

POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E O RETORNO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: ENTRE DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Sara Ferreira de Almeida¹

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões oriundas de investigação realizada durante curso de especialização em educação, cujo objetivo foi identificar obstáculos enfrentados pela população em situação de rua de São Carlos/SP, frente às possibilidades de retorno e continuação de sua escolarização no âmbito do atendimento do CREAS POP, com vistas a contribuir na formulação de estratégias de superação de dificuldades que levam essa população a pensar o acesso à educação como privilégio de grupos restritos da sociedade e não como um direito humano. Para tanto, o estudo de caso fundamentou-se no referencial da Educação Popular, tendo como princípios metodológicos a dialogicidade e o convívio entre pesquisadora e sujeitos participantes da pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados foram: entrevistas, diário de campo e observação participante das aulas do MOVA que aconteceram no CREAS POP. A análise dos dados foi elaborada em diálogo com os participantes da pesquisa e culminou na organização de uma tabela esquemática contendo o que denominamos como “obstáculos para o retorno/continuação do processo de escolarização” e as “possibilidades de superação desses obstáculos”. Os relatos dos participantes demonstram que são diversas as dificuldades enfrentadas por pessoas em situação de rua frente às possibilidades de retorno e continuação de sua escolarização, tais como: o fato de estar fora da escola há muito tempo pode favorecer a crença de que sabe menos por não possuir conhecimentos acadêmicos; estigma vivenciado cotidianamente por estar em situação de rua; não possuir condições materiais (roupas, material escolar etc) para estar em ambientes escolares; possível dependência química; dentre outros. Por sua vez, as possibilidades de superação vislumbradas também se apresentaram de forma diversificada e afirmaram a importância da própria população de rua ter, cada vez mais, voz ativa nos espaços de tomada de decisões políticas que dizem respeito a sua autonomia e emancipação, bem como poder contar com o apoio de pessoas que lhe incentivem a superar suas dificuldades e de instituições e serviços que possuem profissionais preparados para acolhê-los em sua diversidade, além do desenvolvimento de ações que favoreçam a criação de um novo olhar da sociedade para as pessoas que se encontram em situação de rua.

Palavras-Chave: População em Situação de Rua, Educação Popular, Dialogicidade.

¹ Mestranda em Educação (PPGE/UFSCar), especialista em Educação de Jovens e Adultos (NIASE/UFSCar); graduanda em Direito (UNICEP) e educadora social de rua do Centro de Referência Especializado de Assistência Social - Divisão de Políticas e Atendimento à População de Rua da Prefeitura Municipal de São Carlos (CREAS POP). E-mail: sarafalmeida@yahoo.com.br

ABSTRACT

This paper presents reflections derived from research conducted during the course of specialization in education, whose goal was to identify obstacles faced by the homeless population of São Carlos/SP, facing the possibility of return and continue his education under the care of CREAS POP, with a view to contributing towards the formulation of strategies to overcome difficulties that lead people to think that access to education as a privilege of limited groups of society and not as a human right. Thus, the case study was based on the reference of Popular Education, with the methodological principles the dialogue and coexistence between researcher and subjects in the research. The methodological procedures were adopted: interviews, notes in diary and participant observation of classes that have happened in the CREAS POP. Data analysis was developed in dialogue with research participants and culminated in a schematic table containing what we call “obstacles to the return/continuation of the educational process” and the “possibilities of overcoming these obstacles”. Reports from participants show that there are various difficulties faced by homeless population facing the possibility of return and continue their schooling, such as the fact of being out of school for too long time can encourage the belief that at least knows not have academic knowledge; stigma experienced daily by being on the streets, not possessing material conditions (clothes, school supplies, etc) to be in school environments, possible addiction, among others. In turn, the possibilities of overcoming glimpsed also performed in a diversified way and affirmed the importance of their own homeless population have, increasingly, voice in areas of policy-making concerning their independence and emancipation, as well as able to count on the support that will encourage people to overcome their difficulties and of institutions and services that have professional ready to welcome them in their diversity, beyond the development of actions that favor the creation of a new vision of society for people who are on the streets.

Keywords: Homeless People, Popular Education, Dialogue.

INTRODUÇÃO

Muitos são os problemas que evidenciam a potência do sistema socioeconômico vigente em negar a humanização de certos grupos humanos, relegando-os à exterioridade. Um desses problemas que gera intensos debates em diferentes âmbitos da sociedade é o fato de existirem pessoas que sobrevivem das e nas ruas das médias e grandes cidades, principalmente nos países periféricos como os Latino-americanos, utilizando a rua “circunstancialmente ou de forma permanente como moradia” (VIEIRA et al, 1992, p. 14).

Sendo essa situação limite também parte do cenário brasileiro, a Constituição Federal de 1988 deu novo contorno e concepção à Assistência Social no país, culminando na elaboração e aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS em dezembro de 2003. Além da LOAS, outros documentos oficiais e políticas do campo da assistência social foram elaborados na tentativa de abranger determinados segmentos da sociedade “historicamente à margem das prioridades dos poderes públicos” (BRASÍLIA, 2008, p. 2). Uma dessas políticas que tem grande relevância para o presente estudo é a *Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua*, instituída a partir do Decreto nº 7.053 de 23 de Dezembro de 2009 que traz como uma de suas ações estratégicas, a educação, mesmo sendo, essa, um direito humano fundamental.

