vexatória, inclusive os estigmas negativos e preconceitos sociais em relação à população em situação de rua ²⁰¹.

A PNPSR definiu a população que vivencia situação de rua como:

Grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares fragilizados ou rompidos e a inexistência de moradia convencional regular. Caracteriza-se pela utilização de logradouros públicos (praças, jardins, canteiros, marquises, viadutos) e de áreas degradadas (prédios abandonados, ruínas, carcaças de veículos) como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como das unidades de serviços de acolhimento para pernoite temporário ou moradia provisória²⁰².

mil (AGÊNCIA SENADO, 2019).

¹⁹⁹ Números extraídos de diversas fontes: Secretaria de Assistência Social de São Paulo; Ministério do Desenvolvimento Social; Fundação de Ação Social de Curitiba (FAS); FASC; ONG Projeto Axé

²⁰⁰ (BRASIL, 2009^a) O Decreto Presidencial 7.053, de 2009, que instituiu a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, já indicava a importância do mapeamento para implementação de políticas públicas para essa parte da população. O artigo 13 prevê o apoio do IBGE e do Ipea ao Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a População em Situação de Rua (Ciamp-Rua).

²⁰¹ Ibid. p.14.

²⁰² BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. (2009a). s/p.

Para elucidar melhor o perfil dos sujeitos em situação de rua, Freire²⁰³ desenha as características da criança de rua:

- É prematuramente adulta e busca meios para sobreviver na rua, como consequência de um sistema social que a marginaliza;
- Atua, permanentemente, em atitude defensiva frente às pessoas como resposta ao maltrato físico de que é objeto por parte do meio que a rodeia;
- Satisfaz suas necessidades básicas e reais na própria rua e como o seu grupo de pares, dorme, come e trabalha;
- Enfrenta crescentes dificuldades escolares que a leva à repetência e ao abandono dos estudos;
- Desenvolve habilidades especiais que lhe permite sobreviver;
- É um produto de carência de afeto familiar e social o que influi negativamente no seu crescimento harmônico integral;
- O menino de rua é forte, astuto dentro do seu próprio meio²⁰⁴.

Ainda que tenha descrito o perfil de crianças, é preciso compreender que esse perfil é o que constitui o adulto. Deste modo, de acordo com Freire é preciso desvelar os processos de apropriação crítica de suas realidades e, pelo diálogo, caminhar para a superação de seus problemas pela conscientização do coletivo e busca de estratégias do que lhes é comum, e do sujeito do que lhe é individual.

Os fundamentos da PNPSR trazem incontestável preocupação com a integralidade do sujeito como cidadão, considerando as condições necessárias de enfrentamento à exclusão. Propõe-se, ainda, a integralizar-se a outras políticas públicas e órgãos de direitos humanos. O objetivo dessa articulação entre as políticas e os órgãos é a composição de uma rede de iniciativas que proporcionem a progressão da autonomia destes sujeitos.

Apesar de ser construída sob fundamentação sólida e de que, sem dúvidas representa importante conquista para a comunidade de rua pelas diretrizes que estabelece para garantir direitos como a dignidade, a efetivação dos direitos, a PNPSR depara-se com relevantes fatores restritivos no que tange a implementação. Dentre outros motivos é necessário ressaltar a não quantificação e especificação desta população em dados oficiais, a limitada preparação dos municípios, e o despreparo de profissionais que atendem a este público.

Deste modo, a Política Nacional para a População de Rua não obteve avanços desde sua implementação em 2009, deixando que as iniciativas isoladas,

²⁰³ FREIRE, Paulo. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica – Alternativas de atendimento aos meninos de rua. UNICEF, Bogotá: Gente Nueva, 1989. p. 12.

²⁰⁴ Freire atenta ainda para a dupla condição de abandono da menina de rua: “Na rua ela está mais exposta sofrendo as consequências de como se situa o papel da mulher na sociedade. Na família é rechaçada e o serviço doméstico não é valorizado como trabalho. Além disso, sofre as consequências da maternidade prematura, do abandono e da prostituição (FREIRE, 1989, p.12).

em geral de âmbito municipais, recorram a soluções emergenciais. Como fatores restritivos à efetivação da PNPSR, basta analisar os objetivos a que se propõe a Política, pois, apesar de intencionar o acesso ao básico, quando se conhece a realidade das pessoas em situação de rua, parecem infactíveis. Em seu primeiro objetivo, por exemplo, assegurar serviços de políticas públicas de saúde, educação, previdência, assistência social, moradia, segurança, cultura, esporte, lazer, trabalho e renda. Sendo que, se houvesse de fato o acesso às políticas propostas, estes sujeitos, com grande probabilidade, não estariam na rua. Similarmente inexecutáveis são alguns outros objetivos como acesso destes sujeitos aos benefícios previdenciários, assistenciais e programas de transferência de renda; implementação de ações de segurança alimentar e nutricional com acesso permanente à alimentação de qualidade. Entendo que, cada vez mais longe de se tornar exequível, a PNPSR dá, ao menos, o direito à reivindicação, o direito à luta para que este coletivo possa reclamar mais do que melhores condições de vida, sua própria existência e sobrevivência.

Num contexto de quase invisibilidade e muita discriminação, a comunidade de rua, através de instituições representativas, empenha-se para garantia de direitos historicamente negados, tendo conseguido importante progresso com a elaboração de políticas públicas específicas para este coletivo, em especial a Política Nacional para a População em Situação de Rua – PNPSR. Além de incluir princípios de universalidade, de igualdade e de equidade, a PNPSR quer assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana, o direito à convivência familiar e comunitária, a valorização e respeito à vida e à cidadania, o atendimento humanizado e o respeito às condições sociais e diferenças de origem, raça, idade, nacionalidade, gênero, orientação sexual e religiosa, com atenção especial às pessoas com deficiência²⁰⁵.

O afastamento social passou de cerimônia a processo, em que os rituais são substituídos por uma sucessão de fracassos e as oportunidades desiguais de ser, de ter e de saber acabam definindo o (des)pertencer social. Na sociedade dos dias atuais também existem espaços designados de isolamento e coexistência, embora estejam na mesma calçada muitas vezes.

²⁰⁵ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. (2009a)

Enfatizo, portanto, nem mesmo entre os teóricos, há comunhão entre um termo conceitual para este sujeito que, em situação de alta vulnerabilidade, que, entre assistencialismos e caridades, enfrentamentos e mobilizações, subalternizações e lutas, permanece num quase não-pertencer, teimando em sobreviver às mais variadas sujeições de expulsão.

2.5 Descolonialidade e Educação

*Tenho 25 anos, de sonho e de sangue e de América do Sul.
Por força deste destino, um tango argentino me vai bem melhor que o blues.
Sei, que assim falando, pensas, que esse desespero é moda em 76.
E eu quero é que esse canto torto feito faca, corte a carne de vocês!²⁰⁶*

Considerando o ponto em que chegamos enquanto sujeitos subjugados – seja pela falta de educação que não nos foi dada, pela aculturação que nos foi imposta, pela desarticulação política que nos foi subornada ou pela subcidadania que nos foi concedida, - abre-se, ou melhor, abrimos nossa própria janela de ventilação, num movimento de sobrevivência e refutação ao poder colonial, em busca de reconhecer nossa própria identidade e reconstruir uma nova trajetória de emancipação social e humana.

Assim, a descolonialidade se dá no processo de rompimento com a colonialidade, que, não facilmente, resulta de insistentes lutas e resistências na busca por se construir um mundo outro e outros modos epistemológicos, permitindo novos modos de ser, de saber e de viver na relação com os humanos e demais seres. Para além da ideologia hegemônica, a descolonialidade reconhece outras epistemologias que abarquem outras formas de existir e conviver, onde as questões sociais e estejam alinhadas à transformação social²⁰⁷.

Nem o ser humano nem o mundo podem chegar à plenitude total, mas permanecem num constante vir-a-ser, sempre inacabados, abertos à possibilidade de inéditos viáveis. Assim, os homens e mulheres autênticos estão em constante renovação, estão sendo, não podendo ser prisioneiros de formas estáticas, intervindo para construir um mundo que lhes permita

²⁰⁶ Belchior – A Palo Seco

²⁰⁷ Uma transformação social em que se compreenda uma ecologia de saberes (SANTOS, MENESES e NUNES, 2006) e que em detrimento da desumanização se estabeleçam processos dinâmicos e mais humanos, que em lugar do individualismo e da indiferença as relações se tornem mais solidárias e participativas, em que as condições de vida digna prevaleçam sobre as desigualdades de toda ordem, comprometida com a ética e com a emancipação (FREIRE, 2014).

viver a dialética da encarnação histórica da intersubjetividade; eles e elas se existenciam assumindo os riscos da história, desvelando e construindo novos valores, novos saberes, novos sentimentos e novas estruturas que configuram tanto a sua encarnação renovadora do mundo quanto a sua própria forma de existência / convivência²⁰⁸.

De acordo com o pensamento de Walsh²⁰⁹, a maioria das premissas foi estabelecida histórica e culturalmente a partir de uma determinada concepção de “progresso e desenvolvimento”. A autora previne, porém, que premissas falsas gerem falsas promessas e soluções inadequadas, pois, em se tratando de erradicar a pobreza, exemplifica a autora, se desenvolvem programas para o combate à pobreza, como se a pobreza fosse um fenômeno independente e não um resultado da expansão e acumulação de capital.

No atual contexto, porquanto, faz-se urgente a construção de um futuro que seja relevante para todas as formas e modos de vida humana e não humana a partir da “descolonização do pensamento, ou seja, da de-colonialidade do poder, do saber, do ser e a natureza”²¹⁰. A autora entende que a construção de alternativas, para além do pensamento ocidental, perpassa o processo de interculturalidade epistêmica num movimento de descolonialidade de saberes, que implica em mais do que apenas deixar de ser colonizado, mas, isto sim,

(...) parte de las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas por construir modos y condiciones de vivir, saber y ser distintos. La meta no es la incorporación o la superación, tampoco simplemente la resistencia, sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades justas²¹¹.

Quanto a variação do termo, Walsh justifica a utilização “decolonial e decolonialidade” por entender que não se pode “des”colonizar, como se fosse possível “des”fazer a colonização ou anular seus efeitos. Já os autores Streck e Adams, entendem tratar-se de uma questão linguística decorrente do idioma inglês, que em português não se justifica, à medida que a compreensão coincide com a defendida por Walsh. Por isso igualmente no lugar de decolonizar, utilizamos

²⁰⁸ STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 48.

²⁰⁹ WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

²¹⁰ Ibid., p. 505.

²¹¹ WALSH, Catherine. De-colonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos. En: Yapu, M. (comp.) **Modernidad y pensamiento descolonizador**. Memoria Seminario Internacional. La Paz: Fundación PIEB/Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), 2006. p. 170.

descolonializar (de descolonialidade). Além do mais, Streck e Adams²¹² optaram pela grafia (des)colonialidade para marcar o caráter contraditório, dialético como um campo de práxis e disputa de projetos.

Neste sentido, Walsh²¹³ atenta para a importância de se mobilizar formas descoloniais de poder e de saber, de ser e de viver, avançando em direção à construção de estratégias socioculturais para além de dispositivos hegemônicos de dominação. Nesse sentido torna-se imperativo contribuir na compreensão das causas profundas que estão na base dessa sociedade excludente, injusta, patriarcalista, machista, racista e preconceituosa contra os mais empobrecidos. A autora compreende que se trata de descolonializar as causas das subalternidades decorrentes da colonialidade a fim de:

- *Descolonializar o **poder*** com o desenvolvimento de relações democráticas participativas junto aos coletivos de que participam, em que se reconhecem e se desenvolvem na busca de autonomia sociocultural;
- *Descolonializar o **saber*** enfatizando, através de práticas educacionais, a compreensão das culturas e identidades, possibilitando a compreensão da construção das subalternidades impostas aos diversos grupos que passaram a ser inferiorizados;
- *Descolonializar o **ser*** na medida em que se promove a inclusão destes sujeitos excluídos e o reconhecimento do contexto social em que vivem à margem das oportunidades;
- *Descolonializar o **viver*** com a busca resistente e consciente da transformação social através da construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

Para Quijano²¹⁴, o real desenvolvimento e a consolidação da descolonialidade de poder implicam em práticas sociais que se configuram por:

- a) la igualdad social de individuos heterogéneos y diversos, contra la desigualizante clasificación e identificación racial/sexual/social de la población mundial;
- b) por consiguiente, las diferencias, ni las identidades, no serían más la fuente o el argumento de la desigualdad social de los individuos;
- c) las agrupaciones, pertenencias y/o identidades serían el producto de las decisiones libres y autónomas de individuos libres y autónomos;
- d) la reciprocidad entre grupos y/o individuos socialmente iguales, en la organización del trabajo y en la distribución de los productos;
- e) la redistribución igualitaria de los recursos y productos, tangibles e intangibles, del mundo, entre la población mundial;

²¹² STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

²¹³ Walsh, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial", en: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Instituto Pensar, 2007

²¹⁴ QUIJANO, Aníbal. **Bien vivir**: entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder - Pensamientos y prácticas de(s)/coloniales. VIENTO SUR Número 122, May, 2012. p. 53.

- f) la tendencia de asociación comunal de la población mundial, en escala local, regional, o globalmente, como el modo de producción y gestión directas de la autoridad colectiva y, en ese preciso sentido, como el más eficaz mecanismo de distribución y redistribución de derechos, obligaciones, responsabilidades, recursos, productos, entre los grupos y sus individuos, en cada ámbito de la existencia social, sexo, trabajo, subjetividad, autoridad colectiva y co-responsabilidad en las relaciones con los demás seres vivos y otras entidades del planeta o del universo entero.

Santos e Meneses²¹⁵ elucidam que toda experiência social resulta em conhecimento, pressupondo uma ou várias epistemologias, pois não há conhecimento sem práticas e atores sociais. Neste sentido, os diferentes tipos de relações sociais originam diferentes epistemologias, já que, as relações sociais são sempre culturais e políticas. Os autores evidenciam que a “epistemologia dominante é, de facto, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo”²¹⁶.

A intervenção epistemológica, que referem Santos e Meneses²¹⁷, cuja missão colonizadora de homogeneizar o mundo, suprimiu todo tipo de conhecimento que contrariasse os interesses a que se propunha reduzindo a diversidade cultural e política do mundo. No sentido de busca de reparação desta relação colonial os autores entendem que

(...) as alternativas à epistemologia dominante partem, em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e creíveis espectros muito mais amplos de acções e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência)²¹⁸.

A perspectiva descolonial quer, deste modo, assumir o protagonismo na reconstrução social, num movimento de (re)conhecer para transformar, valorizando a diversidade cultural dos povos latino-americanos, em busca de uma independência sem, com isso, restringir-se em fronteiras do conhecimento. O desafio que se

²¹⁵ SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

²¹⁶ Ibid., p. 07.

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ Ibid., p. 12.

apresenta é o de conscientizar as heranças coloniais que fortalecem as subalternizações para poder superá-las²¹⁹.

Para escavar uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana. A primeira identificada com o projeto da modernidade e as duas outras, as dominadas, que carregam até hoje as consequências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade²²⁰.

O processo de descolonização do saber é o movimento que busca e põe em prática propostas pedagógicas que fortalece vozes, promove a alteridade através da diferença e da diversidade. Em contextos de vulnerabilidade, tais perspectivas se apresentam como potencializadoras de transformação social, pois, de acordo com Arroyo²²¹

Na medida em que os grupos sociais subalternizados desconstruem as imagens em que foram pensados abrem o caminho para reconformar o próprio campo do conhecimento e das teorias e pedagogias socioeducativas que se configuram nessa forma inferiorizante de pensá-los e de pensar-se. Uma contribuição de extrema relevância trazida pelas ações e presenças afirmativas dos coletivos: para repensar-se as teorias e pedagogias socioeducativas terão que repensar as formas como têm sido pensados os diversos e os diferentes em classe, raça, etnia, gênero, campo, periferia. Mas também repensar o Nós como pretensa síntese da humanidade, da cultura, da civilização.

A descolonialidade é, portanto, esse processo contínuo de caminhar e abrir novos caminhos na própria trajetória, que vai se definindo nas relações de respeito ao indivíduo e nas práticas participativas das relações sociais, reconhecendo o sujeito, seu coletivo e sua cultura, para além do pertencimento, no desafio de “ser mais”²²².

²¹⁹ STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

²²⁰ STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. MORETTI, Cheron. Educação e processos emancipatórios na América Latina: reflexões a partir de José Martí. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 413-429, jul./dez. 2009.

²²¹ ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (p.59).

²²² “A categoria “ser mais” encontra-se situada na obra de Freire como um conceito chave para sua concepção de ser humano (...). Freire concebe “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização de seu ser mais” (ZITKOSKI, In STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2018, p.426).

2.6 Educação Popular: Uma Pedagogia Outra

A Educação Popular, à luz da pedagogia crítica transformadora, recupera a visão contra hegemônica, reconhecendo o conhecimento popular como poder popular através de processos participativos. Quer construir uma pedagogia que rompe com a opressão vislumbrando a transformação na vida do indivíduo, nos processos institucionais que está envolvido, na participação da “coisa pública” e na participação nos movimentos sociais para, através dele, contribuir para uma democracia em que se faça real as ideias de igualdade, fraternidade e solidariedade sem exploração (MEJÍA, 2011).

Para Mejía²²³ o pensamento de Freire surge no contexto em que a América Latina denunciava sua colonialidade, dando forma à Educação Popular no Brasil, resgatando os interesses dos coletivos oprimidos e construindo uma pedagogia político-cultural que reconhece os saberes para além dos “conhecimentos universais”. Esclarece o autor:

Toda la tradición de pedagogías críticas adquiere una especificidad en América Latina y a la luz del acumulado de la educación popular construye desde la práctica caminos específicos, de acuerdo con los actores, movimientos, contextos, a medida que se decanta a sí misma, produciendo una conceptualización desde sus prácticas. Allí algunos autores y autoras van realizando síntesis de unos procesos sociales mayores y van dando forma a una teoría sobre la educación y la pedagogía, con sus especificidades y particularidades²²⁴.

É neste sentido que no campo da educação a Educação Popular, que em muitos casos não houve a crítica objetiva ao eurocentrismo e à colonialidade, é, por essência, um espaço de disputas e de resistência, um lugar que se torna cada vez mais necessário à construção de pedagogias articuladas ao enfrentamento da competitividade no ensino, desconstruindo o “saber” e o “poder” sustentado nos saberes universais europeus enquanto modelo central na produção de conhecimento. Neste contexto, a Educação Popular se destaca

(...) como campo de conhecimento e como prática educativa [pois] se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a

²²³ MEJÍA, Marco Raúl. Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la Educación Popular. Lima: CEAAL, 2011.

²²⁴ Ibid., p. 107.

emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital²²⁵.

A autora destaca ainda a Educação Popular como ação política e cultural, pois, enquanto prática educativa é formadora de sujeitos capazes de interferir na transformação da própria realidade, como movimento em busca de direitos²²⁶. Sob o respaldo das concepções de Freire e constituídos nos movimentos sociais populares, Paludo²²⁷ infere ação e organização popular à educação popular numa mobilização coerente que possibilita a construção de uma sociedade em busca de seus interesses, portanto, “um processo criativo, sistemático e intencional”²²⁸. Esta ação e organização social se dá no envolvimento dos sujeitos no movimento educativo, da concepção à prática da educação popular.

Para a educação popular é fundamental que os sujeitos estejam implicados individual e coletivamente na ação política ou pedagógica a que se propõem realizar. E, também, que sua ação não deve se reduzir a um ativismo e nem, por outro lado, a um verbalismo. Afinal, a educação popular, enquanto movimento educativo voltado para processos de libertação e emancipação das classes populares em relação às múltiplas formas de opressão em que se encontram, procura se orientar por uma práxis crítica²²⁹.

A autora reforça ainda a noção do processo criativo, sistemático e intencional de Paludo entendendo que a sistematização possibilita a identificação de limites, possibilidades e contradições, direcionando as ações de um grupo e respeitando as diferentes vozes.

Esta ferramenta permite que os sujeitos que vivem uma determinada experiência voltem-se crítica e coletivamente sobre ela para metodicamente conhecê-la para melhorá-la ou mesmo buscarem novos direcionamentos. O processo de sistematizar implica na busca do conhecimento formal das diferentes áreas de conhecimento, embora a atitude de problematização dos conceitos instituídos seja condição para garantir uma articulação crítica dos mesmos com a experiência analisada. A sistematização da própria experiência apóia-se no uso da escrita reflexiva de autoria dos sujeitos da prática²³⁰.

Em contextos de alta vulnerabilidade social a práxis dialógica, proposta na educação Freireana e basilar da Educação Popular, traz a palavra como a chave de

²²⁵ PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. In Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago. 2015. p. 220.

²²⁶ PALUDO, Conceição. Educação Popular. In CALDART, Roseli; et al (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. Rio de Janeiro: São Paulo, 2012.

²²⁷ Ibid.

²²⁸ PALUDO, Conceição. Educação popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o campo Democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. p. 100.

²²⁹ FISCHER, Maria Clara Bueno. Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação cooperativa. Educação UNISINOS, v.10, p. 154-159, 2006. p. 155

²³⁰ Ibid. p. 155

acesso na intervenção do sujeito em sua realidade e no mundo. Para Freire, a sistematização requer a articulação do conhecimento, portanto, a palavra enquanto ação e reflexão, num movimento de relação e autenticidade. Nesta base da Educação Popular, em Freire, a palavra move e mistura-se com outras, interpelam-se, complementam-se e provocam encontros do que se diz, do que se escuta e do que se constrói. Então, se faz na dialogicidade, no encontro das falas e no entendimento dos sujeitos, pois

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito²³¹.

De acordo com Streck²³², é preciso atentar à precisão conceitual da Educação Popular por habitar os imaginários de transformação e por seu conceito ter servido de bandeira para a educação 'para todos' na América Latina. Apenas a partir dos anos 50 o conceito passa a ter a conotação atual. Deste modo, propõe:

A premissa é que a educação popular é um movimento pedagógico de resistência à dominação, seja ela de classe, de raça, de gênero ou outras. Mas ela é ao mesmo tempo um movimento de ação propositiva e de criatividade, o que procuramos expressar com a noção de incidência, que pode referir-se às práticas educativas em diversos âmbitos, às políticas e à própria forma de pesquisar²³³.

Ainda segundo o autor, a Educação Popular busca alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que tem em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade. É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades e a partir de um lugar que se identificava com quem estava fora ou por baixo na escala social ²³⁴.

Os autores se corroboram e se complementam em concepções que se equilibram e se integralizam entre processos educativos e políticos que formam o sujeito a partir da criticidade, reflexão e participação do seu contexto, buscando transformar sua realidade. Neste sentido, podemos mapear o conceito da Educação Popular, segundo Mejía, Streck, Paludo e Fischer da seguinte forma:

²³¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 109

²³² STRECK, Danilo. A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. In *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.8, n.1, p.111-132, jan/jun. 2013.

²³³ *Ibid.*, p.114.

²³⁴ STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. *Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, Civitas, v. 6, n. 1, p.95 -117, jan.-jun. 2006.

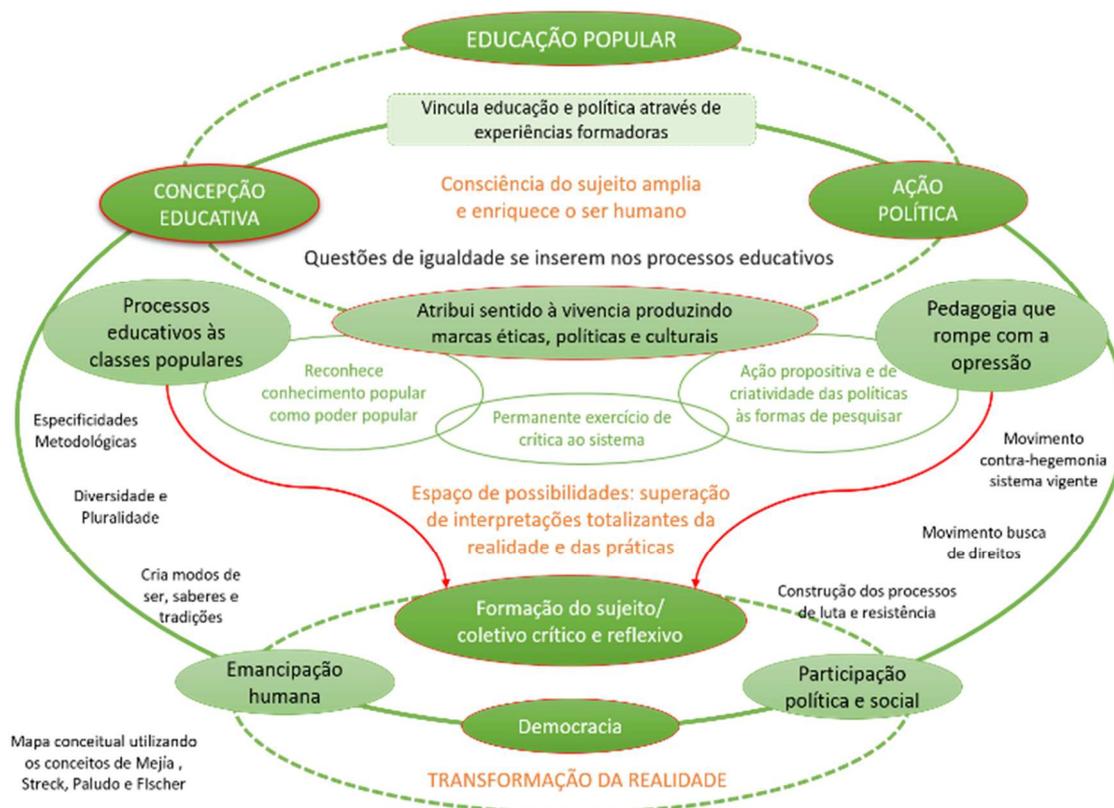


Figura 3 – Mapa conceitual Educação Popular
Elaborado pela autora

Deste modo, o termo “Educação Popular” concentra em seu âmago, a leitura e criticidade do contexto, a reflexão e articulação sócio-política, para que com metodologia própria se proporcione ao sujeito, a partir de sua palavra, seu saber, sua cultura e sua capacidade de cooperação econômica, acessar a participação na educação e na sociedade para superação das opressões e conquista da efetiva cidadania numa perspectiva de solidariedade.

2.7 Participação Como Critério à Cidadania

Participar, na atualidade, é um conceito etéreo pela amplitude da realidade virtual em que vivemos com a interatividade cibernética e, também, pela emergência e liquidez dos impasses cotidianos que se apresentam nos meios de comunicação. A participação pública, política e social, é um processo natural a partir do entendimento e análise crítica do contexto em que se está inserido. Streck e

Adams²³⁵ entendem que as *formas* de se participar dependem diretamente das condições culturais e históricas, e, sobre as ideias de Rousseau e Boff, ponderam:

As teorias e as práticas de participação compartilham com Rousseau pelo menos alguns traços de sua antropologia otimista. Aposta-se na capacidade humana de escolher, de decidir e de ser solidário. Leonardo Boff argumenta que a participação é um fenômeno ou processo constitutivo da condição humana, que tem a ver fundamentalmente com a dignidade de mulheres e de homens. Conforme Boff²³⁶ “pelo fato de ser pessoa, de ser criativo, livre, responsável, o ser humano vem dotado de uma vontade ontológica de participação. Não se trata de uma veleidade que pode ser ou não ser. Essa vontade é intrínseca”²³⁷.

O adensamento teórico sobre participação se coloca de modo conveniente na condição de autêntica unidade de contrários por se equilibrar entre os polos de teoria e prática, já que não há como avançar em teoria sem a devida prática²³⁸. Entretanto, a unidade de contrários que refere Demo, está na antagônica relação da participação como caminho e vivência democrática, tanto quanto manobra da produção do controle social e da desmobilização popular. O autor explica que “é preciso entender que participação que dá certo, traz problemas. Pois este é seu sentido. Não se ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém. O que acarreta riscos, próprios do negócio”²³⁹.

Para Demo²⁴⁰, a questão participativa incide eminentemente sobre o entendimento da política social enquanto proposta do Estado no esforço planejado de redução das desigualdades sociais, com impacto redistributivo e autopromotor. A maioria das políticas sociais, porém, não chega a ser redistributivas e se mantém na esfera assistencial, como instrumento de controle social e compensatório em que se admite a redistribuição de um pouco de renda, mas não de poder.

O autor simplifica as dimensões da participação em três eixos fundamentais da política social: o socioeconômico, o assistencial e o político. O eixo socioeconômico centra-se no fator ocupacional e de renda que envolve a inserção ao mercado de trabalho e a promoção do auto sustento, mas apresenta obstáculos sobre a quantidade insuficiente de postos de trabalho e os níveis de renda obtidos, o desafio de um crescimento econômico proporcional à necessária criação de

²³⁵ STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, Civitas, v. 6, n. 1, p.95 -117, jan.-jun. 2006.

²³⁶ BOFF, Leonardo. A voz do arco-íris. Brasília: Letraviva, 2000, p.80.

²³⁷ STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. op. cit. p.100.

²³⁸ DEMO, Pedro. Participação é conquista: noções de política social participativa. SP, Cortez, 2001.

²³⁹ Ibid., p. 02.

²⁴⁰ Ibid.

emprego, para além das questões de saúde, nutrição, saneamento, habitação, profissionalização que se dão neste espaço socioeconômico²⁴¹.

O eixo assistencial que propõe Demo, difere o grupo de vulneráveis em que se tem como dever da sociedade assisti-los, em que se inclui crianças, inválidos, idosos, deficientes, mendigos, flagelados, e o grupo estigmatizado que recria a miséria sob forma de tutela tendo sido reservado a estes educação, saúde e habitação de segunda categoria, garantindo a subserviência dos pobres.

Nos países avançados, a pobreza não é maioria, o que permite um atendimento bastante razoável, atingindo mais ou menos a todos os carentes e sem comprometer somas orçamentárias preocupantes. Já em países em desenvolvimento, a pobreza é maioria, por vezes absoluta maioria, o que não permite qualquer solução adequada pela via da emergência assistencial. (...) O tratamento emergencial justifica-se precisamente em ocasiões emergenciais, mas é erro grosseiro imaginar que pobreza no Brasil seja emergencial. Ao contrário, é profundamente estrutural²⁴².

O eixo da política social, para Demo, está centrado na participação pelo processo de conquista política, pela busca da autopromoção, co-gestão, autogestão e perspectiva de autossustentação. A participação enquanto política social não pode ser desvinculada da organização política por ser processo de conquista. Paradigma ratificado quando a organização política dos trabalhadores no início do século impôs limites à selvageria de exploração de mão de obra, provocando greves radicais até que houvesse negociação dos conflitos. Tornou-se, assim, uma importante conquista do trabalhador na sociedade e no crescimento econômico.

Nesta perspectiva, é imprescindível que se possa efetivamente compreender a importância dos processos participativos na construção de uma sociedade democrática, mais justa e solidária, aprender a participar tendo claro discernimento que é a expressão do indivíduo que compõe este conjunto, e que sem esta participação não há a representatividade, pois não se pode conjecturar a alteridade.

Os lugares de participação são também - e quem sabe sobretudo - espaços de aprendizagem da cidadania. As aprendizagens numa rede são distintas daquelas de uma manifestação pública ou de um movimento social, mas elas interagem como expressões de um povo que quer dizer a sua palavra e ser ouvido, condições essenciais para a construção de uma esfera pública saudável²⁴³.

²⁴¹ “não se trata de reduzir estas outras preocupações à questão do emprego e renda, (...). Não se pode resolver a desnutrição das famílias apenas doando alimentos: é muito mais importante que elas possam adquirir e/ou produzir”. (DEMO, 2001, p.10).

²⁴² DEMO, P. Participação é conquista: noções de política social participativa. SP., Cortez, 2001. p. 11.

²⁴³ STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. Revista de

O contexto de subalternidade e desigualdade social têm comprometido o entendimento e desenvolvimento da cidadania, fazendo com que situações de vulnerabilidade fragilizem a identidade cidadã e, deste modo, reafirmando processos de exclusão social, afastando a sociedade de práticas sociais transformadoras. Segundo Streck²⁴⁴,

nas democracias modernas, a noção de cidadania está estreitamente vinculada à participação. Esta é, de certa forma, um pressuposto para a cidadania e pode encontrar muitas formas de expressão, da clássica participação via voto em eleições periódicas às estratégias de resistência e práticas sociais transformadoras.

