

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Profissional – PPGE/MP**  
**Mestrado em Educação**

**LARISSA VARGAS BRANDÃO**

**APRENDIZAGENS E BEM VIVER: UMA ABORDAGEM  
ETNOGRÁFICA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS EM  
SITUAÇÃO DE RUA.**

**BRASÍLIA - DF**  
**2023**

**LARISSA VARGAS BRANDÃO**

**APRENDIZAGENS E BEM VIVER: UMA ABORDAGEM  
ETNOGRÁFICA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS EM  
SITUAÇÃO DE RUA.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título Mestra em Educação, na Área de Políticas Públicas em Educação.

**Orientador:** Prof.º. Dr.º. Eduardo Di Deus.

**BRASÍLIA - DF  
2023**

Banca Examinadora:

---

Dr. Eduardo Di Deus (presidente) – FE/ UnB

---

Dr<sup>a</sup> Ana Maria Rabelo Gomes – UFMG

---

Dr<sup>a</sup> Rita Silvana Santana dos Santos – FE/UnB

---

Dr<sup>a</sup> Fernanda Natasha Bravo Cruz (suplente) – UnB.

Brasília, 27 de abril de 2023.

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

BB817a Brandão, Larissa Vargas  
Aprendizagens e Bem Viver: Uma Abordagem etnográfica sobre a Escolarização das Pessoas em Situação de Rua. / Larissa Vargas Brandão; orientador Eduardo Di Deus. -- Brasília, 2023.  
156 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Pessoas em Situação de Rua. 2. Etnografia. 3. Aprendizagens na antropologia. 4. Decolonialidade. 5. Expressão Corporal e Educação Ambiental. I. Di Deus, Eduardo, orient. II. Título.

Em honra à minha tataravó indígena  
E às muitas mulheres da minha família  
Que dedicam suas vidas a ensinar.  
À minha mãe e à minha filha.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente, às queridas amigas e incentivadoras Simone Soares e Cláudia Regina Garavello, sem as quais eu jamais teria empreendido essa jornada. O estímulo e a confiança depositada em mim, me fez acreditar ser possível, após tantos anos longe da Academia, realizar uma pesquisa de mestrado. Sem vocês, esse projeto jamais se realizaria;

À doce amiga, Ana Paula Matos, que me ajudou de forma sensível e comprometida, a organizar a bagunça das minhas ideias;

À minha mãe, professora admirável, que me mostrou o caminho todos os dias da minha vida, ao trilhá-lo antes, com beleza e ética. À todas as mulheres da minha família que são professoras amorosas, às mulheres da minha família que não são professoras, mas me ensinaram muito por meio do afeto;

À minha amada filha, que me encoraja a atravessar as barreiras para ver além e que me acompanha no cotidiano com paciência e ternura;

Ao meu orientador, Eduardo Di Deus, pela generosidade e acolhimento, me auxiliando nas fragilidades e me empurrando na direção daquilo que eu desejei realizar, enquanto pesquisadora;

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Profissional – PPGE/MP, pelas aulas e por me ajudarem a abrir meus horizontes a novas perspectivas e epistemologias;

Aos colegas de mestrado, com os quais quase não tive contato, já que acessamos às aulas remotamente, por questões de saúde pública ligadas à pandemia da COVID -19. O pouco que compartilhamos, em um contexto mundial tão delicado e obscuro, foi muito importante para mim;

À Universidade de Brasília, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Profissional - PPGE/MP, pela oportunidade;

Ao Decanato de Pós-Graduação – DPG, pelo auxílio financeiro que foi de fundamental relevância para a promoção das atividades práticas da pesquisa;

À toda a comunidade escolar da Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP, por me receberem, me abraçarem e abraçarem a pesquisa. Todo meu carinho às professoras, equipe

pedagógica, equipe técnico-administrativa, funcionários terceirizados da limpeza, da segurança patrimonial e da merenda. E, especialmente, entrego meu coração aos estudantes, crianças, adolescentes e adultos em busca do necessário alimento que é a educação pública e de qualidade social;

À Sandra, à Luzia e à todas as mulheres em situação de rua que participaram das rodas de conversa ao longo de quase um ano, no Setor Comercial Sul, em Brasília e que me ensinaram, diariamente, sobre o mundo;

À memória de Lili, que vivia no Setor Comercial Sul e partiu desse plano físico após longa jornada de busca por atendimento nos hospitais públicos do DF;

Ao Érick, ao Jorge, à Êmely Vitória, à Rebeca, ao Victor Hugo, ao Lucas, ao Davi, ao Théo, ao Dante, ao Murilo, à Sarah, ao Iago e às tantas e tantas outras pessoas que, ao longo dos últimos 20 anos, na posição de discentes, tem sido minhas professoras;

Ao povo de Aruanda.

Saravá.

## RESUMO

O trabalho que se segue é resultado de pesquisa realizada na Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP, no Distrito Federal, caracterizada por atender pessoas em situação de rua. Minha motivação para empreender o projeto se deu a partir da reflexão a respeito da escolarização de estudantes tomados por múltiplas vulnerabilidades. Nesse sentido, busquei entender como os conhecimentos iniciais desses estudantes, aqueles não escolares, participam do processo de aprendizagem. Para tanto, escolhi como metodologia a etnografia, que me permitiu adentrar o espaço escolar e me relacionar com as pessoas, sujeitos da pesquisa. No texto que segue, traço alguns pontos importantes para a criação da escola e discuto as políticas públicas e movimentos da sociedade civil que legitimam seu trabalho. Além disso, falo da estruturação do projeto a partir de minha formação inicial em Educação Artística e o posterior alinhamento das minhas práticas docentes com a Educação Ambiental e a Educação em e para Direitos Humanos, sendo esses os eixos temáticos para o produto técnico que apresento como resultado de pesquisa, a Oficina do Bem Viver, construída com um olhar decolonial, transdisciplinar e pautado em princípios de cosmologias de povos andinos e amazônicos, o Bem Viver. Por fim, compartilho um resumo dos encontros, dos debates, além de alguns achados e reflexões que surgiram nas atividades da oficina, buscando compreender o processo de escolarização das pessoas em situação de rua no DF.

**Palavras-chave:** Pessoas em Situação de Rua, Expressão corporal, Educação Ambiental, Etnografia, Decolonialidade, Bem Viver; Direitos Humanos.

## **ABSTRACT**

The following work results from a research carried out at the Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP, in the Federal District of Brazil, which is characterized by serving homeless people. My motivation to undertake the project was based on the consideration of the schooling of students with multiple vulnerabilities. In this sense, I sought to understand how the previous knowledge of these students, prior to school experience, participate in the learning process. To this end, I chose ethnography as my methodology, which allowed me to enter the school space and relate to the people, the subjects of the research. In the text that follows, I outline some important points for the creation of the school and discuss the public policies and civil society movements that legitimize its work. In addition, I discuss the structuring of the project based on my initial training in Art Education and the subsequent alignment of my teaching practices with Environmental Education and Education in and for Human Rights, these being the thematic axes for the technical product that I present as a research result, the Living Well Workshop, built with a decolonial, transdisciplinary look and based on principles of cosmologies of Andean and Amazonian peoples, the Living Well. Finally, I share a summary of the meetings, the debates, as well as some findings and reflections that emerged in the workshop activities, seeking to understand the process of schooling of homeless people in the Federal District.

**Keywords** - Homeless People, Body Expression, Environmental Education, Ethnography, Decoloniality, Living Well; Human Rights

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CENTRO POP - Centro de Referência Especializado para a População de Rua

CF/88 - Constituição Federal de 1988

CIAMPRUA - Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional

CODAB - Companhia de Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DF – Distrito Federal

EAPE - Escola de Formação Continuada da Secretaria de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMMP - Escola Meninos e Meninas do Parque

EPA – Escola Municipal Porto Alegre

GDF – Governo do Distrito Federal

GDHD - Gerência de Diversidade e Direitos Humanos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNMMR - Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua

MNPR - Movimento Nacional de Pessoas de Rua

ONGs - Organizações não governamentais

PDAF - Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

PEPOP - Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Escolarização da População de Rua

POP RUA – População em Situação de Rua

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSE - Proteção Sócio Especial

SEDESTMIDH - Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SINPRO/DF - Sindicato dos professores do Distrito Federal

SUBEB - Subsecretaria de Educação Básica

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UE - Unidade Escolar

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fachada da EMMP.....	<b>35</b>
<b>Figura 2</b> – Vista lateral da escola.....	<b>68</b>
<b>Figura 3</b> – A praça da diversidade.....	<b>98</b>
<b>Figura 4</b> – Os orixás.....	<b>113</b>
<b>Figura 5</b> - Manipulando argila.....	<b>118</b>
<b>Figura 6</b> - Manipulando argila.....	<b>118</b>
<b>Figura 7</b> - Registro do módulo 1.....	<b>119</b>
<b>Figura 8</b> - Registro do módulo 1.....	<b>119</b>
<b>Figura 9</b> - Registro do módulo 1.....	<b>119</b>
<b>Figura 10</b> - Registro do módulo 1.....	<b>120</b>
<b>Figura 11</b> - Registro do módulo 1.....	<b>120</b>
<b>Figura 12</b> - Registro do módulo 1.....	<b>120</b>
<b>Figura 13</b> – Tramas de barbante, módulo 2.....	<b>125</b>
<b>Figura 14</b> - Tramas de barbante, módulo 2.....	<b>125</b>
<b>Figura 15</b> - Tramas de barbante, módulo 2.....	<b>125</b>
<b>Figura 16</b> - Tramas de barbante, módulo 2.....	<b>126</b>
<b>Figura 17</b> - Tramas de barbante, módulo 2.....	<b>126</b>
<b>Figura 18</b> - El árbol de la vida y la abundancia, 2019.....	<b>130</b>
<b>Figura 19</b> – Registro do módulo 3.....	<b>131</b>
<b>Figura 20</b> - Registro do módulo 3.....	<b>131</b>
<b>Figura 21</b> – Produções dos estudantes, módulo 3.....	<b>131</b>
<b>Figura 22</b> - Produções dos estudantes, módulo 3.....	<b>131</b>

<b>Figura 23 - Produções dos estudantes, módulo 3.....</b>	<b>131</b>
<b>Figura 24 - Produções dos estudantes, módulo 3.....</b>	<b>131</b>
<b>Figura 25 - Produções dos estudantes, módulo 3.....</b>	<b>132</b>
<b>Figura 26 - Produções dos estudantes, módulo 3.....</b>	<b>132</b>
<b>Figura 27 – Produções do módulo 4.....</b>	<b>135</b>
<b>Figura 28 - Produções do módulo 4.....</b>	<b>135</b>
<b>Figura 29 - Produções do módulo 4.....</b>	<b>135</b>
<b>Figura 30 - Produções do módulo 4.....</b>	<b>135</b>
<b>Figura 31 - Produções do módulo 4.....</b>	<b>136</b>
<b>Figura 32 - Produções do módulo 4.....</b>	<b>136</b>
<b>Figura 33 – Registros da oficina.....</b>	<b>140</b>
<b>Figura 34 - Registros da oficina.....</b>	<b>140</b>
<b>Figura 35 - Registros da oficina.....</b>	<b>140</b>
<b>Figura 36 - Registros da oficina.....</b>	<b>140</b>
<b>Figura 37 - Registros da oficina.....</b>	<b>140</b>
<b>Figura 38 - Registros da oficina.....</b>	<b>140</b>

## SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO.....	14
Uma abordagem teórica para dialogar com o Currículo em Movimento.....	19
O encontro com a EMMP .....	23
Etnografia e decolonialidade como caminhos para estudar uma escola peculiar.....	25
Alguns apontamentos importantes para a leitora.....	29
A estruturação da dissertação.....	32
1 – A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA A POP RUA: DOS MOIMENTOS ÀS POLÍTICAS SOCIAIS.....	35
1.1 “Pra confraternizar com a família”: a história dos movimentos sociais na luta pelos direitos da POP Rua.....	39
1.2 “Pra onde devo ir?” - A institucionalização das políticas públicas de assistência à população de rua.....	48
1.3 “Eles sabem quantas cabeças de gado tem na fazenda, mas não sabem quantas pessoas ficam na rua” .....	55
1.4 A dificuldade de promover a escolarização da população de rua.....	58
1.5 “Porque eles chegam o ano inteiro”: Documentos oficiais e ações intersetoriais na EMMP.....	60
2 - A CONSTRUÇÃO DO COTIDIANO NA EMMP.....	68
2.1 Um espaço de beleza.....	72
2.2 “Tudo que a gente cuida vai florir, vai dar frutos”. O Projeto Político Pedagógico e a proposta de Educação Humanizada.....	78
2.2.1 A turma de integração.....	81
2.2.2 A turma multianos.....	84

2.3	Freire, Freinet: por uma Educação Humanizada, Emancipatória e Feliz.....	86
2.4	Expressão Corporal e Educação ambiental: outros lugares possíveis.....	90
3	A OFICINA DO BEM VIVER.....	98
3.1	A inspiração no Bem Viver e outros saberes ao Sul.....	103
3.2	“Professora, isso é aula de quê?” Por uma metodologia transdisciplinar.....	106
3.3	Os cinco princípios.....	110
3.3.1	Módulo 1 - A visão do todo e da Pacha.....	112
3.3.2	Módulo 2 - A convivência na multipolaridade.....	121
3.3.3	Módulo 3 – A busca do equilíbrio.....	126
3.3.4	Módulo 4 – A complementaridade na diversidade.....	132
3.3.5	Módulo 5 – A Descolonização.....	136
3.4	Registro metodológico da oficina, para a formulação de muitas outras oficinas possíveis.....	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151

## INTRODUÇÃO

Eu sou uma Contadora de Histórias. Me percebo dessa maneira desde a infância, quando munida com meu “microfone” mágico, tagarelava sem parar contando sobre mundos em colisão dentro da minha cabeça avoadada. Mais tarde, pude transformar essa essência em profissão, tornando-me Contadora de contos infantis e me formando em Educação Artística – Artes Cênicas, pela Universidade de Brasília – UnB. E acontece que sempre tive dificuldades em responder perguntas diretas sobre o objetivo ou propósito das coisas, porque a cada pergunta que me fazem, milhões de possibilidades de caminhos começam a percorrer minha imaginação, pareço ficar ainda mais confusa e digo apenas: não sei. Portanto, nunca soube se queria ou não ser professora e definitivamente não via uma trajetória na Educação como minha forma de estar presente na própria história de vida.

Ao entrar em sala de aula das primeiras vezes, depois de superar o pânico de ter que responder perguntas rapidamente e me perder na resposta, percebi que ser professora também podia ser sobre histórias para ouvir e contar. E foi encarando assim a sala de aula que com o tempo me vi profundamente apaixonada pela profissão de educadora. Claro que não pretendo, de forma nenhuma, romantizar as demandas diárias e desafios que nós, professoras, passamos todos os dias na escola, lugar tomado por dimensões socioeconômicas que não podemos negar. E é justamente por não poder negar as tantas contradições que atravessam a sala de aula que eu ouso lembrar-me de Paulo Freire e sua Pedagogia da Esperança, pois acredito que é preciso esperar, já que a “esperança é uma necessidade ontológica” (FREIRE, 2013, p. 10). Lembremo-nos que Freire não defendia uma esperança passiva e sim aquela pautada na prática a fim de se tornar concretude histórica.

A prática, portanto, de contar e ouvir histórias acabou por me auxiliar em uma tão necessária mudança de compreensão dos contextos, ou na compreensão de que existem vários contextos. Aos poucos pude assimilar uma importantíssima lição de Freire sobre sua concepção de Educação Popular: a necessidade de falar com as pessoas e não às pessoas. Como um dos grandes Educadores e Contadores de Histórias do século XX, a força da pedagogia de Freire, na forma como enxergo, surge do fato de que ao pensar sua prática, o mestre reconhece ser ela o fruto de suas experiências. Em suas palavras: “Às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros.” (FREIRE, 2013, p.20). Acredito que por esta razão, apenas me senti educadora

tempos depois de começar a lecionar, ao perceber que sou capaz de conhecer os significados vendo-os se tornarem significadores críticos, em um minucioso trabalho de solda da memória (FREIRE, 2013). E também compreendo a importância política que tem a prática, ao assumirmos o papel de ensinar.

Minha trajetória profissional, contudo, sedimentou-se vagarosamente. Comecei dando aulas na rede privada de ensino, especialmente para Ensino Médio e Pré-Vestibular. Com alguns anos em atividade, passei a acumular doenças socioemocionais e, hoje, tenho a compreensão de que parte do sofrimento psíquico vinha do fato de eu estar inserida em um contexto educacional com o qual eu não tinha a menor identificação. Isso porque nas últimas décadas, grandes conglomerados educacionais, ao formularem a educação como produto mercadológico, acabam por operar no sentido do que Freire chamou de Educação Bancária, onde o educador abre mão de sua cognoscência, para ser mero transmissor de conhecimento, como se fosse possível aprender sem criar espaços de inclusão daquele que aprende e sem o que Freire chamou de curiosidade epistemológica, que é a ação de se exercer, criticamente, a capacidade de aprender (FREIRE, 2021).

Cheguei a desistir da profissão e, enquanto refletia sobre outros possíveis caminhos, revisitei minha história na escola pública, onde sempre estudei, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Recuperei imagens de professoras e professores que marcaram minha trajetória escolar, superando uma realidade hostil, que só agora, na posição de educadora, entendo melhor. Lembro-me das práticas do professor de História da 7ª série do Fundamental, hoje, 8º ano. Ele nos trazia músicas para introduzir conteúdos complexos. Certa vez, nos trouxe uma canção do Milton Nascimento chamada Carta à República, cujo último verso dizia “O que fizeram da nossa fé?”. Eu não conhecia a canção, mas o verso ressoou em mim por anos e tive a nítida sensação de finalmente compreender as violações causadas pelo período da ditadura militar no Brasil. Lembro-me da professora de Literatura do Segundo Grau, hoje, Ensino Médio, que nos fez assistir “O Encouraçado Potemkin” filme de 1925, para falar da Revolução Russa e das lutas pelos direitos dos trabalhadores. Me apeguei, entretanto, à sensação mágica de se fazer um filme, assim, de um modo que hoje em dia nos parece tão artesanal. E lembro-me dos encontros com a bibliotecária, para lermos poesia. Eu poderia citar muito mais professoras e suas metodologias, mas o que desejo dizer é que sou eu mesma o resultado de uma educação que acredito e que se concretiza na escola pública, apesar de todos os condicionantes. Freire nos diz que, ainda que fadados ao ensino bancário, que poda a criatividade do educando e educador em prol do “conhecimento transferido”, podemos superar

o autoritarismo ao pensarmos o processo do aprender, já que como humanos, temos a possibilidade ir além de nossos condicionantes (FREIRE, 2021).

Hoje desejo honrar o valor das práticas acima citadas, e a vontade de minhas professoras de ir além dos condicionantes. Assim como desejo honrar minhas avós e minha mãe, todas professoras da Educação Básica. Reconheço que fui tocada por estas ações graças a outros significados que adquiri sendo um ser vivente de minha vida. Por ser filha e neta de professoras, a busca pelo conhecimento sempre foi desejável dentro da minha casa. Fui uma das únicas estudantes da minha classe, ao final do antigo Segundo Grau, a me inscrever para o vestibular. À época, eu não entendia as razões para que meus colegas não se inscrevessem também, já que se tratava de uma universidade pública. Aí retorno mais uma vez às histórias de Freire, quando em contato com trabalhadores em processo de alfabetização, muitas vezes precisava aprender sobre suas questões mais urgentes no que diz respeito à organização geopolítica da vida, antes de tentar ensinar. As barreiras da desigualdade social precisam ser quebradas para que a educação possa acontecer. Com o desejo de ir além, e por acreditar que a Educação pode ser mesmo libertadora, abri mão de desistir de educar e pude me tornar professora da escola pública. Sinto que não me perder das inúmeras memórias de estudante me fortalece no incessante trabalho de soldar minha prática.

Por isso, quando, na posição de professora, voltei à paisagem da escola pública, eu sabia da importância de uma prática educacional que não somente não fosse bancária, mas que fosse transformadora, e penso que a maior transformação pode estar nos processos e relações que permitam às pessoas convidarem suas histórias de vida para participar do processo educativo. Acredito ainda que aprender não depende da escola, mas que a aprendizagem escolar tem um papel estruturante na vida do sujeito ocidental. É por meio da escolarização que esse sujeito tem acesso às aprendizagens que o direcionam como cidadão, aos direitos básicos e às práticas de trabalho. Não obstante, a escola enquanto lugar diverso pode ser também uma fomentadora das vivências identitárias, sejam elas individuais ou coletivas. A educação escolar é imprescindível no processo de aquisição de dignidade social e por isso a escola precisa acolher todas as pessoas, não só do ponto de vista do acesso, como da permanência e da busca pelo alcance de uma qualidade social.

Ocorre que, ainda que estes preceitos já tenham sido estabelecidos do ponto de vista das normativas que regem a Educação brasileira, na prática vemos a escola atuando como divisora de grupos sociais. Há estudantes que a acessam de forma bancária, no entanto, por pertencerem

a grupos dotados de privilégios, para os quais nenhuma perda de direito ou de oportunidades isso acarretará. Há aqueles que enfrentam a escolarização como se estivessem nas linhas de frente de uma guerra entre políticas de governo, que nunca termina, onde a escola e seus escombros tentam sobreviver. E há aqueles que ao chegar até a unidade escolar, permanecem invisíveis, inalterados e incapazes de se mover na direção da superação de demandas e das construções históricas que os subalternizam.

Diante dos tantos enfrentamentos necessários para a diminuição da desigualdade social dentro da escola, é natural que questionamentos sobre o papel docente nos acompanhem por toda a vida. Foram e ainda são muitas as ocasiões que me fazem refletir sobre minha atuação enquanto professora de artes, em sala de aula. A sensação de que nada que eu ensinasse poderia modificar a realidade dos estudantes, muitas vezes me fez sentir que eu não era digna da carreira docente. Um dos marcos da minha história profissional se deu, entretanto, enquanto estive atuando como professora de Anos Iniciais. Comecei a observar uma criança, de cerca de nove anos, a quem vou dar o nome fictício de João. Menino negro e pobre, de comportamento agitado. Estava sempre descumprindo ordens e buscando mecanismos de atenção, no entanto, era uma criança muito criativa e por essa característica acabou se dando bem comigo, que era sua professora de teatro. João era frequentemente provocado por outras crianças da turma e, por ser estigmatizado como mau aluno, geralmente era apontado como pivô dos conflitos. Em certa ocasião, tive dificuldade de contê-lo, diante de um momento de explosão e pedi para que se retirasse da sala. Em seguida, fui ao seu encontro e iniciamos uma conversa que se deu mais ou menos assim:

– João, eu realmente não sei mais o que fazer e eu preciso que você coopere. Eu quero te ajudar, mas você precisa me ajudar também.