No município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, essa situação se faz presente e foi a partir de minhas experiências como Educadora Social de Rua² e como pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos, e ainda, estudante de direito, que surgiu o desejo, em convívio e diálogo com homens e mulheres em situação de rua, de produzir um estudo inicial em torno das dificuldades e possibilidades frente ao retorno e continuação da escolarização dessa camada populacional no âmbito do atendimento do CREAS POP. Ressalto ser um estudo inicial, porque diante dos dados levantados e resultados produzidos, a partir da investigação desenvolvida durante curso de especialização em Educação de

² Atuação desenvolvida no Centro de Referência Especializado de Assistência Social - Divisão de Políticas e Atendimento à População em Situação de Rua da Prefeitura Municipal de São Carlos/SP (CREAS POP) que foi iniciada em janeiro de 2010 e encerrada em abril de 2012 em decorrência do ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar em janeiro de 2012.

Jovens e Adultos, pude perceber o vasto campo em que me envolvi e que me envolveu, em um movimento dinâmico de encontro com o Outro.

Para Dussel (1995), o rosto de alguém não é meramente uma coisa, mas é algo muito distinto em seu estado real e que coloca em questão a totalidade do que nos acontece. O autor resignifica o rosto como o Outro, ou seja, como pessoa, um ser único. Assim, o Outro é um ente *sui generis*, é alguém que tanto pode ser olhado e enxergado como coisa, quanto ser visto como alteridade em toda sua complexa humanidade. É por isso que nas obras de Dussel encontro argumentos teóricos relevantes à explicação do encontro com aqueles e aquelas classificados como população em situação de rua ou, simplesmente, moradores de rua.

Nesse sentido, o encontro com os sujeitos da pesquisa, assim como a escolha temática, centraram-se em três constatações: mesmo sendo a educação escolar um direito humano fundamental, ela não é plenamente acessível a determinados segmentos da sociedade, e, mesmo quando o é, ainda não reconhece de forma ampla, a alteridade dos educandos; a segunda se refere à concepção de educação libertadora de Paulo Freire que defende a educação – escolar e não escolar –, como campo catalisador de transformações sociais profundas, e, a terceira, que corrobora com a crença de que a pesquisa acadêmica no âmbito das ciências sociais, no campo da Educação, deve ser crítica e não funcional, podendo se configurar como lista concreta das dores dos oprimidos (WEIL, 1979), fornecendo o rol de situações a serem modificadas.

QUEM SÃO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nessa seção, discorro brevemente sobre quem são os participantes da referida investigação que se autodenominaram pelas alcunhas Lacraia e Pimenta, ambos, sujeitos de vidas marcadas por fortes experiências de casa e de rua.

Magrão ou Pimenta foram as duas opções de codinomes dadas pelo primeiro sujeito de pesquisa. Optamos por denominá-lo como Pimenta. Embora ele seja um rapaz jovem, à época com 20 anos, deveras alto e magro, ele é uma pessoa de gênio e personalidade fortes, humor espontâneo, expressão assertiva e, ao mesmo tempo, divertida, além de bochechas muito avermelhadas, ressaltadas na face alva.

Já Lacraia, como desejou ser identificada, é uma travesti de descendência afro-brasileira, 24 anos, igualmente dotada de personalidade e gênio marcantes. Raramente perde o sorriso de dentes raros do rosto, que, embora jovem, traz marcas e cicatrizes das muitas experiências como garota de programa, e, mais recentemente, como moradora de rua. Foi na infância, marcada por momentos de brincadeiras e alegrias, mas também por perdas e privações materiais que tudo começou.

DAS EXPERIÊNCIAS DE CASA E ESCOLA ÀS VIVÊNCIAS DE RUA

Antes de irem viver nas ruas de São Carlos, Lacraia e Pimenta habitavam moradias convencionais com seus familiares. Lacraia, após perder tragicamente sua genitora, foi morar com uma tia que ela chamava de mãe. Pimenta, por sua vez, morava com a mãe biológica, dois irmãos mais jovens e seu padrasto.

Durante a pesquisa, Lacraia relatou que aos quatorze anos de idade frequentava a escola regular em um período do dia, sendo que no outro trabalhava em um açougue para contribuir com a renda familiar. Na escola, ela não era, essencialmente, quem desejava ser, ou seja, a Lacraia. Sua identidade ficava ofuscada na sombra do preconceito e da discriminação que ainda paira sobre as pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual.