A efetiva participação na gestão de assuntos públicos é o que pressupõe o exercício da cidadania e a *manutenção* de uma sociedade democrática, pelo interesse e intervenção na realidade e enfrentamento das desigualdades. Manutenção, pois, à medida que há maior ou menor participação e desempenho da cidadania, há, proporcionalmente, o fortalecimento ou enfraquecimento da democracia.

A redução das desigualdades só pode ser fruto de um processo árduo de participação, que é conquista, em seu legítimo sentido de defesa de interesses contra interesses adversos. Não há por que enfeitar ou banalizar esse processo, ainda que não deva em si ser necessariamente violento. Todavia, nos casos de desigualdade extrema, dificilmente se escapará da violência, mesmo porque já está instalada no cerne do processo²⁴⁵.

É neste quadro que Mejía²⁴⁶ acredita que a Educação Popular, à luz da pedagogia crítica transformadora, recupera a visão contra hegemônica, reconhecendo o conhecimento popular enquanto *poder popular* através de processos participativos.

Esto significa construir una pedagogía que rompe la opresión e intenta colocar horizontes de transformación y modificación con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que está implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible y a través de ello, hacer presente una democracia que hace real las ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad, sin explotación²⁴⁷.

Ciências Sociais, Porto Alegre, Civitas, v. 6, n. 1, p.95 -117, jan.-jun. 2006. p. 115.

²⁴⁴ STRECK, Danilo. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. In Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v.33, n. especial 2, p.189-202, set.2017. p.190.

²⁴⁵ DEMO, P. Participação é conquista: noções de política social participativa. SP, Cortez, 2001. p. 23.

²⁴⁶ MEJÍA, Marco Raúl. Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la Educación Popular. Lima: CEAAL, 2011.

²⁴⁷ Ibid., p. 109

É necessário, por este ângulo, compreender a estrutura de interferência que se contrapõe ao acesso e permanência de sujeitos vulneráveis aos percursos escolares, pois, ainda que a educação não possa determinar a redenção da realidade em que vivem, não se eximi de sua responsabilidade social. Cabe, porém, enfatizar que

Se, por um lado, a educação é essencial na produção das transformações democráticas no mundo atual, por outro, também não se superará o formalismo democrático sem uma participação mais efetiva da população. Isso implica a criação de mecanismos estruturais, mas sobretudo, o desenvolvimento de uma cultura de participação, que, por sua vez, é de novo um processo educativo²⁴⁸.

Hebert²⁴⁹ evidencia que desde o começo de sua história como educador Freire traz a cidadania como objetivo da educação, para que os sujeitos se apropriem da realidade em que vivem, sejam conscientes de suas situações e participem em favor da emancipação.

A cidadania em Freire tem características de coletividade. Como ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 1981, p.27); da mesma forma a cidadania não se encontra restrita ao indivíduo. A cidadania se manifesta por meio das relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. Um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania. A cidadania em Freire também está associada à pronuncia da realidade. (...) denunciando e anunciando, caracteriza o sujeito como sujeito histórico, atuante e conscientizado de sua realidade. A cidadania se concretiza na participação transformadora da sociedade. A utilização da manifestação da palavra, o dizer o mundo, corresponde a ser sujeito, ser cidadão²⁵⁰.

Lombera²⁵¹ ressalta a necessidade da sociedade atual de cidadãos ativos, críticos e desconfiados, entendendo que o aprofundamento da democracia se dá através do fortalecimento da capacidade crítica e da participação. Defende que, enquanto cidadãos, “requeremos garantias de espaços públicos para o exercício pleno de nossa cidadania”²⁵². Lombera se utiliza das palavras de Touraine²⁵³ para deixar claro a importância da participação:

²⁴⁸ ADAMS, Telmo. STRECK, Danilo. MORETTI, Cheron. (orgs). Pesquisa-educação: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017. p.31.

²⁴⁹ HEBERT, Sergio Pedro. Cidadania. In STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI. (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 77-78.

²⁵⁰ HEBERT, Sergio Pedro. Cidadania. Ibid., p. 77.

²⁵¹ LOMBERA, Rocío. Educação Popular e democratização das estruturas. In PONTUAL, P. IRELAND, T. (org) Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

²⁵² Ibid., p. 111.

²⁵³ TOURAINE, A. De la mañana de los regímenes nacionales populares a la víspera de los

Se, como disse Touraine, a participação é o centro do ser e o âmbito da cidadania, é fundamental refletir sobre ela e seu papel nos processos de democratização política e pública. A participação existe quando existem sociedades vivas, quando há cidadania fortalecida, quando a cidadania ganha a possibilidade efetiva de participar dos diversos âmbitos da vida. Quando há, ou parece haver, um espaço aberto para influir nas decisões, os cidadãos participam dos assuntos públicos, organizando-se e mobilizando-se. A participação implica algo tão prático, como tempo e trabalho, que ninguém está disposto a desperdiçá-la, porque envolve uma certa expectativa de que alguma coisa será possível conquistar²⁵⁴.

É a participação que poderá assegurar a multiplicidade do coletivo, pela manifestação e construção do sujeito social e da própria sociedade pelo sujeito, perfazendo o movimento de mobilização social pela democratização da sociedade²⁵⁵, que segundo Freire²⁵⁶,

(...) não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, as a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade.

Para Streck²⁵⁷, a participação é um requisito essencial da cidadania e da democracia enquanto visão político-pedagógica, pois, “descolonizar a participação significa estar atento para as condições objetivas e subjetivas que prendem a participação aos padrões de dominação”²⁵⁸. O autor entende que, enquanto meio e fim na educação para a cidadania, a participação é concebida como processo transformador que promove o entendimento das culturas de participação e suas formas de expressão social e política. Pelo olhar do autor, “se analisamos os espaços de educação escolar e não escolar nos quais se ensaia e pratica a participação como um exercício pedagogicamente refletido, veremos que os mesmos são relativamente escassos”²⁵⁹.

Longe de se restringir a um voto, a uma nacionalidade ou origem, o exercício da cidadania se dá com a participação ativa na sociedade, fazer-se incluso, ainda que, e as vezes principalmente, por enfrentamentos e resistências. É trazer sua

movimientos sociales. LASA Forum. XX Congreso Internacional. Guadalajara, México, 1997.

²⁵⁴ LOMBERA. op. cit. p. 110.

²⁵⁵ WEYH, Cênio. Participação. In STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI. (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 354-355.

²⁵⁶ FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez. 1991. p. 75.

²⁵⁷ STRECK, Danilo. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. In Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v.33, n. especial 2, p.189-202, set.2017.

²⁵⁸ Ibid., p.195.

²⁵⁹ Ibid., 196.

posição e sua palavra e, no diálogo com o outro, somar ou confrontar, mas buscar soluções e alternativas ao comum e, portanto, ao político. Promover a participação é ampliar o olhar com a completude de olhares e, assim, vai-se constituindo uma formação cidadã mais plena, pela consciência de trazer o olhar e a fala para compor o social desenvolvendo uma efetiva cultura democrática em cada sujeito.

3 METODOLOGIA: CICLOS E CÍRCULOS

A pesquisa participante se caracteriza pelo ‘ver e do agir conjunto’, aproximar e acompanhar a relação entre e com os/as participantes fazendo parte. Esta foi a definição da trajetória metodológica: uma pesquisa qualitativa, de caráter compreensivo e abordagem participante – onde sempre importa conhecer para transformar o cenário social²⁶⁰.

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum, uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplesmente bem-“comportada”, mas na complexidade de seu permanente vir a ser. [Então,] envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade²⁶¹.

As palavras de Freire direcionaram minhas escolhas metodológicas, pois entendo ser absolutamente necessário que se faça uma abordagem qualitativa de caráter compreensivo para a análise dos processos participativos na investigação sobre a formação da cidadania em sujeitos em situação de rua e/ou extrema vulnerabilidade social.

Também Streck e Adams²⁶², me guiam por esta trajetória participativa por caracterizar-se de todo um sentido político-social e pedagógico e se distinguir por ser processo formativo, emancipatório e proporcionando a tomada de consciência dos sujeitos e a formação cidadã. Adams²⁶³ aponta que para que se possa manter o rigor metodológico, pelo desafio que representa a interferência de emoções na pesquisa participativa, é necessário ter instrumentos adequados e a escrita como processo de sistematização que possibilite uma análise reflexiva.

(...) os processos de educação popular na relação com pesquisa participante realizam-se em espaços diversificados e que desafiam a criatividade de educadores-pesquisadores envolvidos. Contribuir para suscitar ou potencializar estes múltiplos espaços para avançar em direção a uma práxis educadora com incidência nos processos de transformação social caracteriza-se como uma prática de ricas mediações pedagógicas. E

²⁶⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

²⁶¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 140.

²⁶² STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

²⁶³ ADAMS, Telmo. A pesquisa participativa como mediação pedagógica da Educação Popular. **Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?** Timbaúba/PE: Espaço Livre, 2009.

seu resultado é a formação dos sujeitos que implica em mudança do ethos individual e coletivo que altere os padrões culturais de dependência, subserviência historicamente adquiridos nos processos de socialização²⁶⁴.

Nesse modo de pesquisar, como nos diz André²⁶⁵, a teoria se constrói e se reconstrói no próprio processo de pesquisa e, assim, as opções metodológicas no decorrer do caminho vão sendo explicadas e redefinidas. Minayo²⁶⁶ evidencia que a pesquisa qualitativa compreende, a partir da realidade, múltiplos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser quantificados e, deste modo, é preciso que se contemple o aspecto qualitativo na investigação social. Como procedimento metodológico utilizo a pesquisa participante que, de acordo com Brandão e Borges²⁶⁷, se origina e atua junto às comunidades populares, dentre ou entre movimentos sociais de vocação popular. Os autores consideram ainda que

Seu ponto de origem deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Ela deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. O compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) é com a comunidade, com as suas causas sociais. Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular²⁶⁸.

Tendo como prioridade dar ênfase à visão êmica, busquei suas próprias falas para compreender a visibilidade que os sujeitos têm de si mesmos, de seus contextos, sua cultura e a visão construída (ou não) a partir do coletivo acerca de uma perspectiva emancipatória. Braga²⁶⁹ infere que o quadro interpretativo de qualquer contexto, envolve o foco de atenção construído por uma interação de

²⁶⁴ ADAMS, Telmo. A pesquisa participativa como mediação pedagógica da Educação Popular. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, **Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?** Timbaúba/PE: Espaço Livre, 2009. p.09.

²⁶⁵ ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

²⁶⁶ MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

²⁶⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

²⁶⁸ Ibid., p.02..

²⁶⁹ BRAGA, Victor E. Processos de contextualização e paradigma comunicacional: o ponto de vista êmico para uma abordagem praxiológica da comunicação. Revista Temática, NAMID/UFPB, Ano XIII, n. 03. mar. 2017.

perspectiva êmica já que o sentido é construído a partir desse processo interpretativo da interação entre seus participantes.

O ponto de vista êmico, segundo Kenneth Pike e o ponto de vista ético se diferenciam justamente por produzirem olhares analíticos opostos sobre os comportamentos das pessoas em relação ao sistema em que se constitui o que se analisa: enquanto o ponto de vista êmico busca um olhar de dentro do sistema criado pelos comportamentos das pessoas em interação – e portanto atento às suas próprias regras enquanto sistema – o ponto de vista ético busca um olhar de fora desse sistema – portanto, negligenciando as regras do sistema criado pelos interagentes concretos. [...] O ponto de vista êmico é resultado do estudo do comportamento a partir do interior do sistema²⁷⁰.

O autor explica ainda que o ponto de vista êmico traz em sua concepção uma necessária recategorização sobre a dimensão sociocultural, reposicionando pontos de vista de modo a evitar a arrogância do pesquisador, que, a partir de seus próprios parâmetros produz uma análise negligente em relação às interações realizadas construindo uma situação social concreta.

A postura êmica [...] procura criar um terreno produtivo para que se possa perceber quais são os pontos tornados relevantes, pelos participantes de uma situação social concreta, a partir de uma infinidade de dados objetivos da dimensão sociocultural da sociedade e, além disso, perceber também, na construção desses pontos tornados relevantes, negociada passo a passo pelos participantes, quais são os pressupostos ali compartilhados entre eles ou, então, os possíveis dilemas que podem ali surgir. Mesmo que possa haver dados objetivos de uma dimensão sociocultural da vida social, é essa construção negociada passo a passo pelos participantes que vai modular esses dados - inclusive com dilemas nessa negociação - de acordo com a situação social concreta por eles construída²⁷¹.

O desafio que se apresenta à perspectiva êmica está na capacidade de empatia e alteridade de modo a relacionar a cultura e a vivência às percepções e concepções dos sujeitos a partir de seus próprios parâmetros. Entendo, neste escopo, a abordagem de caráter compreensivo por contemplar tanto aspectos objetivos quanto subjetivos, para uma análise mais ampla e aprofundada. A postura compreensiva se dá pelo paradigma socio-crítico, que conforme Alvarado e García²⁷² objetiva promover transformações sociais no sentido de se construir conhecimentos com as pessoas marcadas por processos de exclusão.

²⁷⁰ BRAGA, Víctor E. Processos de contextualização e paradigma comunicacional: o ponto de vista êmico para uma abordagem praxiológica da comunicação. Revista Temática, NAMID/UFPB, Ano XIII, n. 03. mar. 2017. p. 12.

²⁷¹ Ibid., p.13.

²⁷² ALVARADO, Lusmidia; GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma sócio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens: **Revista Universitaria de Investigación**, Caracas, Año 9, n. 2, p. 187-202, dic. 2008

Na configuração metodológica que foi se compondo identifiquei a simbologia do círculo²⁷³, já que o ponto de partida foi também o de retorno/recomeço²⁷⁴. Circular no espaço por limitar o dentro e o fora, respeitando a individualidade e a entrega de cada um. Circular no tempo por ser um processo cíclico, pela capacidade de recompor vivências e aprendizagens. É reflexivo e, em consequência, compreensivo à medida que pode ser repetido e que cada rotação pode imprimir um novo ponto de vista, novo modo de compreender.



*Figura 4 – Mapa Conceitual Metodologia
Elaborado pela autora*

Assim, trabalhei a pesquisa em ciclos em que me propus ao entendimento dos processos de que os sujeitos fazem parte, os níveis de participação no coletivo, como se percebem no processo e as perspectivas que constroem através destas relações. Os ciclos foram organizados partindo de um olhar amplo e abrangente de modo a possibilitar o entendimento dos processos de que os sujeitos fazem parte, de como eles mesmos se percebem e se organizam neste coletivo e as perspectivas

²⁷³ De acordo com Marie Louise Von Fraz (1915-1998, psicoterapeuta analítica, pesquisadora, escritora Alemã, radicada na Suíça e importante continuadora do trabalho de Carl Jung) a análise do círculo traz a simbologia do self que expressa a totalidade da psique em todos os seus aspectos, incluindo tanto o consciente quanto o inconsciente do ser, o relacionamento entre o homem e a natureza, a representação do cosmos, a integralidade e a totalidade. JUNG, Carl G. FRAZ, Marie Louise Von. Et al. **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho edição especial brasileira, 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1969.

²⁷⁴ Importante aqui será trabalhar a ideia de ciclos (retorno e recomeço) com os sujeitos no sentido de apreender a trajetória passada, buscando a identificação de processos repetitivos, que ocorrem na vida de todos nós, para posicionamentos diferentes em novos ciclos.

que se constroem. Alternadamente à visão macro, abarco o foco para as particularidades dos sujeitos, buscando compreender suas visões de si mesmos e a percepção cidadã que vai se construindo neste coletivo. Fez-se então um exercício constante que possibilitasse analisar como os sujeitos se percebem, enquanto indivíduos e enquanto coletivo:



*Figura 5 – Mapa Conceitual Ciclos da Pesquisa
Elaborado pela autora*

Inspirada no círculo de cultura de Paulo Freire, os ciclos perpassam os círculos de atividades, cuja propositura fundamental é o reconhecimento dos sujeitos por si mesmos, e, no processo, se percebam criadores de cultura.

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (...) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social²⁷⁵

De acordo com Hebert²⁷⁶ a participação dos sujeitos nos círculos de cultura de Paulo Freire promoviam a conscientização sobre seus direitos, através da codificação, da manifestação da escrita e do pronunciamento da cultura entre os

²⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 07.

²⁷⁶ HEBERT, Sergio Pedro. Cidadania. In STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI. (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 77-78.

envolvidos e, deste modo, rompendo com o sistema repressivo e com a relação de opressor/oprimido no processo de construção da cidadania.

3.1 Instrumentos de Registro

Para o registro utilizei diferentes instrumentos: a gravação de áudio, a fotografia, a filmagem do ambiente geral, a filmagem de depoimentos e o diário de campo. O gravador de áudio foi um instrumento escolhido em situações em que havia uma conversa, que não exatamente uma entrevista planejada, em que os sujeitos demonstravam querer contar suas próprias histórias ou passagens de vida. Sempre consultados sobre a permissão de gravar, utilizava o gravador do celular para seguir a conversa. Deste modo, a maioria das gravações são conversas que não tem registros desde o início, mas é uma continuidade. Em algumas ocasiões os debates em sala de aula também foram registrados com gravador ou por eu não estar equipada com a câmera filmadora ou para não haver um refreamento da discussão que estava em andamento.

Com a fotografia registrei, principalmente, os processos de trabalho, as fases de produção e venda, na escola e nas feiras de que participaram. Enquanto fotografava pedia que me explicassem o que estavam fazendo, que estágio era, como se sentia com seu trabalho e como se davam as combinações do grupo sobre os processos de trabalho. Os eventos e participação nos movimentos sociais também foram registrados por fotos a pedido da escola e dos educandos.

A filmagem do ambiente foi um recurso utilizado para que eu pudesse transcrever as falas posteriormente visualizando o sujeito que estava falando, o que permitiu que houvesse um andamento natural do debate, sem a necessidade de pedir uma identificação cada vez que alguém falasse. Foi comunicado aos educandos que as filmagens seriam utilizadas para transcrição. Numa proposta exatamente contrária, a filmagem de depoimentos aconteceu principalmente na ocasião do movimento socio-educacional em que os educandos queriam registrar suas falas em defesa da escola. Novamente para esta pesquisa foram utilizadas as falas transcritas, as imagens foram cedidas à escola e a reprodução foi autorizada pelos estudantes para a escola.

O diário de campo foi o recurso de registro utilizado em situações de observação das aulas ou quando em acompanhamento nas feiras de economia solidária. Também registrei no diário de campo as conversas individuais ou em grupos, em sala ou no intervalo, o que se tornou ferramenta fundamental no período de observação. O registro dos fenômenos cotidianos e dos processos dos quais os sujeitos fazem parte na rotina escolar, favoreceu o movimento reflexivo e de análise destas experiências perfazendo a práxis pedagógica.

Já na fase de intervenções, em que houve maior contato com a escola e educandos, o diário de campo, além do registro, me permitiu a transcrição em escrita livre, possibilitando apontar tanto objetividades quanto subjetividades do processo, permitindo-me refletir posteriormente sobre os sentimentos que as experiências me remeteram. Entendo que nos espaços de Educação Popular e Educação Social estes registros são tatuagens impressas na minha formação docente, no meu entendimento de sujeitos sociais e no meu entendimento do ser.

3.2 Estratégias e Período de Investigação

O período de investigação se deu em três etapas: a) a fase preliminar da pesquisa, entre julho de 2017 e abril de 2018, quando estabeleci contato com a gestão da escola, realizei algumas visitas para conhecer a EPA; b) a fase de aproximação, entre abril de 2018 a junho de 2019, período em que participei de eventos pedagógicos, comemorativos e/ou movimentos sociais realizados pela escola ou que os educandos da EPA tenham participado; c) a fase de interação, de agosto a dezembro de 2019, período de observação participante, em que registrei depoimentos e realizei as rodas de conversa, primeiramente participando e acompanhando as aulas no turno da manhã e atividades do NTE nos laboratórios e, por último, propondo as intervenções com as rodas de conversa.

Utilizei as estratégias de observação participante e rodas de conversa, que se desdobram em diferentes intervenções com objetivos próprios que serão expostos a seguir. Com a observação participante fiz o acompanhamento e registro das rotinas pedagógicas, dos eventos dentro e fora da escola, das feiras de economia solidária, dos movimentos sociais e dos processos de trabalho. As rodas de conversa de

minha propositura se deram após a apresentação de filmes, em três momentos. Além do que propus, incluí a análise de duas reuniões que incluíram uma reunião do SAIA, de participação dos educandos e uma reunião do NTE dos coletivos de trabalho. Os depoimentos ocorreram ou por convite à pesquisa ou por proposição do educando ao saber da pesquisa. Deste modo, e por se tratar de uma questão muito pessoal de apresentar sua própria história e vivências, os depoimentos se deram em conversas individuais, em situações que possibilitassem uma conversa privada.

A observação participante é uma estratégia de pesquisa que escolhi por preconizar a imersão no contexto investigado para haja uma interação com o grupo em questão. Na fase preliminar da pesquisa é muito eficaz por possibilitar a exploração e descrição do contexto a ser estudado. Neste sentido, existe um período inicial de adaptação, necessário para a aproximação e interação com os educandos, deixando de ser “um objeto estranho” no contexto, para que se crie condições favoráveis de análise das situações e comportamentos, com o mínimo possível de alterações.

Considerando que minha pesquisa não previa entrevistas pontuais e estruturadas, a observação participante foi essencial principalmente para o registro dos processos de trabalho, compreensão de como se sentem com as atividades pedagógicas, assim como ter dimensão do nível de participação dentro das possibilidades que a escola dispõe aos seus estudantes e o registro de depoimentos dos educandos. A observação participante foi estratégia transversal sobre os espaços e sujeitos observados até o final da investigação.

A observação e registro dos processos de trabalho possibilitou, intencionalmente, que os sujeitos fossem explicando as etapas e instrumentos de trabalho que realizam, possibilitando a percepção do seu trabalho como parte de um todo e, com isso, compreendendo as habilidades que ainda precisam desenvolver e as facilidades que já se desvelam. Nesta apuração, dediquei um tempo significativo da pesquisa, acompanhando os sujeitos em produção individual e em conjunto nos laboratórios, trazendo suas percepções em reuniões, nas feiras de trabalho, nos períodos de intervalo.

Também em Freire, a Roda de Conversa é um procedimento metodológico que destaca o diálogo como prática educativa problematizadora essencial. Assim sendo, contempla a dialogicidade em que, através da palavra, os sujeitos

humanizam-se, atribuem significados e constroem reflexões quando na organização de seus próprios discursos e na troca pelo coletivo. Ferreira²⁷⁷ sintetiza que

A Roda de Conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações.

As rodas de conversa foram realizadas tendo como princípio este espaço dialógico, prezando a participação, a reunião de ideias e uma composição de entendimentos que se deu a cada episódio. Como dispositivo para a ativação do debate, utilizei filmes que trouxessem sentido às questões da investigação através das temáticas principais de participação social, trabalho e cidadania e temas correlatos que, ou foram propostos pelo título escolhido, ou que surgiram durante as rodas de conversas. A escolha dos títulos foi um desafio à parte, mas sem dúvidas superou as expectativas de participação e reflexões apontadas.

O uso de filmes como dispositivo desencadeador para a roda de conversa possibilitou trazer a fala dos educandos, problematizando entendimentos, proporcionando momentos de interação entre os colegas sobre suas vivências e expectativas, suas percepções de mundo, revelando histórias e potencializando novos olhares sobre seus próprios posicionamentos.

3.3 Transcrições, critérios de registro e questões éticas

No documento de registro, além da fala, estão apontadas minhas percepções do contexto, minhas impressões no momento da transcrição, na leitura corporal de quem fala quando em se tratando de gravação em vídeo e até mesmo dos silêncios, quando em momentos de gravações de áudio em que o sujeito se cala numa reflexão sobre o que está para trazer à tona.

Com a proposta de trazer a visão de si mesmo destes sujeitos, não posso me eximir de ler para além de suas palavras seus gestos, seus silêncios, seus olhares.

²⁷⁷ FERREIRA, Fernanda C. Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação UNISINOS, Orientador: Telmo Adams, São Leopoldo, 2014. p. 52.

Minhas falas são identificadas sempre como “Prof. Marcia” e evidencio quando se trata da minha própria percepção. Também indico aqui alguns direcionamentos que realizei nas rodas para retomar ou discutir pontos que não surgiram no debate.

Muitas vezes as falas se sobrepuseram. Alguns trechos por vezes foram inaudíveis. Em outras situações os sujeitos começam a falar algo e não exatamente finalizam seus pensamentos e, nestes casos, nem sempre consegui encaminhar para um desfecho. Então, em situações em que muitos falam, apesar de tentar registrar fielmente, dei prioridade para o que estava claro nas falas e também para a temática em questão.

Quanto à linguagem, utilizei o registro do discurso em linguagem coloquial. Com supressões utilizadas e que não interferem em nada o entendimento ou interpretação (como “pra” de para, “tá” de está, “tamo ou vamo” de estamos ou vamos). Do mesmo modo respeitei o registro sem a necessidade de enfatizar desacordos à norma culta, ou seja, o principal critério foi o de priorizar o conteúdo da fala com entendimento.

Em diversos momentos houve várias vozes, o que me exigiu a escuta repetida, focando em sujeitos ou expressões diferentes cada vez que ouvia ou via o registro. Neste processo algumas impressões emergiam denunciando olhares entre os sujeitos, sentimentos que me permiti registrar para que não passassem em branco. Em alguns casos preferi manter o registro do diálogo sem distinguir quem fala porque entendi não ser necessário por uma preocupação de não expor o sujeito. A maioria dos registros entendi como necessários para a realização da pesquisa, mas muitos outros se desviaram do foco, então mantive apenas no documento de transcrição²⁷⁸.

Sobre as questões éticas da pesquisa o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade, após a banca de qualificação, entendendo que a pesquisa envolvendo seres humanos implica no respeito a sua dignidade, a garantia do sigilo e anonimato que assegure sua privacidade em relação às informações confidenciais envolvidas no estudo. Cada um dos sujeitos da pesquisa recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁷⁹, que, assinado, formalizou o compromisso com

²⁷⁸ Nas referências da pesquisa predito como: Documento de Transcrições e Diário de Campo das Observações e Intervenções na EPA / **Não publicado** – Documento autoral da Dissertação: Formação da cidadania em sujeitos em situação de rua na Escola Porto Alegre.

²⁷⁹ Apêndice A

as questões éticas²⁸⁰. Com exceção de uma professora que fora identificada e que me forneceu autorização para o uso de seu nome e imagem, nenhuma outra pessoa da equipe pedagógica tem identificação direta.

Apesar representar riscos mínimos, há a possibilidade de constrangimento quando os sujeitos se expõem durante a realização das rodas de conversa. Busquei minimizar sempre algum desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição psicológica ou social restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos de reflexões sobre seu lugar na sociedade, na escola e no trabalho, situações essas que pudessem levar a algum conflito interno ou na relação com colegas ou outro grupo social.

Foram respeitados todos os termos éticos da pesquisa, como o anonimato dos participantes e todos os nomes verdadeiros foram substituídos. Os educandos estiveram cientes, durante toda a investigação que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento se assim fosse de sua vontade.

A previsão de participantes da pesquisa no projeto era de aproximadamente 20 educandos. Porém, muitos outros me procuravam para contar suas histórias e participar das intervenções. Assim, o número de TCLE é de 40 educandos.

3.4 Critérios de Análise

O processo de análise requereu o entendimento de duas etapas distintas. Uma em que se deu prioridade ao entendimento do sujeito e dele no coletivo, trazendo as percepções de si, de suas vivências e histórias. A segunda etapa se difere pela proposta de analisar os processos participativos de que os sujeitos fazem parte, dos espaços de participação, das condições e do entendimento destes espaços e da própria participação. Em ambas as etapas houve a intenção de fazer dos sujeitos protagonistas da produção de conhecimento sobre suas realidades²⁸¹.

²⁸⁰ . Conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados” (CNS, 2012).

²⁸¹ STRECK, Danilo. A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.8, n.1, p.111-132, jan/jun. 2013.

Para a análise do sujeito e dele no coletivo, trabalhei sobre suas próprias falas, compreendendo o lugar de onde falam, conhecendo e se deixando conhecer, num movimento de respeito, troca e reciprocidade. Para tanto, utilizo o processo de análise textual qualitativa discursiva, com base no ciclo proposto por Moraes²⁸², que se organiza a partir de relações entre as partes e o todo nas etapas de *unitarização* que é a análise detalhada da unidade, *categorização* que estabelece as relações entre os elementos unitários e a *captação do novo* que é a compreensão renovada do todo. Esse processo analítico transcorre com base na auto-organização e propicia que a combinação de elementos resulte um metatexto construído com base no processo. Assim, as etapas propostas por Moraes²⁸³ se organizam prevendo:

Desmontagem dos textos: também denominado de **processo de unitarização**, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. Estabelecimento de relações: processo denominado de **categorização**, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O **metatexto** resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Deste modo, a unitarização dos materiais foi realizada na própria transcrição das falas, depoimentos e intervenções, ocasião em que todos os registros de áudio e vídeo, ou registros escritos foram examinados em seus detalhes. O processo de categorização iniciou ainda na transcrição, com a relação e identificação das temáticas principais, em que ficou tipificado se fala do sujeito ou do coletivo e a intencionalidade e a relevância da fala e do texto. Após trazer essas falas nos momentos de observação ou intervenção, serão explicitadas as categorias em análises expostas nos capítulos subsequentes, assim como a comunicação e validação em que se quer apresentar a compreensão do todo. Em decorrência deste processo o metatexto, com a combinação dos elementos ao longo da pesquisa, fica instituído nas próprias conclusões da pesquisa.

²⁸² MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

²⁸³ *Ibid.*, p. 91. Grifos meus.

Para a análise dos processos de participação, enquanto ‘meio e fim’, utilizei como pressuposto as esferas pedagógicas, sociais e políticas, a partir dos “cinco argumentos e uma condição”²⁸⁴ dos sentidos da participação que propõe Streck²⁸⁵:

- 1 Argumento Pragmático: Se a participação representa algum resultado – percepção de que existe um retorno prático para a vida de quem participa, promovendo contínua participação;
 - 2 Argumento Epistemológico: Se a participação se dá enquanto articulação do conhecimento - perceber a realidade para definir o próximo passo;
 - 3 Argumento Político: Se a participação ocorre como decisão comum – decisão conjunta sobre “para onde vamos e dar o próximo passo”;
 - 4 Argumento Dialógico: Se a participação se constitui na intersubjetividade – consciência de que nos constituímos no diálogo um com o outro;
 - 5 Argumento Ecológico: Se há uma cosmovisão participativa – compreendendo que somos parte de um todo muito maior, compartilhando o mesmo espaço de vida com outros seres.
- Condição: compreender se há condições para participar, considerando as questões pessoais e institucionais – se existe a condição da fala, se é possível expressar-se, analisando se o perfil dos sujeitos e o espaço de participação possibilita que se expressem sem constrangimento.

Direciono a análise desta investigação, considerando as palavras de Streck e Adams²⁸⁶, por exercitar a proximidade e a compreensão e, sobretudo, desvendar meus olhos ao que a investigação me expõe:

Compreender a pesquisa como uma prática social, significa situá-la no conjunto de atividades que conformam o tecido social. Se uma das lições que o pesquisador precisa aprender é lidar com a tensão entre aproximação e distanciamento dos fenômenos e objetos que estuda, ele também cedo aprende a verdade expressa pelos maias-quiché (...): o “véu” que cobre os olhos dificulta a visão das coisas e estamos “condenados” a viver com dúvidas e incertezas²⁸⁷.

Em sua completude, a análise desta investigação se propõe compreensiva, seguindo o entendimento de Streck e Adams²⁸⁸ em que se dá pela “organização e destaques aos aspectos ligados ao sentido pessoal e coletivo de cada experiência, às compreensões presentes nas falas e aspectos observados” considerando ainda o detalhamento de conflitos e tensões e a problematização de questões emergentes.

²⁸⁴ Trechos da fala de Danilo Streck, no evento “V Seminário Observatórios, Metodologias e Impactos - Dados e Participação” (IHU, 2015)

²⁸⁵ STRECK, Danilo. Desafios e estratégias para o avanço dos observatórios. V Seminário Observatórios, Metodologias e Impactos - Dados e Participação. 29 set. 2015. s/p.

²⁸⁶ STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. Educação Poder e Cidadania, **Rev. Educ. Pública**. Cuiabá. 2011.

²⁸⁷ Ibid., p.488. Grifos do autor.

²⁸⁸ Ibid., p.487.