– Tia, você acha que eu sou mulher?

(pausa)

– O que você acha?

– Eu não sei, mas as pessoas na minha rua ficam me dizendo que eu sou uma mulherzinha e todo mundo briga comigo e me bate por causa disso.

– Todo mundo quem, João? Aqui na escola também?

– Sim. Aqui na escola, se eu não quiser apanhar na hora do recreio, preciso me esconder atrás daquela Mangueira que fica lá no pátio.

– Você já contou isso para alguém?

João já havia contado. Também já havia denunciado, junto com os irmãos, os abusos e maus tratos do pai. Mas o conselho tutelar havia chegado à conclusão que as crianças estavam mentindo, mesmo que elas constantemente aparecessem com marcas na pele, que a família jamais conseguiu explicar. João também contou sobre os meninos da rua em que morava, que o xingavam usando termos ligados ao seu comportamento afeminado, mas ao mesmo tempo, o tocavam de forma íntima. Depois da conversa, procurei a orientação educacional da escola, que me informou que João era uma criança mentirosa e eu não devia me preocupar.

Compreendi que a escola ainda trava uma batalha árdua para alcançar aquilo que chamamos de escola inclusiva, pois essa não é ainda uma história do direito à diferença. O fato de João ser um garoto negro, pobre e afeminado tirou dele a legitimidade de ser o portador de sua verdade. Seu corpo marcado pelo racismo estrutural e pelo patriarcado foi visto antes de sua condição humana singular e vemos outros muitos estudantes como ele, por vezes, levados a abandonar a escola antes de concluírem seus processos de escolarização. Penso que o espaço escolar ainda não permite que todos os corpos caibam em sua estrutura, pelo contrário, certos corpos são impelidos brutalmente a se deformarem almejando ser vistos em sua integridade, antes dos estigmas que pesam sobre eles.

O corpo é um elemento presente na forma como construo meu olhar sobre as relações. Acredito ser assim graças à influência das Artes Cênicas, lugar de onde vim e onde pensar as produções corporais como linguagem é uma formulação muito presente. O ator e pesquisador teatral Renato Ferracini (2003), ao falar sobre o que chama de poesia corpórea do ator, traz a concepção do corpo do ator vendo-o como linguagem sem negar seus processos biológicos e fisiológicos, mas também não se esquecendo da história complexa que ouvimos a partir das falas sociais do corpo e expandindo-as para a expressão (FERRACINI, 2003). Verônica Fabrini (2013) na intenção de refletir sobre as produções cênicas atuais, no sul global, observa que o cenário de produção artística atual vem buscando uma “inteligência acadêmica” que suplanta o trabalho artístico em si, distanciando o artista da prática. De acordo com a pesquisadora, o resultado são produções:

Cada vez mais sem alma e, portanto, cada vez menos capazes de nos mover afetivamente, o que requer três ingredientes fundamentais, tanto para a cena quanto

para uma compreensão das epistemologias do sul: corpo, coração e imaginação. Este seria o caminho para o sul. Caminhando para o sul da cena, caminhamos também ao sul do saber, buscando uma compreensão e uma experiência mais profunda da alteridade, fundamental ao teatro. (FABRINI, 2013, 24)

Neste sentido, optei por usar a palavra “corpo” ao invés de “sujeito” ou “pessoa” em alguns momentos desta dissertação, não por achar que seja possível dissociar o sujeito de seu próprio corpo, tratado, muitas vezes, como mero instrumento do sujeito. Decidi, contudo, que é relevante para a minha pesquisa a observação do corpo enquanto potência expressiva e enquanto elemento fabricado pela cultura, criador e recriador, que lida com limites, imposições (FERRACINI, 2003) e, no caso do corpo das pessoas do hemisfério sul, como discutiremos ao longo do trabalho, um corpo-receptáculo de violências estruturadas pelo colonialismo.

O filósofo francês Michel Foucault, em sua História da Sexualidade (2022), busca investigar a forma como a sexualidade vem sendo utilizada como dispositivo político na sociedade ocidental. Foucault aponta que diversos dispositivos de poder se articulam diretamente no corpo e ressalta que as tecnologias modernas de poder têm por alvo a vida. Portanto, o corpo não deve se apagar nos discursos e nem devemos só levar em conta “os corpos pela maneira como foram percebidos ou receberam sentido ou valor; mas a ‘história dos corpos’ e da maneira como se investiu sobre o que neles há de mais material, de vivo.” (FOUCAULT, 2022, p.165). O filósofo elucida que, ao analisarmos os privilégios, precisamos pensá-los a partir das instâncias de sua produção discursiva que, evidentemente, também organiza silêncios (FOUCAULT, 2022). Penso que a invisibilidade do corpo é um silêncio organizado por discursos hegemônicos que afetam sujeitos como o João, mencionado acima, e tantos outros estudantes. Busco, assim, chamar atenção para essas falas e silêncios que os corpos expressivos e sociais produzem. Nesse cenário, observamos a força da pesquisadora Ana Rita Santiago, ao questionar:

Como enfrentar, nos diversos segmentos sociais, inclusive, em espaços educacionais, as múltiplas formas de intolerâncias e discriminações que escancaram e estão autorizadas nestes tempos de exceção e banalização de violências de corpos não hegemônicos e não dóceis? Como construir uma educação intercultural, antissexista e interseccional que promova a vida mediante a necropolítica, o genocídio e o negrocídio? Como tornar os corpos (in)dóceis (LGBTQI, transexuais, gays, indígenas, negros...), que circulam no chão da escola e das universidades, potências de vida no fazer pedagógico e na construção do conhecimento? Como acolher, valorizar, (des)construir e ressignificar os múltiplos corpos negros que transitam em instituições educacionais? (SANTIAGO, 2020, 112)

Os Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) – documento que orienta as práticas educacionais na capital do Brasil – reconhecem que os currículos escolares, de modo geral, vêm excluindo de suas ações a história das crianças, dos negros, dos indígenas, dos quilombolas, das populações ribeirinhas, reforçando a hegemonia epistêmica (SEEDF, 2018). Falaremos sobre hegemonia epistêmica no capítulo 3, ao tratarmos das teorias decoloniais com as quais dialogo nesse projeto. De todo modo, é urgente a extinção de práticas curriculares excludentes e que reforcem as ideias de invisibilidade e não pertencimento.

Foi então que me atentei para a noção de que, para além do conteúdo da minha disciplina, minhas práxis enquanto educadora, comprometida com a justiça social e com o fim das desigualdades, poderia despertar outros olhares sobre Educação. Daí em diante passei a me dedicar em construir projetos para as aulas desenhados em consonância com os Eixos Transversais do Currículo em Movimento do Distrito Federal, no intuito de explorar ferramentas pedagógicas de compartilhamento das diferenças. Os Eixos Transversais facilitam um planejamento pedagógico em que conteúdos específicos e temas atuais de relevância social se convertam em uma só prática já que esses eixos são como referenciais para propostas interdisciplinares, integradas e contextualizadas (SEEDF, 2018).

Assim, temos a possibilidade de tornar nosso currículo mais reflexivo, abrindo as discussões para toda a comunidade escolar e possibilitando que os estudantes busquem outras leituras e vivências do mundo. Os Eixos Transversais do Currículo em Movimento são: Educação para a Diversidade e Cidadania; Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Desse modo, pude unir expressão corporal, Direitos Humanos e Sustentabilidade a fim de elaborar de modo integral possibilidades de produções e performances corporais dos estudantes frente às dinâmicas da escola. Contudo, as práticas, que à época eu reconhecia como sustentáveis, foram ganhando minha atenção à medida em que eu compreendia o conjunto de relações para além das humanas, afetando nossas vidas. A partir daí fui buscando o caminho da Educação Ambiental.

O contato com a natureza e o cuidado com o planeta começaram a ser uma via de redescoberta da produção da expressividade e da afirmação de uma identidade coletiva, que pode ser múltipla, diversa e abundante. Enquanto sociedade moderna ocidental, acabamos por assumir as naturalizações de uma percepção afetada e colonizadora, principalmente, por uma política que nos mantém dependentes da produção de verdades sobre nós mesmos. Assim,

acabamos por reproduzir nas práticas pedagógicas um distanciamento entre nós mesmos e todo o restante da vida planetária, como se estivéssemos à parte dela. Mais à frente, discutirei como essa relação distanciada com a natureza reforça os mecanismos de poder que oprimem diversos grupos sociais. Esses mecanismos fazem com que, muitas vezes, sejamos nossos próprios violadores do corpo e do espírito.

Atravessada por uma necessidade pessoal de resistir às relações de poder que dividem a escola, achei na Educação ambiental, elementos que me ajudaram a mudar o referencial de ser humana. Percebi que a ideia de estar à parte de tudo, nessa rede de relações tão escravizadoras, precisava mudar. É possível se sentir parte de algo muito maior, da Pacha, conceito de povos andinos sobre a Terra, que leva em consideração não só o território físico, mas as relações planetárias em um todo (SÓLON, 2019). As mudanças de consciência que me fizeram rever as práticas docentes também impactaram outras dimensões da minha vida e fui buscando redes de pessoas conectadas com questões ambientais. Em dado momento, graças a uma atividade de mutirão para a construção de casas populares bio-sustentáveis, pude conhecer ativistas ambientais e indígenas que me introduziram aos estudos de um dos elementos que hoje estruturam o produto técnico que apresento no projeto, o Bem Viver.

O Bem Viver é uma cosmovisão em construção, que parte de concepções dos povos andinos e amazônicos e dialoga com os direitos da natureza. Nos debruçar sobre esses princípios pode nos ajudar a ressignificar nossa noção de mundo a partir do foco no produtivismo. Trata-se de uma visão de mundo fundamentada em uma forma diferente de se relacionar, com autonomia, autossuficiência e baseada na necessidade com com-viver. Ou seja: viver com, viver junto, partilhar. Para o boliviano Pablo Sólón (2019), o Bem Viver pode se apresentar como uma das muitas alternativas sistêmicas para as mudanças necessárias, se quisermos pensar em um mundo em que caiba todo mundo.

Meu encontro com novas cosmologias me possibilitou também um envolvimento com outros campos teóricos, como a decolonialidade. De acordo com Meneses (2020), a modernidade eurocêntrica criou uma hierarquia e “classificou pessoas em uma escala de poder, de saber, do ser, do gênero e da natureza” (MENESES, 2020, p. 53), possibilitando assim uma relação entre objetos e sujeitos, na qual o sujeito é o homem branco, colonizador e pensante, que não se confunde com os outros considerados inferiores (indígenas, comunidades negras, animais), relegados ao status de objeto. Portanto, a decolonização é um apelo ao resgate do ser colonizado, buscando alternativas de linguagens e de humanidade em um processo de

reconhecimento de outras centralidades que não a europeia, cujo movimento ao sul foi marcado pela expropriação e exploração dos corpos daqui.