Em casa, não era vista como estudante, mas como operária, como trabalhadora. Dessa forma, quando foi demitida do açougue, por não ter a possibilidade de trabalhar por mais horas, em decorrência do tempo que disponibilizava para a escola, também foi relegada da casa que habitava, uma vez que lá, já não seria mais útil. Lacraia comenta:

Trabalhava de açougueiro de manhã, saía pra escola, daí voltava da escola cinco e meia e trabalhava até as oito de novo. Daí o cara me mandou embora porque tinha uma pessoa que ficasse lá o tempo inteiro, das sete da manhã às sete da noite e eu não podia que eu tinha que estudar. Daí eu falei pra ele. Aí ele falou que não precisava de mim e mandou eu embora e eu falei pra minha tia que eu fui mandado embora e ela queria que eu trabalhasse e não estudasse... Daí eu fui pra rua.

Pimenta, ao agir como pai e mãe de seus irmãos mais novos e não ter tempo de brincar, nem em casa e muito menos na escola, desenvolveu um sentimento de

revolta e frustração que o levou, segundo seus próprios relatos, a abandonar a vida tradicional junto à família, pelas experiências e vivências das e nas ruas. Ele destaca:

Cuidava dos meus irmãos, fazia tudo que tinha que fazer, limpava a casa pra minha mãe, aí minha mãe deixava a janta pronta, aí já no outro dia pra mim só esquentar, aí dava almoço dos meus irmãos, almoçava, tomava banho e ficava pronto. Minha mãe chegava, eu já estava com a mochila nas costas pronto pra ir pra escola [...] meu padrasto descia o cacete. Batia, colocava de castigo, judiava bastante. Era onde eu ia criando... quanto mais eu apanhava, mais revoltado eu ficava. Eu ficava revoltado. Porque eu não tinha tempo pra brincar. Meu tempo de brincar eu tinha uma responsabilidade de um adulto. Era uma criança cuidando de outra criança.

Pimenta e Lacraia ingressaram no grupo classificado como população em situação de rua com 16 e 14 anos, respectivamente. Estão nas ruas e fora da escola desde então e isso faz com que, de suas vidas, experiências, contextos e histórias intrinsecamente entrelaçadas, surjam possibilidades de superação das dificuldades e limitações encontradas pelo caminho, por meio de aprendizados que se originam e são reproduzidos a partir de sua realidade concreta.

HORIZONTES EM MOVIMENTO: DO ENCONTRO COM O OUTRO AO CAMINHAR JUNTO NA PESQUISA

Já nas primeiras vivências como educadora social de rua, foi possível observar as movimentações dos profissionais e dos usuáries do CREAS, em torno das questões relativas à urgência da retomada de processos educativos, especialmente diante da tentativa de reinserção no mercado de trabalho convencional.

Dessa maneira, no desenrolar da atuação e convivência com a população de rua para quem prestava atendimento, passamos a vislumbrar as possibilidades de educação escolar existentes no município e foi exatamente nesse período que aconteceu a estruturação de uma sala de MOVA³ (Movimento de Alfabetização) dentro do CREAS.

³ O MOVA no município de São Carlos não é reconhecido pela rede de educação, ou seja, trata-se de um movimento e não de uma modalidade de educação regular. Embora os gestores do MOVA ainda precisem repensar certos aspectos do projeto, visando seu aperfeiçoamento, essa modalidade de

Assim, compreendendo um pouco melhor a complexidade intrínseca à realidade vivenciada pela população em situação de rua de São Carlos – usuária do CREAS POP –, optei por buscar entender crítica e profundamente as dificuldades e possibilidades de retorno e continuação da escolarização por parte desse grupo. Para isso, lancei mão dos pressupostos teórico metodológicos da Educação Popular – que também fundamentam minha prática profissional como educadora popular – e que se estruturam sobre dois grandes pilares: a dialogicidade e o convívio.

Para Oliveira e Stotz (2004) o convívio é o cerne do diálogo, é a chave que abre as possibilidades para sua concretização entre os sujeitos e os grupos. “Conviver é estar junto, olhar nos olhos [...] se aprende convivendo e para essa convivência é necessário: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito e flexibilidade em relação ao tempo” (p. 15).

O pilar da dialogicidade, por sua vez, surge do postulado freireano que coloca o diálogo como princípio da educação libertadora. Para Freire (2005), o diálogo pressupõe que homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, interajam de forma horizontal, onde a força do argumento supera a relação pautada em lugares de poder que cada um e cada uma ocupam.

Dessa maneira, a escolha de Lacraia e Pimenta como participantes da referida investigação se deu a partir da análise de alguns fatores como: o interesse dos sujeitos em retomar os processos de escolarização; a facilidade que possuem para se expressar; o intenso convívio e diálogo que mantinham comigo enquanto profissional do CREAS, e, claro, o interesse em participarem da pesquisa. Objetivando coletar o maior número de informações em torno do tema do trabalho, foram realizadas entrevistas individuais, mediante leitura e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, utilizando, para tanto, um roteiro de entrevista semiestruturado e um gravador.

Além dos dados coletados nas entrevistas, também foi feito registro em diário de campo, fonte de informações relevantes acerca do cotidiano vivenciado por mim como educadora junto à população em situação de rua.

educação atende adequadamente as demandas da população de rua, já que o/a educador/a pode criar condições de criação de vínculo com os educandos, possibilitando que este/a melhore sua autoestima, se empodere para, enfim, retornar ao ambiente escolar regular. Recentemente o CREAS perdeu o direito ao funcionamento da sala de MOVA em suas dependências, por questões meramente burocráticas.