4 A INVESTIGAÇÃO: DETALHES NA PRÁTICA

Neste capítulo apresento o relato das observações e das intervenções. Assim, com as observações, trago o espaço observado e o relato da própria observação participante com as situações e contextos que a investigação me proporcionou, com as histórias que foram divididas comigo, com os depoimentos que me foram proferidos. Gradualmente, num processo de aproximação e conquista de confiança, os testemunhos foram se intensificando e se particularizando ao longo da pesquisa.

Na descrição das rodas de conversa, do mesmo modo, relato as questões relevantes sobre a organização e realização das intervenções, expondo as situações e questões possibilitadas pela investigação.

4.1 Resignificando o Lugar e a Fala Pela Alteridade

*Aqui nessa casa ninguém quer a sua boa educação
Nos dias que tem comida comemos comida com a mão
E quando a polícia, a doença, a distância,
ou alguma discussão nos separam de um irmão
Sentimos que nunca acaba de caber mais dor no coração
Mas não choramos à toa! Não choramos à toa!²⁸⁹*

O contato com a escola foi, desde sempre, de muito acolhimento e receptividade. As primeiras inserções se deram principalmente participando de eventos da escola tendo ocorrido desde 2018, ainda na gestão do Prof. Renato Santos. Em 2019 participei de reuniões pedagógicas das Totalidades Iniciais e Finais para apresentar a pesquisa e as metodologias escolhidas. Expliquei a importância da observação participante e do acompanhamento das aulas e outras situações de interações com os estudantes.

O período regular de observação participante ocorre a partir de agosto de 2019, com o acompanhamento de aulas, participação nos eventos e movimentos sociais, acompanhamento e registro dos processos de trabalho, de reuniões do SAIA e do Núcleo de Trabalho Educativo. A observação participante, enquanto princípio desta pesquisa, ocorreu transversalmente nos espaços e situações de análise. Desde o início foi necessário explicar aos estudantes os objetivos da minha

²⁸⁹ Arnaldo Antunes – Volte para o seu lar

pesquisa, enfatizar sobre a importância de acompanhar suas práticas cotidianas para entender suas percepções sobre eles mesmos e sobre os contextos em que estão inseridos. Ou seja, explicitar o interesse em suas falas e suas reflexões, a forma como agem e reagem aos processos, suas rotinas e suas histórias.

Durante a investigação observei as aulas em turmas diferentes, assisti a filmes e participei dos debates da Semana Farroupilha com as Totalidades Iniciais. Acompanhei as aulas de informática, até que, vez por outra, era solicitada para orientar nas pesquisas com os recursos da internet e algumas vezes no uso das redes sociais. Participei das aulas de cerâmica, aprendi a preparar a massa de argila, algumas técnicas para produção de utilitários e de escultura, tempo de maturação das peças antes do forno, noções de como preparar as peças para o forno e como embalar para levar para as exposições. Acompanhei os estudantes na produção de papel, na coloração, no corte, na encadernação, na confecção da capa, na escolha da costura ou colocação de espiral. Fui com os educandos em feiras de economia solidária em que discutimos as facilidades e dificuldades, como eles as percebem nos eventos, o que identificam como potencialidades, o que precisariam para melhorar, quais as limitações identificadas. Estar na escola acompanhando como eles se percebem nos processos educativos e de trabalho, atenta ao que eles têm a dizer também interferiu em minha postura, buscando proximidade igualmente nos intervalos, no refeitório, nas confraternizações – o que não exigiu esforço algum.

4.1.1 EPA: cenários e contextos

A EPA tem um funcionamento muito próprio, que requer um entendimento ainda mais diferencial do que a EJA. A base pedagógica da escola está toda estruturada na compreensão do sujeito, na necessidade primordial de se entender quem ele é e que ações são necessárias para que ele passe a fazer parte deste coletivo. Entender o funcionamento da EPA exige, por vezes, sentar-se ao corredor ou mesmo no pátio da escola e perceber o quanto toda a equipe pedagógica está preocupada em acolher este sujeito, como há intenção neste acolhimento na chegada e na permanência, para que este espaço escolar se torne o primeiro passo para a reinserção social.

O acolhimento na EPA integra o próprio fazer pedagógico, como explica Santos²⁹⁰, já que se dá a partir de sua origem, por se propor a ser uma alternativa aos excluídos, rompendo com a rigidez da escola tradicional nas questões de acesso, permanência e metodologia.

O termo acolhimento está presente ao longo de todo o PPP da Emef Porto Alegre (EPA). A porta de entrada da escola, é o local onde são feitas as entrevistas de ingresso dos estudantes e retorno dos afastados, é o local onde são recebidos os serviços parceiros de outras políticas públicas, e, onde são discutidas e mediadas situações de conflito. Este local recebe o termo acolhimento no seu nome: Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento (SAIA)²⁹¹.

Assim, Santos²⁹² explica que há acolhimento desde a matrícula até o momento em que são inseridos nas aulas, bem como enquanto providenciam a documentação necessária. Há acolhimento nas situações de recaídas de adictos em recuperação, para que não sejam segregados em momentos de vulnerabilidade, sendo direcionados à espaços de acolhimento diferenciados e tutelados. Ocorre acolhimento quando há compreensão de que precisam trazer seu cão, para não o deixar fora do espaço em que está, podendo ser levado. E há acolhimento quando por questões de saúde, física ou mental, estejam necessitando de acompanhamento ou encaminhamento aos centros de saúde. Assim, o termo acolhimento define, para além do procedimento pedagógico, o princípio e a natureza da EPA.

Sobre o acompanhamento das rotinas pedagógicas, houve maior facilidade para o acompanhamento das aulas nas Totalidades Iniciais, que ocorrem no turno da manhã, pois, por se tratar praticamente de aulas com a/o regente, a organização dos temas e dias de acompanhamento era mais dinâmica do que com as Totalidades Finais que envolviam diversos professores. E, embora tenha acompanhado várias turmas em diferentes momentos, as turmas T2 e T3, foram as que mais consegui inserção em sala de aula, fora das intervenções.

O perfil etário da turma T3 está entre 25 e 45 anos, todos retornaram à escola depois de muito tempo sem estudar, quase todos mais que dez anos – o que na verdade é uma característica da EPA. As aulas se mantêm com 15 a 18 educandos o que significa o empenho dos estudantes dessa turma, pois a flutuação de

²⁹⁰ SANTOS, Renato Farias dos. **O Acolhimento da População em Situação de Rua: A experiência do Núcleo de Trabalho Educativo da EPA.** 2018 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Orientador: Fischer Maria Clara Bueno. Porto Alegre, RS, 2018

²⁹¹ Ibid., p.56.

²⁹² Ibid.

presença na EPA é, em geral, constante. Todos dominam a leitura e a escrita e em diferentes momentos demonstram o orgulho de não estarem na condição de analfabetismo. É uma turma problematizadora, desafiadora e com ótima participação nos debates e atividades propostas.

A T2 já possui especificidades bem marcantes. Trata-se de um grupo de aproximadamente 15 educandos, mas cuja assiduidade pode variar entre quatro e oito pessoas ao dia. Esta oscilação na frequência decorre, principalmente, do fato de que a totalidade destes educandos, no período observado, ou eram adictos em recuperação e/ou tinham transtornos psicológicos. A saúde mental na T2, portanto, é um critério de grande relevância para se compreender o desempenho cognitivo e as formas que se estabelecem as relações, tanto com o educador, quanto entre os educandos. Com exceção de três educandos que estão entre 25 e 35 anos, o perfil etário está acima dos 50, o que também reflete no tempo que passaram fora da escola que em alguns casos supera a marca de 20 anos. A leitura e a escrita ainda é um desafio e, ocorrem em tempos muito próprios, mas com atenção e esmero. Fazem absoluta questão de que esteja no quadro a ordem do dia e copiam com muita preocupação se estão 'fazendo certo'. Ao final da aula eles apresentam o caderno com o que copiaram e com frequência pedem "põe *um certo*, professora?". Dos educandos que acompanhei durante a pesquisa, apenas dois deste grupo não estavam em situação de rua.



Figura 6 – Intencionalidade dos Espaços
Elaborado/Fonte: a autora

Os espaços e as salas de aula da EPA se revelam riquíssimos de aprendizado e representação: os cartazes expostos nos corredores se tornam interessantes que trazem temas envolventes e que fazem parte da realidade dos educandos. As salas

têm nomes de personalidades e trazem suas imagens pintadas na porta. Os ângulos marcados no chão da porta, a biblioteca traz súmulas em exposição, autores em destaque, ilustrações de obras feitas pelos educandos a partir da leitura – há intencionalidade em cada espaço na EPA.

4.1.2 Uma aula de educação como prática da liberdade

Para Paulo Freire a transformação do homem e da sociedade acontece através da escola, quando, para além da palavra o educando aprende a ler o mundo e intervir de forma assertiva. Mas é preciso enfatizar que este aprendizado ocorre, necessariamente, numa perspectiva emancipatória de mediação pedagógica.

Não há como descrever a incrível capacidade da equipe pedagógica da EPA. Há muita dedicação, muita compreensão, muita propriedade de como funciona o processo de construção do conhecimento na EJA e, de um modo ainda mais especial, na EPA.

Uma das turmas que mais consegui acompanhar em sala de aula foi a T3. A regente é a Prof. Janaína e sua aula é um épico da aplicabilidade da pedagogia de Paulo Freire: ela traz a dialogicidade como princípio básico, conhece as histórias dos educandos, sabe como envolvê-los, relaciona seus saberes, entende quando estão dispersos e os motivos que os estão preocupando, transborda respeito e cuidado nas relações.

O tema da aula poderia ser alterado por um acontecimento importante na rua, na política ou na sala de aula – se é um tema que gera debate, então ela promove a problematização, legitima os interesses e experiências do grupo e, no processo de construção do conhecimento ela evidencia a importância da participação de cada um. A aula é uma demonstração de como construir a autoconfiança e a capacidade crítica em sujeitos tão vulneráveis, promove o desenvolvimento da autonomia e amplia a visão de mundo no processo de aprendizagem para que possam alcançar uma participação mais ativa na sociedade.

O reflexo dessa educação como prática da liberdade fica evidente no desempenho e participação dos educandos: a discussão é sempre muito rica, traz posicionamentos, riqueza de argumentos, sempre ótimas relações com as vivências do grupo. A participação de alguns sujeitos da turma em coletivos fora da escola,

como o Boca de Rua²⁹³, demonstra, além do interesse de estarem inseridos em outros contextos sociais e de trabalho, a capacidade de organização política que vão desenvolvendo.

4.1.3 Quem precisa passar de ano?

Zumba é chamado por Totalidades Iniciais, para as Totalidades Finais. Para Zumba, avançar etapas não parece uma decisão acertada. Ele chega na reunião contrariado. E as colaboradoras do SAIA²⁹⁴ trazem a pauta para o grupo.

“Hoje tivemos dois colegas que irão agora para o turno da tarde, estão prontos para as totalidades finais. E aí? Como estão se sentindo?” (PF SAIA 1).

“Eu não vou não, professora! Não é minha hora, entende?” (ZUMBA).

“Você está com medo?” (PF SAIA 1).

“Não é questão de medo, é questão de não estar preparado.” (ZUMBA).

“Mas tu és inteligente, é bom avançar!” (PF SAIA 1).

“Mais do que avançar eu preciso pensar antes de mudar pra uma turma que tá adiantada: e agora? Se tem um rio na tua frente e tu percebe que pode atravessar pro outro lado pisando nas pedras que tem no rio. Tu não sabe se aquelas pedras ali tão firme mesmo. Não sabe se o caminho é seguro ou se é uma armadilha. Tem que ter certeza que vai dar o passo certo! Adianta eu avançar e ir pra uma turma que vou chegar lá e não sei? Meu medo é ter certeza que o que eu tava estudando aqui nesta turma eu já aprendi primeiro. (...) É como um namoro, a conquista é muito fácil, mas estabelecer esta conquista é que é o difícil.” (ZUMBA).

“Mas você tem que vivenciar esta conquista para estabelecer ela, tem que chegar lá e tomar conta desse lugar. Você precisa confiar que as professoras só te passaram para a próxima fase porque sabem que tu tens condições.” (PF SAIA 2).

²⁹³ O Boca de Rua é um jornal, produzido e escrito há 16 anos por pessoas em situação de rua. O jornal incentiva a participação grupal e não competitiva, o debate sobre a realidade a fim de promover a consciência das pessoas em situação de rua sobre seus direitos, a luta pela moradia e a construção de uma melhorar na autoimagem expressando através da palavra falada e escrita e estabelecendo relações com a cidade. A iniciativa que começou como projeto de extensão da UFRGS mantém o apoio da universidade além de vários colaboradores para a sua realização e manutenção.

²⁹⁴ Na EPA os educandos costumam chamar todos de Professor ou Professora. A equipe do SAIA, embora sejam enfermeiras cursando especialização em Saúde Mental, também são identificadas desta forma. Apesar de não terem formação pedagógica integram a equipe pedagógica. Aqui, serão identificadas como PFSAIA 1 / PFSAIA 2 e assim por diante

“Eu não estou buscando chegar lá, terminar o estudo, eu estou procurando ficar onde eu sei que estou firme. Eu entrei aqui na EPA sem saber se ia ter força... Que nem um motor: tem que ter força. Então eu vi que aqui dentro, o motor que eu tenho ele tem força, ele me dá a resposta que eu preciso. Eu não posso forçar a máquina e estourar esse motor. Talvez a força que essa máquina tem aqui dentro, não vai ter lá fora. Então não adianta!” (ZUMBA).

O discurso de Zumba é carregado de metáforas. Em “A metáfora e o poder da linguagem” Mateus²⁹⁵ explica que

No fundo, há que criar, ou melhor, recriar a realidade que queremos, transmitindo aos outros os nossos valores base e os nossos sistemas conceptuais sem eles darem conta disso. As verdades tornam-se, então, relativas já que elas são aceites com base na compreensão da mensagem apresentada, e a metáfora, como veículo por excelência das mensagens nos casos referidos, vai condicionar o teor da realidade apreendida. Quem tem o poder consegue impô-lo, independentemente do grau de veracidade que o conteúdo da informação detém.

A comunicação entende a metáfora como a linguagem dos símbolos, justamente por ser carregada de simbologias, necessitando de dispositivos complementares para se fazer cumprir a mensagem. Para Freire²⁹⁶ as metáforas abrem caminhos de discussão pela reconstrução de sentidos, pela práxis de trazer a reflexão sobre a palavra e a prática, criando novos conhecimentos por ir além. E é exatamente neste desdobramento que para Zumba a metáfora funciona, possibilitando reflexões importantes pela expressão de subjetividades pertinentes e de seus próprios seus sentimentos.

Alguns colegas intervêm incentivando, que avançar nas totalidades é um reconhecimento importante que ele está alcançando. Mas essa ‘máquina, que só tem força aqui dentro’ está repleta de interpretações. Porque este lugar de pertencimento que a EPA proporciona é seguro, este sujeito está num espaço que lhe fortalece já que ‘aqui dentro, o motor que eu tenho, ele tem força’. É muito mais do que ele poderia expressar utilizando uma linguagem lógica.

A sociedade é assustadora deste ponto de vista. A representação deste espaço que oferece reconhecimento ao sujeito, respeitando suas limitações e avanços é de segurança, de apoio, de proteção. Ao supor entender a dimensão desse discurso subjetivo, me atrevo a entrar na conversa:

²⁹⁵ MATEUS, A. A Metáfora e o Poder da Linguagem. In: Revista de Letras, II, n. 8 (2009). p.380

²⁹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006

“Sabe, Zumba, eu já trabalhei com crianças. Algumas delas quando vão pra ‘escolinha’ ainda nem sabem comer. Mas quando termina o leite da mãe ele precisa aprender a se alimentar. Tem que provar outras coisas, frutas... E os novos sabores não são tão bons! Eles cospem a comida, fazem cara de nojo... A próxima fase parece bem ruim! Ele acha que poderia viver para sempre só com o seu mamã... Mas ele precisa seguir em frente e descobre muitos sabores. Acaba gostando de algumas coisas e experimentando outras de que não gosta tanto. Assim a criança vai aprendendo a se alimentar. Mas, lá no começo, ela nunca ia entender que tinha que passar por tudo aquilo... achava que não precisava de outras coisas.” (PROF MARCIA).

“A gente sempre deixa alguma coisa pra trás professora. A gente nunca aprende tudo o que precisa! Se eu chegar lá na frente e não tô pronto? Eles acham que eu sei tudo, e chega lá, não sei...” (ZUMBA).

“Aí você vai ter que confiar que se o motor funciona aqui, é porque quem tá aqui dentro sabe fazer a máquina funcionar. E você vai ter que confiar em quem está do teu lado e avaliou teu desempenho.” (PROF MARCIA).

Ele reflete um pouco e depois, meio reticente com os argumentos dos grupos e da equipe responde:

“Então eu vou na turma da tarde, vou lá ver como é. E se eu achar que não sei nada eu vou querer voltar pra T3. E aí vou voltar porque não vou ficar lá na sala sem entender nada. Mas então eu vou pra ver como é.” (ZUMBA).

Esse diálogo traz uma infinidade de possibilidades de leituras. De espaço escolar, da avaliação e do medo da reprovação, de inclusão e exclusão, de saúde mental na escola e o necessário entendimento de como lidar com estas questões no ambiente escolar. Para esta investigação, escolho destacar a importância do espaço e da visãoêmica do sujeito neste espaço, pois, este discurso sublinha a relevância da EPA como espaço de legitimação do ser social, como possibilidade de crescimento e de reconhecimento do sujeito que, pertencendo a este espaço, sente-se em constante processo de aprendizagem.

A reflexão do educando sobre estar ou não pronto para a próxima etapa é a própria *‘consciência de inconclusão’* que prevê Freire²⁹⁷, é o *quefazer* permanente da educação, o *ser* que na práxis, tem que *estar* sendo.

A educação problematizadora (...) que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o

²⁹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, 56 ed

imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro²⁹⁸.

Apesar de deixar evidente o medo do novo, de seguir em frente, ele se propõe à situação desafiadora, se lança à superação, confiando na mediação pedagógica num movimento em direção à construção de uma outra realidade. As mediações pedagógicas se estabelecem nas práticas sociais por se originar e propiciar a construção de sociabilidades e saberes pela postura reflexiva frente a processos contraditórios e interativos dos sujeitos envolvidos²⁹⁹.

4.1.4 Assembleia: aprendendo a participar

Naquela tarde haveria a comemoração do aniversário da EPA, pela manhã há grande mobilização na organização da festa que também é encarada como um momento de mobilização da comunidade escolar frente ao enfrentamento de adversidades como a própria ameaça frequente de fechamento que a escola enfrenta. O objetivo da aula na T2 é desenvolver um cartaz que sintetize suas percepções acerca da EPA e vou media-los na produção textual.

O tema é assunto proeminente pelo envolvimento das pessoas, nos mais variados espaços da escola organizando o evento. Deste modo, iniciamos com uma conversa sobre o que estão fazendo, o porquê é importante registrar o aniversário da EPA, como é fazer parte da escola. Proponho um levantamento sobre a escola, para posterior produção textual, e o grupo sugere que identifiquemos o que é “bom na EPA” e o que identificam como dificuldades. De início, aparecem as queixas:

“Olha professora, as dificuldade que a gente tem aqui é que a gente diz as coisas e não adianta. Hoje tem assembleia. Aí eles perguntam da gente o que tem pra dizer, o que a gente quer o que acha das coisas só pra depois fazer do jeito que eles querem! Nem sei pra que então. Pra quê pergunta? A Dandara vai na assembleia. Pergunta pra ela se adianta dizer as coisas que a gente quer?” (NABUCO).

“É bem assim mesmo! Porque eu tenho que ir pra dizer as coisas pelos alunos. Mas aí chega lá e eles não fazem o que a gente pede. Dá umas explicação e não faz. Só pra perder tempo.” (DANDARA).

“Mas o quê, por exemplo, vocês pedem que não é acolhido pela

²⁹⁸ Ibid., p.102.

²⁹⁹ ADAMS, Telmo. Educação e economia popular solidária. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

assembleia, tem que ver se é possível de fazer, né?” (PROF MARCIA).

“Vou te dizer: a gente chega professora, pra ter aula de manhã e sabe o que a gente toma? Leite! Eles dão leite puro pra gente! Me enjoa até o cheiro. Não tem um pingadinho de café, não tem nada no leite! Só leite! Se eu tomar isso, professora, eu vou desarranjar!” (NABUCO).

“Falou bonito!!!” (AIMBERÊ).

Os colegas acham graça da palavra “desarranjar”. Demonstrando que o colega se expressou com educação e com uma fala “bonita”. O que é extremamente adequado já que eles ainda não têm proximidade comigo. Nabuco sabe se expressar muito bem, escolhe palavras adequadas sem parecer se sobrepor aos colegas – o que as vezes é queixa de quem ouve colegas parecendo falar melhor.

“Mas vocês já perguntaram o porquê é só leite, ou pediram pra misturar o café? Como é que funciona a assembleia Dandara?” (PROF MARCIA)

“Eu tenho que ir perguntando pros colega o que eu tenho que dizer na assembleia, que nem isso do café. Eu tenho que saber o que os colega querem. Então antes da assembleia eu vou falando com eles, ‘sôra. E aí chega lá eu digo. Do café, pra ti vê, eu digo: ninguém quer tomar leite puro quando chega... Aí vem a guria lá da cozinha e diz: “é, mas a gente tem que dar o que é saudável...” Tá! Acabou! Entendeu? Nem eles querem saber, nem eu sei o que dizer porque não adianta. Aí eles continuam dando leite de manhã cedo.” (DANDARA).

“Os professor tem café lá na sala deles! Vê se eles tomam leite puro... Claro que não!” (NABUCO).

“Bom, gente, uma assembleia é um espaço de fala e escuta. Então acho que só tem que entender para que serve e como levar adiante as discussões que vocês entendem que não estão sendo representadas, ou que não está se vendo um resultado. O exemplo do café, NABUCO, posso te dizer que em qualquer escola, os professores compram o café e trazem pra escola. É dividido. As vezes fazem uma vaquinha e compram, as vezes cada um traz na sua vez... Eu como não sei bem como funciona aqui, já trouxe um pacote de café e de açúcar, pra você ver que é assim em toda escola. Então o café da sala dos professores não é da escola. É comprado pelos professores.” (PROF MARCIA).

Nabuco fica pensativo. Dandara se retira para ir participar da assembleia. Seguimos a aula e, com o debate de várias questões da escola construímos um quadro com as colocações conjuntas sobre a escola. Entendo pertinente, porém, sublinhar algumas reflexões. Primeiro sobre o quanto, de um modo geral, em qualquer grupo, quer de empresa, quer de escola, sempre é mais fácil identificar as

dificuldades, antes de reconhecer as facilidades e pontos favoráveis. Então o fato de se iniciar essa discussão com as queixas do grupo não desabona em nada nem a escola nem mesmo a participação nas assembleias.

Quanto à participação na assembleia, é necessário ressaltar que a EPA trabalha com uma rotatividade grande de educandos e que mesmo que eles possam permanecer por tempo considerável na escola, nem sempre se mantêm como participantes ativos nos processos representativos. Outro ponto a ser evidenciados é que esta percepção não necessariamente representa do conjunto dos educandos, mas nos fornece indícios importantes que permeiam o objeto de pesquisa.

4.1.5 Observações no NTE

O NTE é um importante componente curricular na EPA já que traz, em seu âmago, a mediação pedagógica e o princípio educativo fundamentado na Educação Popular. Por integrar projetos e estratégias que visam a superação das dificuldades vivenciadas e reinserção ao mundo do trabalho, o NTE preocupa-se com o desenvolvimento de competências socioemocionais que, através da participação e do trabalho promovem alternativas de sobrevivência com a geração de renda.

Os educandos participam das atividades do Núcleo de Trabalho Educativo no período de contraturno das aulas. Deste modo, por ter realizado um período maior de observação à escola no período da manhã³⁰⁰, os educandos que acompanhei nas atividades do NTE eram das Totalidades Finais, que tinham suas aulas pela tarde e que no período matinal desenvolviam as oficinas. No desenvolvimento do trabalho são estimulados a auxiliar os recém-chegados e incentivados a avaliar as possibilidades e oportunidades de trabalho que se apresentam, tanto quanto a resolução de problemas em situações internas e externas.

O registro não teve formato de entrevista estruturada, pois a proposta de análise era sobre a forma como os educandos percebem e explicam os processos, como o grupo se complementa, como é para eles dividir e atuar em conjunto. Mais do que detalhar as tarefas optei pelo registro fotográfico das etapas de trabalho e da gravação de áudio para as falas. Assim, a própria realização dos registros, a partir da fala do sujeitos, oportunizou mediações para a consciência crítica e autônoma.

³⁰⁰ No decorrer do período de observação houve maior facilidade de acompanhamento das aulas da manhã, com menor participação à tarde. Assim, os processos de trabalho e da participação no NTE foram mais acompanhadas com as Totalidades Finais, por se tratar de contra-turno.

Sistematizar e analisar a formação que ocorre consigo e com seus pares no trabalho é especialmente relevante para os envolvidos em formas de trabalho associado e sociedades inspiradas na autogestão, porque permitem que realizem a articulação consciente e crítica entre o seu patrimônio — de práticas e de conhecimentos — como indivíduo, grupo e classe. Intrinsecamente relacionada à tomada de consciência da sua condição histórica, está a atitude do sujeito de conceber-se como um ser que faz escolhas em micro e macrosituações. Isto é, reconhecer sua autonomia, mesmo que relativa, na condução de micro e macrosituações de trabalhos sociais³⁰¹.

As formas de trabalho de cerâmica e papel se diferem também no que tange à vocação do trabalho individual ou em grupo, e interfere na divisão dos recursos advindos da comercialização. Assim, o preço de venda prevê os custos fixos e variáveis, a margem de contribuição ao NTE, e o percentual de lucro e mão de obra que é ou repassado ao ceramista ou ao grupo de trabalho no caso do papel.



Figura 7 – Organização e Exposição na Feira Contra Ponto
Elaborado/Fonte: a autora

Além das possibilidades que o NTE oferece, no laboratório de papel e no laboratório de cerâmica existem oficinas que a escola oferece em parceria com diversos coletivos³⁰², seja das universidades ou de coletivos organizados que tenham caráter social, orientação de economia solidária e/ou tenham como propósito o trabalho com pessoas em situação de vulnerabilidade e/ou de rua.

³⁰¹ FISCHER, Maria Clara Bueno. O trabalhador no centro de propostas de pesquisa-formação para o trabalho associado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26 p. 95-117, 2008. p. 96.

³⁰² COLETIVO EPA Disponível em: <http://coletivoepa.wikispaces.com/Hist%C3%B3ria+da+EPA>

A escolha da área de atuação é realizada com acompanhamento do SAIA considerando interesse, habilidade e adaptação. No caso de haver disponibilidade de vagas, é possível participar de mais de um grupo de trabalho. A produção das oficinas e a participação em feiras e eventos é sempre acompanhada por um professor ou professora, capaz de orientar e qualificar o trabalho.

O produtor/estudante deverá conhecer todo o processo de produção na oficina que estiver frequentando: seleção das matérias-primas e ferramentas, o planejamento da produção, a organização do espaço de trabalho, os custos de produção e formação do preço de venda, o acompanhamento da venda de sua produção e da distribuição dos recursos decorrentes desta comercialização, bem como demais conhecimentos que se fizerem necessários ao adequado exercício do trabalho e que vierem a compor o currículo específico da oficina. Os recursos originados pela comercialização compõem Fundo específico, administrado em conjunto pelo Conselho Escolar e pelos estudantes/produtores³⁰³.

Os laboratórios possuem funcionamento e decisões independentes, mas em geral participam das feiras em conjunto. A busca de eventos e oportunidades de exposição é menor do que os integrantes gostariam, mas os professores do Núcleo expressam a dificuldade de participação externa, pois requer o acompanhamento de um professor responsável, deslocamento além da disponibilidade de, pelo menos, um educando no local de exposição. A participação semanal cativa na feira Contra-Ponto, que ocorre no pátio da Faculdade de Educação da UFRGS, conta, principalmente, com a disponibilidade e revezamento de dois educandos.

Santos³⁰⁴ identificou como principais limitações do NTE as ações de geração e renda serem de caráter de economia popular por se tratar de uma escola e não de uma organização econômica; os horários de funcionamento condicionado aos horários dos professores que inferem também em restrições participativas nas reuniões deliberativas; a falta de incentivos governamentais para a inserção do grupo no universo da economia solidária com a constituição de um coletivo autônomo; o quadro de professores condicionado à aprovação anual da rede municipal, sendo que alguns são disponibilizados à EPA apenas 10 horas semanais; a carência de recursos financeiros como, por exemplo, para o conserto de equipamentos ou melhorias de infraestrutura.

³⁰³ PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria de Educação: Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Porto Alegre, 2014. p. 41

³⁰⁴ SANTOS, Renato Farias dos. **O Acolhimento da População em Situação de Rua**: A experiência do Núcleo de Trabalho Educativo da EPA. 2018 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Orientador: Fischer Maria Clara Bueno. Porto Alegre, RS, 2018

O Núcleo tem caráter representativo já que é formado por professores e educandos da EPA que definem desde as questões de materiais e produção à participação em eventos e exposições. Assim, se propõe dinâmico em seu funcionamento e democrático nos processos participativos. Neste sentido, promove reuniões com os grupos de trabalho, tanto da produção de Papel como de Cerâmica, podendo ocorrer separada ou conjuntamente, dependendo das pautas

4.1.6 O papel: entre a produção e a exposição

A produção de Papel já funciona com maior envolvimento de grupo. Algumas etapas do trabalho permitem, assim como a cerâmica, o trabalho reflexivo e individual do educando. Existe, porém, uma exigência maior do coletivo, uma organização preliminar das etapas da produção, decisões que são tomadas em grupo definindo desde a necessidade de aquisição de materiais até a quantidade a ser produzida para feiras, eventos ou encomendas. Em geral as pautas dessas reuniões de trabalho e participação em feiras são definidas pelos professores que acompanham o laboratório, que também orientam sobre as necessidades, prazos de produção e divisão do trabalho. A definição do material a ser produzido também é pauta de reunião e depende do interesse, da disponibilidade do material, das oportunidades que se apresentam em datas comemorativas ou pela temática de eventos que participam.



Figura 8 – Laboratório de Papel
Elaborado/Fonte: a autora

Acompanhar o processo de produção de papel proporciona o entendimento amplo que há tanto na produção quanto na comercialização por parte dos educandos envolvidos. Quando pergunto sobre como é que funciona a produção e venda do ‘papel’, numa pergunta aberta ao grupo que está trabalhando, eles se pronunciam:

“Aqui no papel a gente tem que aprender a trabalhar em equipe. Tudo a gente faz decidindo e trabalhando com os colegas. Quer ver assim: tem dias que o cara lá tá numa ruim, as vezes passa uns quantos dias e não consegue produzir nada. A gente divide o trabalho e o lucro, mas se o cara tá ruim, a gente faz e divide o lucro. Não fica ninguém de fora. Mas se o cara não dá um jeito de se ajudar a gente vai no SAIA e faz o cara tomar rumo de novo. Pra não ficar sem produzir. Isso a gente decidiu junto, aqui. Porque a gente entende que é um grupo e precisa se ajudar e ajudar o outro também, né?” (FIRMINA).

“Eu faço papel e faço cerâmica. Aprendi a fazer os dois. Lá na cerâmica eu gosto de fazer umas arte de escultura. Aqui no papel eu faço o que precisar fazer. Sei cortar, sei costurar, botar espiral. Sei fazer as dobradura, colorir o papel. Tudo isso eu aprendi aqui. Faço a serigrafia, preparo a tela... Se tiver que fazer agenda eu faço, faço caderno, bloco. A gente separa os material que precisa, os tipo das capas que vai usar. Cada trabalho a gente conversa e vê como vai fazer. Divide com aqueles que querem pegar o trabalho e é isso.” (VALENTIN).

“Tem vezes que a gente precisa ajudar os colegas. Mas aqui no papel todo mundo se ajuda... pelo menos pra fazer né. Pra feira não, não é todo mundo que vai. A feira é coisa pra quem consegue ficar lá, falar direito, atender bem. Não é qualquer um que consegue. Eu não consigo, sabe. Acho que não sou bom pra falar com as pessoas. Parece que as pessoas já nem chegam... me dá meio que um negócio ruim de ficar esperando as pessoas chegar e nada... Tem que ter o jeito.” (TEODORO).