De fato, encontrei na cosmovisão do Bem Viver, elementos capazes de possibilitar relacionamentos a partir de princípios com os quais a sociedade ocidental não sabe lidar, como solidariedade e direito à diferença, mas que podem fazer parte do nosso trajeto, enquanto pessoas do hemisfério sul. Sem romantizar essas visões e tentando fugir de apropriações culturais, mas buscando a elaboração de aculturações, acredito ser possível que conceitos de uma perspectiva ética não ocidental nos ajudem a rever nossa própria história, para que cresçamos enquanto sociedade e libertemos da opressão os tantos corpos marginalizados, dentro e fora da escola.

Portanto, a partir da observação dessas cosmovisões, venho almejando a construção de uma metodologia de trabalho onde haja espaço para a descoberta da expressividade, celebrando a poesia do corpo, em um processo de se construir, fortalecendo os sentidos e o pertencimento e fazendo parte de um todo que se complementa, que cuida, que convive sem exclusão. O diálogo com o Bem Viver possibilita um reencontro com nossa própria história, com nossa memória e com nossas afinidades. Com aquilo que conseguimos dialogar enquanto humanidade e que nos faz ter a crença de que estamos todos juntos no mesmo planeta ainda que existam línguas, territórios, espiritualidades e dogmas diferentes.

Assim, nesse processo de significação e ressignificação da minha práxis profissional, cheguei à formulação da Oficina do Bem Viver, uma proposta com vistas à transdisciplinaridade, unindo Expressividade e Educação ambiental. A oficina, nesse projeto se tornou a culminância de uma etnografia, como falarei mais à frente, com o intuito de estreitar laços e construir espaços de escuta entre mim e os sujeitos com quem pesquisei, os estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP.

Inicialmente, em meu projeto de pesquisa, eu havia apresentado uma proposta a partir de uma oficina que se intitularia “Oficina das 5 peles”. Essa primeira proposição já era voltada para a articulação entre educação ambiental e expressividade corporal, propiciando aos estudantes uma elaboração sobre seu relacionamento com o meio. Ocorre que as “cinco peles” são uma referência ao trabalho do artista visual e arquiteto austríaco Hundertwasser (JÚNIOR, 2020). Após um mergulho na discussão sobre decolonialidade e epistemologias do sul, concluí

que o diálogo com artistas europeus sempre será riquíssimo, mas que a escola atualmente carece de referências que deem à comunidade a sensação de pertencimento.

### **O encontro com a EMMP**

Dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, acabei por me destacar pelo desenvolvimento de pedagogia dos projetos acima descritos, em diálogo com os Eixos Transversais do Currículo em Movimento. Graças a esses projetos, que em muitos casos envolvia produções audiovisuais feitas por estudantes, fui convidada a atuar em outros espaços da SEEDF, passando por instâncias de coordenação nas Regionais de Ensino e atuando na formação continuada de professoras na Escola de Formação Continuada da Secretaria de Educação – EAPE. Por fim, pude fazer parte da equipe técnica da Gerência de Diversidade e Direitos Humanos – GDHD, à época ligada à Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. Um dos meus trabalhos na GDHD era o de acompanhar algumas escolas consideradas de natureza especial por serem unidades que realizavam, dentro da rede pública de Educação, atendimentos específicos a estudantes em situação de vulnerabilidade. Dentre essas Unidades Escolares – UEs, me deparei com a Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP, escola que eu sequer sabia que existia.

Eu já havia, no período em que atuei dentro de sala de aula, estado com adolescentes recolhidos pelo conselho tutelar de suas regiões administrativas e com muitos outros que sonhavam abandonar suas casas por causa da violência doméstica ou por pobreza extrema. Também havia estado com outros tantos estudantes que passaram provisoriamente pelo sistema de socioeducação. São muitas as vulnerabilidades que se manifestam de forma brutal na escola e que levam à evasão escolar. Sem a escola, parece ser ainda mais fácil o caminho para o total abandono, o que pode levar essas pessoas à situação de rua. Se nos perguntarmos as razões pelas quais as pessoas passam a habitar a rua, seremos bombardeados com tantas respostas diferentes e de níveis de complexidade tão diferentes, que de fato esse não é um fenômeno muito fácil de se investigar, no entanto, o que as histórias das pessoas na rua têm em comum são as múltiplas violações a que são submetidas.

Ao saber que havia uma escola na rede cujo atendimento era voltado para a escolarização de pessoas em situação de rua, fui tomada por uma esperança nos moldes freirianos e me pus a tentar entender como poderia se dar esse processo de retorno à escola e se

a escola poderia ser uma forma das pessoas nessas circunstâncias acessarem outros direitos fundamentais, a partir de uma rede de assistência. A escola pública é tomada por dilemas de ordem material, cultural e ideológica. Este estado de intenso conflito dificulta o acesso dos estudantes a direitos básicos e quanto maior a vulnerabilidade, maior a dificuldade da comunidade escolar de garantir as aprendizagens daquele indivíduo. Ainda assim, há um espaço gigantesco de proposição e, mesmo enfrentando as condições mais adversas, pode haver construção coletiva de conhecimento. Poder observar mais de perto estas relações e propor um diálogo com minhas áreas de atuação foi o que me motivou a mergulhar no campo e realizar esta pesquisa. Então, apresentei o projeto dessa dissertação, com o intuito de melhor compreender como se dá a escolarização das pessoas em situação de rua matriculadas na EMMP.

Na função em que eu me encontrava, de equipe técnica, percebi que do ponto de vista administrativo, havia uma série de diálogos entre SEEDF e a escola, muitas vezes colocando o trabalho realizado pela Unidade Escolar - UE como dispendioso e sem resultados importantes. Notei certo desconforto institucional no que dizia respeito à especificidade do funcionamento da EMMP e, portanto, quis compreender melhor, à princípio, à luz de marcos legais e diretrizes, como se dava a rotina da escola. Um dado importante é que em 2018, a SEEDF, juntamente com outras Secretarias de Estado e movimentos sociais, lançou as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Escolarização da População de Rua – PEPOP (SEEDF, 2018). O documento foi uma forma de tentar orientar a implementação de ações político-pedagógicas de atendimento à população em situação de rua pelo período entre 2018 e 2023. Acontece que as diretrizes propostas não saíram do papel, por razões diversas que explorarei mais à frente. Apesar disso, o funcionamento da EMMP segue realizando atendimentos e escolarizando o grupo em vulnerabilidade ao qual venho me referindo. Entendi, rapidamente, que não era suficiente conhecer os marcos legais recentes que subsidiavam o trabalho ou estar a par de processos burocráticos para abertura de turmas e modificações nos registros de diários escolares. Me propus a ouvir a história da escola e de seu funcionamento cotidiano a partir de diversos narradores pertencentes àquela comunidade escolar.

Acredito ser fundamental alavancarmos, na alteridade, dispositivos de garantia da fala dos grupos de rua, abrindo mão de elencarmos as instituições como autoras das histórias desses grupos. É necessário construir meios para uma educação com o outro superando o colonialismo histórico e garantindo a participação plena dos indivíduos nas políticas públicas, não a partir de

um mero formalismo assistencialista, mas comprometidos com o desenvolvimento escolar deles. Além da comunidade escolar, propus também um diálogo com movimentos sociais que lutam pelos direitos da população em situação de rua. Diante das constantes provocações feitas por estes movimentos, no sentido de criar espaços para o protagonismo das pessoas que vivem nas ruas e que precisam ser ouvidas como sujeitos produtores de cultura, saberes e experiências, busquei, quando em campo, me colocar no lugar de ouvinte atenta, compreendendo que além da própria fala articulada, há outros mecanismos de expressivos que não podem ser negligenciados.

Ainda, minha proposta caminhou no sentido de experimentar, nesse contexto, as práticas por mim assimiladas ao longo dos últimos anos, unindo Expressão Corporal e Educação Ambiental para, a partir disso, compreender o que poderia surgir daí, quais descobertas e histórias que viriam à tona, nos trazendo alguma direção para avançarmos no que diz respeito a esse direito humano fundamental que é a educação emancipatória.

Apresento, então, essa trajetória de contato entre mim e a EMMP, na perspectiva de compreender a escolarização da população de rua e a construção de uma experiência etnográfica, enquanto metodologia de pesquisa, tendo como foco a realização de uma oficina, unindo temáticas que trago na minha bagagem de professora há alguns anos. Para tanto, caminho pela parte documental que subsidia as políticas e a escola, sem abrir mão de pensar suas histórias, as histórias da comunidade escolar e a construção da nossa relação, até chegar ao que concebi como produto técnico vinculado a essa pesquisa de mestrado.

### **Etnografia e decolonialidade como caminhos para estudar uma escola peculiar**

A partir das relacionalidades percebidas entre a necessidade de legitimar as falas dos sujeitos em situação de rua e seus processos de escolarização e sem negar as contradições que irradiam do nosso sistema de educação nos obrigando a pensar no quanto precisamos avançar em termos de políticas públicas para a erradicação das desigualdades sociais, precisei encarar a perspectiva de que há que se aprender, e muito, com esta população, produzida por uma sociedade por essência excludente e ainda apegada à ideia de que a escola se constitui como único espaço de conhecimento, já que influenciada pelos teóricos positivistas do século XIX. O efeito disso é uma educação a serviço apenas dos interesses das elites econômicas onde as pessoas em situação de rua e seus corpos não são considerados sequer como oprimidos.

Encontram-se tão à margem do sistema econômico, tão inviabilizados pelas políticas sociais que há grande dificuldade na promoção de projetos para além da formalidade da inclusão e de coordenação de ações institucionais fora da assistência social, garantindo o acesso real a todos os direitos fundamentais que um sujeito de direito deveria poder gozar no Brasil.

Nesse cenário, a escolha pela etnografia se deu como consequência do entendimento de que a produção de dados quantitativos sobre a população de rua estará sempre desatualizada, visto que há uma dificuldade no acompanhamento de pessoas que organizam sua existência de modo itinerante e à margem da formalidade de registro que nossa burocracia prevê como mecanismo de controle populacional. Até mesmo quando se pensa em políticas para estes grupos, estas políticas podem estar esvaziadas de sentido, já que não necessariamente se esforçam para ouvir suas vozes e apreender de sua cultura os elementos que guiam as interfaces sociais eficazes. O poder de fala desses indivíduos torna-se, assim, inexpressivo e a incapacidade institucional de criar espaços para a difusão de seus conhecimentos acaba fazendo com que as estratégias dentro e fora do âmbito da educação, fracassem, pois não partem especificamente das necessidades colocadas pelo próprio público a ser beneficiado.