Com os dados das entrevistas transcritos, pude realizar várias leituras que permitiram identificar os obstáculos evidenciados pelos entrevistados, os quais culminaram na elaboração de 12 categorias de análise (primeira coluna da tabela 1). A partir dessa etapa da pesquisa, foi proposto a Lacreia e Pimenta que dialogássemos sobre as categorias identificadas, a fim de levantarmos juntos, estratégias de superação para os obstáculos expressados (segunda coluna da tabela 1).

Tabela 1 - Elementos que funcionam como obstáculos e possibilidades de superação para o retorno e continuação da escolarização da população em situação de rua.

OBSTÁCULOS PERCEBIDOS	POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO
1) Falta de documentação civil	1) Ter instituições e pessoas que incentivem e facilitem o resgate da documentação
2) Não ter condições materiais para estar em ambientes escolares (roupas, tênis)	2) Comunicar mais com pessoas/organizações que prestam serviços de assistência social
3) Não ter família	3) Ter pessoas que motivem o retorno e a continuação de processos de escolarização
4) A escola que valoriza somente os saberes acadêmicos	4) Ter preparo antes de retornar à escola. Ter uma escola que valoriza os conhecimentos trazidos da vida
5) Estar fora da escola há muito tempo	5) Ter pessoas conhecidas que possam ajudar nos processos de escolarização e de retorno às séries iniciais
6) O modelo escolar formal que é rígido e disciplinador	6) Fomentar o MOVA, onde o aprendizado se dá de forma alegre, divertida. Manter modalidades de educação como a EJA e o ProJovem. Ter educadores mais preparados que compreendam a realidade dos educandos e metodologias mais participativas
7) A escola não valoriza a diversidade e ocasiona a homogeneização do público estudantil	7) Mobilização dos estudantes em busca de seus direitos, pautados nos Direitos Humanos e Constitucionais
8) Orientação sexual	8) Superação do preconceito. Travar luta individual
9) Estar em situação de rua e ir aprofundando nessa realidade que gera vergonha por pernoitar no albergue e frequentar o CREAS POP, ou seja, de estar em situação de rua. Falta de oportunidades para a superação desta situação	9) Ter oportunidades de trabalho, emprego e renda
10) Dependência química que altera as atividades mentais e falta de oportunidade de tratar a adicção	10) Ter força de vontade, opinião própria, autocontrole, ter pessoas que apoiem, ter oportunidades de tratamento efetivo
11) Preconceito da sociedade em relação à população em situação de rua que gera falta de compreensão, sensibilidade e solidariedade da sociedade em relação a essa realidade. Falta de solidariedade entre a própria população em situação de rua	11) Mudança da visão da sociedade em relação à população em situação de rua e superação do preconceito
12) Falta de motivação para retornar e continuar a escolarização	12) Ter pessoas que motivem o retorno e a continuação de processos de escolarização

A DESCOBERTA DE HORIZONTES

O presente tópico traz os interessantes dados identificados pela pesquisa, cujo alcance nos permite vislumbrar horizontes argumentativos em torno dos quais, a educação que queremos – pesquisadoras e sujeitos de pesquisa – exige o direito ou os direitos aos quais não temos debatido com frequência. Assim, optei por apresentar esses horizontes desvelados em tópicos separados, ressaltando que eles mantêm relação de interdependência entre si, não havendo, portanto, uma ordem hierárquica entre eles.

Horizonte das objetividades negadas e das estruturas questionadas

Esse primeiro conjunto, das categorias de objetividades negadas, a saber: *Falta de documentação civil; Não ter condições materiais para estar em ambientes escolares (roupas, tênis etc.) e Não ter família*, julgamos passíveis de superação, a partir de ações implementadas por instituições como o CREAS POP e outras que já atendem a população de rua no município. As categorias de cunho estrutural que são: *A escola que valoriza somente os saberes acadêmicos; Estar fora da escola há muito tempo; O modelo escolar formal que é rígido e disciplinador e A escola não valoriza a diversidade e ocasiona a homogeneização do público estudantil*, encontram dificuldades de superação dentro do modelo educacional hegemônico que as determina e as reproduz.

Para Freire (2007), a busca e vocação pela humanização não se concretiza na indigência, pelo contrário, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha e de autonomia. Por isso, acreditamos que a superação dessas dificuldades que são enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa e interpretadas como questões de cunho objetivo e estrutural, possa se dar de maneira mais rápida e concreta, já que no município existem diversas entidades beneficentes que assistem a população em situação de rua, além do Poder Público, por meio da Lei Orgânica de Assistência Social e da Política Nacional de Assistência Social.