“Eu gosto mais daqui do papel. A gente trabalha vendo e falando com os outros. Tem essa coisa mais movimento, mais rápido. Cada um faz lá uma parte e quando vê fica pronto um tantão! Eu aprendi rápido o papel. Já sei fazer um monte de coisas: faço corte, sei colorir direito porque tem que cuidar o tipo de papel pra não estragar o papel, não molhar demais. O corte tem que ver como aproveita melhor o material, eu sei fazer isso também. É importante a gente entender como aproveita direito o papel pra não desperdiçar.” (DANTE).

Entre as explicações e indagações sobre o processo de produção do papel, um dos educandos me propõe que eu o acompanhe produzindo:

“Quer saber como é que faz, professora? Vou fazer um caderno agora. Vem ver que tu vai entender cada parte do trabalho.” (VALENTIN)



Figura 9 – Etapas da Produção Núcleo de Papel
Elaborado/Fonte: a autora

Peço sua permissão para fotografar o processo e tenho sua autorização. Ele se prepara com cuidado para a disposição dos materiais, se posiciona numa mesa na área externa ao laboratório de papel e durante a produção se mantém atento e imerso ao trabalho. Coincidentemente, é o mesmo educando que, em uma das vezes que acompanho a exposição da feira Contraponto, faz questão de detalhar como funciona a participação do NTE na feira semanal.

Na feira Valentin organiza a mesa de exposição com cuidado, separando as produções de papel e cerâmica numa disposição que facilite a visualização e manuseamento. Enquanto isso vai explicando que o movimento maior é pelo meio dia e que as vendas dependem muito do dia também, mas o bom da feira é que as pessoas que conhecem já sabem o que procurar e tem muita gente que vem conhecer, ver os produtos.

Ele tem várias ideias sobre formas que poderiam colocar as peças em evidência, como um expositor próprio para colocar os cartões postais, talvez os produtos de papéis num expositor em pé e prateleiras para as esculturas, mas identifica a dificuldade de carregar essas coisas para a feira. Identifica a limitação do deslocamento e formas de expor os produtos:

“A maioria das vezes a gente vem de UBER, então tudo o que a gente precisa levar tem que estar organizadinho pra caber no porta-malas do

carro – e assim mesmo tem uns motoristas que reclama... Então fica difícil a gente pensar no que seria o melhor jeito de expor, porque tem que pensar no jeito de carregar também né. Pode ver, aqui tem gente que estende uma toalhinha no chão e deu, era isso. A questão é que ideia a gente até tem, o difícil é colocar em prática.” (VALENTIN).

Percebe a diferença da forma de expor para a percepção do produto exposto, revelando cuidado e atenção na apresentação dos produtos:

“Teve uma vez que a escola fez a exposição³⁰⁵ lá num lugar da Prefeitura – não sei se foi na assembleia ou noutra lugar. Mas tu pede pra professora mostrar as fotos pra tu ver... Coisa mais linda as esculturas ficavam que nem obra de arte ali. Bonito mesmo!” (VALENTIN).

Sobre como são divididos os lucros das vendas:

“Na cerâmica o valor é feito assim: vai 20% para a escola e 80% pro aluno. É bom até. No papel a gente faz diferente: a gente pega o valor do aluno, vai juntando e divide no grupo... Entende? Daí que aqui a gente passa uns período meio ruim, tem gente que tá se recuperando que tem dias que não tá bem, aí não produz... A gente divide igual entre todo mundo que tá no grupo, sabendo que uns se dedicam mais, mas também sabendo que nem sempre a gente tá dando conta né. Aí se o camarada tá muito tempo sem conseguir produzir a gente dá uma chamada nele, aciona os professores pra dar uma mão pro cara, né?! Agora, se for trabalho grande, tipo encomenda, assim: 45 agendas que tem que entregar num mês... Aí é correria, a gente sabe que não dá pra ir fazendo na boa... Aí tem que chamar o pessoal que vai encarar e só para quando terminar. Aí esse dinheiro aí é desses cabeça que assumiram o trabalho.” (VALENTIN).

Acompanhar as etapas de trabalho, tanto de produção como de exposição e venda com Valentin foi um processo que me possibilitou averiguar como ele se percebe como sujeito capaz e produtivo. Ele tem orgulho em mostrar tudo o que sabe fazer, tem orgulho de demonstrar seus conhecimentos em cada etapa e a grande habilidade que desenvolveu enquanto artista e como trabalhador artesão, tanto na cerâmica como no papel. Ele representa o grupo nas feiras sabendo explicar a proposta do trabalho e os detalhes sobre os produtos. Desenvolveu suas habilidades e competências em produção e atendimento, desenvolveu sua autonomia através de uma reflexão crítica e prática. E aqui cabe as reflexões de

³⁰⁵ Exposição *E do Barro Fez-se a Vida – Arte, Memória e Resistência da Escola Porto Alegre*, na Câmara Municipal de Porto Alegre, com trabalhos em cerâmica, papel artesanal reciclado, xilogravuras, pinturas e fotografia. A mostra faz parte das comemorações dos 21 anos da EPA. Fonte: Sul21 Disponível em: <https://www.sul21.com.br/cidades/2016/10/a-arte-como-forma-de-resistencia-estudantes-da-epa-expoem-trabalhos-na-camara/>

Freire³⁰⁶ que elucidam que a construção da identidade pessoal, social e profissional se dá pelo trabalho, já que são as relações com o meio social e cultural que o sujeito constrói suas formas de pensar, de sentir e de fazer e, assim, vai se constituindo nas experiências pessoais e coletivas.

4.1.7 A cerâmica

A cerâmica está em toda a EPA, caracteriza a escola nos espaços externos, no jardim, no portão, nos cantinhos do pátio, ou nos espaços internos, nas paredes da sala de aula, na biblioteca, na sala da gestão. Proporciona uma identificação através da arte. Uma peça de cerâmica da EPA exposta no espaço da escola, representa o artista e o trabalho coletivo, é portanto, uma representação coletiva.

Permitindo um tempo próprio de produção, a cerâmica é um trabalho que permite um processo de interiorização, é um olhar para dentro, produzir admirando. Antes mesmo de definir o que se vai fazer é preciso preparar a argila, amaciar o barro, tirar as pedras, deixar homogêneo. É uma fase de introspecção, de desligamento, de concentração do que pode vir a ser.



Figura 10 – Peças Expostas nos Espaços na EPA
Elaborado/Fonte: a autora

³⁰⁶ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: 10 ed. Paz e Terra, 1980.

Junto com a preparação da massa, num espaço que favorece ideias com a exposição de várias peças: do que deu certo, do que não deu, do que busca realismo, do que se propõe incompreensível. É um espaço de arte e a arte deixa de ser do artista quando está pronta, não precisa ser explicada, não requer utilidade. E mesmo quando se propõe a utilitário, ainda sim é feito com arte. A sensibilidade é desenvolvida a cada peça ou a cada detalhe de uma peça. O acompanhamento das professoras da Cerâmica além de capacitação técnica, reforçam a autoestima do educando. Pequenas dicas que fazem toda diferença na cerâmica e que vão recriando o ser de dentro para fora.

Sobre a produção da cerâmica alguns educandos declaram:

“(...) fora do colégio eu só faço o que não presta, mas na EPA faço cerâmica. Sei fazer isso! Aprendi! Faço o contraponto [feira] pra vender a cerâmica do grupo, todas terças feiras.” (GAMA).

“Este ano eu consegui evoluir bastante porque eu estudo de manhã e a tarde eu faço reforço e cerâmica. Que é a base de barro e faz tudo que é tipo de material com cerâmica.” (LIMA).

“Eu gosto que to aprendendo a ler. Aprendo aos pouquinhos, mas vou aprendendo, né? É bom. (...) E eu também vou lá na cerâmica. Eu faço um monte de coisas lá. Eu sei fazer as panela. Vou te mostrar o que que eu já fiz. Faço as panelas e faço as tampas bem perfeito! Não é fácil fazer as tampa, sabia? Porque a tampa tem que ficar bem direitinho na panela. Às vezes eu ajudo os colega e vou lá ensinar eles pra fazer a tampa. Eu que sei fazer, mas eu também ensino quem precisar aprender.” (CHIQUINHA).

“A cerâmica é bom! A gente fica lá mexendo na argila, faz a gente pensar nas coisas da vida da gente. Bota as ideias no lugar, quando vê fez uma peça. As vezes fica uma coisa bem bonita, as professoras ajudam. As vezes não é tão lindo, mas é como tudo que a gente faz na vida né...” (ANTONIETA).

“Aqui a gente pode transformar as coisas que não são verdadeira em coisas verdadeiras. Tipo agora vou fazer um dragão. A gente sabe que não existe dragão, mas agora vai existir. É só fazer! Aqui na argila a gente constrói tudo o que imagina. É assim!” (OTELO).



Figura 11 – Produção e Laboratório de Cerâmica
Elaborado/Fonte: a autora

Enquanto arte, a cerâmica proporciona a expressão de sentimentos que podem até distinguir fases de produção e da vida do educando. Não é raro que ao apresentar o conjunto de suas produções o educando identifique as que produziu quando começou, ou as que fez quando estava aprendendo alguma técnica, fases que se dedicou às esculturas ou períodos que preferiu produzir utilitários. A arte em cerâmica possibilita o desenvolvimento uma visão crítica sobre suas próprias realidades, pela abstração e experimentação da manifestação criadora e vivência da autonomia artística. Alguns educandos, durante as oficinas de cerâmica, demonstram grande habilidade no auxílio de colegas, acabam se tornando colaboradores de determinadas técnicas ou instrumentos.

4.1.8 Reunião do NTE: participar requer planejamento

A reunião tinha como pauta a aprovação da marca para os produtos do NTE. Fora desenvolvida por profissionais colaboradores da EPA, da área de marketing e propaganda, com base em briefing³⁰⁷ desenvolvido junto ao NTE em algumas reuniões. A reunião inicia com a apresentação do briefing: o que foi definido como

³⁰⁷ Briefing é um termo de Comunicação e Marketing que define o processo de coleta de dados e informações que antecedem e direcionam o desenvolvimento de um projeto de imagem ou uma ação de RP ou propaganda.

critérios importantes pelo NTE sobre o que seria esta representação, o que deveria conter, possibilidades de cores e alguns símbolos associados com o trabalho desenvolvido. Assim, a equipe que desenvolveu a marca apresentou os critérios estabelecidos e os caminhos que levaram às alternativas de marcas que foram expostas. Em um telão apresentam a marca e duas alternativas de logomarca. Ao meu lado um educando interrompe a apresentação:

“Eu teria feito melhor! Não está bom! Eu poderia ter feito!” (JOÃO).

Uma das coordenadoras do Núcleo explica:

“Nós já passamos dessa fase, João! Decidimos nas reuniões anteriores e agora estamos na fase de aprovação. Este trabalho foi feito por profissionais que procuraram a escola para desenvolver a marca. Fizeram em parceria, como colaboração.” (PROF NTE)³⁰⁸.

Sentado exatamente ao meu lado ele retruca para mim:

“Por que não nos chamam para fazer isso? Tem muita gente que entende de arte aqui, que pode fazer um desenho para representar nossa marca... Será que acham que a gente não é capaz?” (JOÃO).

“Mas você veio nas outras reuniões? Não sabia que estavam desenvolvendo a marca?” (PROF MARCIA).

“Não! Eu sabia da escolha do nome, disso eu sabia. A gente escolheu! Não que outros, de fora iam fazer nossa marca... Deviam ter consultado a gente!” (JOÃO).

A conversa ‘ao pé do ouvido’ é percebida pelos participantes da reunião. A colaboradora que está apresentando seu trabalho justifica:

“A gente trouxe hoje um trabalho que foi desenvolvido por um profissional de design, que tem experiência em marcas e que desenvolveu a logomarca após alguns estudos sobre o que esta imagem precisa representar no mercado. Isso é o resultado de um processo de investigação desse mercado, da proposta do trabalho de vocês. É mais que um desenho. É uma logomarca que representa quem vocês são e o que fazem.” (COLABORADORA MARKETING).

“Mais um motivo pra que fosse feito pela gente!” (JOÃO).

“João, isso tinha que ter sido discutido antes, não agora!” (PROF NTE).

³⁰⁸ Professor(a) integrante do Núcleo de Trabalho Educativo



Figura 12 – Reunião NTE
Elaborado/Fonte: a autora

Não acompanhei as reuniões anteriores que definiram como seria o desenvolvimento da marca, mas tenho certeza que envolveram um difícil processo de organização de horários entre os professores, colaboradores e educandos, de definição de critérios importantes para o desenvolvimento da marca, e levantou uma infinidade de possibilidades entre nomes, símbolos, cores, proporções e tudo mais que exige esse trabalho. Mas ao meu lado estava um educando que não entendia o porquê de estar de fora do processo.

Enquanto pesquisadora que tem dentre seus objetivos de pesquisa o entendimento da participação dos educandos nos processos de trabalho, indaguei a possibilidade de que os educandos pudessem trazer suas colaborações ou criações. Sugeri que poderíamos desenvolver um concurso em que estariam expostos os critérios necessários à criação da marca. Assim, educandos do núcleo poderiam trazer suas criações. O grupo poderia votar na marca que melhor representa o NTE e a partir dessa escolha a empresa colaboradora adequa dentro dos padrões necessários para o mercado.

“Não acho justo com as pessoas que estavam presentes desde quando começamos as reuniões para definir a marca. O que estão apresentando hoje aqui não foi feito do dia pra noite. Não dá pra gente reiniciar todo o

processo porque agora tem ideias novas de quem não estava presente nas reuniões anteriores.” (PROF NTE).

“A questão é que eu sei que faria melhor que isso. E tem muita gente aqui na EPA que conhece arte, conhece a arte de rua. Essa marca não nos representa só isso.” (JOÃO).

“Talvez não estivesse claro a pauta, talvez envolver os educandos no desenvolvimento da marca necessitasse de mais tempo e mais clareza do que estava sendo decidido. Mas foi só uma ideia.” (PROF MARCIA).

O debate continuou, alguns outros educandos trouxeram novas ideias de participação e de alterações àquela proposta. A colaboradora explica sobre o processo de criação e o envolvimento de outros profissionais, justificando que dentro da proposta oferecida à EPA cumpriram suas responsabilidades. Enfatizou ainda que, caso o Núcleo achasse melhor poderia rever o que poderia ser feito dentro de uma nova proposta. Com isso uma das coordenadoras do NTE se pronuncia incomodada o rumo do debate e explica que há muita dificuldade na tomada de decisão do núcleo justamente por sempre haver questionamentos sobre o que foi decidido em reuniões anteriores. Deste modo, enfatizou que sempre que se precisa retomar um ponto que já fora decidido antes, o núcleo não avança nas decisões, o que atrasa todo o processo e desestimula quem participa efetivamente.

Apesar do meu interesse no desfecho pela questão participativa que se criou, pessoalmente me senti inconveniente por inferir com a fala do educando e, em momento oportuno, me desculpei com a coordenadora do Núcleo, que, sem a menor dúvida, tinha suas preocupações e responsabilidades e, naquele momento, estava fazendo o que acreditava ser o mais importante para o NTE.

A EPA tem uma dinâmica muito própria de funcionamento. Há um movimento permanente de ingresso de novos educandos, de troca de professores, de manifestação de novas ideias. Essa dinâmica pode ser entendida tanto como um entrave ou como uma potencialidade. Nesta reunião pude constatar como o processo participativo necessita de planejamento e clareza das etapas, das formas de participação para que ocorra de modo a realmente incluir. É preciso evidenciar o nível de decisão e o necessário de engajamento de modo que seja explícito e tão dinâmico quanto a própria escola para que cumpram os objetivos do núcleo de servir como estímulo de auto-organização, desenvolvendo no educando o senso de responsabilidade, cooperação e autoria.

4.1.9 Reunião do SAIA: espaço de ser mais

A reunião do SAIA acontece semanalmente e é um espaço para que os educandos possam discutir as questões de suas vidas que interferem nos seus desempenhos na escola, seja no aprendizado ou nas relações. A reunião do dia 19 de setembro ocorreu no espaço do jardim. Foi uma manhã com temperatura agradável e o sol deixou o ambiente ainda mais acolhedor.

A primeira pauta é trazida por Zumba. Diante de uma situação de conflito que teria ocorrido entre ele e duas “professoras” do SAIA, Zumba apresenta suas desculpas e diz que pretende continuar na EPA.

“E eu vou continuar aqui e acreditando porque tem me feito bem estar aqui. Deu uma guinada na minha vida, a pessoa que eu sou, o meu caráter. E eu vou continuar aqui sim! Para que não fique essa coisa, a gente conversa pra chegar num entendimento. Para mim só tem acrescentado na minha vida, e se vocês e a PF SAIA¹ se disponibilizarem, eu agi de uma forma infantil, eu reconheço. E eu gostaria de me redimir, me redimir contigo!” (ZUMBA).

“Achei muito importante tu ter conseguido falar aqui no grupo, te desculpar. Com certeza a gente está aqui pra ter uma convivência com vocês, pra ajudar vocês e não tem porquê ter briga.” (PF SAIA 3).

“A pessoa que eu tenho me tornado, o caráter. Seria importante pra mim isso. Pra não ter rugas e a gente se sentir bem... pra gente se tratar como pessoas adultas, pra gente chegar num consenso.” (ZUMBA).

“Quando começamos este grupo, identificamos que na época tinha algumas situações que acontecia isso, que faltava respeito... Isso num grupo as vezes acontece... Não que seja legal. Mas num grupo onde tem muitas pessoas, que cada um vem de um lugar, com suas histórias de vida... A gente vai aprendendo a se respeitar, isso que é importante.” (PF SAIA 3).

Zumba é um homem negro, jovem, de sorriso largo e muito bem articulado. Ele sofre de transtornos mentais³⁰⁹ e em algumas situações requereu acolhimento de maior atenção e cuidado por ter se tornado violento. Demonstrar preocupação frente a uma situação conflituosa valida seu esforço em lidar com as próprias limitações comportamentais e, como ensina Freire³¹⁰ refletindo sobre sua situacionalidade por ter sido desafiado por ela e agindo sobre ela.

³⁰⁹ Casos que envolvem questões de saúde mental não são raros na EPA o que torna fundamental o trabalho desenvolvido pelo SAIA por possibilitar essa articulação de estratégias pedagógicas e de saúde mental/emocional além ações de prevenção à evasão escolar.

³¹⁰ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que *estão*. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. (...) Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica³¹¹.

No caso de Zumba, o progresso de reabilitação é notório quando expressa que ‘quer chegar a um entendimento’, quando evidencia que ‘tem se tornado’ uma pessoa melhor no seu próprio entendimento é de sua autoconfiança que está falando. Do quanto a EPA está lhe ajudando a se desenvolver como sujeito social – e esse é provavelmente o único espaço de aprendizagem socioemocional a que tem acesso. Ele esteve em sua “situação limite”, sua fala traz a preocupação com a própria permanência na EPA. Sente-se em uma realidade que lhe pareceu intransponível e, por isso, precisa expressar-se frente a seu problema.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e ação se impõe, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem³¹².

Assim, Zumba busca o diálogo, apresenta sua visão da situação e se recria frente a seu problema e seu comportamento buscando uma ação transformadora que é a própria construção do *ser mais*³¹³.

4.2 Histórias que Desvendam o Sujeito

*A cidade apresenta suas armas:
Meninos nos sinais, mendigos pelos cantos
E o espanto está nos olhos de quem vê
o grande monstro a se criar!
Os negros apresentam suas armas:
As costas marcadas, as mãos calejadas
E a esperteza que só tem quem tá
Cansado de apanhar!³¹⁴*

Desde o primeiro instante em que propus esta investigação tive como princípio trazer a fala dos sujeitos, seus entendimentos, contextos, suas histórias e

³¹¹ Ibid., p.141.

³¹² Ibid., p.72.

³¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

³¹⁴ Os Paralamas do Sucesso – *Selvagem*

vivências. Desde os primeiros contatos mais próximos com as pessoas em situação de rua, ainda quando desenvolvi o projeto de pesquisa, foi um exercício impactante.

Trago aqui alguns depoimentos, narrativas e histórias que marcaram essa investigação não apenas por revelar detalhes de cada um, de lutas e de vitórias, mas, principalmente, por representar um testemunho intencional em que o sujeito quer expor quem ele é e o contexto em que vive, desvelando a dimensão desse mundo outro, aquele do lado³¹⁵ de lá.

4.2.1 Gama: Você conhece esse lugar?

Gama é um sujeito introspectivo. Procura se posicionar e trazer sua palavra quando se sente realmente em condição de fala. Parece recluso e distante tanto quanto é observador. Nas ruas carrega seu carrinho para recolher recicláveis e as vezes passa boa parte da noite trabalhando. Acompanhei Gama em diferentes espaços e algumas vezes o encontrei na entrega de marmita³¹⁶. Ele está nas Totalidades Finais, então tem aula no turno da tarde e pela manhã trabalha no laboratório de cerâmica. Quando de repente me disse “Vou te contar minha história professora, pode botar aí na tua pesquisa!” confesso que não esperava.

Minha mãe perdeu uns irmão meu, ela ficou louca. Fui pra um abrigo aos seis anos com dois irmãos e dois primos. Meu irmão mais velho e a irmã eram tantã³¹⁷ de nascimento. Eu era o mais novo, fiquei por último pra sair [do abrigo]. Vivia um pouco no abrigo, fugia, fazia minhas merda, ia pra FEBEM... assim eu ia. Nunca cheguei nem perto de ser adotado né... muito preto... A gente via uns que ainda tinha sorte, adotavam... mesmo pretinho. Uns irmãos ainda perguntavam se eles aceitavam se separar, adotavam um irmão em cada família. Se me perguntassem eu ia... a verdade é que meus irmão não tavam nem aí pra mim... também porque não batiam bem né.” (GAMA).

³¹⁵ Santos e Menezes denunciam as linhas que dividem a realidade em universos distintos e intransponíveis, pois “a divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente.” (2009, p.23).

³¹⁶ Desenvolvi um trabalho voluntário com a distribuição de marmitas para pessoas em situação de rua em 2018. A marmita que oferece arroz, feijão e massa com molho, começou como iniciativa individual, mas assim que alguns amigos souberam se ofereceram para ajudar com os mantimentos. De 15 marmitas que eram distribuídas no Bomfim, comecei a servir 50 semanalmente incluindo os bairros Bomfim, Parque da Redenção e Centro. Nesta iniciativa conheci muitas pessoas, algumas com mais proximidade outras nem tanto, mas ao entrar na EPA em 2019 fui reconhecida por vários educandos que eram “fregueses” da marmita.

³¹⁷ O termo tantã era utilizado, ou de modo ingênuo ou em brincadeiras, para referir pessoa que sofre das faculdades mentais.

Num momento de reflexão Gama faz silêncio, olha para a frente e arruma uns objetos na mesa antes de retomar a fala. Apesar de ansiar por ouvir suas histórias, não posso negar que existe sim impacto em cada detalhe do que Gama está expondo. É um sujeito calado, tímido até. Mas olha dentro dos meus olhos quase me questionando se tenho dimensão deste universo. Então continua:

“Agora eu tô aí.. me recuperando né... aos poucos, fazendo o tratamento... eu já fui internado 4 vezes. Daqui uns dias vou de novo. O pai tá preso por tráfico, esse não sai mais porque agora tá velho mesmo... Quando eu fiz 18 eu saí [do abrigo] e fui procurar emprego... o juiz fala com os parente teu que encontra pra tu ficar com eles... mas eles [os parentes] deixam tu ficar um pouco pra não se incomodar mesmo, depois a gente vai pra rua porque não tem parente pra querer tu perto né... se não, não tinha se criado no abrigo.” (GAMA).

Falamos um pouco sobre famílias, drogas e redução de danos. Então perguntei como ele acha que a EPA o ajudou, de como se via antes da escola e de como vive hoje. Ele responde:

“Já achei que eu era um lixo – não que dê pra dizer que valho alguma coisa [ri meio sem jeito] – mas não sou lixo, só nasci no lixo. Lá na escola a gente vê gente que nem a gente, que nasceu e vive sem saber pra quê que tá vivo. Batalhando pra ler um pouco, aprender a trabalhar e ter respeito pela gente e pelos outros... Essas coisas que tem que aprender, né? Então, eu não sou um lixo, nem eles! É que é difícil mesmo uma vida assim, né?”

As palavras de Gama demonstram muito discernimento de como a (des)estrutura familiar influenciaram na sua trajetória. E, num contexto tão frágil, o envolvimento com drogas assolou as relações que restaram. O discernimento que demonstra, porém, sobre sua condição de origem num contexto de vulnerabilidade e subalternização, o ajudam a se compreender e buscar a autorreconstrução de que necessita.

4.2.2 Bartira: inclusão digital

As aulas de informática na EPA oferecem a possibilidade de inclusão digital dos educandos como forma de proporcionar informação, acesso à tecnologia, cultura e lazer. Os educandos aprendem a utilizar as ferramentas de pesquisa e busca e vão se inserindo às linguagens e programas disponibilizados pela EPA. O

acesso e suporte para aprendizado e acesso à e-mails e redes sociais proporcionam aos educandos mais uma forma de pertencimento como sujeito social.

Esta manhã a aula de informática teve como tema a “semana da consciência negra” e os educandos pesquisaram personalidades que tiveram notoriedade por reconhecimento da comunidade negra por suas lutas ao longo da história. Quando a aula acaba a professora pergunta minha disponibilidade para ajudar uma das educandas a fazer seu perfil em uma rede social e permite que utilizemos o laboratório durante o intervalo. O pedido de ajuda para fazer seu perfil é recorrente, pois ela quer ter uma forma de contatar a filha e ver as fotos da família. Assim, enquanto estamos montando seu perfil ela vai desfolhando partes de sua história.

“Eu tenho duas filhas³¹⁸ muito lindas, só que agora já estão adultas né, meu bebê já tá com 19 anos. Ela tá enorme, já teve filho.” (BARTIRA).

“Tu conheceu tua neta?” (PROF MARCIA).

“Sim, conheci todas elas! Faz um ano que não vejo elas. É que o marido dela, desde que o pai dela morreu o ano passado, aí então nós se afastamos. Eles estavam brigando por causa de bens e coisas. Brigando comigo, né?! Não me deixaram ficar com a casa e as coisas por causa da droga. Eu sei. Vai ver foi melhor, né?” (BARTIRA).

Ela conta que se afastou da filha depois que o pai da filha morreu. E descreve brevemente que houve um desentendimento entre as filhas e o genro sobre a casa que ficou para eles. Não quiseram deixar ela receber nada pra não perder nas drogas, ela troca de assunto, fala de uma foto da neta neném, e chora.

“Tu pode adicionar tua filha como amiga? Pode mandar um convite?” (PROF MARCIA).

“Pode porque aí ela sabe como falar comigo. Fica com um contato. E quero que eles vejam que eu tô na escola e tô estudando. Pra eles ver que eu não desisti de mim. Que eu me afastei um pouco deles mas eu não tô desistindo de tudo.” (BARTIRA).

O companheiro morreu, ela tem histórico de drogadição, está na rua, foi excluída pela família, foi interditada para que não perdesse o pouco que restou. Mas sua fala, sua postura, seu olhar são compreensivos. Ela não tem raiva do genro ou da filha, tem saudade. Ela reconhece que teria perdido tudo.

³¹⁸ Aqui Bartira se refere a “duas filhas”, se referindo àquelas com quem teve mais contato. Além destas ela tem um filho homem e uma outra filha que não criou.

“Minha irmã aqui...Bah que legal. Vários amigos que vão falar tudo comigo de novo. Meu filho é o Giovane³¹⁹, vamos procurar! Eles vão dizer “bah a mãe tá estudando, não acredito”. Pode acreditar! Vai ver foto minha aqui na escola e aí vai acreditar. Muita gente vai ficar feliz de saber que eu estou na escola “a morta viva ressuscitou!” Eles pensaram que eu ia morrer... Mas não! Deus me ama!” (BARTIRA).

Ela está bem emocionada. Estar na escola e voltar a estudar para Bartira tem um significado muito maior do que a educação formal. É uma retomada da vida. Entre uma foto e outra que ela vê na rede social, conta sobre uma roupinha que deu pra neta, ou sobre o quanto se lembra daquele momento registrado. Ela não controla as lágrimas. Está radiante, feliz por ver as fotos das filhas e netas.

“Eu tô muito feliz de estar na escola. Me sinto uma criança. Já não sou uma criança. E eu não vou desistir das coisas que eu quero.” (BARTIRA).

Silêncio enquanto olha as fotos. Enquanto fui mexendo no computador procurando mais fotos fico em silêncio, parece importante ter alguém escutando. É um momento de reencontro para ela.

“Essa força vem de dentro de mim mesmo. Eu tenho umas batalhas pra vencer ainda. A gente sabe que se a gente quiser a gente consegue né. Mas me dá uma dor no coração, sabe aquela emoção de ver elas, porque fazia muito tempo que eu não via... mais de ano.” (BARTIRA).

Ela faz uma pausa como se tentasse remontar a ordem das lembranças.

“É que quando eu tava internada os vagabundo invadiram minha casa e eles acharam que a casa tava (abandonada³²⁰) e eu pensei: deixa a casa, deixa tudo, agora vou viver a minha vida, eu não vou me pegar em bens materiais. E eles ficaram ofendidos por causa disso. Eles tavam brigando por causa disso. E eu quero estudar...” (BARTIRA).

Insiro a EPA no face dela como escola. Ela aparece como aluna da EPA. Explico como inserir estas referências na rede social.

“Quando os colegas perguntavam: e aí? Escreve alguma coisa e eu dizia: não vou escrever nada. Mas agora eu sei. Agora eu tô firme. [SILÊNCIO] Eles vão me encontrar de novo. [SILÊNCIO] Faz pouco tempo que eu voltei pra escola, agora eles vão ter orgulho de mim.” (BARTIRA).

Pergunto sobre a filha que está no Maranhão, se ela quer encontrar no face.

³¹⁹ Desnecessário manter o registro do nome completo.

³²⁰ A palavra que ela usa está inaudível, mas entendi que a casa estaria meio que abandonada.

“Maranhão é longe. Eu procurei ela várias vezes, fui até na alvorada lá, botei advogado pra falar com ela, mas ela não quer falar comigo. Ela que não quer, entendeu? Então deixa Deus cuidar do coração dela... Não adianta ficar correndo atrás dela e ela não quer.” (BARTIRA).

“Cada um tem o seu tempo, Bartira. Cada um processa as coisas num tempo diferente, de um jeito diferente” (PROF MARCIA).

“Eu devo ter netos que nem conheço né...” (BARTIRA).

Novamente ela fica em silêncio. Depois de uns instantes mostro como ela pode adicionar fotos dela, como encontrar amigos e de como se marcar nas fotos da escola, confirmo se ela anotou a senha. Termina o intervalo, aviso que temos que liberar a sala.

“Tá bom profe, obrigada, deixa eu te dar um abraço. Foi uma baita aula, né?!” (BARTIRA).

Ela me dá um abraço, limpa as lágrimas e agradece mais uma vez. O maior ensinamento do dia? Para mim foi o entendimento do impacto das redes sociais para estes sujeitos. Não é um passatempo ou um conhecimento desnecessário, é uma reinserção social que, apesar de se dar numa realidade virtual, representa importante conexão com vários tipos de relações, estabelecendo contatos nem sempre possíveis fora da rede.

4.2.3 Patrocínio: limites ultrapassados

Patrocínio é um cara muito inteligente e simpático. Em nenhum momento aprofundamos sua história numa coerência lógica de tempo. Sempre relatos fragmentados que dão indícios do quanto ele gostaria de ter traçado uma trajetória diferente. Tem alegria na voz e muito zelo em seus conselhos aos colegas. Ele se importa!

Ao contar passagens de sua vida parece querer evitar que os colegas cometam os mesmos erros, principalmente por trazer em uma das pernas uma tornozeleira eletrônica. Sua história é marcada por drogadição e envolvimento com tráfico, o que também explica a proximidade com a violência no lugar em que morava. Certo dia mataram seu irmão e *“num momento de loucura, de raiva e de ficar cego para se vingar”* matou o assassino do seu irmão. Algum tempo como

foragido e depois como detento, agora está em condicional, liberado durante o dia para a escola como estratégia de redução de danos.

No intervalo do filme “Que horas ela volta” depois de estarmos conversando em grupo no pátio e antes de voltarmos ao filme, ele conta que na tarde de hoje terá que se apresentar ao juiz por ter extrapolado o território permitido com a tornozeleira. Ele foi com a escola a um museu e não sabia que estaria fora da área permitida. Ele conta isso com bastante preocupação.

“Eu não sabia, professora! Eu tenho permissão para ficar o dia todo na escola. Não sabia que ir no museu junto ia me dar problemas. Se o juiz não acreditar em mim, me tiram da escola.” (PATROCÍNIO).