Os campos da etnografia e educação podem produzir possibilidades de experimentação para se construir um olhar mais atento para as questões educacionais, principalmente de grupos com demandas específicas. O antropólogo Alexandre Pereira (2017) nos relata uma observação etnográfica, realizada pela antropóloga Margaret Mead no início do século XX, em Samoa, onde se verificou que a educação se imprimia em um tempo mais lento a fim de incluir os que teriam menos facilidade. Não se teria assim o que observamos recorrentemente nas escolas atuais: o abandono e a não aceitação do processo educativo. Ou seja, formulamos um sistema de educação que, na largada, já se constitui excludente porque não se organiza a partir da necessidade da base, de quem levaria mais tempo para percorrer as etapas da escalada piramidal. Em Samoa, ao contrário, se reduziam as diferenças individuais e minimizavam aspectos de competitividade, rivalidade e inveja, proporcionando aos samoanos uma adolescência mais tranquila. Importante reconhecer que escolas imprimem marcas nos indivíduos, que podem elaborar todas as vivências destes indivíduos em contato com os dispositivos sociais que os alcançam.

A etnografia pode nos ajudar a apreender a criatividade cotidiana de grupos e indivíduos, que atuam em seus domínios simbólicos e produzem o que Pereira denomina de “poesia profana”. Por meio da cultura cotidiana (mediação entre indivíduos e estruturas) é possível chegar às dimensões que não são ditas, mas encenadas pelos atores sociais.

No artigo *Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil*, Ana Gomes e Eliene Faria defendem que “a força do relato etnográfico está em dizer algo para além do que pretendeu o etnógrafo, algo que os sujeitos com os quais ele interagiu e junto aos quais ele realizou sua pesquisa teriam a dizer e que o revela, muitas vezes, à revelia do próprio etnógrafo” (GOMES e FARIA, 2015). As autoras, no texto em questão, propõem a pensar como se aprende futebol em uma região periférica de Belo Horizonte e percebem que, no caso do futebol, as práticas de ensino são quase inexistentes. Esta constatação as leva a algumas correlações importantes com questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Um exemplo usado no texto para melhor ilustrar o que as autoras chamam, com base em Jean Lave (2015) de aprendizagem situada, são as mulheres Xabriabá e suas compreensões de aprender vadiando. Ou seja, aprender enquanto não se faz nada, na observação, na dinâmica da própria organização social, em oposição à rotina das práticas escolares, que estão sempre marcadas por processos de dominação e apropriação. Processos estes que se mostram excludentes, ao tratarmos da escolarização da população de rua. Para Gomes e Faria, a aprendizagem não é um processo separado, nem um fim em si mesmo. Se ela aparece sem esforço é porque, em algum sentido, ela é invisível.

Neste sentido, há uma potência em pensar na escola com um lugar não só aglutinador de práticas centralizadoras da aprendizagem, mas também com um espaço propício para o exercício de descentralizar, com foco nas práticas e nos praticantes. O que abre caminho para pensar na corporeidade engajada na prática social, entendendo a repetição de vivências tradicionais ou de atividades cotidianas, que se constituem como elementos culturais. Pois em toda repetição existe um forte componente de criatividade e improvisação.

Apesar da escolha pela abordagem etnográfica como caminho que melhor se adequou aos anseios expressos por mim neste projeto, não descartei a possibilidade de cruzamentos metodológicos que se mostraram relevantes ao longo do percurso da pesquisa com, por exemplo, a realização de entrevistas semi-estruturadas. Pierre Bourdieu nos alerta que não se deve pensar em teoria e metodologia como coisas separadas, pois graças a um corpo de hipóteses que se estrutura é que devemos pensar em que dados ou coletas usaremos como evidência (BOURDIEU, 1989). O autor aponta que certos etnometodólogos só se debruçam por análises de conversações, muitas vezes fora de contexto, ignorando dados decorrentes do contexto imediato ou da estrutura social. Dados estes, que poderíamos chamar de etnográficos.

É preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem por detrás das profissões de fé demasiado exclusivas e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição

do objecto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis (...) Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina. (BOURDIEU, 1989, p. 26)

Logo, a etnografia produz muitos sentidos importantes diante dos sujeitos com os quais realizei a pesquisa e sua cartografia social e cultural. Ainda assim, penso que, por buscar consonância com documentos, normas e práticas da SEEDF, foi fundamental o diálogo entre as formulações que sobressaíram da pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas, a partir da ideia de uma possível combinação de técnicas, com atores da comunidade escolar da EMMP. E ainda foram acessados e analisados dados de análise quantitativa que ajudaram a pensar o perfil das pessoas em situação de rua no DF, qual sua relação com a educação escolar e quantos estão ligados a programas assistenciais governamentais, fazendo um recorte do contexto deste grupo populacional e seu diálogo com instituições. A professora e pesquisadora Ludmila Carneiro (2015) alerta para a importância de utilização de técnicas de coleta de dados e procedimentos diferentes. Para a autora, a utilização de diferentes possibilidades metodológicas acaba por:

(...) Realizar um giro espiral para que seja possível, de forma diversa, olhar pessoas historicamente invisibilizadas e escutar pessoas historicamente silenciadas. Falar de coisas que ninguém fala, mas sempre estando atenta/o à forma de acessar estes dados, realizando um trabalho colaborativo e não subalternizador da/o informante. (CARNEIRO, 2015, p. 55)

É preciso salientar que as crises hídricas, de urbanização, os diversos problemas territoriais e de proliferação de resíduos nas cidades afetam diretamente o ambiente de vivência da População em Situação de Rua. Este “não-lugar” que é a rua, é lar e espaço de convivência e de cultura de milhares de pessoas em Brasília. Logo, parto do princípio de que não há como pensar esses indivíduos e suas práticas, se não pudermos dialogar com eles no nível da expressão artística de forma a colocá-los, também, dentro do debate ambiental.

Existem muitos universos de saberes se entrecruzando no espaço da rua. Esta complexidade de relações e de papéis desempenhados por cada um que habita o espaço urbano cria um emaranhado de possibilidades de existência, quase nunca absorvidas pelo sistema, se tornando força de trabalho, na obscuridade do mundo além-mercado, a invisibilidade suprime histórias, crenças, conhecimentos. Embora este projeto não tenha tido braços para abraçar toda a imensidão de realidades que colidem nas ruas de Brasília, empenhei-me em registrar as

manifestações que surgiam frente ao diálogo com a oficina, no contexto da escola e no contexto dos territórios, para que esta, mais que inclusiva, possa ser transformadora.

As Pesquisadoras Rita Silvana dos Santos, Roseane Palavizini e Vera Catalão também escrevem sobre a necessidade de se aprender com as relações e com o respeito ao espaço comum, ambiente compartilhado de várias culturas e de diferentes comunidades de vida, nossa casa comum (SANTOS et al., 2019). A partir dessa noção, além da pesquisa etnográfica, adotei como proposição metodológica a transdisciplinaridade, principalmente no sentido de organizar esquematicamente a oficina, já que a transdisciplinaridade acaba por possibilitar o entendimento da diversidade como parte da realidade. Sua lógica ternária, ou seja, a ideia do terceiro incluído, nos permite o desenvolvimento de um olhar multidimensional e multirreferencial do que nos cerca. Esse também pode ser um caminho possível para lidarmos com as complexidades da cultura e de suas inter-relações (SANTOS et al., 2019). Basarab Nicolescu (2019) chama de terceiro incluído a zona de não resistência entre o sujeito e os vários níveis de realidade que se formam no objeto transdisciplinar.

### **Alguns apontamentos importantes para a leitora**

É importante, neste momento, tecer breves apontamentos que julgo serem relevantes para a leitura do texto que se segue. Saliento, primeiramente, que o público com quem pesquisei foram as pessoas adultas matriculadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, na EMMP. Como veremos no capítulo 2, a EMMP oferta o seguimento de Ensino Fundamental – Anos Iniciais para crianças em uma classe multianos, onde apenas uma professora regente trabalha com estudantes do 1º ao 5º ano. Muito embora eu tenha tido a oportunidade de estar com as crianças da classe citada por diversas vezes, na etapa da oficina me dediquei a observar o processo de escolarização daqueles que retornam à escola após um longo período sem contato com a instituição. Importante também elucidar que por motivos diversos e complexos, a grande maioria dos estudantes da EMMP pertence ao gênero masculino. A comunidade escolar levanta algumas hipóteses para a ausência de estudantes mulheres. Entre os fatores sugeridos pela equipe pedagógica, estão o fato de que na rua, a submissão feminina ao companheiro é ainda muito intensa e muitos homens não permitem que as mulheres frequentem a escola.

Outro fator levantado pela equipe é a relação das mulheres com a maternidade. Em geral, as mulheres são as responsáveis pelos filhos e pelo cuidado com os pertences de sua rede mais próxima, mesmo quando não há envolvimento romântico-afetivo. Desse modo, não podem

deixar tais pertences abandonados para ir à escola. Ainda, nos dados do perfil da POP Rua produzidos em 2022 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN (2022), notamos que a quantidade de mulheres em circunstâncias de rua é menor do que a de homens. Porém, há ainda um número bastante expressivo de mulheres que poderiam estar recebendo a assistência da escola, mas não chegam até lá. O trabalho etnográfico *Cozinhando a céu aberto: relatos de vida de moradores de rua em Brasília* (JABUR et al., 2015) colhe narrativas de pessoas e famílias que vivem ou estão de passagem pelas ruas de Brasília e seus hábitos alimentares. Uma das narrativas traz a história de uma família chegada do Maranhão, cuja organização familiar gira em torno da responsabilidade da mulher de permanecer acampada organizando o lar improvisado debaixo de uma lona e tomando conta das crianças para que o homem saia e consiga comida. Os pesquisadores relatam que a mulher cozinha em fogueiras improvisadas e passa o dia atarefada com arrumação da casa e dos filhos. A mulher afirma em depoimento que a cozinha é o espaço dela.

Embora a etnografia em questão não dê conta da realidade de todas as configurações familiares possíveis, o que o relato dessa mulher demonstra é que as configurações familiares na rua reproduzem papéis de gênero patriarcais que reduzem a função da mulher como responsável pelo trabalho de cuidado e por isso, teriam mais dificuldade de acessar o espaço escolar. Apesar da relevância de se investigar a ausência das mulheres em situação de rua no processo de retorno à escolarização, a pesquisa que apresento acaba por não trazer análises mais profundas sobre esse dado, já que tem como objetivo explorar como se organiza a escolarização das pessoas matriculadas em uma única escola.

Importante mencionar também que ao longo do trabalho utilizei a abreviação POP Rua para me referir às pessoas em situação de rua, tendo em vista que essa abreviação foi elaborada a partir do diálogo entre os atores institucionais e os movimentos sociais que produziram a PEPOP, após intensas discussões com vistas à promoção, inclusão e permanência das pessoas em situação de rua na escola (SEEDF, 2018). No texto do documento, elucida-se que POP se refere à Cultura Popular, portanto, é uma forma de valorizar o conjunto de saberes e práticas que essas pessoas trazem ao iniciar suas trajetórias na escola.

Apesar desse documento ter sido legitimado por uma construção coletiva, não pretendo determinar um único modo ou termo para me referir a um grupo historicamente marginalizado e impedido de se auto identificar. Busco, de forma respeitosa, levar em conta a abrangência e legitimidade social da abreviação ao falarmos de gentes tão diversas, enraizadas em diversas culturas e referências do mundo. Ao tratarmos do processo de escolarização, de forma geral, se

não formos cuidadosos, podemos perder de vista as especificidades desses indivíduos que preferem nomear-se por si só. Portanto, o uso da abreviação se dá apenas como tentativa de reunir as tantas histórias e encontros em uma expressão possível, no contexto dessa produção etnográfica.