Em tese, tais ferramentas jurídicas devem garantir as condições mínimas de vida e dignidade à população de baixa renda, e, ainda, ter organizações e pessoas que incentivem e facilitem o resgate da documentação; a consolidação de comunicação ampla com essas pessoas e organizações que prestam serviços

de assistência social e a existência de pessoas que motivem o retorno e a continuação de processos de escolarização, também se configuram como possibilidades de superação das dificuldades supracitadas.

Quando perguntei a Pimenta se ele, mesmo diante de tantas dificuldades, gostaria de retornar à educação escolar, ele respondeu enfático

Eu quero! Porque hoje eu tenho pessoas que se eu tiver algumas dúvidas e eu perguntar fora da sala, eu sei que podem me ajudar. Você, muitos aí, a educadora que vai lá no albergue, tudo. Pessoas que eu sei que eu posso contar com as dúvidas que eu tiver. Só que se eu não tivesse vocês, eu não iria voltar a estudar. Porque você viu o meu caso como que era quando eu cheguei. Eu não tinha documento, não tinha o histórico escolar pra voltar a estudar, não tinha nada. Foram vocês que foram me incentivando. Eu sei que eu posso contar.

A partir de seu relato, Pimenta deixou claro que as questões de cunho objetivo foram solucionadas por meio da atuação das instituições consideradas como promotoras de tais superações.

A percepção de que a escola valoriza somente os saberes acadêmicos, em detrimento dos saberes populares consolidados nas relações vivenciadas pelas pessoas e grupos em suas distintas práticas sociais, também se configura como elemento que dificulta o retorno à escolarização. A escola se apropria do dever sublime de dar toda a cultura às crianças e aos adultos, e, dessa maneira, elimina os subsistemas educativos, entendidos aqui como os outros espaços e âmbitos da vida humana onde se desencadeiam processos de ensino aprendizagem. Uma vez desvalorizados esses subsistemas, os saberes gestados neles também o são, ocasionando a diferenciação entre conhecimentos acadêmicos e populares.

Esse modelo escolar pautado na hierarquização de saberes acaba por gerar mais exclusão, pois quem não se encaixa nos modelos impostos, fica condicionado a situações de marginalização, tanto de ambientes escolares, quanto de trabalho, de espaços de cultura e de lazer. Para os sujeitos de pesquisa, ter preparo antes de retornar à escola, apresenta-se como possibilidade de superação do obstáculo mencionado. No entanto, ao refletir como isso poderá se dar em termos práticos, corre-se o risco de esbarrar nas mesmas dificuldades

identificadas anteriormente, fazendo com que, para esta problemática, seja atribuído o caráter de um círculo vicioso sem saídas possíveis.

Estar fora da escola há muito tempo, relaciona-se diretamente à falta de motivação para retornar e continuar a escolarização e ao fato da escola valorizar somente os saberes acadêmicos. Tal relação se faz possível, uma vez que, decorrido muito tempo fora da sala de aula, o estudante se sente defasado, impotente diante da complexidade do conhecimento acadêmico, tão díspar do saber de experiência feito.

O obstáculo identificado pelos participantes que alude ao modelo escolar que é rígido, ou seja, que não é divertido, segundo suas próprias palavras, dá pistas de que almejam uma escola em que haja espaço para o lúdico e para vivências prazerosas e que seja, portanto, um espaço menos disciplinador e menos monótono.

Para tanto, os sujeitos de pesquisa identificaram como formas de superação o fomento ao MOVA, onde o aprendizado se dá de forma alegre e divertida; a manutenção de modalidades de educação como a EJA e o ProJovem, e, ainda, a possibilidade de ter educadores melhor preparados para compreenderem a realidade dos educandos que se utilizem de metodologias mais participativas. Embora essas modalidades não contem com possibilidades reais de sobrepujar o modelo educacional hegemônico, entendemos como tentativas de novos horizontes educativos que buscam enfrentar essa problemática.

Finalmente, a categoria que diz que a escola não valoriza a diversidade e procura homogeneizar o público estudantil, é fruto do modelo bancário de educação e de uma escola normatizadora que não aceita a diferença e não valoriza a diversidade, potencializando, muitas vezes, a exclusão de determinadas pessoas e grupos sociais de seus espaços e contextos.

Ao analisar o conceito de exclusão da escola sofrida pelas classes populares, em especial, pela população em situação de rua, observamos que não é suficiente considerar, de forma isolada e simplória, o fato de terem sido e estarem em processo permanente de privação de grande parte de seus direitos básicos, que, logicamente, deveriam ser garantidos, mediante o marco legal existente. São essas negações, somadas às situações de opressão, de

discriminação e de dominação, consolidadas e disseminadas pela lógica das relações sociais capitalistas de exploração e expropriação, que tem imposto a este grupo social as situações de exclusão e marginalização a que está condicionado dentro do próprio sistema, especificamente em relação à educação escolar (RIBEIRO, 2006).

O relato de Lacraia ilustra integralmente essas considerações, quando diz que a escola não é local adequado para pessoas que são diferentes dos padrões impostos. Referindo-se a uma tentativa de voltar à escola, Lacraia diz:

Não gostei porque tinha muito velho. Não dá não, eu gosto do povo assim da minha idade, entendeu? Usuário de crack, putinha... Eu sei que a escola não é lugar disso, mas ah! Eu no meio daquele monte de velho, sei lá? Achei que... Ah! Iam me discriminar né?