Ele diz isso com os olhos vermelhos e tentando disfarçar o quanto isso pode mexer com ele neste momento. A escola trouxe dignidade a ele. Ele é respeitado em seus argumentos, seus conselhos são importantes no grupo. Ele é alguém neste coletivo. É reconhecido pelos seus colegas, tratado com respeito pelos professores, sua fala é ouvida, seus conselhos são importantes, sua produção faz diferença. Pergunto a ele se está levando algum documento da escola sobre a visita ao museu, se posso ajudar em alguma coisa e ele diz:

“A escola me deu uma declaração, até a professora deu declaração falando de mim na aula, que sou bom aluno. Ele [juiz] vai aceitar!” (PATROCÍNIO).

“Vai aceitar sim Patrocínio, fica tranquilo. Se não nós vamos todos te buscar lá e depor a teu favor.” (PROF MARCIA).

“Bah professora Marcia, depois dessas cartas dizendo que eu tô fazendo a coisa certa, deles (gestão da escola) se importar em escrever pro juiz falando bem de mim, aí a professora dizer que sou bom aluno, e agora a senhora fala dum jeito que faz a gente se sentir importante.” (PATROCÍNIO).

A fala e a atitude de Patrocínio demonstra preocupação, mas também é de gratidão pelas pessoas se importarem. É provável que o fato de estar usando uma tornozeleira o deixe mais sensível e faça com que ele dê muito valor àqueles que estão ao seu lado neste momento. Está munido de uma carta da direção da escola, um depoimento escrito da professora e agradece emocionado as palavras de incentivo. Ele respira fundo, enche o peito de vontade e volta à sala de aula!

4.2.4 Roubaram a Belinha

O cachorro é um companheiro importante para pessoas em situação de rua. Eles ajudam a aquecer no frio, alardeiam se estiverem dormindo e alguém tentar se aproximar em surdina, são companheiros leais e carinhosos. A relação muitas vezes dá significado à relação com os outros e com a natureza, pois materializa o afeto e o transforma em cuidador responsável. Normalmente o animal é encontrado e recolhido na rua, o que também provoca empatia pelo abandono e acaba por significar uma relação emocional de grande importância para ambos.

A EPA admite a permanência dos animais no pátio da escola, desde que não representem risco às pessoas ou a outros animais. Esta postura é de extrema importância já que alguns dos educandos se recusam até a frequentar abrigos por não permitirem a entrada de seus pets. Não é raro ver mobilização da equipe pedagógica para ajudar em castrações ou remédios que combatam pragas e doenças dos animais.

Em uma manhã de setembro, roubaram a cachorrinhas de Gama.

“Eu sei quem pegou. A gente já viu nas câmeras da escola. Eu sei. Ontem eu encontrei ele na rua! Ele tava lá perto do Hospital Mãe de Deus, eu fui lá só pra encontrar ele e achei. Eu vi ele tava do outro lado da rua. Bem na hora que eu ia atravessar chegou os brigadiano e parou por ali. Se não fosse isso eu ia pegar ela de volta!” (GAMA).

“E você acha que se tivesse pedido ajuda para a brigada eles não teriam te ajudado?” (PROF MARCIA).

Ele faz um silêncio, ri meio sem graça e responde:

“Professora, a gente da rua não fala com brigadiano se não for chamado por eles. Na rua a gente nem olha se não pedirem. Se eu pedisse ajuda era capaz deles me levar.” (GAMA).

“Levar pra onde?” (PROF MARCIA).

“Vai saber... Esquece, deixa a cadela... ele roubou pra vender, eu sei... é capaz até de ter sorte e ficar bem a Belinha.” (GAMA).

O cachorro tem uma importância grande para quem vive na rua, pois ele reconhece seu dono, então, lhe dá visibilidade e interação, muitas vezes é um substituto da relação familiar pelo contato carinhoso. A possibilidade de ter que explicar à polícia o ocorrido, porém, nunca lhe ocorreu. Gama se sente impotente,

triste, lesado e não se vê em condição de expressar a indignação e raiva que sente agora. Tão pouco de reclamar por segurança ou justiça.

4.2.5 Valentin: por uma vida digna

Valentin está há 14 anos em situação de rua, cursou o fundamental na EPA em quatro anos. Ele conta que na EPA voltou a ter esperança de “se ajeitar” parou de usar drogas mais pesadas, hoje em dia fuma cigarro e não acha que isso seja ruim pois se livrar de outros vícios foi mais importante, entende que o cigarro ajuda na ansiedade – “e dos males é o menor”. Ele tem uma filha de oito anos, mas a mãe da menina não o deixa vê-la – ele diz que primeiro vai se ‘arrumar mais’, alugar um espaço pra sair da rua, procurar um trabalho para “ter moral pra ver” a menina.

“O tempo vai passando e vai ficando mais difícil de ir lá ver... Aí eu penso que tenho que ir pelo menos podendo dar alguma coisa. Chegar lá e dizer ‘Olha eu vim porque agora vou poder ajudar a bancar a guria... Eu posso ajudar numas coisas, com umas roupas, um sapato...’ Entende? É importante depois de tanto tempo sem ver não posso chegar pra dar um abraço, né?” (VALENTIN).

“Não sei se posso te aconselhar Valentin. Escuto o que você está falando e fico pensando se foi isso que meu pai ficou esperando pra me procurar e talvez nunca tenha tido o suficiente para oferecer, então nunca voltou. Entende? O tempo passa. Talvez ela só queira ver o pai, dar um passeio contigo, ter carinho. Saber que você se importa com ela. Sei lá, só estou aqui me abrindo com você porque pai faz falta.” (PROF MARCIA).

Sem a menor dúvida foi um momento muito emocionante para ambos. Eu realmente gostaria de poder demonstrar a ele que além de prover e, obviamente, ele não está isento desta obrigação, há também uma expectativa que ele poderia tentar suprir com a aproximação. O tempo passa e nem sempre conseguimos recuperar ausências que se estendem pela vida toda.

“A mãe dela não sei se deixa eu voltar a ver só de boa... Mas eu vou arrumar um emprego, vou sim. Vou fazer isso que te disse de chegar lá pra poder pagar a pensão da guria e ainda poder ter direito de pegar ela, sair com ela. Não tô mais na droga, tenho que ver também como é que eu consigo ter o direito né. Eu tenho muitos planos, sabe professora? Aqui na EPA eu aprendi muita coisa que me mostrou que eu sou uma pessoa que pode ir um pouco mais do que eu era e do que sou agora. É bom a gente acreditar que pode ser pelo menos um pouco melhor, né? Só quero ter uma vida digna, ter um trabalho, com meu canto pra morar,

poder visitar minha filha... Mostrar pra minha família que eu não sou um vagabundo, só andei numas estradas erradas por aí.” (VALENTIN).

Este depoimento de Valentin foi em setembro de 2019. Em dezembro ele conseguiu um emprego, estava à procura de um aluguel social para sair da rua e se casar com sua nova companheira. Em janeiro de 2020 Valentin se formou na EPA. No dia da formatura ele disse:

“Não te disse que eu ia dar jeito, professora? A gente ainda não conseguiu sair da rua, a prefeitura não tá nem cadastrando para o aluguel social. Tamo lá naquele canto lá que tu nos leva a marmita. Mas tô trabalhando, agora vou atrás de fazer o [ensino] médio. Tô no caminho, né?” (VALENTIN).

Valentin é uma das pessoas que conseguiram reconstruir sua autoimagem. Sempre vai estar com a sombra do vício a lhe rodear, como qualquer vício e como qualquer viciado. No entanto ele consegue perceber seu crescimento e o resultado de seus esforços. É um exemplo do que a EPA consegue oferecer como um caminho outro: não é a resposta, não é o ponto de chegada, mas é um percurso que traz uma alternativa àquilo que ele estava vivendo nas ruas.

4.2.6 Uma droga de mundo

Estamos no pátio da escola sentados nos degraus dos mastros para bandeiras. É um dos lugares preferidos na hora do intervalo quando está friozinho porque o sol está convidativo sempre neste espaço. Um dos colegas está deitado num canto e não parece bem. A conversa inicia quando alguém comenta sobre estar sendo difícil para ele ficar longe da droga. O assunto naturalmente entra na questão da drogadição, redução de danos, tratamentos e como se sentem em relação aos suportes que têm acesso.

“Aqui na escola eles tem essas reunião, fazem a redução de danos. E é isso que ajuda a gente porque o papo que rola [na rua] é que até metade de janeiro eles vão recolher nós tudo da rua. Os guarda já dizem: se prepara aí que o Marquezan vai acabar com essa vadiagem... aí pensa!” (JOAQUIM).

“Faz um tempo já que rola esse papo da “limpeza”. Os caras dizem pra nós mesmo: a ordem é limpar. Ninguém na rua...” (VALENTIN).

“Aí se tu quer ‘se tratar’ eles dizem bem assim, chega a falar rindo... se tu

quer te tratar nós te leva lá... mas só vendo a cara deles falando isso parece que tu não vai nem descer do carro... eu que não vou com eles.” (GAMA).

“O ruim é que dá medo! Se internar sem ninguém aqui fora pra ver se eles não mataram a gente, se a gente tá vivo... Porque na fazenda, lá se tratando, tem uns dias que tu só pensa que vai morrer... tu não pensa que tão te ajudando não! O pior que eles querem mais que tu morra mesmo.” (DANTE).

Existe uma tensão nas ruas. O rumor sobre a “limpeza” que os governantes pretendem fazer repercute nos diferentes grupos da rua. Na distribuição de marmitas a noite para pessoas em situação de rua, ouvi várias vezes de grupos diferentes sobre o medo que eles têm. Dizem ouvir da polícia e da brigada ‘que vão limpar as ruas’ – insinuando que irão tirar as pessoas da rua.

“Professora, agora eles (o governo) podem internar qualquer um que eles quiserem. É só ir lá e internar, entendeu? Eles podem juntar a gente da rua e levar, como era com a carrocinha, que nem cachorro. Eles fizeram uma lei³²¹ que diz que se não tem ninguém por ti, então tá liberado te levar.” (VALENTIN).

“Eu tenho medo de ser internada profe. Tu não sabe se vai voltar. Eles pode fazer o que quiser contigo. Eu morro na rua mas vendo o que tá acontecendo. Não vão sumir comigo... Se é pra morrer, me mato eu.” (FIRMINA).

“Eu fiquei num prédio ali, eu dormia ali já um tempo. Aí a polícia veio e disse: agora vcs vão ter que se retirar daqui que a gente tá recebendo ordem de tirar o pessoal da rua.” (JOAQUIM).

“Eles dizem isso, eles dizem mesmo que vão tirar nós. Já tão começando a tirar os carroceiros das vila, que ficam nas beiras das vila com os carrinhos...” (GAMA).

“Isso já faz tempo!” (RUTH)

“Eu perguntei, cara eu vou pra escola de dia, trabalho lá, eu só venho aqui pra dormir, deixo tudo limpo de manhã antes de sair. Vou bem cedo pra escola. Aí ele disse: tá vou fazer uma ligação então pra ver se vai ser permitido... se não eu vou ter que vir e retirar vocês... Aí ele me olhou e disse: fica aí então, mas só pra avisar, vai ter limpa!” (JOAQUIM).

“Professora, se tu tá na rua, eles vem de noite te mandam levantar... remexe as coisas... sabe que o cara tá dormindo, que se fosse da droga

³²¹ O governo federal sancionou a Lei 13.840, que autoriza a internação compulsória de dependentes químicos, sem a necessidade de autorização judicial. O texto foi publicado em 05 de junho de 2019 no *Diário Oficial da União*. <https://www.conjur.com.br/dl/sancionada-lei-permite-internacao.pdf>

tava circulando né... uma vez me botaram num carro sem eu fazer nada, me algemaram, só perguntava o que iam fazer... me largaram lá no Lami. Sabe onde é o Lami professora? É um inferno gelado no inverno... ainda me fizeram descer numa poça de lama só pra sacanear... é assim... pobre, negro de rua. Tu faz o que? Tem que agradecer que não te mataram né... uma pernada do caramba pra voltar...” (MACHADO).

“Agora os polícia diz pra nós: agora é Bolsonaro. Os que estiverem na rua, só lamento! Cagam-lhe a pau! Sem problema nenhum! Dão porrada, acordam o cara chutando... põe na viatura e a gente tem que dar graça de não morrer.” (DANTE).

O decreto em questão prevê que a interrupção da internação pode ser realizada por representante legal ou familiar, o que no caso de pessoas em situação de rua, passa a ser um critério difícil de cumprir já que nem sempre eles possuem relações com os familiares. O medo da internação não é incomum – qualquer pessoa que esteja em situação de fragilidade de sua saúde mental, quer por uso de entorpecentes ou por transtornos mentais/emocionais, se sente ameaçado em situação de detenção e dependência quando em situação de internação.

Não cabe a esta investigação questionar ou argumentar acerca das questões médicas ou sobre a eficácia de tratamentos e redução de danos. O objetivo de trazer estas falas é demonstrar o que para as pessoas em situação de rua passou a ser uma ameaça real. Suas vivências apenas reforçam o temor pela violência com que são frequentemente tratados. O que estes discursos trazem, para além da demanda do tratamento, é o medo do caráter higienista desta provisão, que autoriza o Estado a recolher pessoas como fazia a própria “carrocinha”.

4.2.7 Depoimentos: a palavra em defesa da EPA

A Educação de Jovens e Adultos nasceu nas lutas sociais, pelo direito à educação de quem não teve acesso à educação. Sobrevive na agrura de ser, com muita frequência, preterida nos espaços de educação e de gestão educacional. Considerando o descaso com a EJA, não seria uma escola para pessoas em situação de rua que receberia uma abordagem mais diligente. A EPA, portanto, retrata um lugar de luta e resistência para se manter aberta desde 2014 quando a SMED tentou, pela primeira vez, encerrar as atividades da escola destinando o espaço físico para a educação infantil e transferindo os educandos da EPA para o CMET Paulo Freire. Depois de quatro anos a EPA se manteve em funcionamento

por decisão judicial, mas a batalha contra a Prefeitura da cidade para se manter de portas abertas continuou.

Em novembro de 2019 houve nova audiência judicial, em segunda instância, no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. A audiência mobilizou os educandos da EPA que se organizaram com a confecção de cartazes e se dirigiu para o Tribunal reclamando a permanência da escola. A equipe pedagógica da escola e outros coletivos também se reuniram em frente ao Tribunal de Justiça em defesa da Educação pública, pelos direitos de aprendizagem e em nome da Justiça Social.



Figura 13 – Mobilização dos Educandos Contra Fechamento da EPA
Elaborado/Fonte: a autora

Neste dia vários educandos pediram para pronunciar seus depoimentos em favor da escola.

“Estou há 4 anos em Porto Alegre. Sou do Boca de Rua. Estou gostando da escola, o pessoal eu já conheço. As professoras e professores são maravilhosos, adoro todos. Eles me tratam muito bem. Então pra mim, lá é a minha família – que eu não tenho família. [emociona-se] A família que eu tenho é a família EPA e a família BOCA DE RUA. Ali que eu tô sendo bem tratada, porque eu fui muito humilhada, quando eu cheguei aqui [em Porto Alegre]. Mas depois que eu fui pro Boca e que vim pra escola, minha família são os moradores de rua e agora a família do Boca e a família da EPA.” (CAROLINA).

“Hoje foi meu primeiro dia na EPA. Eu gostei muito da aula. Tava nervosa porque não sabia se ia conseguir resolver os problemas que os

professores iam passar. Fui pra T3, vou estudar junto com a Carolina. Eu tô muito muito feliz porque eu quero arrumar um emprego. [inaudível por ruído da rua] (...) Eu agradeço ela por ter me levado pra EPA e agradeço por todas as pessoas terem me recebido de braços abertos que era o que eu mais tinha medo.” (MARIA).

“Eu estou na EPA há 3 meses, tenho 55 anos e agora eu quero liberdade de estudar. Agora que estou tendo liberdade de estudar. E está sendo maravilhoso tô me sentindo uma criança de 5 anos. A escola é muito boa.” (BARTIRA).

“Estou há dois anos na EPA. Já passei da quinta e sexta série. O colégio EPA pra mim é tudo! E pretendo até o final do ano que vem, em 2020, me formar e terminar meus estudos na EPA. A gente aprende ler e escrever que a gente não sabia nada, fizemos cerâmica, fizemos arte de papel, entrei num grupo de tirar foto no centro da cidade [Projeto CARA DA RUA]. E isso aí tá muito bom pra me reintegrar na sociedade, tá sendo muito bom mesmo.” (PATROCÍNIO).

“A EPA é importante pra mim, não é só pra mim mas pra várias pessoas que acreditam em sonhos, e a realidade é um mundo que a escola pode oferecer. (...) Eu acredito que não é só um espaço. Não é só um lugar pra estudar, aonde tem direitos humanos, caráter, respeito e humildade. É por isso que eu grito: EPA Porto Alegre!” (OTELO).

“Pra mim a escola EPA é um lugar importante. É onde eu me identifico pra uma nova oportunidade. Se fechar a escola, aonde eu vou adquirir conhecimento? Vai ser difícil né? Não pode fechar. Tem que continuar!” (LAUDELINA).

“Eu fui bem acolhido pela EPA e pelos professores e professoras da EPA. Tem uma grande importância na minha vida! (...) Eu estou aprendendo todos os dias quando eu vou a aula, e até quando eu não vou porque eu lembro do que já foi aprendido. E estou sendo bem esforçado para aprender mais e mais. E na rua me lembro disso pra me fortalecer mais ainda e não desistir de ir à escola.” (FRANCISCO).

“Comecei a estudar na EPA este ano e quando eu comecei ali eu mal sabia ler. Porque eu só fiz a primeira [série] quando tinha onze anos e agora tenho 30 anos, e depois que eu fiz a primeira eu nunca mais frequentei colégio nenhum. Tive problemas com drogas, bebidas, então, falando um pouco em minha vida, a EPA tá sendo um incentivo pra me afastar das drogas, já faz dois anos que não tô usando drogas. Mas a EPA foi um incentivo pra minha recuperação, pra eu recuperar minha mente, me afastar da bebida. A agora já estou na T3, já estou lendo, já estou escrevendo. Aprendendo computação. A EPA pra mim tá sendo uma porta de futuro pra um futuro melhor, pra minha evolução. Está me dando visão de uma vida melhor, pra sair da rua... Um passo por vez porque ainda tem muita coisa pra fazer, mas eu já estou conseguindo ler, escrever, tô conseguindo ter a visão de ter um trabalho melhor. (...) E sobre eu estudar eu me animei com o estudo e fico afastado das coisas

erradas, então eu quero continuar na EPA pra eu ter um apoio, pra uma recuperação e estudo ao mesmo tempo, graças a Deus.” (LIMA).

“Eu estou na EPA há mais ou menos uns 4 meses, e foi através da EPA que eu to voltando a escrever, a ler. Lá na EPA tem muitas coisas boas como quando a gente faz redução de danos, conversamos sobre nossas vidas e através dessa conversa que a gente consegue botar pra fora e falar o que está preso na gente. E tem muitas pessoas que não querem nem escutar o que a gente fala, enquanto as professoras da EPA dão muita importância sobre isso e eu estou gostando muito.” (ESTEVÃO).

“A escola ensina nós a ler e a escrever e ajuda nós em outras atividades. Estando na EPA eu fico bem, ocupo meu tempo fazendo trabalhos, aprendendo e produzindo. A gente se sente gente com isso, porque fora da escola é tá na rua, e a rua é cruel, não te traz nada de bom, só o que não presta.” (GAMA).

“A EPA pra gente é muito importante, é uma escola que as pessoas em situação vulnerável ou de rua, são acudidos como se fosse umas pessoas que não tem diferença nenhuma. São pessoas que chega lá, tem vaga, entra no colégio pra estudar. A EPA ajuda as pessoas vulneráveis e de rua em banho, lavar a roupa e em certas coisas que as pessoas têm dificuldades porque na rua não consegue e ali é a porta que está aberta para as pessoas que estão em situação de rua. A gente adora esta escola, esta escola é “batata” pra ensinar o cara a ler e a escrever, deixa o cara bem formado.” (NILO).

O Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul recusou o recurso da Prefeitura que reclamava o fechamento da EPA, decidindo por unanimidade pela permanência da escola. Mais do que o direito de se manter aberta, a EPA oportunizou aos educandos um momento importante de se reconhecer como sujeito social que luta pelo seu direito à educação e à dignidade. A manifestação espontânea dos educandos traz em suas falas a representação de como se reconhecem como sujeitos sociais a partir do coletivo da escola. Os depoimentos não estavam guardados ou sequer ensaiados, não fora combinado entre eles a tônica do que deveria ser exposto – é genuíno. Eles proferem suas vivências de segregação, se reconhecem fragilizados por seus contextos e histórias, mas reagem aos processos de subalternização quando reclamam o espaço da escola como seu lugar de resistência e espaço de produção de saberes.

4.3 Sobre as Rodas de Conversa

As rodas de conversa ocorreram em três momentos distintos e foram planejadas de modo a promover a problematização acerca do entendimento da cidadania e de situações de vulnerabilidade que fragilizam a identidade cidadã tanto na visãoêmica quanto na participação dos sujeitos no coletivo. O uso de filmes como dispositivo desencadeador para a roda de conversa possibilitou trazer a fala dos educandos, conforme priorizados nos objetivos desta pesquisa, problematizando entendimentos, proporcionando momentos de interação entre os colegas sobre suas vivências e expectativas, suas percepções de mundo, revelando histórias e potencializando novos olhares sobre seus próprios posicionamentos.

Os filmes proporcionaram a comunicação dialogada, o debate, relacionando o saber do senso comum e a reelaboração através da reflexão do coletivo. A intencionalidade do uso deste recurso nesta pesquisa foi de oportunizar a amplitude de olhares sobre realidades que coincidem, ou mesmo divergem, mas que, de alguma forma, inferem na formação do sujeito ou do coletivo social e político.

A escolha dos filmes teve como critérios os temas, a produção, a língua e a diversidades de entendimento das temáticas em diferentes épocas e lugares. Outro ponto considerado na escolha dos filmes foi proporcionar uma articulação entre o filme e situações vivenciadas por eles, que se repetem em outros contextos sociais ou históricos possibilitando a ampliação sobre a decodificação de signos, aperfeiçoamento da criatividade e da capacidade crítica.

Os temas principais abordados foram: classe social, miséria, relações sociais e de trabalho, transgressões e reinserção social. Com intenção de utilizar duas produções, de antemão defini que pelo menos uma delas deveria ser, necessariamente, uma produção nacional que retratasse as temáticas no contexto brasileiro e, uma das produções deveria trazer questões históricas para o debate. O critério da “Língua” – que deveria ser ou dublado ou falado na língua portuguesa – se deve ao fato de que alguns educandos não acompanham a leitura de legendas. O critério de retratar épocas e lugares diferentes se deu pela potencialidade das questões históricas para a amplitude de visão de diferentes tempos e espaços, considerando problemas que podem se repetir com diferenças gigantes de culturas e épocas.

Assim, os filmes se diferem em épocas e contextos socio-históricos: “Que horas ela volta” – filme nacional, da atualidade, que retrata questões da contemporaneidade, e; “Os Miseráveis” – filme que retrata a época pós revolução francesa, que mistura fatos reais e fictícios, possibilitando relacionar mudanças e permanências nas diferentes sociedades ao longo do tempo, incluindo questões político-econômicas.

Antes de cada filme, foi apresentado aos educandos os temas abordados, os critérios de escolha do título, a sinopse e as questões que serviram de direcionamento temático na roda de conversa. Foi entregue, em uma folha, a sinopse, com a ficha técnica e a imagem de cada filme - considerando que alguns não estão alfabetizados e podem identificar pela imagem (APENDICE C e APENDICE D).

Ao apresentar a sinopse, antes da reprodução do filme, foi enfatizado que cada filme é a representação de um autor e retrata a forma como este percebe dada realidade. Então, a partir desta premissa, o educando foi instruído a perceber que ele mesmo também pode fazer suas próprias comparações e análises, a partir de suas vivências e entendimentos, sem que exista uma “resposta certa”. Foi proposto que expusessem as cenas que causaram maior impacto, as situações que se repetem na realidade deles e ao final da roda de conversa a mensagem o filme deixou para cada um.

4.3.1 Roda De Conversa – Que Horas Ela Volta

O filme “Que horas ela volta”, é um filme nacional de 2015, de direção de Anna Muylaert, classificado como drama/comédia. É a história fictícia de uma empregada doméstica que trabalha na casa de uma família de classe média alta e que recebe sua filha, depois de muitos anos sem vê-la, na casa dos patrões, para prestar vestibular. Aborda os temas de segregação social, relações de trabalho e subordinação.

A apresentação do filme iniciou às 8:30h, fizemos a pausa do intervalo e seguimos após o intervalo. O interesse dos educandos por filmes varia bastante. Há de se atentar para o tema, a dinâmica do filme, principalmente de manhã, pois não raramente eles sentem sono. A reprodução foi na sala de informática, com o uso de projetor, o que possibilitou uma imagem grande e de boa qualidade. Quando o filme

iniciou eles comentaram que tinha começado uma novela com “essa atriz” (Regina Casé) e que ela era muito engraçada, demonstrando a boa aceitação pelo título.



Figura 13 – Apresentação do Filme Que horas Ela Volta
Elaborado/Fonte: a autora

Conforme o combinado, durante o intervalo pausamos o filme e fomos “esticar as pernas no pátio. Peguei um café no refeitório junto com os educandos, como de costume e nos sentamos ao sol. Normalmente este é um momento de conversar sobre o que está acontecendo nas ruas, nos grupos, algumas vezes temos conversas mais sérias sobre a vida de cada um, mas em geral não é algo relacionado à aula.

A apresentação do filme superou qualquer expectativa de interesse e participação dos educandos, proporcionando importantes apontamentos, entre estes a articulação entre as situações do filme e a realidade vivenciada pelos educandos:

“Esse filme é muito verdadeiro. É coisa do cotidiano das pessoas, é bem real. Acontece mesmo! Viu a guria? A revolta de saber que a mãe tava levando ela pra casa onde ela trabalha dizendo que é a casa dos outros? No fundo ela sabia que iam querer que ela fosse que nem a mãe – se fosse pra lá pra ajudar [servir] aí podia ir e ficar, pode ter certeza. Mas a filha não tem a cabeça da mãe, que tá lá e faz tudo o que mandam. Bem dizer é como uma escrava. Não apanha, né, mas não tem descanso. A filha mostra bem que não é que nem a mãe, não vai aceitar uma vida assim.” (PATROCÍNIO).

“Comigo aconteceu bem isso aí do filme. Eu trabalhei numa casa de família e a minha neta chegou e disse: vó que piscinão vó, tu nunca tomou banho? E eu disse, não, nunca tomei banho. Por que vó? Nem quando eles saem? Claro que não. Ela vai saber que eu tomei banho e vai me mandar embora. Ela [neta] pediu pra tomar banho e eu disse: não, tu não vai tomar banho. Aí, depois chegou a patroa e a patroa chamou a menina pra tomar banho e ela tava louquinha pra tomar banho e foi. E a minha neta quase morre afogada... Porque a piscina tinha um lado mais fundo, ela era uma guria de dez anos e aí no raso ficava bem, mas foi pro fundo. E aí? Claro que a patroa não ia cuidar da minha neta... E eu também não podia parar de trabalhar pra cuidar dela... E daí eu fiquei apavorada... Quase morre! E eu fiquei mal no fim, porque se levava ela comigo, ela queria ir pra piscina, porque criança quer né, mas eu não podia cuidar”. (BARTIRA)

A cena em que a personagem Jéssica – a filha da empregada, é jogada na piscina, provoca contradições. É uma cena alegre, iluminada, quase em câmera lenta e com foco no borbulhar das águas que sobressaltam quando a jovem cai na água. O sol, a bola e os risos dão leveza ao que faz clara alusão à inocência de uma brincadeira de crianças. Ao mesmo tempo representa uma “transgressão” a esse lugar dos sujeitos “outros” sobre os espaços que podem ou não ocupar de acordo com suas posições sociais.

“Empurraram ela, não foi ela que pulou, empurraram ela. Agora a mãe dela vai brigar mas a culpa não foi dela” (ANTONIETA).

“Empurraram mas ela tava era doida pra ser empurrada mesmo, tava mais querendo entrar na piscina. Coisa boa!” (BARTIRA).

“Imagina um piscinão desse! Trabalhar a vida toda numa casa com um piscinão desse, só pra olhar e não entrar nunquinha! Vontade tem que ter né?!” (FRANCISCO).

“Ela tá é feliz que jogaram ela. Agora quero ver sair! (risos) A patroa vai se torcer de raiva.” (PATROCÍNIO).

As reações são duas: em alguns o olhar é de alegria de ver Jéssica brincando e se divertindo naquilo que, para eles, é um lugar inacessível. Eles vibram, quase torcendo que agora ela possa desfrutar “disso como uma conquista”. Para outros está estampada a preocupação com as consequências que a brincadeira e, destes veem reflexões de julgamento que referem culpa e intenção, isto porque, também julgam que naquela situação este comportamento foi um ato grave. As reações são proporcionais às personalidades – há os que apesar de todo o peso do que vivem,

levam a vida com alegria, com leveza. Outros trazem as preocupações estampadas em suas faces, expressam no olhar o cansaço da vida.

O debate caminha para a problematização sobre o lugar da empregada e o lugar da filha da empregada, o que promoveu o entendimento das diferenças de gerações, dos contextos históricos pela postura subserviente da personagem principal, enquanto sua filha se nega a ceder às arbitrariedades das relações estabelecidas. Esta relação de subalternidade é percebida e debatida no grupo:

“Ela [Jéssica] é independente e não aceitava o jeito que a mãe dela pensava. A mãe ainda tá no tempo da escravidão. Não tem folga, dorme lá num espaço bem ruim... E quando ela entra na piscina, a emoção que ela sentiu: Foi um toque que a filha que deu: porque tu tá todos esses anos aqui tu nunca entrou.(...) ela quis mostrar pra mãe que o mundo é diferente agora. Tu não é mais escrava. Se tu não gostou daquilo ali, tu tem o direito de dizer ‘não isso tá errado’.” (PATROCÍNIO).

A quebra comportamental entre gerações se dá num processo descolonial quando a geração mais nova, reflete sobre as situações vividas e repetidas, descontinuando a postura de subserviência e negando as relações arbitrárias que lhe são impostas. Também por demonstrar a mudança comportamental de uma geração mais instruída, traz reflexões acerca da educação formal tanto no que se refere à mobilidade social que pode proporcionar, quanto à falta.

“Ter conhecimento vai dizer o que tu tem direito e o que tu não tem. Porque com formação tu vai ganhar um dinheirinho um pouquinho mais mas não vai te submeter a tantas coisas. Mas se tu é uma pessoa burra, leiga, todo mundo te diz: faz isso aqui, faz aquilo ali. Porque na nossa sociedade quem estudou é melhor do que aquele que não sabe nada.” (PATROCÍNIO).

O fato de a filha da empregada acessar uma universidade pública e altamente concorrida traz a admiração sobre espaços historicamente não ocupados por estes “sujeitos outros” como os filhos de empregadas domésticas. Esta passagem do filme, cria polêmica sobre se seria possível de acontecer na realidade ou não.

“Tu vê, como é que pode né... Ela conseguiu. Meteu a cara, estudou e conseguiu. Bah, que tapa na cara dos rico.” (BARTIRA).

“Agora que o guri sabe que a Jéssica passou, aí caiu o mundo dele... olha que mudou tudo agora. Nem é possível isso de verdade!” (ANTONIETA).

“Possível é... É bem difícil, mas possível é...” (PATROCÍNIO).

As questões sobre a educação formal direcionam o debate para as questões sobre nível de subordinação e de participação por falta de formação.

“Eu não sei debater, eu canso de ouvir umas conversas que eu penso: isso aí tá tudo errado, mas eu fico quieto, eu não falo. Porque eu vou ouvir que eu não estudei, então não falo.” (PATROCÍNIO).

Neste sentido, questiono sobre como é debater e participar para eles a partir da EPA e de como percebem este espaço de fala.

“É que aqui é uma escola diferente. Porque a gente é diferente, né? Aqui a gente tem essas conversa que nem aqui... A gente vai pensando junto na aula, com as professora, com os colega... Vai testando né... aí se falar besteira depois a gente vê o que o outro falou e se dá conta... Bah isso aqui é assim. Tá! Entendi!” (BARTIRA).

“Aqui a gente aprende que o que a gente sabe também tem valor. Porque a vida na rua, na vila (favela) é puxada! Só quem passou esse trabalho sabe como é que é. A gente não tem esse conhecimento tanto de lê, de livro, mas a gente sabe coisa que se pegar uma pessoa que vive bem a vida toda não sabe resolver tudo o que a gente tem que saber pra se virar nessa vida.” (PATROCÍNIO).