É também imprescindível comentar que ao me referir às professoras do DF decidi fazê-lo sempre com artigos femininos, por se tratar de uma classe majoritariamente feminina. O Sindicato dos professores do Distrito Federal – SINPRO/DF (SINPRO, 2022) a partir de pesquisas de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, estima que, no Brasil, as professoras correspondam a 96,4% do corpo docente na Educação Infantil, entre 88,1% e 66,8% no Ensino Fundamental e 57,8% no Ensino Médio. Esse percentual estatístico não surpreende visto que os trabalhos de reprodução e cuidado são, em geral, delegado às mulheres e, por isso, menos valorizados na sociedade ocidental.

Importa tratar do gênero das profissionais de Educação no sentido de melhor compreendermos alguns elementos de desigualdades associados à condição feminina (VIANNA, 2013). Para a pesquisadora de Educação e Gênero Cláudia Vianna, duas dimensões das análises de gênero nesse contexto merecem destaque: a estratificação da carreira docente com seus baixos salários e como as questões de gênero organizam identidades, relações e práticas educacionais. Por serem as mulheres a maioria nas escolas, essas dimensões acabam por denunciar o desprestígio social e a discriminação de gênero, marcando a Educação Básica no Brasil (VIANNA, 2013). Daí a importância da afirmação dessas identidades como forma de construir a imagem da instituição escolar, com foco em ampliar as discussões não só sobre mulheres professoras, mas:

para os múltiplos significados de feminilidades, masculinidades, sexualidades que o ser docente comporta. Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não para dizer que sempre foi assim, ou que é próprio de nossa “natureza”, mas para afirmar que as expressões das masculinidades e das feminilidades são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto. (VIANNA, 2013, p.171)

Já afirmei que as questões de gênero não são a motivação inicial do projeto desenvolvido por mim, nesse momento. Contudo, na condição de educadora que busca olhar o espaço escolar como transformativo e que entende o papel da política na Educação, bem como os significados

críticos de toda prática educacional, eu não poderia deixar de afirmar um posicionamento histórico de extrema relevância para as relações na escola.

Outro apontamento que julgo ser relevante, antes de adentrarmos o desenvolvimento do trabalho, é o de que todos os registros de campo, bem como os encontros com os estudantes, fotografias e a utilização de trechos de conversas, foram autorizados pelos envolvidos. Ainda assim, para preservar a privacidade da comunidade da EMMP, optei por utilizar nomes fictícios ou nome nenhum ao descrever algum momento ou reproduzir uma fala. Os únicos nomes preservados foram o de Amelinha, gestora da escola, por ser uma figura de importância histórica e política há décadas a ocupar um cargo público e o da professora Ninha Brito, mediante sua autorização, para mencionar a autoria das fotografias utilizadas.

Elucido também que os registros fotográficos foram realizados por mim mesma e pela colega professora Ninha Brito que se colocou à disposição para essa tarefa. Ainda assim, preferi manter no corpo do texto apenas fotos que não revelassem, de todo, os rostos dos participantes. A oficina foi realizada no primeiro semestre de 2022, período logo após mais de um ano de quarentena por questões de saúde pública ligadas à Pandemia da COVID-19, por isso veremos nas fotografias que a escola, à época, ainda mantinha em seus protocolos o uso das máscaras respiratórias. O que, em nada, dificultou o desenvolvimento das atividades.

### **A estruturação da dissertação**

Passo agora a detalhar a forma como a dissertação se estrutura, a partir da construção de seus 3 capítulos. No primeiro capítulo, recupero a história das políticas de atendimento à população em situação de rua e traço, de forma panorâmica, os movimentos da sociedade civil que tiveram ligação com sua fundação. Produzo também uma breve análise dos marcos legais de políticas Estatais e ações não governamentais que subsidiam a assistência a pessoas em situação de rua bem como daqueles marcos que tratam da escolarização dessa população, dando ênfase às Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Escolarização das Pessoas em Situação de Rua – PEPOP e os muitos desafios de sua implementação. Ainda no capítulo 1, comento a relação dos estudantes com a escola e a noção de pertencimento que eles desenvolvem, já que muitas vezes esses sujeitos são vistos como habitantes de um não lugar.

No segundo capítulo, levanto a ideia da escola como espaço de beleza e liberdade, a partir das concepções de atores importantes da comunidade escolar sobre a EMMP. Resgato

aspectos das rotinas das crianças e adultos que lá estudam e as experiências prazerosas que relatam vivenciar na UE. A partir do conceito de Ethos, de Leonardo Boff (2014) e da educação da atenção, de Tim Ingold (2020), discuto a importância das relações com o ambiente e da experiência, para as aprendizagens. Cito também trabalhos de alguns antropólogos que tratam da aprendizagem situada, conceito que exploro melhor no capítulo seguinte, com o objetivo de refletir sobre as várias formas de aprender além da aprendizagem escolar e como essas aprendizagens diversas impactam no desenvolvimento dos estudantes e em sua relação com a escola. Depois falo sobre a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP, construído de forma participativa prezando por uma educação humanista e emancipatória. A partir do PPP, destaco os trabalhos pedagógicos da turma de integração e da turma multianos, dois tipos de atendimento diferenciados oferecidos para aqueles que ingressam na EMMP. Discuto também, a educação humanizada em contraposição a uma visão tecnicista de educação, a partir dos dois teóricos de educação citados no PPP: Freire e Freinet. Finalizo o capítulo fazendo relação entre as temáticas estruturantes do meu trabalho – Expressão Corporal e Educação Ambiental – com dois projetos já em andamento na EMMP: Oficina do Corpo e Cheiros e Temperos: Plantando Sementes, Projetando Sonhos.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresento o produto técnico da pesquisa, a oficina que chamei de Oficina do Bem Viver. Trato inicialmente dos achados referentes ao meu período em campo, da relação de conforto e confiança que foi estabelecida entre mim e a comunidade antes da realização da oficina. Discorro sobre como a abordagem etnográfica me ajudou a entender a importância da alteridade nas construções dos resultados, dialogo com bases decoloniais para refletir sobre a validade dos saberes e éticas concebidos ao sul global com a cosmologia do Bem Viver e elenco novas observações sobre a metodologia pautada na transdisciplinaridade, para a concepção dos módulos da oficina. Mais à frente, explico a proposta do Bem Viver como temática estruturante e em seguida, descrevo o processo de cada um dos módulos e as experiências vivenciadas pelos participantes. A Oficina, ponto de culminância dessa pesquisa etnográfica, é resultado de meu questionamento inicial sobre como se dá a escolarização da população em situação de rua na rede pública de ensino do Distrito Federal e como as vivências e experiências progressas desses indivíduos dialogam com a educação escolar.

Com base nos registros e na convivência durante o período de realização das oficinas e me colocando, antes de mais nada, como uma pessoa desejosa de aprender, trago as falas documentadas, expressividades e demais produtos registráveis enquanto ganhos e descobertas,

concluindo, a partir daí o trabalho final de dissertação. Esperançosa de que a defesa de uma Educação onde caibam todos e seus corpos nos auxilie a enxergar outros lugares possíveis de existência, aprendizagem e afeto.

## 1 – A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA A POP RUA: DOS MOVIMENTOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Figura 1 – Fachada da EMMP



(Fotografia tirada pela Autora)

O início do turno na Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP é assim: vão chegando os estudantes com suas casas. Digo casas, pois alguns deles carregam todos os seus pertences em caixas ou carrinhos de supermercados, ou em alguns casos, bicicletas que também são utilizadas para fazer bicos na rua. Durante o intervalo não é incomum vê-los mexendo e remexendo, retirando latinhas amassadas, cobertores, sacolas com restos de comida, misturados a pequenos objetos curiosos: linhas, sacolas, recipientes de margarina, garrafas. Assim, os estudantes reordenam a própria vida a todo instante, em busca de algo que lhes possa ser útil no momento. Chegam à escola, no meio de uma paisagem que se forma entre árvores frondosas do Parque da Cidade Dona Sarah Kubitschek. As árvores, além de bens naturais preciosos, passam a servir também como varais. Os estudantes da escola aproveitam o horário da higiene para lavar algumas roupas que sempre carregam consigo, de forma que, antes mesmo das aulas começarem, a escola está atuando como rede de assistência, promovendo ações que, para quem está em situação de rua, são mantenedoras da existência.

A paisagem, ali, perto do horário do almoço, já que a Educação de Jovens e Adultos – EJA é ofertada apenas no turno vespertino, é de imensa calma e paz. Observamo-los sentados na Praça da Diversidade – nome dado ao ambiente externo usado pela comunidade escolar em momentos coletivos – com suas caixas de som ouvindo os mais variados estilos musicais, outros tomando sol perto da roupa a secar, outros aproveitando o futebol de mesa e, ainda, há aqueles que preferem ficar no rol da recepção, dentro do pequeno prédio, assistindo ao noticiário. A TV, por vezes, fica ligada até o horário em que as aulas se iniciam, às 13h30.

A relação com o espaço aberto do parque descrita desse jeito parece calma, mas não é. A escola é constantemente assediada pelo poder público, muito porque é situada no maior parque do Distrito Federal, que conta com extensa área verde localizada em área nobre, frequentado pela classe média brasileira e, com a escola por ali, acaba por receber um público que se apresenta em um corpo controverso, ameaçador, discriminável. O estigma de que a pessoa em situação de rua é pouco esforçada e preguiçosa é a primeira das incontáveis barreiras que estes indivíduos precisam enfrentar para ter acesso à escolarização. Talvez seja este também um dos primeiros de muitos motivos que justificam o atendimento minimizado que a EMMP promove já que, em geral, menos de três dezenas de estudantes frequentam a escola diariamente, ainda que, do ponto de vista formal, haja mais de duas centenas de matriculados.

Chama a atenção o fato de que, embora o papel do poder público seja o de ofertar educação de qualidade a toda a população, como parte da garantia de seus direitos fundamentais, o mesmo poder público também questiona o ônus financeiro de ações constituídas para minorias e as coloca em xeque, sempre que tem oportunidade. Esta dinâmica política contraditória se revelou cedo como um elemento a ser refletido com mais atenção, mas só pude desenhar outros meandros do conflito depois de conhecer mais profundamente a rotina da escola.

Assim que comecei o campo, compreendi que as questões importantes que me ajudariam a pensar como se daria o processo de escolarização dos estudantes POP Rua surgiriam do relacionamento entre mim, professora no papel de pesquisadora exótica e os atores daquela comunidade: professoras, gestão, funcionários terceirizados, estudantes e, quando coubesse, suas famílias. Menciono novamente que a sigla POP Rua, da qual me utilizarei para me referir aos sujeitos com os quais pesquisei, passou a ser adotada em âmbito nacional por POP ser uma forma de abreviar “Cultura Popular” e, dessa forma, trazer à tona os diversos saberes,

experiências e percursos constituintes do processo de desenvolvimento de quem vive nas ruas, sendo fundamental para construir seus trajetos na educação formal (SEEDF, 2018).