Em síntese, estar em comunhão solidária com os outros, e, ainda, contar com um modelo de educação que liberta e não domestica, foram as possibilidades vislumbradas pelos participantes da pesquisa rumo à conscientização humanizadora.

Horizonte das subjetividades percebidas

Neste terceiro conjunto de categorias que englobam o horizonte das subjetividades percebidas estão: *Orientação sexual; Estar em situação de rua e ir aprofundando nessa realidade que gera vergonha por pernoitar no albergue e frequentar o CREAS POP, ou seja, de estar em situação de rua e Falta de oportunidades para a superação desta situação; Dependência química que altera as atividades mentais e falta de oportunidade de tratar a adicção; Preconceito da sociedade em relação à população de rua que gera falta de compreensão, sensibilidade e solidariedade da sociedade em relação a essa realidade. Falta de solidariedade entre a própria população em situação de rua e, ainda, Falta de motivação para retornar e continuar a escolarização.*

Para ilustrar esse horizonte apresento o depoimento de Lacraia:

Tem a tirção, tem o preconceito, tem um monte de coisas, mas assim, obstáculo assim de eu querer voltar a estudar, é só eu ir ali,

fazer uma matrícula - que agora no meio do ano eu estou fazendo matrícula de novo -, né? Mas eu acho que o preconceito está grande ainda, o preconceito ainda não acabou. O preconceito é o obstáculo mais forte.

Ambos os sujeitos de pesquisa argumentaram que a possibilidade de superação para banir tal obstáculo frente ao acesso a direitos básicos, é a superação do preconceito.

Em relação ao fato de estar em situação de rua e ir aprofundando nessa realidade que gera vergonha, resulta na imputação de estereótipos e preconceitos por parte da sociedade que tende a julgar, mas não a criar oportunidades efetivas de saída e superação dessa situação limite, Pimenta comenta:

Você vai ficando na rua, vai se envolvendo com coisa errada, sabe? A situação de rua também fica cruel porque tem muitas salas de aula, muitos alunos, dependendo, que eu vou encontrar pela frente que pode ter preconceito, sabe? E aonde pode até desanimar a pessoa de estudar!

Para o jovem, se a relação com a sociedade não for solidária, de fomento à autonomia e à emancipação da população de rua, o caminho possível é o isolamento solitário, como caminho à superação individual das dificuldades. Não somente aquelas relacionadas ao acesso à educação, mas as outras questões que permeiam a vida adulta, como a que o jovem mencionou durante a análise dialogada dos dados, quando disse que uma das maneiras de superar o obstáculo “ter vergonha de estar em situação de rua”, consiste em possuir oportunidades de trabalho, emprego e renda.

Essa possibilidade de superação está colada à segunda parte da categoria levantada que diz respeito a não conseguir vislumbrar oportunidades que contribuam na superação dessa situação. É possível relacionar essa categoria com a questão da “domesticação”, que, de forma breve, quer dizer “processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto a pessoas como a um sistema, seja social, seja econômico ou educacional” (ROSSATO, 2010, p. 129).

Tracei tal paralelo por acreditar que, essa “falta de oportunidades”, a que se referiu Lacraia durante a análise dialogada dos dados, condiciona as pessoas

em situação de rua à permanência em um estado de latência, dependência e “domesticação”. Esse processo, mesmo sendo uma característica própria dos animais, e, por isso, sempre usada entre aspas por Freire, foi utilizada para significar a “negação do ser humano em sua plenitude”, aproximando-se “do treinamento em que há uma reprodução mecanicista de atos sem consciência do seu significado mais profundo” (ROSSATO, 2010, p. 130).

Dessa forma, entendi que a negação ao direito à educação pública de qualidade, ao trabalho, à renda digna, à alimentação saudável, à segurança, enfim, a uma vida plena de autonomia e liberdade - não a suposta “liberdade” de viver nas ruas, mas a liberdade de que fala Freire, que é vocação humana - certamente não auxiliará a população de rua a se engajar na busca por sua humanidade.

Em relação à categoria referente à dependência química que altera as atividades mentais, Lacraia complementou dizendo que não somente a dependência química atua como obstáculo ao retorno e continuação da escolarização, mas a falta de oportunidade de tratar a adicção também tem sido uma grande dificuldade enfrentada pela população de rua no município de São Carlos.

Por sua vez, as possibilidades de superação vislumbradas foi ter força de vontade, opinião própria, autocontrole, ter pessoas que possam apoiar, ter oportunidades de tratamento efetivo, e, nesse sentido, os sujeitos da pesquisa reconheceram que o MOVA tem contribuído no processo de diminuição do consumo de álcool.