“É porque a escola sabe que aqui é tudo quem tá na rua, ou que tá em abrigo... Tem um monte de gente que tava na pedra (craque) e aí veio pra cá tentando se recuperar e mudar de vida.” (MACHADO).

“A gente sabe que aqui nós é tudo igual, professora. Tem uns que até tão mais na frente, mas nós tamo na mesma. Porque um sabe ler melhor que o outro, mas ninguém sabe tanto que não precisa tá na escola, né,? Então a gente fala. Fala um monte de bobagem até mas todo mundo tá ouvindo e as vezes aí dá uma atenção pro colega e vê que as ideia dele faz sentido, né?” (INAIÊ).

“Eu sinto que eu posso falar. Aqui na escola eu dou minhas ideias e também se eu saio daqui e vou e digo as coisas.” (OTELO).

“É que aqui não é lugar pra ter vergonha de não saber ler né. Vergonha tem que ter se não vem pra escola. Pior é quem nem quer aprender. A gente tá aqui pra aprender mesmo.” (ANTONIETA).

O filme aborda impecavelmente as questões das relações familiares favorecendo o debate sobre o assunto. O filho da patroa cuidado/consolidado pela empregada, enquanto a desarticulação familiar dos vulneráveis se repete por gerações.

“Olha aí, a babá é como se fosse a mãe. A mãe chega e ele não quer a mãe, ele quer a Val.” (FRANCISCO).

“A patroa não cuidou do filho dela e a empregada cuidou do filho dela. A mãe não dava um abraço no filho, mas a empregada dava.” (BARTIRA).

“O menino foi pro quarto da empregada porque ele tem amor é por ela. Mas a Val [babá] também não abraça a filha dela, só o guri porque ela criou mesmo foi o guri.” (ANTONIETA).

Trata-se de uma representação contemporânea da *ama de leite* que amamenta o filho da branca sem poder cuidar de sua prole. O vínculo afetivo com o filho “branco” ilude com a ideia de pertencimento à família, de falso acolhimento. Toda a fragilidade das relações sociais vivenciadas pela personagem principal dá sentido à subcidadania por “quase pertencer”.

Quando a empregada pede a filha que vá buscar seu filho para que elas o criem há comoção e surpresa – a cena promove reflexões sobre a importância destas relações para cada um, representa um resgate por repensar a fragilidade familiar de seu próprio núcleo. É a primeira vez no filme que Jéssica chama Val de mãe. É a partir desse momento que ela a reconhece como mãe. A sala toda está em silêncio, todos estão imersos na tela projetada. Até que a personagem (filha) faz a pergunta: “Tu vai cuidar dele mainha?”. Na sala muitas falas se misturam, sem que eu possa identificar os autores:

“Por quê que não, né?”

“Agora elas vão fazer a família delas, cuidar do filho delas.”

“Ainda vai pagar a passagem de avião!”

“Ela quer cuidar do neto! Quer mostrar pra filha que tem amor pra ela!”

“Não vai deixar a filha passar o que ela passou...”

Alguns educandos estão visivelmente emocionados. Aimberê seca o rosto sorrindo, não sei qual foi a mensagem que lhe fez chorar, mas ele está feliz com o que viu. Bartira também está chorando e rindo ao mesmo tempo. Com certeza para ela as relações entre mãe e filha lhe trouxeram muitas saudades ou expectativas do que ainda pode viver com as suas. Chiquinha permanece olhando para a tela com um olhar muito triste e em instantes sai da sala.

“Ela tem a mágoa de não ter sido criada pela mãe, porém ela tem a mágoa, mas deixou o filho e veio pra cidade também, veio pra cidade grande pra procurar um trabalho e poder sustentar ela e o filho dela. E

aí? Ela na verdade fez a mesma coisa que a mãe!” (ESTEVÃO).

“Ela quer trazer o neto pra não se sentir mais culpada, e deixar a guria livre pra estudar mas ficando com o filho dela.” (PATROCÍNIO).

Depois da reprodução do filme, em um momento mais reservado, aguardando o almoço, pergunto a Chiquinha o que achou do filme, se saiu por não ter gostado. Ela responde:

“Eu gostei sim. Era importante pra ela cuidar do neto. Ela ia poder ser boa.” (CHIQUINHA).

Entra num silêncio contemplativo e conta:

“Eu não era muito boa em ser mãe. Não tinha paciência. Não tinha mesmo! Eu ficava tão irritada numas horas que quando começavam a incomodar eu dava-lhe pau! Tenho vergonha de contar, mas é bem assim. Um dia as gurias cresceram e aí botaram eu na rua. Fui internada que eu tenho uma loucura na minha cabeça e que é por isso que me irritava com elas. Mas agora tá tarde demais. Eu sei que eu fui ruim mesmo. Aí o filme me mostrou isso: ela não foi uma boa mãe né, mas queria cuidar do neto pra poder ser boa.” (CHIQUINHA).

Além das questões que evidenciam a fragilidade familiar, também as questões de gênero, sobre maternidade e trabalho da mulher foram apontadas.

“É porque ela [as mulheres em geral] tem que trabalhar e cuidar do filho e não consegue, então arruma um emprego e aceita as coisas que acontecem pra poder dá sustento, né?” (FRANCISCO).

“É o que acontece sempre esse problema com a mulher, tá mostrando bem que ela tem que escolher cuidar do filho ou ganhar dinheiro. Ainda tem umas [patroa] que deixa a gente levar o filho. Mas e aí que a gente tem que tá dizendo isso pra criança mesmo; não mexe que isso não é nosso, não põe a mão que quebra... tudo a criança vê e não pode mexer em nada. Já cresce nesse sentido aí” (BARTIRA).

“Por isso aconteceu aquilo né, a empregada disse que ia embora, ia largar o serviço, e a patroa perguntou, porque tu vai sair, é por causa de dinheiro. E ela disse ‘não eu vou sair mesmo, por causa minha. Aqui por dentro, coisa minha’.” (ANTONIETA).

Questiono Antonieta sobre o que seriam estas “coisas minhas” que motivaram a personagem a sair do emprego. E ela responde:

“A patroa ofereceu mais dinheiro e ela disse “não é isso que aconteceu aqui dentro nada [ela refere a visão de Val aos acontecimentos do filme], é porque eu quero sair... É a vontade minha, daqui [ela bate levemente

no peito] a vontade do meu coração que é sair". Ela quer mesmo é cuidar do neto dela, porque não cuidou da filha... agora não vai deixar a filha sofrendo tudo isso que as duas sofreram e ela disse 'traz meu neto que eu pago até a passagem'." (ANTONIETA).

A realidade que se apresenta no filme é muito comum às mulheres pela dificuldade de se colocar profissionalmente, a difícil escolha entre a independência financeira e o cuidado com a família, sempre atribuído à mulher pelas questões maternas tanto quanto pela sobrecarga de uma sociedade machista.

Na saída da sala, com a roda encerrada um último comentário que aponta o quanto as reflexões sobre o filme influíram para a consciência dos processos de subalternização:

"O que eu mais gostei é que quando a filha chegou fez ela ver que ela tava sendo escravizada, que isso não é vida. Os patrão ofereciam as coisas mas quando ela ia mexer a patroa dizia no ouvido da Val, não ela não pode mexer, tem que ir pra lá da cozinha. E quando eles te oferecerem tu tem que dizer que não obrigada. Isso existe até hoje e não precisa ser da raça negra, pode ser com branco também." (PATROCINIO).

4.3.2 Roda De Conversa – Os Miseráveis

O filme "Os Miseráveis" tem inspiração na obra de Victor Hugo "Les Misérables" e é um título retratado em várias produções cinematográficas e teatrais. A produção escolhida e apresentado na EPA foi a americana de 1998, com direção de Billie August, a escolha da versão se deu, principalmente, por ser uma versão totalmente dublada. Embora seja uma obra de ficção, retrata a realidade da França no século XIX, num contexto de grande miséria que culminam em movimentos sociais como reação. Aborda os temas principais de segregação social, relações de trabalho, subordinação, movimentos sociais, miséria e marginalidade.

A trama expõe o personagem principal, em situação de extrema miséria e fome, rouba comida e passa 20 anos prisioneiro nas galés, submetido a trabalhos forçados. Ao receber direito à liberdade condicional acaba fugindo e se tornando um foragido que passa a ser perseguido pelo inspetor de polícia. Os personagens que compõem a trama envolvem uma mulher que é demitida por ter uma filha e não ser

casada que acaba se prostituindo, um policial de princípios rígidos, um bispo dedicado à sua comunidade, além de crianças em situação de abandono e rebeldes que lutam contra as desigualdades sociais.



Figura 14 - Modelo do cartaz sobre os personagens do filme
Elaborado/ Fonte: a autora

O filme foi apresentado para as totalidades iniciais e finais, em dias diferentes. As turmas da manhã assistiram dia 03 de dezembro e as turmas da tarde dia 06 de dezembro. O filme trazia uma dinâmica mais tensa que a primeira, de maior complexidade e com temáticas mais profundas para a discussão. A reprodução não pôde ser realizada no projetor, então optamos pela televisão e aparelho de DVD. A dimensão da tela e o áudio limitado não favoreceram a atenção dos estudantes.

A reprodução do filme no turno da tarde ficou um pouco prejudicada porque o tempo que tínhamos previsto se reduziu por alguns educandos terem uma outra atividade na hora do debate. Por isso tentei apressar algumas cenas, reduzir o tempo de filme para chegar ao debate, mas os participantes reclamaram que queriam ver inteiro. Durante a reprodução algumas questões foram enfatizadas pelos educandos.

Tanto na turma da manhã como à tarde, as primeiras cenas do filme já possibilitam uma identificação entre o personagem principal e os educandos. Nesta versão o filme inicia com o homem dormindo na rua e alguém lhe sugere que peça ajuda “naquela porta” que é a porta da casa do bispo. O homem inicialmente recusa dizendo que ninguém vai recebê-lo já que é um ex-detento e seus documentos comprovam que é um homem perigoso.



*Figura 15 – Apresentação do Filme Os Miseráveis
Elaborado/Fonte: a autora*

“Como é mesmo o nome do filme? Ah, miseráveis...”

“Esse filme aí eu conheço professora!”

“Vamos ver a cara pra ver se o ator é conhecido nosso.”

Nenhum deles assistiu ao filme. Estão apenas satirizando a situação. “*Esse filme eu conheço*” não foi uma fala com ar de brincadeira, foi uma fala séria, reflexiva. E “*vamos ver se o ator é conhecido*” não se referia a reconhecer um astro, mas um colega de rua.

Os comentários sobre o início do filme focam na cena em que o personagem principal está dormindo na rua, depois na cena do personagem e o bispo, e na cena da personagem feminina sendo demitida. Também há que se registrar que há nitidamente um reconhecimento de gênero quando há o roubo na casa do bispo que, preponderantemente os homens se pronunciam. E, na cena em que Fantine foi demitida, muitas mulheres admiradas se manifestam com indignação.

Valjean – o personagem principal, que nesta produção inicia o filme em situação de rua, como um andarilho, é convidado a entrar na casa do bispo, jantar à mesa e dormir num quarto da casa. Os comentários são de perplexidade, ressaltando o quanto seria ficcional tal situação. Em seguida, porém, o personagem rouba a casa que lhe acolheu e logo é pego pela polícia. Tais situações são

marcadas por vários comentários que demonstram a inquietude do grupo, num misto de incredulidade e ânsia.

“Ah tá que com essa cara, dizendo que é perigoso, vão colocar pra dentro de casa e comer na mesa... tá!” (FRANCISCO).

“Aí o cara vai fazer merda de novo... Não acredito que ele vai roubar o padre/ Vai! / puts, já vai “cair” de novo.” (LIMA).

“Bah, pegaram ele! Não se apunhala quem te ajuda!” (PATROCÍNIO).

“É, mas ele ta vendo que fez merda né... agora é que é!” (ADHEMAR).

Quando a polícia traz Jean Valjean, o condenado em condicional, para a frente do bispo na intenção de comprovar seu roubo, ele o inocenta dizendo a polícia que foi um presente e lhe entrega mais dois castiçais que ele teria esquecido. Perplexo, sabendo que se fosse novamente preso jamais voltaria a ter liberdade, o homem não entende a atitude do Bispo, que lhe elucida: “E não se esqueça, nunca se esqueça da promessa de ser um novo homem. Jean Valjean, meu irmão, você não pertence mais ao mal. Com essa prataria eu compro sua alma. Eu o resgatei do medo e do ódio”.

Não há dúvidas que a obra de Victor Hugo é magnífica e as diversas formas de contar esse romance comprovam isso. Mas existe aqui um momento de reflexão sobre a realidade da miséria e de quanto, às vezes, tudo o que se precisa é uma chance. Em qualquer leitura desta obra, quer no teatro ou em refilmagens, esta é, sem dúvida, a cena que define toda a trama. Um prisioneiro das galés, condenado a trabalhos forçados por roubar pães, que perdeu sua fé na humanidade, na vida, na justiça divina e dos homens, tem sua alma atravessada por um perdão, por uma chance de recomeço. O silêncio na sala é absoluto. Estão todos suspensos: por um momento estão pendurados por um fio de dúvida, pela fragilidade da incerteza. Ninguém se move nem comenta. Não há piadas, nem desvio de olhares. E Patrocínio, sela o momento: *“Aí tu teve uma chance! E agora: Que tu vai fazer com ela?”*.

Carregando uma tornozadeira eletrônica, o comentário de Patrocínio é uma reflexão profunda sobre seu próprio destino e sobre sua condição. Sua fala parece ecoar dentro de cada um: se tivesse outra chance, o que faria com ela?. Ninguém arrisca uma resposta embora a contemplação sobre a questão fique evidente.

As cenas que envolvem a personagem feminina causam maior impacto sobre as mulheres. Fantine é uma moça que se apaixona, se entrega por amor, mas é abandonada com uma filha. Para os padrões da época ser mãe sem estar casada é uma falha moral. Ela é demitida do trabalho, mas precisa de dinheiro para o sustento da menina. As mulheres se pronunciam imediatamente e com indignação:

“Tá, descobriram que ela tem uma filha e ela vai ser despedida? Por quê?” (BARTIRA).

“Aqueles coisa que parece que é pra acabar com a pessoa mesmo... quanto mais precisa... coitada da mulher!” (TEREZA).

“Mulher sempre se fode! Não adianta!” (CAROLINA).

“Carregou o filho, é largada e tem que sustentar... ninguém quer saber “como”, tem que fazer! É bem assim mesmo!” (BARTIRA).

Para a personagem feminina a miséria e o abandono têm consequências que envolvem, além da própria sobrevivência, a subsistência da filha. Durante a roda de conversa as questões de gênero ressurgem:

“Ela (Fantine) tem a dificuldade de cuidar do filho e ainda naquela época a mulher era muito discriminada né porque tinha um filho solteira.” (PATROCÍNIO).

“Dá pra ver que os problemas da mulher mudaram um pouco, porque agora a mulher não é despedida porque tem um filho. Mas também se tem que criar sozinha... Tem que tirar de onde não tem né. Que é o que ela faz. Vende tudo, até os dente, até o corpo!” (TEREZA).

Novamente é possível identificar a fragilidade familiar como uma condição social e histórica retratando uma realidade que se repete através dos séculos. As dificuldades enfrentadas para a subsistência da mulher, juntamente com o cuidado e sustento dos filhos, a difícil escolha que não raramente se apresenta entre cuidar e manter o filho ao seu lado, ou trabalhar para seu sustento. Sem trabalho e sem suporte familiar, a personagem se prostitui. Algumas conversas murmuradas entre as mulheres denotam desconforto de abordagem ao tema: a prostituição como último recurso de sobrevivência à miséria. Vender os cabelos, os dentes e o corpo só materializam a dignidade que, pouco a pouco, se perdeu.

A morte do menino de rua no filme, Gravoche, tanto na cena quanto na hora do debate, traz desconforto e visível tristeza ao grupo. Ruth coloca as mãos na

cabeça. Rebouças abaixa a cabeça e faz uma “negativa”. Dandara tapa os olhos. Gama apoia a cabeça em uma das mãos.

“O guri tava tentando pegar munição pra guerra deles. (pausa) Mas a morte do guri também foi uma coisa [motivo] de revolta né?” (RUTH).

“Claro que foi, porque ninguém quer ver um piá morrendo... nem de fome, nem na guerra, nem de nada né. Criança morrer é sempre muito triste, mas também é porque é muito triste que eles saíram matando tudo né...” (NILO).

“Mas no fim morreram tudo também, porque eles enfrentaram mas o exército matou eles tudo, fuzilaram mesmo... coisa triste esse filme.” (DANTE).

A alfabetização, privilégio de poucos à época, traz reflexões sobre o quanto é determinante na precarização das relações e da vida do sujeito.

“Olha aí: Não sabe ler ainda, tá aprendendo! [Valjean]. Ele precisa de alguém pra ler e escrever pra ele...” (FRANCISCO).

“É que nem a gente tava falando outro dia ‘sôra’, quem não sabe ler é cego. Precisa dos outros até pra pegar um ônibus, ler um bilhete. Até tomar um remédio é difícil.” (NILO).

“A moça teve um filho solteira, foi discriminada, perdeu o emprego, teve que vender o corpo dela pra mandar o dinheiro pra filha e ficou mais discriminada ainda. Não saber ler e não saber escrever. Ela tinha, pra mandar uma carta pra filha dela, ela precisava de alguém pra escrever ou alguém pra ler, e aquilo já se tornava uma dificuldade. [pausa] A gente ainda continua procurando e brigando pelos nossos direitos!” (BARTIRA).

A proposição de Bartira direciona o debate às demandas sobre o que e qual são “nossos direitos” ao que várias vozes reagem: “Trabalhar”, “estudar”, “direito de ir e vir”, “moradia”, “saúde”, “alimentação”. O professor que acompanha a conversa profere: “lazer”. Esclareço que no ano de 2000 a Emenda Constitucional número 26 define como “direitos sociais” a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a assistência aos desamparados. E de tudo o que ouvem o que mais lhes admira é o direito ao lazer.

“Lazer é direito, professora??” (FRANCISCO).

“A gente ouve e até toma um susto, sabe?! Eu não consigo entender que o lazer é direito. Então quem é que tem direito a quê, né?!” (GAMA).

O argumento de Gama tem origem na desigualdade vivenciada por estes sujeitos que, em suas histórias de vida, trazem a experiência de não haver garantia dos direitos mais fundamentais, fazendo parecer com que o lazer pareça uma futilidade. Essa reflexão incrementa uma questão basilar à investigação que transfiro ao grupo: “então, quem tem direitos?”.

“O povo tem direito! todo cidadão brasileiro!” (GAMA).

“Eu não sei se é todo brasileiro... Acho que tem umas coisas que uns pode outros não né?” (DANDARA).

“Então, mas na lei diz que nós é igual.” (NILO).

“Mas então o que define quem é ou não cidadão?” (PROF. MARCIA).

“Quem trabalha, quem estuda, quem é brasileiro...” (REBOUÇAS).

“E quem não trabalha e não estuda? Também é cidadão?” (PROF. MARCIA).

“Tem direito também!” (REBOUÇAS).

“Tem e não tem né... acho que quem tem direito mesmo não é nem quem trabalha, é quem tem dinheiro... porque é diferente trabalhar e ter dinheiro... eu trabalho! Trabalho pra caramba... Faço papel, faço feira, puxo carrinho de reciclável a noite toda... trabalhar eu trabalho.” (GAMA).

“Ter direito e ter as coisas é diferente né sôra... todo cidadão tem direito a moradia e nós é tudo da rua... né... Vou te dizer que nem gosto de falar nisso sôra... Na verdade tem direito é de comprar né. Tu vai lá e compra moradia, tu vai lá e compra tua educação...” (NILO).

Fica expresso na fala dos sujeitos que o preceito de poder econômico interfere no reconhecimento da cidadania pela falta de acesso à direitos básicos e ao trabalho formal. A reflexão de Gama “*trabalhar eu trabalho*” é carregada de subjetividades: ele trabalha, se esforça, está presente nas feiras de economia solidária, na produção de cerâmica, na reciclagem. O que ele não consegue transpor em sua fala é que, apesar de ter convicção do seu esforço, ainda carrega um imaginário de culpa por sua condição, carrega uma inquietação sobre o que deveria ser feito diferente. Ainda que consiga ponderar sobre suas dificuldades e empenho, não consegue discernir sobre a condição histórica da subalternidade e da miséria.

A roda de conversa possibilitou pensar sobre as demandas de trabalho considerando seus próprios contextos e a desqualificação na educação formal um critério limitante para a ascensão social. Nesta linha de raciocínio, trouxeram

reflexões sobre o quanto suas aparências, falas e instrução interferem nas oportunidades que surgem ou que são negadas a eles.

“Depois do padre ele teve uma vida de rico, ele teve uma oportunidade, né professora?” (GAMA).

“Porque trabalhou, né?!” (RUTH).

“Não só porque trabalhou né... porque o padre ajudou ele quando não deixou ele ir preso de novo... Ele podia sair do padre e continuar roubando, mas ele escolheu levar outra vida... comprou roupa, trocou o nome...” (GAMA).

“Ele teve vontade de trabalhar, mas tem também a coisa que ele roubou o padre e o padre deu a verdadeira chance da vida dele...” (PATROCÍNIO).

“Ele teve uma grande segunda chance!” (FRANCISCO).

“Que nem eu que ganhei uma segunda chance. Ele não era um cara mau, ele roubou, mas não era mau, ele provou isso no filme. Ele foi preso porque roubou pão.” (PATROCÍNIO).

“Porque aí ele vivia uma vida de rico né. A mulher que morreu também trabalhava e não ficou rica. E nenhum dos dois sabia nem ler.” (NILO).

“A questão é que maloqueiro que nem ele tava antes não conseguia nem um prato de comida, aí ele mesmo disse pros colega de prisão: ‘só porque eu tô com as roupa bonita, com a barba feita...’ porque o cara tá bem vestido, é branco... conseguiu arrumar a vida né “sôra”. (DANDARA).

A discussão entre os educandos propicia a construção conjunta do entendimento sobre a ascensão social através do trabalho, considerando para além de suas capacidades e esforços, também suas origens, apresentação pessoal e oportunidades que lhes são oferecidas. O filme evidencia o personagem principal primeiramente como andarilho, mendigando, sujo e sendo rejeitado por onde passa e, ao receber sua “segunda chance”, com a incumbência de se manter correto, com outro nome e dinheiro para recomeçar uma nova vida consegue transformar seu destino. Esse contexto possibilita um importante debate que articula os temas de miséria e criminalidade, justiça e igualdade.

“Ele roubou pra comer! Mesmo que tem lei, quando tu tem fome e não tem o que comer, tu vai roubar. Roubou um pão! Não é só nós que tamo na rua... Deixa um riquinho na rua passando fome e um monte de pão dando mole só pra ver se a fome dele não faz ele roubar que nem quem é preto e pobre.” (TEREZA).

“Tudo isso por causa de um pão!!” (NILO)

“Tudo isso por causa da fome né... o cara foi pego roubando, mas tá... se não tem trabalho vai comer como? É por isso que se chama miseráveis né...” (NABUCO).

“A pobreza, né...” (GAMA).

“Pobreza não, miséria!” (REBOUÇAS).

“A fome”. (GAMA).

“O desemprego”. (DANTE).

“É uma coisa que no filme a gente vê bem, vira uma roda viva, que não se consegue sair. O sujeito quer agir no correto, dentro do que é certo. Mas a gente fica entre a miséria e a lei... fica espremido do que é permitido fazer dentro da lei e lá na sarjeta, entende? Isso não mudou desde o tempo lá do filme... Quem tá na miséria tá como se tivesse se afogando e não pudesse se segurar na borda... Só umas pessoas assim, tipo ali mostra que só o padre acredita na tua recuperação.” (PATROCINIO)

“Por ser religioso? A questão da espiritualidade é que ajudou então?” (PROF. MARCIA).

“Não só por ser religioso... Aqui na escola a gente vê que tem essas pessoas trabalhando aqui porque acreditam na gente numa vida melhor pra gente.” (TEREZA).

“Não por ser um padre, mas por enfrentar ele [Valjean] no caminho que ele tava escolhendo e dizer: ‘olha tem esse outro caminho aqui, tem outro jeito de fazer a coisa’. Aí o cara para e pensa... Se não ele vai vivendo daquele jeito mesmo: feito bicho, feito lixo! Se tu já não é nada, azar o que tu faz de errado! Quando alguém acredita em ti tu não quer decepcionar também! (PATROCÍNIO).

“Ele podia ter matado (o policial), eu pensava todas vezes: ele não vai matar. Porque ele era um fugitivo né, mas não era mau. Foda! Pensa bem... o cara roubou um pão e aí a vida dele foi uma loucura... Ele passou 20 anos preso, saiu, passa fome, rouba de novo, aí acontece aquilo com o padre, muda a vida dele de novo.” (DANTE).

A fala de Nilo sobre ‘sermos todos iguais perante a lei’ remete ao assunto de acesso e garantia de direitos, que também acomete a autenticidade cidadã. Os educandos apontam a incoerência que o filme retrata entre justiça e direitos:

“O direito de igualdade, que é um direito que é muito lindo de dizer né, mas igualdade é coisa que esse filme mostra bem... nem lá no passado nesse lugar aí do filme, nem pra nós aqui...”. (RUDINEI).

“Diz que a gente tem direito à moradia. Já tava bom se conseguisse ter esse direito né. Tava bem bom essa aí de poder ir e vir... Balela!” (GAMA).

“A gente consegue identificar aí que existem direitos que não se consegue acessar. O Gama está apontando aí a questão de poder ir e vir. Que situações da vivência de vocês a gente pode exemplificar? (PROF MARCIA).

“Pra andar na rua... Tipo, ir e vir é isso, não é? Poder andar na rua? Porque a gente anda na rua... Mas tem lugar que não pode ficar na rua. A gente dorme uma noite num canto, de manhã cedo já vem um tirar e dizer que a gente não pode ficar ali... ‘quer que eu fique aonde então? E eles responde: Não é problema meu!’ (GAMA).

“Quer ver preto! Preto que nem eu, que é grande... Se tiver que correr na rua é capaz de sair uma viatura atrás de mim... Preto não pode correr, profe... Pode ir e vir mas tem que ser devagar... (NILO).

“Trouxeram os negros pra virar escravo... depois que não conseguiram mais fazer nós de escravo aí acabou a história... aí negro é vagabundo, é marginal.. fujão. Até hoje que nem disse o NILO... negro correndo pode ser até por estar atrasado pro emprego, mas se pegar um policia desavisado, ainda toma tiro.” (RUTH).

“Se a gente quer comprar uma água, assim, tem que ser num boteco desses de balcão, sabe... Aqui perto da escola tem um armazém que atende a gente. Mesmo se eu tiver dinheiro não dá pra ir num supermercado. Vem segurança seguindo a gente o tempo todo... isso se não parar a gente na porta pra perguntar o que quer... aí tem que mostrar o dinheiro pra mostrar que vou comprar.” (GAMA).

“Se tu quiser dar uma passada num lugar, a rua é pública, mas eu vou te dizer: até de dar uma passada, dá uma cruzada com alguém que vê como é que tu tá vestido que já “Hum” – te olha atravessado!” (FRANCISCO).

“Eu falei isso porque se eu tiver andando atrás de um branco, de uma branca na rua, pode ter certeza que eles vão puxar a bolsa apertar o passo, até atravessar a rua... Mas não pensam que uma pessoa mais bem arrumada rouba muito mais que um cara na rua.” (NILO).

A marginalização da pobreza é rotina para estes sujeitos. O racismo e todas as formas de descriminalização a que são submetidos ganham status de violência inerente – são vistos como violentos e perigosos e, partindo desse princípio, podem receber todo o tipo de tratamento igualmente violento em prol da ‘segurança social’.

São diversas falas questionando o direito de igualdade e de justiça, de ir e vir, o direito à moradia, e, deste lugar de onde falam, todos os objetos de discussão se

entrecruzam como se num ciclo a falta de um fosse justificando a falta de outro direito. Até que convergem o debate sobre os movimentos sociais do filme e as articulações no Brasil.

“É que no Brasil o povo é covarde.” (JOAQUIM).

“O Brasil não era pra ser assim, né?” (NILO).

“Não é que no Brasil o povo é covarde... fomos criados ouvindo por gerações que não temos inteligência, nem cultura, nem discernimento para tomar decisões e fazer a coisa certa. Exemplo da coragem é que os negros lutaram muito contra a escravidão. Os imigrantes lutaram para não terem tratamento de escravos no trabalho. Os índios lutam até hoje para manter sua cultura e seus territórios. Precisamos é perceber que somos o mesmo povo, lutar juntos por uma transformação social”. (PROF MARCIA).

“A gente vê as pessoas aí nessa história brigando... aqui eles caminham em cima do corpo de quem morrer e ninguém faz nada, porque o povo não se mexe. Quando a gente estudou lá aquela mulher do ônibus [Rosa Parks], na sala de aula, lá aquela que não levantou do ônibus... virou passeata!” (NILO).

Lá [no filme] eles viviam uma situação parecida com o que a gente vive aqui... a gente que vive na rua a gente vive isso aí... mas lá eles se uniram pra enfrentar a miséria que estavam vivendo, aqui a gente só se une quando tem medo de ser morto, de ser preso... pode ver que no Brasil eles [o governo] fazem o que eles bem entende e o brasileiro é covarde, não vai pra rua. [pausa] A diferença de nós e eles é que eles morrem numa batalha, morrem lutando. A gente morre à míngua. Pelo menos eles fazem alguma coisa pra tentar mudar. Aqui parece que tá tudo bem, ninguém faz nada.” (JOAQUIM).

A revolta que aparece no discurso do grupo traz uma enxurrada de inquietações que transpõem a situação desigual entre classes como debate ideológico ascendendo a concretude de suas próprias experiências e medos. Com perplexidade constatam não haver uma preocupação da sociedade sobre ela mesma incluindo quem está à margem. Percebem-se incorporados num ciclo ininterrupto de desigualdades, numa busca perene de respostas por perguntas que não são feitas. As falas são claras em demonstrar o quanto se percebem à própria sorte, insignificantes a ponto de ‘morrer à míngua’ enquanto ‘eles caminharão sobre seus corpos’ sem que ninguém se importe. É o que Arroyo³²² define como enfraquecimento de coletivos, que se dá com a manutenção da segregação por

³²² ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

mantê-los sem lugar de produção de suas vidas e culturas, operando como mais brutal e eficiente mecanismo de negação do direito à vida, à cultura e a reprodução de seus valores, memórias e história.

Encaminhando para a finalização da Roda de Conversa, questiono ao grupo que tipos de misérias o filme aborda, e o que consideraram mais significativo. Várias contribuições são compartilhadas:

“É uma miséria moral também, miséria do jeito que vivem né... Porque não sabem ler... Por vender os dentes... Miséria de nem enxergar como é que se sai dessa vida.” (PATROCÍNIO).

“É uma miséria de tudo! Ele sai da prisão e vive na rua, ela perde o emprego por ter uma filha e passa todo tipo de perrengue. Eu nem tinha pensado nisso aí, de ‘não ler’ ser uma miséria. Mas agora a gente falando... é verdade.” (BARTIRA).

“Dá pra ver a questão da escola, que eles não tiveram como estudar, daí não tiveram como ter um trabalho pra se manter, mas a lei era muito rígida naquela época” (ESTEVÃO).

“Mostra bem as crianças vivendo miséria, né... A guriuzinha que tá na casa daquela gente, os piázinho, na rua. Quando tem sopão faz aquela fila imensa de gente pra comer. Que nem hoje, bem assim.” (CHIQUINHA)

“Isso das crianças o filme nem mostra tanto! Porque ser criança na miséria é desgraça no abrigo e desgraça na rua... Criança na miséria é triste porque apanha mesmo! Apanha de parente, de estranho, de padrasto... Ali ainda mostra as criança brincando, rindo da desgraça. Mas a verdade é que a gente se cria nem sabe como... depois não se acerta quando vira gente.” (GAMA)

Essas falas resumem com sublimidade a construção e o debate com o grupo. Retrata a realidade de praticamente a totalidade destas pessoas. A miséria moral que lhes nega dignidade, princípios, que lhes nega autoconfiança, integridade ao ponto de não conseguirem vislumbrar outro mundo, outra vida. A miséria de uma infância em que o desenvolvimento cognitivo, social e emocional se resume a uma fase-teste de sobrevivência. A miséria de não ter e, ainda sim, ter o que perder com a instrução negada e a subsistência inacessível, jogados à criminalidade, condenados por nada menos que suas misérias, até perderem a liberdade ‘quando viram gente’.