Como já mencionei, na posição de servidora da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, me vi mobilizada a compreender as razões que impactam na consolidação de ações capazes de promover a escolarização da POP Rua, negando a ela o direito fundamental à Educação e, como consequência, ferindo também o direito à dignidade e cidadania. Apesar de o Distrito Federal ter, em 2018, lançado as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População de Rua - PEPOP, a realidade dos interlocutores da pesquisa ainda está longe de ser reconhecida, em suas especificidades, pelo poder público. Permanecem questionamentos ligados à forma de acesso desta população à escola e se este modelo de escolarização poderá conduzir e subsidiar a sua participação efetiva na sociedade. Observa-se que, enquanto há uma extensa discussão sobre grupos marginalizados no espaço formal da escola, a população de rua sequer é considerada dentro de tais discussões. O efeito disto é um grupo quase inexpressivo de trabalhos acadêmicos sobre o tema, o que torna meu trabalho ainda mais desafiador.

Os meses que pude passar em contato com a POP Rua, aprendendo sobre como se relacionam com seu espaço de vivência, muitas vezes percebido pela sociedade vigente como um “não lugar”, reforçou em mim a percepção de que há, na construção do imaginário coletivo, uma ideia de que estas pessoas não pertencem a lugar nenhum. O que eu não sabia era que iria me surpreender com o fato de que os estudantes POP Rua sentem que pertencem sim. E são parte da escola, sentem-se seguros lá. É importante destacar o recorte feito para este projeto, pois se trata de uma pesquisa que dialoga com a parcela da população de rua que não concluiu a Educação Básica, matriculada na SEEDF, para, junto com estas pessoas, elaborar o modo como a escola pode se aproximar de suas rotinas, suas relações com o corpo e com a cidade.

Minha observação começou quando fui à EMMP pela primeira vez, solicitar autorização para empreender a pesquisa. De modo não proposital, cheguei em uma tarde de assembleia escolar realizada pela escola sempre às quartas feiras, onde todos têm oportunidade de conversar sobre as questões do dia a dia. Nessa primeira assembleia que pude participar, como não havia me apresentado formalmente como pesquisadora, buscava estabelecer os primeiros contatos com a comunidade. Me chamou atenção que, naquela ocasião, o tema da assembleia se voltasse para a situação de ex-estudantes da escola que se recusavam a abandonar o espaço. Havia um conflito, pois, aqueles que estavam matriculados, questionavam a gestão sobre as

regras de uso do refeitório e da área de higienização por aqueles que já não estavam mais vinculados à escola. A gestão esclareceu com muita honestidade sobre a condução da situação e o debate se estendeu um pouco. Assim que acabou a assembleia, fui me apresentar à direção e, inicialmente, acredito que tenha havido certa preocupação em relação aos objetivos que me conduziam à pesquisa. Foi nestas circunstâncias que conheci a gestora Amelinha. Cabe esclarecer que o uso do termo “gestora” ao invés de “diretora” passou a ser recorrente nas escolas públicas do DF como forma de valorização de uma gestão horizontalizada, prevista na lei de Gestão Democrática Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.

Amelinha é uma personagem fundamental para a história recente da escola, já que atua na unidade há mais de 20 anos. Pedagoga de formação, passou pela rede privada de ensino e chegou na EMMP como coordenadora pedagógica, tendo sido eleita para assumir a direção em 2013. A gestora, entretanto, é conhecida pela paixão com que conduz a comunidade escolar, tendo diversas vezes entrado em conflito com a gestão central da SEEDF, em defesa de abertura de turmas e mudanças nas orientações administrativas e pedagógicas feitas pela Secretaria de Educação. Na EMMP, Amelinha relaciona-se de modo afetivo com todas as pessoas, sem deixar passar de vista uma única história de vida ou urgência experimentada pelos estudantes. Por tudo isso, se construiu como autoridade incontestável, legitimada pelas várias instâncias democráticas que são acionadas efetivamente, dentro da rotina. Amelinha me apresentou as dependências da escola e quando perguntei sobre a placa onde estava escrito o nome do pátio externo, aglutinador dos estudantes desde a hora da chegada, ela me contou bastante emocionada, que a Praça da Diversidade foi uma homenagem feita pela comunidade escolar à Juliana, estudante transexual, frequentadora assídua das aulas e boa amiga que morreu assassinada na rua de uma região de alto poder aquisitivo da cidade. Neste instante, compreendi o vínculo emocional que unia os agentes daquela comunidade a uma causa educacional e, portanto, política, que perpassou todo o campo.

A partir de meu primeiro contato com Amelinha surgiu o interesse em pensar a relação da escola com sua comunidade e para além das políticas públicas, sua relação com os movimentos sociais. Por vezes, atores ligados à pesquisa mencionaram a influência das lutas encabeçadas por tais movimentos para a criação da EMMP, uma das únicas escolas públicas no Brasil voltada para o atendimento da POP Rua. Faz-se igualmente necessário, nesta perspectiva de compreensão das muitas sutilezas que rondam a forma de funcionamento da unidade, que recuperemos a história das políticas Estatais de assistência à POP Rua no Brasil, iniciadas

somente no fim da década de 90 e alcançando êxito somente nos dois primeiros mandatos do presidente Lula.

No presente capítulo, então, faço um resgate panorâmico da história dos movimentos sociais ligados à fundação e ao atendimento feito pela escola. Em seguida, revisito os marcos legais que possibilitaram o atendimento à população em situação de rua no Brasil assim como os documentos que subsidiam o acolhimento da POP Rua realizada pela SEEDF. Busco também um olhar dialógico com a EMMP para compreender de modo mais significativo a participação desta na construção dos documentos mencionados, bem como as dificuldades para se alcançar a escolarização dos indivíduos protagonistas de minha pesquisa.

### **1.1 Pra confraternizar com a família: a história dos movimentos sociais na luta pelos direitos da POP Rua.**

Pra gente, a rua é família. Quando a gente sai pra auxiliar com comida, é pra confraternizar com a família.

(Coordenador do Movimento Nacional da POP Rua, em assembleia na EMMP)

Como já citado, um dos momentos que considero mais significativos dentro da rotina da escola, a partir da minha observação, é a assembleia estudantil. Esta ferramenta se configura como uma das possibilidades explicitadas na lei distrital de Gestão Democrática para promover espaço de diálogos e compartilhamento de saberes entre todos da comunidade. A utilização de assembleias democráticas é uma das heranças dos modelos organizacionais difundidos por movimentos sociais encabeçados pela sociedade civil, a partir da década de 1970 (NICODEMOS, 2020). Esse tipo de dispositivo tem por finalidade auxiliar na construção de formulações coletivas e horizontalizadas. No Distrito Federal, durante os governos progressistas, tanto o currículo quanto a gestão das escolas passaram a ser constituídos levando em consideração a influência destes movimentos e com a intenção de transformar a escola em um espaço efetivamente destinado a todos.

Na EMMP, portanto, a assembleia acaba sendo o momento de exposição das várias questões que atravessam os estudantes antes mesmo de chegarem à escola, devido às suas circunstâncias sociais. Professoras, estudantes, servidores administrativos e da limpeza se reúnem para trocar impressões sobre os acontecimentos da semana, discutir temas ligados ao dia a dia da escola, trabalhar pedagogicamente algum tema pertinente ao momento. Não é incomum que haja convidados externos buscando a escola por diversas razões e há também

uma participação frequente de representantes do Movimento Nacional de Pessoas de Rua - MNPR. No fim das contas, o espaço de fala e escuta acaba sendo muito produtivo no sentido de elencar os desafios e embates de quem está, provisória ou permanentemente, nesta condição.

Na posição de ouvinte, por diversas vezes fui tocada por relatos dolorosos, principalmente ligados às dificuldades de se alcançar acesso a serviços básicos, ainda que os estudantes seguissem o fluxo estabelecido pela rede de assistência governamental. A escola, diante deste quadro, cumpre papel importante pois facilita o encaminhamento das pessoas matriculadas ao Centro de Atenção Psicossocial - CAPS, aos hospitais e ao Centro POP, como pude observar algumas vezes. Este papel aparentemente híbrido ocupado pela EMMP é desempenhado em consonância com o contexto de nascimento da escola a partir da luta de um movimento que nos anos 1980 passou a se chamar Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua - MNMMR, motivo pelo qual foi escolhido o nome da escola: Meninos e Meninas do Parque.

A EMMP é uma das poucas instituições públicas criadas na década de 1990 com a intenção de atender crianças e adolescentes em extrema vulnerabilidade social. Ela é fruto de um histórico de tensionamento entre entidades da sociedade civil que, no fim do período da ditadura pressionaram o poder público para a atenção à pobreza. Os primeiros frutos desses esforços, entretanto, se dão após a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF/88, responsável por abrir caminhos para que os movimentos sociais definissem a tônica de ações em prol dos direitos dos cidadãos. É necessário lembrar que a Constituição Federal de 1988 veio como resposta a um longo período de repressão por governos ilegítimos, onde vimos uma política econômica desenvolvimentista agravar de modo devastador as desigualdades sociais (SANTOS, 2017). Faz sentido, então que, antes de mais nada, recuperemos o histórico de luta que possibilitou o surgimento da EMMP, no Distrito Federal.

Foi em 1995, como resultado da atuação de movimentos sociais engajados com a causa das pessoas em situação de rua, nasceu a EMMP. O pesquisador e linguista Gersiney Pablo Santos (2017) afirma que o processo de industrialização do país, em meados do século XX e durante a ditadura militar, provocou êxodos do campo para cidade e com o tempo o desgaste do modelo industrial, a inflação e a posição do Brasil como um país de capitalismo dependente fomentou os muitos desequilíbrios ambientais que por fim, fizeram com que a cena de pessoas dormindo em barracas de papelão, debaixo de viadutos ou tentando se proteger do frio sob

marquises nos grandes centros urbanos, se tornasse uma cena que de tão cotidiana passou a ser invisível.

Entretanto, a inquietante invisibilidade destas pessoas aos olhos das políticas públicas vinha sendo denunciada pelos movimentos, alguns nascidos como mecanismos de resistência à intolerância da ditadura, ainda na década de 1970 do século passado, mas também por outros movimentos oriundos da incapacidade do Estado de se organizar para resolver demandas da sociedade, deixando um espaço livre para a atuação da sociedade civil, inclusive com financiamento de grandes empresas privadas.

Nesta perspectiva, em se tratando das pessoas em situação de rua, é preciso destacar as ações de dois movimentos organizados nas últimas décadas do século XX: Os movimentos sociais ligados à Teologia da Libertação e o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua - MNMMR, este último diretamente ligado à fundação da escola em questão.

De acordo com Nicodemos (2020), o MNMMR formou-se em 1985 como estratégia para pressionar o poder público e jurídico e garantir assistência à infância e adolescência de modo geral, mas também como forma de melhorar a abrangência da voz desses sujeitos, quando em situação de rua. A forma como se dava a assistência aos meninos e meninas cidadãos passou por uma transformação, ainda de acordo com a autora, após a abertura democrática que se deu em 1988. Surgiram vários movimentos em defesa da criança e do adolescente, que ganharam força principalmente a partir de Organizações não Governamentais - ONGs e outras formas de associações da sociedade civil. Os movimentos sociais eram uma forma engajada de construir sujeitos políticos dentro de um quadro de baixíssima assistência estatal e passaram a disputar o projeto da sociedade brasileira buscando maior participação política e Direitos Humanos.