A categoria que diz respeito ao preconceito da sociedade em relação à população em situação de rua que gera falta de compreensão, sensibilidade e solidariedade, foi reafirmada diversas vezes pelos participantes da pesquisa, demonstrando que esse fato está presente no cotidiano do grupo, de forma mais velada ou mais evidente, independentemente dos espaços que circulam e dos processos que estejam vivenciando. Vislumbrando a superação desse complexo obstáculo, os participantes da pesquisa enfatizaram a urgência necessária para que haja mudança da visão da sociedade em relação à população de rua.

Finalmente, a leitura dos depoimentos também permitiu observar que, tanto Pimenta como Lacraia entendem a falta de motivação como um obstáculo, uma vez que nem sempre têm oportunidade de conviver com pessoas que frequentam instituições escolares que possam motivar e incentivar o retorno à escolarização.

A partir das categorias identificadas percebemos que forças estruturais produzem e reproduzem situações de marginalização e essa questão se faz presente na realidade da população de rua que, no percurso da pesquisa, foram evidenciados pelos participantes que também reconheceram o processo de internalização dos estigmas e preconceitos direcionados a eles e elas.

No seio deste grupo, percebemos traços individuais que influenciaram e influenciam o fato de estarem na rua. No entanto, é comum a esta população históricos de vida perpassados pela pobreza, exclusão social, privação de direitos e sentimentos de mágoa e rancor pelo que estão vivendo.

Certamente, as peculiaridades desses sujeitos necessitam ser enxergadas e ouvidas de maneira cuidadosa e qualificada, porém, sem perder de vista a macro estrutura na qual estamos inseridos. Para tanto, será necessário trilhar o caminho contrário ao que tem sido seguido pelo pensamento hegemônico: de que é preciso modificar os indivíduos e não a sociedade.

O horizonte da educação libertadora e o direito à educação

A partir do momento em que colocamos nossos horizontes em movimento pelo convívio e diálogos em torno de uma concretude mundana tão diferente da vivenciada por mim, pesquisadora, foi possível conhecer melhor e refletir criticamente sobre a realidade da população em situação de rua do município. Os fatores considerados obstáculos frente às possibilidades de retorno e continuação da educação escolar também puderam ser compreendidos como condicionantes dificultadores da efetivação de uma participação ativa, de um acesso amplo e da consolidação de modelo educativo que aconteça em outros contextos, não só nos da sala de aula, e que, mesmo assim, possam ser considerados formais.

Para além dessa possibilidade, vislumbramos um modelo de educação, cuja perspectiva seja de emancipação, libertação e produção de consciências críticas, em que os/as educandos/as sejam sujeitos de sua história. Nesse

sentido, três questões se destacaram e pautaram minhas reflexões: a exclusão social como condição imposta; a liberdade enquanto busca e vocação ontológica e o papel da educação popular frente a estas duas questões e inseridas no contexto capitalista.

De acordo com Ribeiro (2006), o conceito de exclusão “tem o mérito de ampliar a compreensão de problemas que fazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista” e tais problemas “não podem ser explicados tão-somente pela expropriação da terra ou pela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e de sobrevivência” (RIBEIRO, 2006, p. 159). A desigualdade social, a privação de direitos, o desemprego, entre outros aspectos próprios do capitalismo, devem ser considerados como elementos chave da existência de um grupo social que sobrevive nas ruas.

Diante do cenário degradante da exclusão, surgem ações de inclusão que, para Ribeiro (2006), devem ser olhadas criticamente, já que também carregam em seu bojo a lógica dominante capitalista, ou seja, alguns grupos detêm o poder de decidir sobre o destino e a história de tantos outros, em uma relação clara de dominação/submissão e cerceamento das liberdades fundamentais. A dialética exclusão/inclusão pode ocultar a postura autoritária da classe que opta por acomodar os conflitos para se armar contra a violência, porque não pretende atravessar a superfície do fenômeno para ir ao fundo, a sua essência.

Sendo assim, “como a exclusão social (...) não aponta para a transformação revolucionária da sociedade, mas para a inclusão no sistema” na totalidade colonizadora, “também a marginalidade faz lembrar mais a integração do que a libertação” (OLIVEIRA, 2010, p. 169). Para Freire (1979), ao se olhar para as pessoas e grupos marginalizados, não se devem considerar somente os espaços físicos, mas a dimensão estrutural da realidade, porque se assim for, a educação jamais se converterá em ferramenta de libertação, pois os educadores nunca irão colocar em questão “a própria realidade que priva os homens e mulheres do direito de falar – não somente aos analfabetos –, como também a todos aqueles que são tratados como objeto numa relação de dependência” (FREIRE, 1979, p. 39).

Nesse sentido, reafirmo a necessidade de promovermos reflexões profundas sobre o modelo educacional hegemônico e sobre a macroestrutura onde a educação e a escola estão inseridas que produzem e reproduzem seres humanos excluídos. Ribeiro (2006) diz que grandes desafios são “impostos aos trabalhadores, em particular os da educação, que dizem respeito à confrontação direta aos interesses do capitalismo”, acreditando ser necessário ter mais clareza dos conceitos que podem ser usados como ferramentas da luta que é travada por meio da elaboração de propostas, para não cairmos na armadilha de estar “reformando o ‘velho’ com a ilusão de estar forjando o ‘novo’” (RIBEIRO, 2006, p. 173).