5 O SUJEITO, O SUJEITO NO COLETIVO E A PARTICIPAÇÃO

Neste capítulo proponho a apresentação das análises realizadas nesta investigação, de acordo com os critérios especificados previamente na metodologia, buscando responder às questões propostas nos objetivos específicos de identificar a visibilidade que os sujeitos de rua têm de si, enquanto visão êmica, analisar as mudanças da autopercepção a partir do coletivo da escola e compreender como os processos participativos se efetivam como meio e como fim para a formação cidadã neste coletivo.

5.1 A Visão Êmica: o Sujeito por ele mesmo

O des-vendar-se, exposto nas histórias e depoimentos desta investigação, foi um movimento individual que ocorreu com maior ou menor intensidade, cada um no seu tempo, no seu limite de se expor, numa dinâmica muito própria de se deixar conhecer e de querer que suas histórias fossem ouvidas. Levou tempo. Provavelmente o mesmo tempo que necessitaram para me reconhecer, através de minhas palavras e atitudes, como alguém que se propõe a ouvir e não julgar, numa proposta legítima de alteridade.

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (...) se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão buscam saber mais³²³.

Ao analisar o conjunto do que me foi ofertado em conversas mais reservadas ou compartilhado nas rodas de conversa e em sala de aula, identifiquei algumas categorias que me possibilitaram desenhar algumas percepções que os sujeitos têm de si, na direção de compreender a visão êmica através de elementos determinantes que os constituíram. Este exercício, conforme proposto nos critérios de análise, é um processo que estabelece relações entre as unidades, combinando-as em categorias.

Neste sentido, categorizei os elementos determinantes comuns entre estes sujeitos: são oriundos de uma organização familiar fragilizada; em sua grande

³²³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 112.

maioria são adictos em recuperação; se percebem como vítimas da violência das ruas, sem direito à justiça ou proteção; estão em processo de aprendizagem.

Os relatos que descrevem a organização familiar e a importância deste fator em suas próprias constituições e autoimagem são muito marcantes e significativos. Quando inteirados sobre meu tema de pesquisa e, em especial, sobre o interesse sobre a visão deles sobre suas histórias, muitos me procuravam para trazer suas palavras, em geral, principiando pela história familiar. Construindo relações entre os sujeitos da investigação é possível entender como unânime a questão da fragilidade familiar como fator determinante na situação de rua.

O morador de rua recusa todo tipo de contato com os membros de sua família, pois não se considera capaz de corresponder às expectativas de seus parentes, preferindo isolar-se, a se humilhar, indo ao seu encontro para pedir ajuda³²⁴.

Para além de um dado estatístico a fragilidade familiar entre estas pessoas é a própria vivência, é a própria história. É a separação da mãe, o pai que não se conheceu, os irmãos espalhados pelo mundo, as filhas que não perdoam o abandono da mãe e que repetem a situação com seus filhos. A base familiar, para a grande maioria destes sujeitos, representa a primeira perda, o primeiro abandono, é a repetição da história de cada um e do colega que está ao lado, com praticamente todos *e/les*.

Um dos fatores apresentados recorrentes para o afastamento familiar é a questão de saúde mental e, apesar de ser tema reiterado nos discursos, não tem atribuição determinante na visão dos sujeitos. Em outras palavras, eles identificam a mãe que enlouqueceu, seus próprios problemas ou limitações mentais, os irmãos que sofrem de transtornos, situações “enlouquecedoras”, mas não percebem o quanto estas questões são resolutivas nas relações e no afastamento da família.

O histórico de drogadição da grande maioria dos sujeitos investigados, pode ser um agravante do afastamento familiar ou mesmo uma consequência. Ou seja, as vezes é justamente por causa do envolvimento com drogas que há o desligamento da família, as vezes por já ter perdido todos os vínculos e se encontrar em situação de rua, acaba cedendo à droga.

³²⁴ PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 78.

O álcool é a droga mais comum entre os educandos adictos e muitos deles nem conseguem identificar em que momento o alcoolismo se estabeleceu em suas vidas, como se ocorresse como uma etapa previsível. A percepção do contexto propício é uma tomada de consciência nem sempre alcançada, pois “sem esperanças de encontrar uma saída, os indivíduos sentem-se inúteis para a coletividade e procuram o álcool como meio de compensação para a sua infelicidade”³²⁵. A vivência com drogas é diversificada em tipos e intensidade, muitos já estiveram internados para recuperação, outros tentam retomar o controle de suas vidas através da escola; e há, ainda, os que acreditam que substituir, por exemplo, o craque por álcool já significa um progresso na doença da drogadição, fazendo com que o alcoolismo muitas vezes seja o primeiro vício e mais persistente na vida destas pessoas.

O vício do álcool é também percebido por Florestan como um fator de desorganização e autodestruição [em que] a sucessão de insucessos sociais e pessoais monta um contexto em que o alcoolismo se converte no substituto do suicídio, quando o protesto contra a adversidade, percebida como fatalidade natural e até justa e inevitável, se vira contra a própria pessoa³²⁶.

Se percebem vítimas da violência sistêmica das ruas, sem direito à justiça ou proteção pelas inúmeras situações a que são submetidos. E, pelo menos no que tange aos educandos, por não se perceberem como ameaça social, marginais ou violentos, questionam a forma como são pensados nas relações sociais. O perigo se materializa em suas percepções em notícias de incineração de pessoas em situação de rua, ou na ameaça da “higienização das ruas” que traz a eles o entendimento de uma internação compulsória ou mesmo de uma intervenção de extermínio.

Fato é que convivem com o preconceito e a intolerância social de pessoas que se auto intitulam civilizadas e educadas, mas que desferem ataques físicos e verbais com muita facilidade às pessoas em situação de rua. Em diferentes momentos os educandos relataram que foram agredidos com expressões como “vagabundo”, “sai prá lá marginal” nas abordagens para venda das fotografias ou mesmo do jornal. Um educando relatou que uma pessoa lhe desferiu um cuspe antes mesmo que pudesse lhe falar. Outro contou que dormir à noite é complicado,

³²⁵ PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.76.

³²⁶ SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018. p. 227.

que prefere andarilhar e recolher recicláveis, pois o risco é muito grande. Seja como for, não se percebem como sujeitos dignos de proteção policial. Para eles a polícia existe para segregá-los e puni-los por sua condição desigual.

Percebem-se sujeitos em processo de aprendizagem e, em geral, entendem que a situação de evasão escolar na infância, se deu pela difícil articulação das realidades vivenciadas na época com as exigências a que foram submetidos no ambiente escolar. Os relatos da situação de miséria e fome, a ausência de base familiar, o histórico de violência e drogadição são elementos propulsores da evasão que, na maioria das vezes se materializam na crença que adquirem, ao longo da vida, de que são incapazes. Esta percepção está diretamente ligada à desqualificação profissional já que muitos chegam à EPA analfabetos, semianalfabetos, em geral, há pelo menos mais de dez anos longe da escola.

Aqueles que estão em processo de alfabetização na EPA, ou se alfabetizaram há pouco tempo, expressam com orgulho o retorno à escola. A imagem que eles tinham de si enquanto pessoas analfabetas é descrita em falas como “eu era cego”, “não sabia *nem* ler”, “me achava burro demais para aprender”, “a gente quando não sabe ler é miserável”. Há um sentimento de desistência e fracasso comum entre estes depoimentos que influem diretamente sobre suas autopercepções.

5.2 O Coletivo Como Perspectiva Emancipatória

A visão de si, ou de como se percebiam na ocasião do reingresso escolar tem significativa mudança a partir do coletivo, pois os sujeitos se (auto)reconhecem no processo de aprendizagem, desconstruindo as imagens em que foram pensados como subalternos e superando as concepções inferiorizantes a que são submetidos³²⁷. O pertencimento ao coletivo da EPA favorece que busquem se reconhecer como ser social e produtivo, com qualidades, habilidades, e, principalmente, capazes de aprender.

Aprendendo as relações históricas dos processos de inferiorização, eles ressignificam seu papel social e buscam suas identidades de sujeitos sociais. Este é, porém, um processo longo e lento, que constroem através do coletivo, mas que

³²⁷ ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

exige a superação das concepções de opressão que marcaram suas histórias por toda vida. É possível ilustrar esta problemática se imaginarmos um *morador de rua*³²⁸ adentrar um espaço comercial ou um restaurante, fato que atrairá a atenção imediata de todos os “clientes”, mas obviamente que *eles*³²⁹ sabem desta condição e, a menos que seja num serviço público de que necessitem muito, mantêm-se em distância.

Ao analisar as mudanças sobre a autopercepção a partir dos relatos de como se percebiam antes de ingressar na EPA, identifico a questão do vínculo como medular para a autoimagem: o sentimento de pertencimento, de compor uma unidade de apoio passa a ser a referência mais significativa em busca de uma reconstrução de si mesmo. A EPA – equipe pedagógica e educandos -, entra no espaço da família, vínculo que muitos deles não têm. Os colegas buscam resgatar aqueles que desistem e incentivam os que estão em processo de recuperação. O pertencimento à escola acaba sendo, muitas vezes, o primeiro vínculo dessas pessoas. A equipe pedagógica não raramente, atuam como mediadores de conflitos, aconselham, orientam cuidados de todo tipo. Então, quando os depoimentos trazem falas como “a minha família é a EPA” retratam o papel determinante deste coletivo na reorganização pessoal e social destes sujeitos.

As percepções sobre o entendimento e a construção social do sujeito proporcionadas a partir da EPA ficam evidentes em testemunhos como *“aqui dentro o motor tem força”* (ZUMBA), *“fora do colégio eu só faço o que não presta”* (GAMA), *“quero que vejam que estou estudando e que não desisti de mim”* (BARTIRA), *“estou aprendendo até quando não estou na aula”* (FRANCISCO), *“aqui a gente é tratado como se fossemos pessoas que não tem diferença nenhuma”* (NILO), *“[o apoio da gestão e das professoras] faz a gente se sentir importante”* (PATROCÍNIO). Neste sentido, Arroyo³³⁰ designa:

Se a escola, o conhecimento a que têm direito não tem condições de tornar suas vidas e seus lugares mais humanos, ao menos duas tarefas são possíveis: que os conhecimentos escolares os ajudem a entender-se a ler a sociedade, as relações sociais e políticas e os padrões de trabalho e de lugar que os segregam. Mas também que o tempo curto que conseguirão permanecer na escola, no percurso escolar sejam tempos, espaços, percursos onde experimentem seu direito a ser tratados como humanos. Seu direito a um digno e justo viver.

³²⁸ Utilizo aqui “morador de rua” para enfatizar o estigma de exclusão contido no termo.

³²⁹ “nós e eles” ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

³³⁰ ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 256.

O sentimento de identificação com o coletivo se dá desde o ingresso dos educandos na EPA, desde o acolhimento³³¹, proporcionando que possam reconstruir suas identidades. O pertencimento desenvolve o sentimento de solidariedade e colaboração entre os educandos. Há esforço do coletivo em se ajudar nas atividades pedagógicas de sala de aula ou de trabalho no NTE, há o entendimento de que cada um tem suas limitações, tanto quanto identificam suas próprias habilidades e com orgulho declaram: “eu sei fazer”.

Nesta perspectiva, se reconhecem enquanto *ser social* e produtivo pela experiência do trabalho à medida que se percebem capazes de desenvolver as atividades propostas pelo NTE, vivenciando o processo de socialização pela atribuição de sentidos na ação-reflexão da práxis, relacionando a prática, a consciência e a ação transformadora. É o que Adams identifica como pela mediação pedagógica do trabalho associado na formação, considerando que *ethos*³³²

(...) tem relação direta com os processos de formação humana e as relações educativas que se estabelecem especificamente na vida cotidiana e nas relações sociais, de modo especial nas de produção. A experiência de vida é determinante na formação das disposições em relação ao mundo social. Em decorrência, o *ethos* possibilita uma forma rica de compreensão da formação dos sujeitos envolvidos em práticas de trabalho associado ou outras, tornando-se uma referência que atribui sentido a todas as aprendizagens³³³.

Assim, enquanto coletivo se apoiam na superação das desigualdades, na reintegração social, na busca do conhecimento aprendendo a aprender e se construindo como sujeitos atuantes e determinantes neste conjunto. A identidade é (re)construída a partir do pertencimento pelo reconhecimento do educando no coletivo. Seja por ser conhecedor de alguma técnica de trabalho, seja por necessitar de alguma ajuda na escrita, por ser mais participativo no grupo ou introvertido e necessitar de atenção. O determinante é que a partir do momento que passa a pertencer, o coletivo o abarca possibilitando a reintegração através da vivência no e pelo grupo.

³³¹ SANTOS, Renato Farias dos. **O Acolhimento da População em Situação de Rua**: A experiência do Núcleo de Trabalho Educativo da EPA. 2018 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Orientador: Fischer Maria Clara Bueno. Porto Alegre, RS, 2018,

³³² Para Adams (2010) *Ethos* é o lugar privilegiado da práxis por criar e atribuir sentidos às experiências de vida, através das relações sociais considerando as diferentes formas de viver e compreender o mundo incorporadas no decorrer da história de vida que inferem na formação humana.

³³³ ADAMS, Telmo. Educação e economia popular solidária. Aparecida: Ideias & Letras, 2010. p. 32.

Essa reintegração também abarca as questões de saúde mental, já que são tuteladas diretamente pelo SAIA e, através do serviço de acolhimento e acompanhamento, repassadas à equipe pedagógica para que sirvam de base ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem assim como facilitar e promover as relações de respeito entre os educandos, considerando suas potencialidades e limitações. Na sala de aula o tema sobre a saúde mental é abordado de modo a desenvolver o respeito, a autoestima, o autocuidado, a fim de combater comportamentos agressivos e reduzir danos emocionais. Ao se perceberem reconhecidos e aceitos no coletivo da EPA, além de acompanhamento do tratamento médico, eles tendem a se relacionar com mais compreensão e menos agressividade.

O coletivo vivenciado pelos educandos da EPA possibilita a reinserção social através das articulações do sujeito com o espaço social da escola, do coletivo da EPA com outros coletivos de trabalho, dos processos participativos e da perspectiva emancipatória do trabalho pela troca de experiências e pelo reconhecimento de saberes de cada um. É uma proposta educativa que se propõe à superação das desigualdades tendo em vista a transformação social.

5.3 Processos Participativos: Meio e Fim para a Formação Cidadã

A participação na Escola Porto Alegre tem dimensão pedagógica, que, numa perspectiva emancipatória, quer promover a tomada de consciência para a formação de sujeitos autônomos. Nesta acepção, Streck³³⁴ pondera que

Participação se aprende participando. Essa afirmação contém uma obviedade que talvez tenha o efeito de tornar a participação invisível do ponto de vista pedagógico. No entanto, se analisamos os espaços de educação escolar e não escolar nos quais se ensaia e pratica a participação como um exercício pedagogicamente refletido, veremos que os mesmos são relativamente escassos.

Em seu Projeto Político Pedagógico a EPA prevê a participação dos educandos nos Conselhos de Classe, nas Assembleias e a organização autônoma de Grêmios Estudantis. A Coordenação Pedagógica organiza e implementa os

³³⁴ STRECK, Danilo. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. In Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v.33, n. especial 2, p.189-202, set.2017. p. 196.

conselhos e assembleias que, no caso do conselho se dá com representação paritária entre um membro da gestão e além de representantes de professores, funcionários, estudantes e pais quando responsáveis legais pelos estudantes³³⁵. Os educandos são incentivados à participação nas decisões do NTE no que tange às questões de materiais, produção e espaços de comercialização e há interesse dos integrantes do NTE na formação de uma cooperativa de trabalho que facilitasse a participação em eventos de Economia Solidária.

O grêmio estudantil, não está constituído, mas significaria importante avanço nas perspectivas emancipatórias, inclusive para a realização de uma futura associação ou cooperativa de trabalho. A oscilação de frequência e evasão escolar são fatores dificultadores, já que estas são estruturas que requerem uma constância de participação, não apenas de um sujeito, mas do grupo que viesse a compor o grêmio.

Ao analisar o processo participativo da Assembleia, a partir do entendimento dos educandos, é possível perceber que há preocupação com a organização representativa, pois eles se percebem interessados em buscar as demandas do coletivo. Também há a construção de relações que geram a participação contínua nas decisões deliberativas, pois eles “lembram os colegas” sobre as pautas e acabam se comprometendo com as providências. Utilizando os critérios propostos para a análise dos processos participativos da assembleia, é relevante pensar este ‘espaço de participação’ como ‘espaço de aprendizagem da participação’ e a presença participativa enquanto processo dialógico que requer consciência da intersubjetividade. Neste sentido, Fiore³³⁶ explica

Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização.

Assim, para além da colaboração ou da presença, a participação requer o entendimento do espaço participativo e do exercício da fala *para* e *no* nível de decisão. Assim, é importante focar no argumento epistemológico de modo que o educando possa compreender seu papel representativo e articular seus

³³⁵ PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria de Educação: Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Porto Alegre, 2014.

³³⁶ FIORE. In FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.23

conhecimentos, compreendendo as demandas e dando seguimento às pautas apresentadas pelos colegas. Perceber que há o aspecto pragmático da participação é o que determina a continuidade em participar e, neste caso, entendo que a compreensão deste espaço de participação possa ser mais explorada no sentido de que possa ser apontado aos educandos temas e questões que surgem cotidianamente, e que possam ser levadas para o debate com o grupo em busca de soluções.

Quanto aos processos participativos do NTE foi possível identificar as etapas e o nível de envolvimento nas atividades, assim como trazer a percepção dos sujeitos sobre seus desempenhos. As atividades desempenhadas pelos educandos no âmbito da Economia Solidária, vão ganhando complexidades de acordo com as proporções de produção e venda. Assim, gradativamente, “exigem uma postura de autonomia, de protagonismo emancipador dos sujeitos envolvidos – educadores e educandos – no sentido de superar os riscos que prolonguem e agravem a submissão e a dominação cultural”³³⁷.

As atividades do Núcleo de Trabalho Educativo oferecem, além de uma alternativa que possa vir a servir como recurso econômico, o aprimoramento afetivo e criativo dos sujeitos. Deste modo, há a preocupação em identificar e ampliar habilidades que sirvam como base para o trabalho a partir dos fundamentos da economia solidária, instigando os sujeitos à participação nos processos e, assim, agindo no coletivo da escola em direção à ocupação do seu espaço social. Então, como argumento pragmático, as possibilidades de participação no NTE, podem ser analisadas de duas formas: os resultados são percebidos no que se refere ao aprendizado e a produção, ainda que não signifiquem expressivo retorno econômico.

O espaço participativo do NTE possibilita a articulação do conhecimento dos educandos, tanto nas atividades do laboratório de papel como no de cerâmica pois além do que aprendem no que se refere a técnicas, desenvolvem potencial artístico pela criatividade empenhada e colaborativo pela interação com o grupo. As etapas de trabalho são aprendidas e organizadas de modo que inferem na forma como percebem sua realidade e como definem as próximas etapas a serem realizadas – este processo proporciona que desenvolvam sua auto-organização não só no trabalho como também em suas vidas.

³³⁷ ADAMS, Telmo. Educação e economia popular solidária. Aparecida: Ideias & Letras, 2010. p. 18.

Sobre o argumento político, analisando a participação como decisão comum no NTE, cabe ressaltar que há situações diferentes quando se trata de educandos mais ou menos envolvidos no processo. Isso porque nem sempre eles se fazem presentes nas reuniões cujas pautas são de decisão de estratégias que, uma vez definidas, não podem ser revistas a cada passo sob pena de não dar prosseguimento às deliberações. Considerando a análise do argumento político dos processos participativos do NTE é possível estabelecer relações entre os argumentos dialógicos e ecológicos no sentido de compreender como aprimorar a presença participativa dos educandos.

Sob o aspecto da questão dialógica entendo que talvez as etapas dos processos do NTE não estejam pré-estabelecidas com clareza, o que dificulta a comunicação, o entendimento e o processo decisório. A definição prévia de etapas e a comunicação sobre “em que ponto estamos” possibilitaria a visualização da trajetória planejada e do conjunto de estratégias definidas ou a definir. É importante que essa comunicação tenha efeito de antecipação e preparação das etapas, prevendo como pode haver maior envolvimento dos educandos nos processos decisórios de modo a constituir a intersubjetividade necessária que constituímos no diálogo com o outro. Assim, entendendo a dialogicidade necessária e envolvendo cada um dos sujeitos participantes do NTE como unidades importantes em todas as etapas do trabalho, a cosmovisão participativa possibilita que se promova o entendimento e a realização do argumento ecológico por evidenciar o lugar, a fala, a representação de cada um como parte de um conjunto muito maior ao qual ele pertence.

Relacionando a fala dos educandos e os critérios de análise desta pesquisa, os processos participativos do Núcleo de Trabalho Educativo são percebidos como: *Pragmático* pela percepção de retorno prático das atividades que se identifica em falas como “*tô conseguindo ter visão de um trabalho melhor*” (BARTIRA); *Epistemológico* pela articulação de conhecimentos específicos, incluindo saberes individuais – caracterizado em falas como “*eu faço o que precisar (...) tudo isso eu aprendi aqui*” (VALENTIN); *Político e dialógico* por buscar promover decisões constituídas no diálogo com outros sujeitos – evidenciado em falas como “*tudo a gente faz decidindo e trabalhando com os colegas*” (FIRMINA); *Ecológico* por possibilitar o entendimento da necessária atuação dos sujeitos como parte de um todo – “*a gente divide igual entre todo mundo que tá no grupo (...) sabendo que nem*

sempre a gente tá dando conta” (VALENTIN); e por propiciar a *condição* de fala no espaço participativo – *“aqui [na EPA] a gente aprende que o que a gente sabe também tem valor”* (PATROCÍNIO).

Enquanto espaço pedagógico, a EPA confere o aprender e o ensinar, sobre os princípios de respeito às diferenças, tendo estas como ponto de encontro e a busca por justiça social, principiando pela justiça cognitiva na formação e desenvolvimento do ser humano. Assim, a EPA trouxe dignidade a estes educandos, alterou a visão êmica, proporcionou o sentimento de pertença e o entendimento do coletivo – a ponto de ser, para muitos, a representatividade de um primeiro núcleo.

“É a minha família. A família que eu tenho é a família EPA.” (CAROLINA).

“A EPA tem uma grande importância em minha vida. (...) E na rua me lembro disso pra me fortalecer mais ainda e não desistir de ir à escola.” (FRANCISCO).

O decurso da representatividade neste coletivo possibilita o desenvolvimento do sentimento de solidariedade, de conjunto, de sujeito social pela preocupação com o outro e por se perceberem com a importância de uma vida humana “aqui eu sou alguém”, iniciando, assim, a formação e o reconhecimento de si como cidadãos.

Durante o processo investigativo, foi possível identificar algumas percepções, tanto quanto contribuir na construção da compreensão acerca de direitos e cidadania.

“A EPA ensina muitas coisas boas ela ensina a gente a saber que a gente tem um lugar também atrás duma mesa, que nós podemos ser alguém de direito, não apenas um peregrino que mora na rua, que não tem um estudo, que não tem nada. Eu acredito na escola EPA.” (SAMPAIO).

Assim, os sujeitos se percebem em formação constante e evidenciam, dentre os processos vivenciados na escola, a importância da alfabetização e da educação para o trabalho.

“Eu sei falar muito pouco, mas quero falar. Eu estou na escola EPA e isso abriu as portas pra mim, fez eu aprender a ler e a escrever. Até porque eu me sentia um rapaz cego no mundo, né? Se a gente não aprende ler e a escrever, a gente se torna um analfabeto e eu não quero passar todo o tempo da minha vida não sabendo ler nem escrever.” (NILO)

“Alguém te entrega um bilhete na mão e tu só tem vontade é de chorar da burrice... Não saber ler é o pior de tudo! Porque se tu sabe ler tu não tem

medo de falar as coisas... Até do que tu sabe tu não fala.” (INAIÊ).

Considerando tais perspectivas, Fernandes³³⁸ destaca a alfabetização pela exigência da sociedade grafocêntrica em que vivemos, já que, ter ou não o domínio do código escrito pode significar condição de cidadania ou processo de exclusão.

É necessário ter claro que a cidadania é algo que não se aprende com os livros, mas com e na convivência humana, na vida social e pública. (...) É no experienciar do dia-a-dia que exercitamos a nossa cidadania, por meio das relações que estabelecemos com os outros, com a coisa pública e o próprio ambiente³³⁹.

A autora adverte, porém, que embora a alfabetização e a escolarização sejam vistas como sinônimos de cidadania, não podem ser ingenuamente compreendidas como salvacionistas do sujeito alfabetizado e escolarizado em relação ao contexto social, econômico etc., ou seja, à prova de qualquer fracasso ou sucesso na vida social. De um modo geral, percebe-se nos discursos dos educandos a compreensão de que a educação – ao que referem alfabetização, certificação e educação para o trabalho, servem de via de acesso, não só ao reconhecimento deles na sociedade como cidadãos, mas também de superação da situação da miséria pela consolidação do trabalho.

A formação para o trabalho que a EPA desenvolve, traz identidade e dignidade, pela capacidade de criação, produção e organização. É no desenvolvimento destas atividades que se estabelecem as relações do sujeito no laboratório, no núcleo de trabalho, na escola e, por extensão, na sociedade, “faz a gente pensar nas coisas da vida da gente.” (ANTONIETA). É, portanto, um trabalho que desenvolve habilidades criativas, desperta e estimula a consciência crítica e requer o envolvimento do educando nos processos participativos – possibilitando a articulação do sujeito com seu meio e seu coletivo e ofertando a ele uma nova oportunidade de vir a ser.

A participação é, portanto, o que determina o reconhecimento do sujeito como atuante e determinante no espaço social pela possibilidade de construir e articular diferentes pontos de vista mediante outros sujeitos e outras realidades. Logo, cidadania e participação são elementos complementares e interdependentes, na

³³⁸ FERNANDES, Sônia Regina de Souza. **Projetos Educativos Escolares e Práticas Alfabetizadoras Emancipatórias**: os contributos da Escola da Ponte de Portugal. 2008. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Orientadora: Cleoni Maria Barbosa Fernandes, São Leopoldo, 2008.

³³⁹ Ibid., p.202.

dialética do reconhecimento do sujeito como cidadão, a partir da sua interação com o espaço social *suleando*³⁴⁰ a transformação da sociedade.

Buscar a compreensão da formação e do reconhecimento destas pessoas como cidadãos na EPA, me exigiu entender a alternância da própria construção epistemológica, dialógica e política entre o sujeito e o coletivo. A bagagem e vivência pessoal, inserida e contextualizada no coletivo, complementa este sujeito e se reestrutura de acordo com as potencialidades e limitações que se estabelecem neste movimento. Me propus à busca da visão *êmica* entendendo que, enquanto sociedade beiramos à cegueira. Desviamos olhares daquilo que não queremos ver e assim, negamos a existência de pessoas que vivem e sobrevivem em condições sub-humanas. Falhamos quando procuramos as respostas do lugar seguro que nos encontramos, sem olhar de verdade para além do nosso espaço. Falhamos como seres humanos se todo o conhecimento e desenvolvimento que somos capazes de produzir não servem para nos humanizar.

³⁴⁰ O Termo *sulear* tem intenção de contrariar a lógica eurocêntrica de se ter o norte como referência universal, e evidencia o sul como paradigma alternativo no sentido de reinventar a emancipação social (ADAMS, In STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2018, 2018)

6 REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO

Entre a trajetória traçada e cumprida nesta investigação componho reflexões num movimento de rever, re-olhar, para as questões que me conduziram: como os sujeitos em situação de rua percebem suas histórias e seus contextos? que mudanças ocorrem na autopercepção a partir de quando passam a fazer parte do coletivo da escola? é possível que os processos participativos que ocorrem na EPA, tanto como meio (forma), quanto como fim (resultado), sejam determinantes na formação ou no reconhecimento da cidadania em sujeitos em situação de rua? Ao que constato a importância e o impacto desta escola como espaço acolhedor daqueles que foram desfilados e invisibilizados socialmente, proporcionando que se reconheçam como cidadãos, capazes, produtivos e dignos do estar e ser social pelo aprendizado, em diversos níveis, dos processos participativos pelo “fazer parte”.

No capítulo *Presságios daqueles à rua* busquei contextualizar a temática da pesquisa nas perspectivas pessoal, acadêmica, municipal e na escola. Justificando a escolha do tema, reconheci nas questões balizares da pesquisa o resgate de questões que carregava dentro de minha própria história: E se eu ainda estivesse lá? E quem lá ficou, que trajetórias tiveram? E aqueles que não tiveram um núcleo de apoio? E se a realidade da vida for mais assustadora que a vida nas ruas?

Para além da minha história pessoal, busquei apresentar os dados censitários da população de rua da cidade de Porto Alegre e situar a temática no meio acadêmico, realizando o estado do conhecimento sobre estudos realizados sobre cidadania e sobre situação de rua, confirmando uma crescente preocupação sobre o tema nas áreas humanas e sociais a partir do ano 2000. O interesse específico pela EPA, envolve diferentes áreas do conhecimento e demonstra que a escola provoca uma avalanche de questões quando se pensa na relação “pessoas em situação de rua” e “escola”. Deste modo, o estado do conhecimento contribuiu para conhecer o que foi e está sendo pesquisado e as publicações demonstram especial interesse pelos desafios da escolarização de pessoas em situação de rua.

Ainda no primeiro capítulo apresentei a EPA através de um resumo de sua história e formação, através de suas bases fundamentais freireanas e do seu projeto pedagógico fundamentado na educação popular. Deste modo, entender o espaço e os sujeitos da EPA foi desvendar uma realidade outra, uma possibilidade de tomada

de consciência, uma perspectiva de um lugar emancipador. Longe de ser perfeita, além de esbarrar nas dificuldades diárias da estrutura pública da educação e nas restrições impostas à EJA, a EPA traz uma especificidade logística que inclui alimentação, higiene e acolhimento psicológico.

No capítulo 2 convido a um “*olhar sobre as bases fundamentais*” direcionando o ver para além de um território trivial, busquei elucidar conceitos elementares através da fundamentação teórica das categorias cidadania, cidadania no Brasil, colonialidade e desqualificação social, pessoas em situação de rua, descolonialidade e educação, educação popular e participação como critério à cidadania. Ao buscar a história da cidadania, entre tempos e espaços no mundo, ficou evidente a diversidade de critérios que implicam na formação cidadã. Em países do terceiro mundo, em especial no Brasil, pude inferir sobre como os efeitos da colonização e de exploração determinou a manutenção da colonialidade perdurando enquanto matriz da desqualificação social.

Sobre os sujeitos em situação de rua, o segundo capítulo apresenta uma realidade marcada por ausências tão graves que interferem incisivamente na formação destes enquanto cidadãos – não se reconhecem como sujeitos de direito, logo, resignam-se à margem e aos processos de inferiorização até que suas vidas se definam como sobrevivências e suas condições de vida sejam sub-humanas. Na contemporaneidade, o triângulo sonoro dos excluídos foi substituído por uma placa de papelão escrito “fome” ou por um carrinho de catador – são as novas insígnias.

A fundamentação teórica possibilitou apurar o quanto a subalternização é histórica e estrutural, pois os processos de desqualificação do ser humano se dão pela fragilidade da estrutura familiar, pela falta de moradia, educação e trabalho, mas, principalmente, pela não-ocupação do seu espaço social exatamente por estas ausências. Para superação das representações sociais inferiorizantes a que são submetidos, é preciso que se proporcione a tomada de consciência sobre suas realidades e, para tanto, o resgate ou construção de vínculos é impreterível no reestabelecimento de novas relações entre sujeito, sociedade e Estado. Essas novas relações são estabelecidas através de movimento de descolonialidade, que, pela tomada de consciência e intencionalidade, acaba proporcionando novas formas de organização social, de participação e de educação com uma pedagogia outra.

A trajetória metodológica, apresentada no capítulo 3, cumpriu a trilha participativa que se propôs tanto como investigação, quanto no processo formativo e

emancipatório, já que houve o “ver e agir conjunto”³⁴¹ e a tomada de consciência dos sujeitos, (re)conhecendo o espaço social e a si mesmo como ser social. Os instrumentos tiveram relação com as diferentes etapas da pesquisa, sendo o diário de campo o mais utilizado pela própria práxis que possibilita. Com os registros fotográficos foi possível compilar os processos de trabalho, as rodas de conversa, os eventos de economia solidária e movimentos sociais. A filmagem do ambiente facilitou a identificação dos sujeitos, quando na transcrição das rodas de conversa e a gravação de áudio favoreceu o registro de histórias e relatos de vida de modo a deixar os participantes mais confortáveis em suas falas.