Estendo essa afirmação aos profissionais do direito e ao direito *de per se*, que também é um campo teórico prático que necessita ser compreendido em termos radicais, exigindo um pensar a própria sociedade e a história, “mesmo porque as mazelas e estruturas de exploração são conexas” (MASCARO, 2010, p. 17). Mascaro (2010) analisando a obra “Direito Natural e Dignidade Humana” de Ernst Bloch, reitera a necessidade de uma mudança no pensamento jurídico que é construído “a partir do alto, em função dos poderosos e exploradores” (p. 577), resgatando o que se pensou de baixo, a partir dos explorados.

Assim, segundo o autor, “Bloch conclama o jurista e o seu leitor ao sentimento jurídico que se manifesta no explorado, no que está abaixo na engrenagem jurídica social” (MASCARO, 2010, p. 577), como possibilidade para o surgimento de um direito que não prime pela funcionalidade do sistema, mas que se configure como ferramenta de emancipação.

Em consonância com essa nova visão sobre o direito, a Educação Popular defende a liberdade enquanto busca incessante e como vocação ontológica, corroborando os dizeres de Freire (2005) de que a luta pela humanização da população em situação de rua exige responsabilidade total e a noção clara de que essa “luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (p. 62). Segundo Freire (2007, p. 15)

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino,

obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce.

Nesse sentido, indago-me permanentemente, sobre como transpor estes limites e obstáculos para que a construção do diálogo igualitário se dê de forma a superar a desesperança e alienação desses sujeitos. E me lembro da frase de Freire, cuja beleza me toca e me faz querer continuar travando, junto àqueles homens e àquelas mulheres, cheios de saber de experiência feito, a luta pela liberdade que não é a liberdade da “vontade despótica, negadora de outras vontades” (FREIRE, 2000, p. 34 apud SUNG, 2010, p. 242), como é a vontade ilícita dos ‘donos do mundo’, “mas a liberdade que não se opõe à liberdade alheia, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras” (SUNG, 2010, p. 242).

Até aqui, acredito que o presente estudo tenha cumprido com o que se propôs: expressar a voz e o grito da população em situação de rua que vem enfrentando grandes obstáculos e dificuldades na busca de sua real emancipação, como seres de transformação e sujeitos de direitos. A opção por dar foco à questão da escolarização e da educação se deu pela crença de que esse campo pode possibilitar aos homens e às mulheres o engajamento na busca por “superar o que são (incompletos, inconclusos e inacabados)” (ROMÃO, 2010, p. 133) para o que querem ser: seres plenos de sua humanidade, cuja alteridade é valorizada.

Contudo, o estudo não teve a pretensão de ser um começo ou um fim, mas um meio em relação às complexas questões levantadas, intencionando servir de apoio na elaboração de estratégias de superação das condições desumanizadoras a que homens e mulheres estão condicionados no cotidiano das ruas.

ENFIM, UM HORIZONTE SEM FIM!

Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo (FREIRE, 2011, p. 49).

“Esperança, sobretudo”: esta é a frase que tem sido guia e bússola de minha práxis como pesquisadoras/educadoras junto à população em situação de rua de São Carlos. A esperança que é vocação ontológica. Que deve estar presente como condição para o diálogo em busca do ser mais e que, portanto, não pode ter eco na desesperança.

Freire diz que “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança espero” (FREIRE, 2005, p. 95) e é por meio dessa máxima que optei por dar continuidade aos estudos junto à população de rua em pesquisa a ser desenvolvida durante curso de mestrado em Educação, em que se voltará a investigar as práticas sociais e os processos educativos delas decorrentes, como meios de superação de visões distorcidas acerca da realidade da rua.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. 2ª ed., cap. 4, p. 122-155.

BRASÍLIA. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua**. Brasília, 2008.

DUSSEL, Enrique. La alteridade o la exterioridade del sistema. In: **Introducción a la filosofía de la liberación**. Colômbia: Ed Nueva América, 1995, p. 109-139.

DUSSEL, Enrique. El programa científico de investigación de Karl Marx. Ciencia funcional y crítica. In: **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao, Ed Desclée de Brouwer, 2001, p. 279-301.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007 (Coleção Dizer a Palavra).

MASCARO, Alysso Leandro. **Filosofia do Direito**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Revista Educação Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan. / abr. 2006.

ROMÃO, J. E. Educação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROSSATO, R. Domesticação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIEIRA, Maria Antonieta da Costa; BEZERRA, Eneida Maria Ramos; ROSA, Cleisa Moreno Maffei (orgs). **População de rua: quem é, como vive, como é vista**. São Paulo: 1992.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão** (trad. Therezinha G.J. Laglada). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 345-372.

OLIVEIRA, M. W.; STOTZ, E. N. **Perspectivas de diálogo no encontro de organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico**. Anais da 27ª. Reunião da ANPED. 2004. GT Educação Popular. (CD – ROM). p. 1-17.

SUNG, J. M. Liberdade. In. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.