No quarto capítulo, apresentei o processo de investigação na prática, descrevendo as observações e as intervenções, os espaços e situações, trazendo as interações com os sujeitos, seus contextos e histórias, as falas individuais e os debates que refletiram, em dado momento, o pensamento coletivo ou as problematizações. Observar a EPA foi um desafio de grande complexidade. São incontáveis os focos que merecem atenção e, ainda que não estejam entre o escopo principal da pesquisa, necessitam de discernimento para a compreensão do todo. As intervenções com as rodas de conversa provocaram reflexões sobre as realidades apresentadas nos filmes a partir da problematização de cenários e situações que de algum modo se entrecruzavam com as histórias e vivências dos educandos.

Na prática da investigação, a observação e as intervenções, sistematizadas, possibilitaram articular reflexões entre as temáticas propostas, os sujeitos, seus contextos e suas histórias. Algumas construções se deram no cerne do diálogo, em um momento articulado que propiciasse ao sujeito trazer sua fala individual. Outras temáticas iniciavam em um dado momento e, sem que se findasse o debate, prosperavam em outro encontro. A riqueza e a complexidade das declarações a mim confiadas ratificaram o vínculo entre o pensamento e vivências individuais e a recorrência de situações e/ou condições que interferem de forma incisiva nas histórias e vidas deste coletivo.

A escuta foi, com certeza, o exercício mais desafiador e desconcertante, tanto quanto o mais engrandecedor e gratificante. Não foram raras as vezes em que não esperava receber suas histórias em tamanha confiança. Não foram poucas as vezes em que eu mesma me senti analisada – quando buscavam alguma reação

³⁴¹ Brandão e Borges (2007)

arrogante, de contrariedade, ou mesmo de assombro. Foram algumas histórias de vida, muitas vezes passagens e vivências condensadas em um momento, uma fase da vida que dividiam comigo. Mas, absolutamente todas as vezes em que abriam as portas de suas vidas com seus relatos, me conduziram a uma jornada de grandes aprendizados, e infinita gratidão pela confiança e pela dimensão do que representa estas falas. O ato de ouvir exigiu muita atenção e disponibilidade de mim enquanto educadora e pesquisadora. Enquanto pessoa exigiu sensibilidade e respeito. Freire nos ensina que os seres humanos se fazem no encontro, na escuta e no diálogo com o outro. De acordo com Freire³⁴² “aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*”.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (...) É escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias³⁴³.

Do outro lado, aquele que me oferece sua palavra, que traz sua fala, sua história. Elaborar esse discurso de si, se observando numa situação ou momento, em outro tempo exigiu o difícil exercício de organizar sentimentos, compreender o contexto numa realidade latente, ou de momentos de outrora em suas vidas. Exigiu reorganizar-se, conscientizar-se, admirar o momento passado para “dizer a palavra verdadeira”, ressignificando suas histórias através da fala³⁴⁴.

No capítulo *O sujeito, o sujeito no coletivo e a participação* exponho as análises realizadas através da pesquisa, buscando responder às questões propostas nos objetivos específicos de identificar a visibilidade que os sujeitos de rua têm de si, enquanto visão êmica, analisar as mudanças da autopercepção a partir do coletivo da escola e compreender como os processos participativos se efetivam como meio e como fim para a formação cidadã neste coletivo.

Foi como se cada uma destas pessoas tivesse um espelho à sua frente e elas me descrevessem o que viam. Suas palavras desvendaram seus mundos, suas histórias e, assim, a visão que construíram de si mesmos. Neste processo, perceberam também que esta imagem não é estanque: é reconstruída conforme avançam como sujeitos sociais e é ressignificada no coletivo à proporção que

³⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 111.

³⁴³ *Ibid.*, p. 117.

³⁴⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

estabelecem relações sobre as realidades a que foram e são submetidos assim como pela reprodução sistemática das histórias no coletivo. Ao desvendar a autopercepção de cada um, de seus contextos e culturas, foi possível articular às bases fundamentais pela tessitura histórico-social que se reitera neste coletivo. A análise proporcionou relacionar os fatos das realidades apresentadas numa ação dialógica de reconhecimento do sujeito e de sua inferência no coletivo, e do reconhecimento da alteridade no processo de humanização e construção da identidade.

Ficou evidenciado no processo de investigação, sobre os sujeitos da EPA, que as repetições de fragilidades transpassam histórias e, na maioria das vezes determina seus destinos. Através do coletivo da EPA, os educandos acabam por fazer parte de um espaço de organização e reconhecimento. Um lugar para se reorganizarem em busca de uma forma outra de viver, com mais dignidade e se reconhecerem em outras histórias que, por mais que tragam diferenças, configuram o mesmo cenário.

Com objetivo de analisar os processos participativos enquanto meio e fim, direcionei meu olhar sobre os espaços de participação da EPA e sobre as práticas que possibilitam a formação cidadã neste coletivo, utilizando os critérios pragmático, epistemológico, político, dialógico, ecológico e sob a condição de fala. Sobre a ausência de um grêmio estudantil e, apesar das dificuldades de organização pela oscilação de frequência e evasão escolar, a realização deste espaço propiciaria um importante espaço de participação, desenvolvendo e estimulando metas coletivas, além da organização política pela articulação de ideias, desenvolvimento do pensamento crítico, articulação de novos coletivos e constituição de lideranças. Formar um núcleo representativo de educandos dentro da EPA é propiciar um espaço democrático, de exercício da cidadania pela proposta solidária e participativa de gestão coletiva.

A assembleia enquanto processo participativo, atinge seu objetivo pedagógico nos mais variados aspectos já que efetivamente os educandos elegem os representantes para a assembleia e as pautas. O interesse e a participação contínua e efetiva dos educandos pode ser intensificada pela compreensão da função e importância tanto do espaço participativo da assembleia, quanto do entendimento do processo da formação de pauta ao retorno aos colegas. Quanto aos processos participativos do Núcleo de Trabalho Educativo é possível perceber

as limitações pelos fatores apontados por Santos³⁴⁵ principalmente pelo restrito tempo de disponibilidade dos profissionais e equipamentos para os laboratórios que inviabilizam uma quantidade maior de oficinais, considerando todas as contingências que o NTE requer. Além disso, a presença inconstante dos educandos nas reuniões infere nas deliberações, na garantia de representatividade e no próprio planejamento das etapas do processo.

Numa perspectiva ampla, a participação na EPA, ocorre como constante exercício pedagógico buscando continuamente a formação do sujeito social, preconizando a participação enquanto processo, espaço, condição e instrumento para a construção de interesses coletivos que visem à melhoria das condições de vida de seus educandos. Neste sentido, a participação se torna condição para a formação do sujeito enquanto ser social, por favorecer o reconhecimento de si no coletivo, pela construção conjunta, pelo estabelecimento de vínculos e, a partir do sentimento de pertença pela promoção da cooperação social e do trabalho balizados na conscientização e condição solidária.

É por meio do coletivo da EPA que seus educandos alcançam, progressivamente, a compreensão de seus direitos, num processo que vai se aprimorando na prática da educação, com a mediação pedagógica. O pertencimento à escola é em si o primeiro estágio do processo participativo por caracterizar o espaço pedagógico da escola como espaço de aprender a viver dignamente, de formar o entendimento do coletivo no entendimento de si como parte de um todo. Neste sentido nos diz Arroyo³⁴⁶ que:

O direito a aprender pressupõe o direito a viver. O direito ao conhecimento para a cidadania pressupõe o direito primeiro a viver como gente. A ser humanos. A cidadania pressupõe a humanidade. Para os trabalhadores empobrecidos, jogados nas periferias da condição humana, todo esforço será por ter trabalho, por viver, sobreviver, ser gente, fazer que seus(suas) filhos(as) tenham vida de gente. De humanos. Todas suas lutas por trabalho, moradia, comida, proteção, por outro projeto de campo, de relações de produção... são lutas por viver como humanos. Por humanidade.

Vários coletivos de pessoas em situação de rua, são oriundos de educandos da EPA ou de projetos que se iniciaram como projeto de extensão e se mantiveram

³⁴⁵ SANTOS, Renato Farias dos. **O Acolhimento da População em Situação de Rua**: A experiência do Núcleo de Trabalho Educativo da EPA. 2018 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Orientador: Fischer Maria Clara Bueno. Porto Alegre, RS, 2018.

³⁴⁶ ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.252.

em funcionamento independente. Entre os coletivos que se destacam pela articulação e participação dos sujeitos com ou pela a EPA destaque: Boca de Rua – o jornal organizado, escrito, produzido e vendido por pessoas em situação de rua, único no Brasil; Amada Massa – um coletivo que produz pães artesanais com vendas pré-agendadas entre os associados; Cara da Rua – projeto de extensão que se consolidou pela produção de cartões postais a partir de fotografias produzidas pelos educandos da EPA.

É neste contexto que a EPA ganha evidência como espaço social de formação e reconhecimento da cidadania para estes sujeitos, ao promover a ruptura da colonialidade, através da educação popular e do movimento popular, num processo intencional de conscientização para a descolonialidade, entendendo que as histórias de vida dos sujeitos em situação de vulnerabilidade desenham, para além das fragilidades, as possíveis soluções a sociedade que compomos.

A EPA precisa ser aprimorada, divulgada, e principalmente, apoiada como escola e, quem dera, inspiradora de políticas públicas para pessoas em situação de rua. Além do que hoje é oferecido pela EPA, é preciso mais. Mais espaços de educação como este, que possibilite aos sujeitos reposicionarem em suas vidas buscando ocupar o lugar social que lhes foi negado – para além da alfabetização, da escrita e da leitura, da formalidade do estudo, mas pela leitura de mundo que nos fala Freire. É urgente atrair olhares da academia e dos governos para as margens a fim de desnaturalizar os processos de subalternização para a preparação de uma sociedade em que ser cidadão seja sinônimo de viver como humano, com direito não só à vida, mas à vida de gente.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. A pesquisa participativa como mediação pedagógica da Educação Popular. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, **Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?** Timbaúba/PE: Espaço Livre, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-5171-int.pdf>>

ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária**. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

ADAMS, Telmo. STRECK, Danilo. MORETTI, Cheron. (orgs). **Pesquisa-educação: mediações para a transformação social**. Curitiba: Appris, 2017.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. Abolição da escravidão em 1988 foi votada pela elite evitando a reforma agrária [Entrevista cedida a] Amanda Rossi. **BBC Brasil SP**, 13 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>>

ALVARADO, Lusmidia; GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma sócio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens: **Revista Universitaria de Investigación**, Caracas, Año 9, n. 2, p. 187-202, dic. 2008.

ANDRADE, Márcia S. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. **Construção pedagógica**. V.14, n.1. São Paulo, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005#1b>

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

AZEVEDO, José. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes. 2000.

BOMFIM, Manoel. A América Latina: Males de Origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. Originalmente publicado em 1905.

BONETI, Lindomar W. O positivismo como fundamento epistemológico clássico das políticas educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p.395 -418, jul./dez. 2014.

BRAGA, Victor E. Processos de contextualização e paradigma comunicacional: o ponto de vistaêmico para uma abordagem praxiológica da comunicação. Revista

Temática, NAMID/UFPB, Ano XIII, n. 03. mar. 2017. Disponível em:
<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>>

BRAGA, Victor E. Processos de contextualização e paradigma comunicacional: o ponto de vistaêmico para uma abordagem praxiológica da comunicação. **Revista Temática**, NAMID/UFPB, Ano XIII, n. 03. mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. (2009a)

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Rua: Aprendendo a contar**: Pesquisa Nacional sobre População em Situação de Rua. Brasília, DF: 2009. (2009b)

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular. Rio de Janeiro: São Paulo, 2012.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASTEL, Robert. "Armadilhas da exclusão" In WANDERLEY, Mariangela. BÓGUS, Lucia. YAZBEK, Maria. (orgs) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2011.

COLBARI, Antônia. Familismo e Ética do Trabalho: O Legado dos Imigrantes Italianos para a Cultura Brasileira. **Revista Brasileira de História**, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881997000200003>

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo, 5 ed., Cortez, 2001.

EDMUNDO, Luiz. **O Rio de Janeiro do meu tempo**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1938. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1071>>

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Lourênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: <https://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf>

FAUSTO, Boris. **HISTÓRIA DO BRASIL**: cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. EDUSP: São Paulo, 1996. Disponível em: <[https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf)>

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Sônia Regina de Souza. **Projetos Educativos Escolares e Práticas Alfabetizadoras Emancipatórias**: os contributos da Escola da Ponte de Portugal. 2008. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Orientadora: Cleoni Maria Barbosa Fernandes, São Leopoldo, 2008.

FERREIRA, Fernanda C. **Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação UNISINOS, Orientador: Telmo Adams, São Leopoldo, 2014.

FISCHER, Maria Clara Bueno. O trabalhador no centro de propostas de pesquisa-formação para o trabalho associado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26 p. 95-117, 2008.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação cooperativa. **Educação UNISINOS**, v.10, p. 154-159, 2006.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e descolonialidade: desafios políticos e educacionais. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação interculturalidade e movimentos sociais**: trajetória de pesquisas da Rede Mover. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez. 1991.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica – Alternativas de atendimento aos meninos de rua. UNICEF, Bogotá: Gente Nueva, 1989. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/Paulo-Freire-Educadores-de-Rua.pdf>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, 56 ed
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: 10 ed. Paz e Terra, 1980.
- GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad H. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.
- GEBARA, Ademir. **O Mercado de Trabalho Livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GODINHO, J. **A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- GORGZEVSKI, Clovis. MARTIN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F199230%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2Fprotagonismo%20e%20movimento%20sociais.pdf>
- HOLANDA, Sergio B. **Visão do Paraíso: os motivos edênicos no Descobrimento e Colonização do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
- JUNG, Carl G. FRAZ, Marie Louise Von. Et al. **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho edição especial brasileira, 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1969. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/04/jung-c-o-homem-e-seus-simbolos.pdf>>
- LOMBERA, Rocío. Educação Popular e democratização das estruturas. In PONTUAL, P. IRELAND, T. (org) **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p.103-122
- MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a abolição. **Desafios do desenvolvimento** – IPEA. Ano 8, Edição 70, 2011. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23>
- MATEUS, Anabela. Cultura, Experiência e Comunicação. A Metáfora e o Poder da Linguagem. In: Revista de Letras, vol II, n. 8. 2009. p-377-389.
- MATTOS, Ricardo Mendes. **Situação de rua e modernidade: A saída das ruas como processo de criação de novas formas de vida na atualidade**. 2006 Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Marcos, Orientador: Ricardo Franklin Ferreira. São Paulo: 2006, 244f.

- MEJÍA, Marco Raúl. **Educaciones y pedagogías críticas desde el sur:** Cartografías de la Educación Popular. Lima: CEAAL, 2011.
- MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 2015.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** Uma leitura desde o campo Democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- PALUDO, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana.** In Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago. 2015.
- PAUGAM, Serge. Fragilização e ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 60, jul. 1999.
- PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. (orgs.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2005.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação: **Histórico.** s/d. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518>
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria de Educação. Caderno Pedagógico nº 8. Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento – um currículo em educação popular. 1996. p. 27.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação: **Projeto Político Pedagógico:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Porto Alegre, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. **Bien vivir:** entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder - Pensamientos y prácticas de(s)/coloniales. VIENTO SUR Número 122, May, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REIS, M. MAZZAROTO, R. **Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos**. Paica rua (org) Escola Municipal Porto Alegre. Série fazer valer direitos. V2, São Paulo, Cortex, 2002 - Experiências Desenvolvidas Pelo Programa Municipal De Atenção Integral A Crianças E Adolescentes Em Situação De Rua (Paica-Rua), De Porto Alegre.

SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Elaine R. L. dos. **A arte e a inclusão em EJA: Projetos na Escola Municipal Porto Alegre/RS**. TCC Especialização em Pedagogia da Arte. Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação UFRGS. Orientador: Sergio Lulkin. Porto Alegre: 2011, 107f.

SANTOS, Renato Farias dos. **O Acolhimento da População em Situação de Rua: A experiência do Núcleo de Trabalho Educativo da EPA**. 2018 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Orientador: Fischer Maria Clara Bueno. Porto Alegre, RS, 2018, 124 f.

SANTOS, Verônica Bem dos. **Mulheres em vivência de rua e a integralidade no cuidado em saúde**. 2014 Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2014, 112f.

SILVA, Rodrigo M. D. Escolarização, reconhecimento e justiça social: Três questões para a pesquisa em Sociologia da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 769-790, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4987/4954>>

SILVA, Rodrigo M. D. Movimentos sociais, participação política e juventude. **Pensamento e Realidade**. v. 22. p. 67-80, 2008.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira; CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio. Cidadania e direitos humanos. In: KIM, Richard Pae; MORAES, Alexandre de (coord). **Cidadania: o novo conceito jurídico e a sua relação com os direitos fundamentais individuais e coletivos**. São Paulo: Atlas, 2013.

SOUZA Jessé. **A Construção Social da Subcidadania: Para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

STRECK, Danilo. A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.8, n.1, p.111-132, jan/jun. 2013.

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. **Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, Civitas, v. 6, n. 1, p.95 -117, jan.-jun. 2006.

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. MORETTI, Cheron. Educação e processos emancipatórios na América Latina: reflexões a partir de José Martí. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 413-429, jul./dez. 2009

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. Educação Poder e Cidadania, **Rev. Educ. Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 481-497, set./dez. 2011.

STRECK, Danilo. Desafios e estratégias para o avanço dos observatórios. **V Seminário Observatórios, Metodologias e Impactos** - Dados e Participação. 29 set. 2015. 1 vídeo (1h 49min 15 s) Publicado pelo canal Instituto Humanitas Unisinos - 05 nov. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LDazWx0Siwk>>

STRECK, Danilo. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. In **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.33, n. especial 2, p.189-202, set.2017.

STRECK, Danilo. ESTEBAN, Maria T. (orgs) **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

UFRGS. FASC (Contrato 023/2015). **Relatório estudos quanti-qualitativos população em situação de rua de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2016. Disponível: <[http://lproweb.procompa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/relatorio_adultos_final_revisado_18_mar_\(1\).docx](http://lproweb.procompa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/relatorio_adultos_final_revisado_18_mar_(1).docx)>

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial", en: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.

WALSH, Catherine. De-colonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos. En: Yapu, M. (comp.). **Modernidad y pensamiento descolonizador**. Memoria Seminario Internacional. La Paz: Fundación PIEB/Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), 2006.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA
PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apêndice B – Autorização para realização da pesquisa na escola

Apêndice C – SINOPSE FILME: OS MISERÁVEIS

Apêndice D – SINOPSE FILME: QUE HORAS ELA VOLTA

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS UNISINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação / Comitê de Ética em Pesquisa

Pesquisa: **Processos Participativos na formação da cidadania: um estudo com sujeitos em situação de rua da Escola Porto Alegre.**

Natureza da Pesquisa: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a formação da cidadania em sujeitos em situação de rua a partir dos processos da escola e do núcleo de trabalho da EPA.

1. Este projeto foi aprovado pela Banca de Qualificação do PPGEduc Unisinos.
2. Participantes: Entre 20 e 30 estudantes da EPA e egressos que mantêm envolvimento com o núcleo de trabalho, a partir do seu consentimento individual.
3. Envolvimento: Ao participar deste estudo você participará de intervenções como rodas de conversa, entrevistas e dinâmicas, que envolverão suas experiências no trabalho, na educação e na sociedade e como você se vê enquanto cidadão.
4. Sobre as intervenções: haverá apresentação de audiovisuais, dinâmicas de grupo e realização de rodas de conversa que provoquem reflexões e debates sobre suas próprias experiências como sujeitos sociais.
5. RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº Resolução 510/16 do Conselho Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Caso o participante se sinta constrangido poderá desistir a qualquer momento de quaisquer processos ou mesmo da pesquisa.
6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais.
7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, o pesquisado terá oportunidade de ressignificar sua participação na sociedade, buscando direções emancipatórias através do seu trabalho, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.
8. PAGAMENTO: Não há nenhum tipo de pagamento pela participação neste estudo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para a participação nesta pesquisa, autorizando a utilização dos dados coletados e a publicação nos termos já expressos. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa nos termos acima.

Participante: _____

Porto Alegre, _____ de _____ de _____

Assinatura Aluno

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice B – Autorização para realização da pesquisa na escola

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS UNISINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação/ Comitê de Ética em Pesquisa

Eu, **Márcia Taborda**, estudante do Mestrado Acadêmico em Educação, estou realizando a pesquisa intitulada: **Processos Participativos na formação da cidadania: um estudo com sujeitos em situação de rua da Escola Porto Alegre**. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação do professor Dr. Telmo Adams. O objetivo deste estudo é analisar os processos participativos, enquanto meio e fim, na formação da cidadania de sujeitos em situação de rua da Escola Municipal Porto Alegre dando ênfase à visãoêmica, para compreender a visibilidade de si mesmos, de seus contextos e sua cultura e a visão construída (ou não) a partir do coletivo da escola e da economia solidária. Para tanto, utilizarei como estratégias metodológicas dinâmicas de grupo, apresentação de audiovisuais e músicas, rodas de conversa e diário de bordo. As interações poderão ser gravadas (áudio e/ou vídeo) para melhor registro posterior e os dados serão utilizados apenas para fins de interpretação e análise da investigação. Para tanto, utilizarei como estratégias metodológicas dinâmicas de grupo, apresentação de audiovisuais e músicas, rodas de conversa e diário de bordo. As interações poderão ser gravadas (áudio e/ou vídeo) para melhor registro posterior e os dados serão utilizados apenas para fins de interpretação e análise da investigação. Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados de três formas: 1) diretamente comigo; 2) pelo *e-mail* marcia.taborda.rp@gmail.com; 3) pelo telefone (51)983099118.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo pois não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com a escola e a outra com a pesquisadora. Pelo presente documento também solicito autorização para a utilização do material obtido nesta investigação, resultante dos documentos, registros e rodas de conversa, exclusivamente para fins acadêmicos. Comprometo-me com a instituição e com as(os) entrevistadas(os) a manter o sigilo das identidades.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, localizada na Rua Washington Luiz, 203, Centro – CEP 90010-460, Porto Alegre / RS autorizo a mestranda Márcia Taborda a realizar sua pesquisa nessa instituição. Estou ciente de que a pesquisadora utilizará entrevistas, gravações, documentos e produções feitas na escola, bem como fala do coletivo de professoras(es) para fins de análise da investigação.
Porto Alegre, _____ de _____ de _____

Assinatura e Carimbo da Diretora

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice C – SINOPSE FILME: OS MISERÁVEIS

Inspirado na obra de Victor Hugo “Les Miserables” de 1862. Drama; 1998;
Direção Billie August; EUA./ TEMAS: segregação social, relações de trabalho; subordinação;
movimentos sociais, miséria e marginalidade.



SINOPSE:

Jean Valjean consegue sua liberdade condicional após 19 anos de prisão por roubar pão. O bispo de uma pequena cidade lhe dá comida e abrigo, mas no meio da noite Jean rouba a prataria e agride seu benfeitor. Ao ser preso pela polícia Jean é levado até o bispo para que seja preso, mas ele diz que lhe deu a prataria e ainda lhe entrega os castiçais.

Este gesto do religioso devolve a fé que aquele homem tinha perdido. Após nove anos ele se torna prefeito e dono de uma fábrica, mas Javert, um policial que não acredita na recuperação de criminosos, reconhece Jean e agora quer condená-lo à prisão perpétua.

Uma das empregadas da fábrica é Fantine, uma jovem que se apaixonou e se entregou, mas foi abandonada grávida. Sem condições de cuidar e sustentar a menina, Fantine a entrega a um casal, sem saber que a menina era maltratada. Naquela época mulheres sozinhas e com filhos não eram respeitadas e uma colega da fábrica descobre seu segredo e faz com que seja despedida. Sem trabalho, precisando de dinheiro, Fantine vende o que tem até que acaba se prostituindo. Ela culpa o dono da fábrica pela situação que vive, mas ele promete buscar sua filha Cosette. Sentindo que ela pode morrer ele promete cuidar da filha, mas antes de pegar a criança sente-se obrigado a revelar sua identidade para evitar que um prisioneiro fosse preso no seu lugar. Javert volta a persegui-lo, a mãe da menina morre e a menina é resgatada por Valjean. Ele se esconde com a menina por 10 anos em um convento, onde trabalha como jardineiro enquanto vê a filha crescer em segurança, na esperança que ela se torne freira, mas Cosette quer conhecer o mundo fora do convento.

Paris vive um período de crise e miséria e quando morre o General Lamarque as revoltas se intensificam. É neste clima de revolta que Marius e Cosette se conhecem e se apaixonam, mas de novo pai e filha precisam fugir. Desta vez Jean Valjean conta a filha sobre seu passado e porque precisam sempre se esconder. Ao tentar surpreender o jovem casal, Javert é feito prisioneiro, preso como espião do movimento popular e entregue ao próprio Jean Valjean para ser morto. Mas Jean liberta o inspetor que não entende a atitude do ex condenado.

Javert que sempre viu o mundo dividido entre o certo e o errado, pessoas que seguem a lei ou marginais, finalmente reconhece em Jean Valjean um homem que foi regenerado e viveu sua vida tentando fazer o bem e ajudar as pessoas. Javert percebe que caso seguisse a lei, não seria justo e, incapaz de lidar com sua consciência e com o tormento de ter uma vida às cegas, se joga às águas do rio.

PONTOS PARA REFLETIR E DEBATER APÓS O FILME:

Os miseráveis do filme, são vítimas ou são responsáveis pela sua miséria?

O filme mostra uma sociedade desigual em que todos precisam cumprir a lei. Comente.

Que situações podemos comparar com o que vivemos na atualidade no mundo e em nosso país?

Na revolta popular as pessoas se organizam para lutar por seus direitos. O que são direitos? Quem tem direitos? O que é cidadania? Quem é cidadão?

Apêndice D – SINOPSE FILME: QUE HORAS ELA VOLTA



Conta a história de uma empregada doméstica que trabalha na casa de uma família de classe média alta e que recebe sua filha, depois de muitos anos sem vê-la, na casa dos patrões, para prestar vestibular.

TEMAS: segregação social, relações de trabalho e subordinação.

FICHA TÉCNICA: 112 MINUTOS; Direção Anna Muylaert; Drama/Comédia; 2015

SINOPSE:

Numa bela casa de um bairro nobre de São Paulo vivem o casal Bárbara e José Carlos com seu filho Fabinho, além de Val, a empregada e babá. Val deixou sua filha quando ainda era pequena aos cuidados de sua irmã, em busca de um emprego que lhe desse melhores condições de vida. Apesar de mandar dinheiro para sustentar a filha, convive com a culpa de não tê-la criado.

Val está trabalhando há treze anos para a mesma família e criou o filho dos patrões como se fosse seu. Apesar de ser considerada “quase da família”, Val ocupa um pequeno quarto nos fundos da casa e faz suas refeições em uma mesa separada, mas, inicialmente, não parece incomodada com isso.

Depois de anos sem ver a filha, Jéssica vai para São Paulo para fazer vestibular. Os patrões de Val aceitam receber sua filha, mas a visita complica as relações de todos que moram na casa. Enquanto Fabinho e José Carlos bajulam a jovem, Bárbara fica incomodada com o comportamento da moça e não acredita na sua capacidade para passar no vestibular, afinal, até para seu filho que estudou em ótimas escolas é uma prova difícil.

Jéssica é uma jovem questionadora e provoca a mãe quanto a sua submissão. A influência da filha faz com que Val perceba a fragilidade de sua relação com a quase família já que é facilmente rebaixada “de familiar para serviçal”.

O jovem Fabinho não é aprovado no vestibular e é acolhido por sua babá, que lhe consola e tenta lhe incentivar. Todos na família estão decepcionados e tudo piora quando Val recebe a notícia que sua filha foi aprovada.

Val surpreende a filha ao pedir demissão do seu trabalho e propõe a Jéssica que fiquem juntas para se ajudarem, não deixando que a filha cometa os mesmos erros que ela mesma cometeu.

PONTOS PARA REFLETIR E DEBATER APÓS O FILME:

Que intenções tem Bárbara quando diz que Val é “quase da família” e que Jéssica “não conhece seu lugar”?

Quais as semelhanças e diferenças existem entre Bárbara e Val? E entre Val e Jéssica?

Quais os motivos que levam Val a se demitir da casa que trabalhou tantos anos?

Existe semelhanças entre Fabinho e Jéssica?

ANEXOS

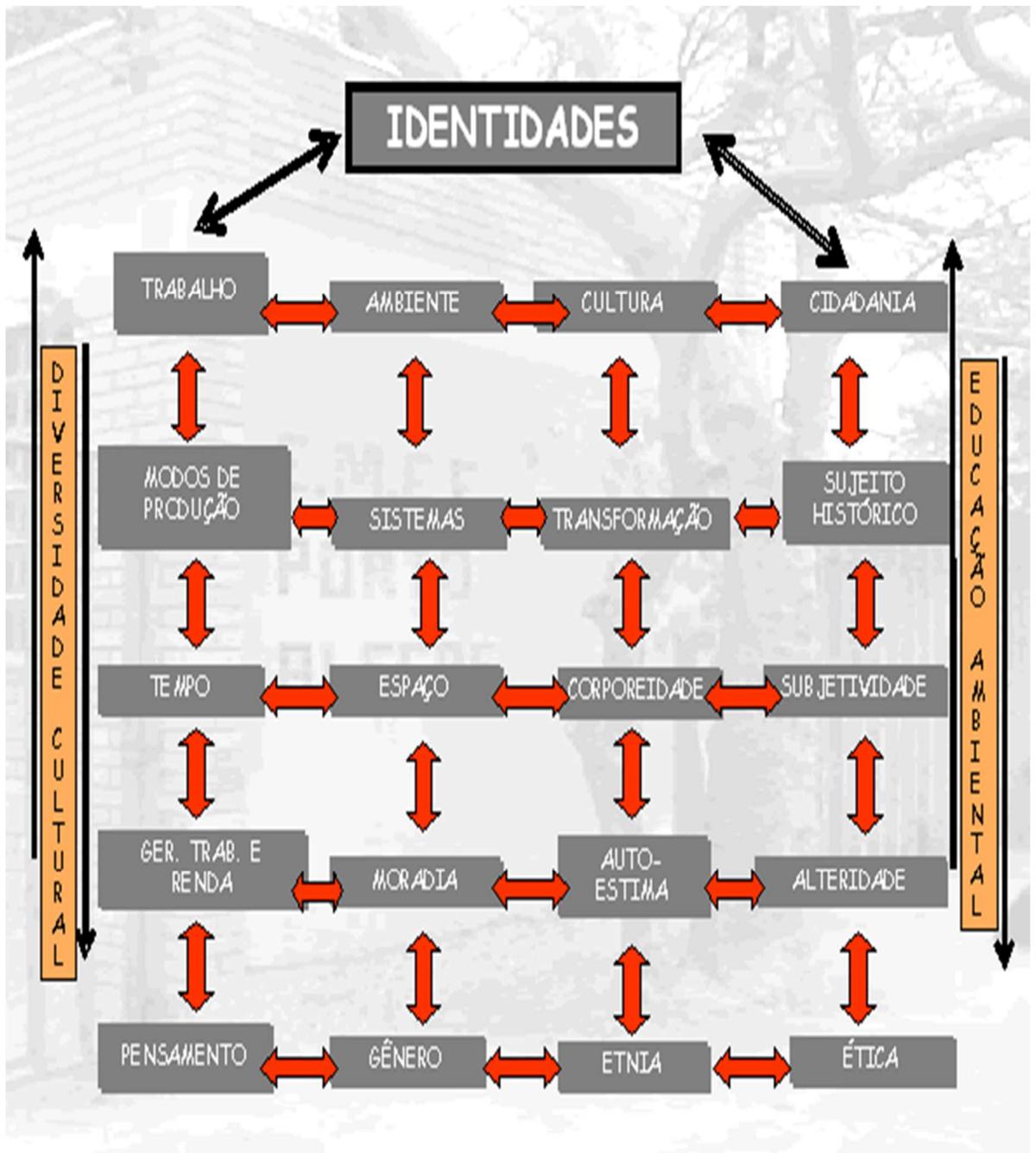
ANEXO A e B: Mapas conceituais funcionamento EPA

Anexo A – Mapa conceitual funcionamento EPA



FONTE: Escola Porto Alegre

Anexo B – Mapa conceitual funcionamento EPA



FONTE: Escola Porto Alegre