O MNMMR se opôs a uma política meramente assistencialista e repressora promovida por modelos políticos anteriores e quis dar às crianças e adolescentes protagonismo. Sua concepção político pedagógica pensava na construção de sujeitos ativos e no engajamento para a participação popular nas políticas voltadas a este público. Já havia, desde antes da criação deste movimento, um clima de intensa discussão sobre quais alternativas poderiam ser propostas para o cuidado da infância e adolescência vista de forma marginalizada. A construção de um projeto visando a criação de modelos de atendimento a serem institucionalizados, e a constituição de vários grupos aglutinadores dessa estratégia, acabam por propiciar que a tendência deste movimento nacional encontrasse ressonância em práticas locais também. (NICODEMOS, 2020).

As assembleias foram eleitas como o modelo de debate e a melhor forma de deliberar as ações a partir da base do movimento, já que todos os militantes poderiam participar. Os primeiros encontros nacionais do MNMMR, ocorridos no início dos anos de 1990, já contavam com uma participação massiva de crianças. Desde as primeiras discussões do movimento já se falava de um projeto político pedagógico que levasse em conta a formulação de uma educação libertadora para crianças e adolescentes vindas das classes sociais excluídas e marginalizadas, o que ajudaria a pensar as contradições de um sistema social que inibem a articulação de uma sociedade mais justa. Neste contexto, educar para que estas crianças se tornassem agentes ativos de sua própria história, auxiliaria no processo de promoção social destes indivíduos. (NICODEMOS, 2020).

O Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua atuou para que leis fossem redefinidas e o Estado atuasse no atendimento desta população. No que diz respeito à educação, o movimento garantiu espaços de formação de professores, a fim de que a educação oferecida a estas crianças fosse libertadora. Também foi a atuação do movimento que garantiu a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e, na década de 1990, o MNMMR passou a ter uma atuação mais direcionada às questões jurídicas. Os muitos diálogos institucionais e a perda da característica de oposição governamental podem ter esvaziado a manutenção das ações enquanto movimento social. A vertente do movimento que ainda defendia o protagonismo e a voz das crianças e adolescentes por meio da participação popular acabou também por perder recursos e financiamentos das empresas privadas nacionais e estrangeiras, pois estas mesmas passariam a apostar em trabalhos de cunho assistencialista. (NICODEMOS, 2020)

A reconstituição histórica do MNMMR é de extrema relevância devido à sua atuação direta na formulação da Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP, já que uma de suas frentes era, de fato, a luta pela educação de crianças em vulnerabilidade social. Também vale salientar aqui a influência deste movimento na própria constituição das linhas pedagógicas e marcos legais educacionais vigentes no Distrito Federal. Um exemplo é a Lei nº 4751/2012 de Gestão Democrática que prevê, como um dos dispositivos democráticos de construção coletiva, as assembleias escolares, como forma de garantir que todos da comunidade escolar possam passar pelo processo de participação de construção da escola.

Hoje a escola tem suas principais atividades voltadas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA contando, para além dessa modalidade, com uma turma multianos de Anos

Iniciais. Esta transição se deu como consequência da mudança de perfil dos que buscavam por matrícula e como reflexo das muitas políticas que obrigaram a escola a se reinventar. No relato dos que lá trabalham, é bastante presente a sensação de que a escola incomoda e de que está sempre ameaçada de fechamento. Por isso, apesar de o MNMMR ter se extinguido, devido ao seu enfraquecimento ao longo da década de 1990, a EMMP encontra-se em constante parceria e diálogo com integrantes do Movimento Nacional de Pessoas em Situação de Rua. Este segundo movimento, de caráter mais combativo, nasce, no início dos anos 2000, como veremos abaixo, a partir da necessidade de superar grandes problemas históricos como a desigualdade social, colocando as pessoas subjugadas neste processo como protagonistas. Ao se falar de pessoas em situação de rua, estamos falando de um grupo invisibilizado e frequentemente retratado como as pessoas que não se deram bem na vida, uma espécie de preço que se paga pelo desenvolvimento, em um sistema mórbido de acumulação de capital, como o que estamos inseridos. (SANTOS, 2017)

A EMMP, apesar do pioneirismo, não é a única escola pública, que após intensa mobilização social foi criada para atender a POP Rua. Em Porto Alegre, RS, as mobilizações da sociedade civil propiciaram a criação da Escola Municipal de Porto Alegre - EPA, com o objetivo de assegurar o acesso à Educação às crianças que vivem nas ruas. A escola surgiu após uma parceria entre a assistência social e a secretaria municipal de educação e a de cultura e a de saúde, onde professores da rede municipal puderam construir uma metodologia de trabalho baseada em diagnósticos da realidade das ruas, de onde surgiu a proposta político pedagógica da escola, também inaugurada em 1995. Hoje, assim como a EMMP, a escola atua com EJA, atendendo pessoas a partir de 15 anos de idade. (EMEF PORTO ALEGRE – EPA, 2022).

Santos (2017) coloca que o tratamento destas pessoas, do ponto de vista institucional, acaba sendo uma grande anomalia, visto que se por um lado, após os anos 2000, foram promovidas diversas ações do Estado no sentido de regular o atendimento da POP Rua, por outro, o próprio Estado as expulsa dos espaços institucionais, ainda que sejam espaços de cuidado. Um exemplo nefasto disso foi a ocasião, presenciada por mim, em que uma estudante da turma multianos, de 13 anos, precisou de socorro médico, sendo levada ao hospital pelo corpo de bombeiros acionado pela escola. Depois de longas horas de espera para sabermos qual foi o resultado/diagnóstico médico, nos surpreendemos com a notícia de que no hospital público para o qual a garota havia sido levada houve recusa da equipe em atendê-la, por se tratar de

uma criança de rua. Só com a ameaça de prisão proferida pelo sargento do corpo de bombeiros é que se deu o atendimento. Ainda assim, a menina foi encaminhada para outra unidade médica.

De fato, observamos uma dificuldade de longa data, para se superar violências e expropriações a estes indivíduos, ainda que o estado atue no sentido de produzir leis para o amparo legal destas pessoas. O Movimento Nacional de Pessoas de Rua - MNPR é fruto de uma sociedade, que nas últimas décadas, vem se apresentando a partir de diferentes demandas, se organizando assim em redes. O MNPR tem sua origem a partir da luta alavancada em torno de um episódio violento em São Paulo, conhecido como Chacina da Praça da Sé, onde em agosto de 2004 quinze pessoas que dormiam na praça foram ferozmente atacadas e sete destas foram assassinadas. Todas as vítimas eram pessoas em situação de rua. (SANTOS, 2017)

A mobilização que se deu a partir daí contou com forte participação da Pastoral do Povo da Rua e, a princípio, o MNPR teve atuação local mais ampla justamente nas cidades em que a Pastoral atuou mais intensamente. O movimento foi lançado em 2005 no encerramento do 4º Festival de Lixo e Cidadania, tendo entre seus membros fundadores várias pessoas em situação de rua.

O objetivo inicial era de unir a POP Rua do Brasil inteiro na luta pelos direitos das pessoas em situação de rua. Neste momento já havia uma mobilização estatal preocupada com os direitos desta população, embora não fosse uma articulação formada e protagonizada pelas próprias pessoas. A participação do movimento nas ações de defesa das pessoas em situação de rua produziu diálogos importantes com o poder público, à época, representado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Dentre estas ações, o movimento também se propôs realizar a formação política das pessoas em situação de rua, produzindo, em 2010, uma cartilha com a proposta de falar de direitos e divulgar o primeiro resultado da pesquisa sobre esta população. Neste documento, discute-se o papel das políticas públicas, explicitando que estas devem garantir as condições da vida material, como comida, roupa, moradia, educação etc. Salienta-se também o papel destas políticas para dirimir a desigualdade social e fortalecer a democracia (MNPR, 2010).

A cartilha busca também ajudar na percepção dos movimentos populares como encontros coletivos de pessoas a partir de suas necessidades comuns e que estejam sendo violadas, lembrando a todos de que somos sujeitos históricos, portanto, sujeitos políticos (MNPR, 2010). De acordo com o próprio movimento, a organização se dá como uma forma de enfrentamento aos riscos da rua. E a provocação coletiva do MNPR garantiu alguns avanços

históricos como a institucionalização da Política Nacional de Assistência à População em Situação de Rua, nos governos Lula, como falaremos adiante.

Pude presenciar, no período do campo, a participação do MNPR e suas falas durante uma assembleia, que vieram em resposta à insatisfação dos estudantes da escola com a falta de acolhimento feito pelo Centro Pop, órgão referência no atendimento a este grupo populacional. A intervenção feita pelos militantes se deu tanto no sentido de esclarecer os encaminhamentos e tratativas realizadas entre MNPR e Centro Pop naquele momento, como no sentido de esclarecer os fluxos da proposta de atendimento em rede, fruto das políticas públicas de Educação e Assistência. Neste dia, uma das cenas que me chamou atenção durante a argumentação dos estudantes foi a intervenção do aluno Luíz, alfabetizado e entusiasta de literatura que comentou o descaso destes órgãos com as necessidades das pessoas. Luiz nos contou sobre o sentimento de desprezo ao ter que buscar o Centro Pop e ainda disse não entender a razão de tão poucos atendimentos por turno – cinco, de acordo com ele –, ainda que sempre houvesse filas de gente que, frequentemente, não conseguia passar dos portões de acesso ao prédio do órgão, sequer para usar o banheiro.

O depoimento de Luiz foi acompanhado por muitos sinais e sons de concordância promovidos pelos demais estudantes que participavam do momento. Construiu-se, neste instante, uma atmosfera de pesar e indignação que pude perceber em muitas outras situações, dentro da escola. Um dos coordenadores do MNPR, então, discursou sobre a importância da organização popular, deixando claro que o papel daquele movimento é o de formação política para que as pessoas na rua passem a ser protagonistas de suas narrativas e lutas. Os militantes chamaram atenção para o quanto as políticas públicas precisam avançar, muito além da promoção de auxílios pontuais feitos pela assistência social.

Este embate pelo entendimento de como os movimentos sociais e a política pública devem atuar, se em parceria ou em oposição, vem acompanhando os movimentos desde sua formação e possivelmente foi responsável pela extinção de algumas dessas entidades. Ainda assim, os militantes que estavam presentes na assembleia reconhecem que nada, em termos de ações do Estado, vem de forma espontânea. Em suas falas: “O Centro Pop não foi dado pelo governo, foi fruto do movimento.” (Diário de campo, maio de 22).

Foi, então, em uma das muitas conversas informais que travei com a gestora da EMMP, Amelinha, que perguntei a ela sobre a participação dos movimentos sociais hoje, no dia a dia da escola. Eu quis saber ainda se existiam outras parcerias que subsidiavam as ações da escola.

Amelinha contou que levou muito tempo para conscientizar seus estudantes sobre a importância da participação ativa deles e que, recentemente, ex-alunos da EMMP que estão à frente do Movimento Nacional da População de Rua – MNPR, fizeram uma parceria com a escola, no sentido de abrir espaço de troca nos momentos das assembleias entre outras ações. No entanto, eles ainda têm estado ausentes da rotina da escola, por também estarem ocupando o espaço aberto no Centro POP, centro referência de atendimento à POP Rua.

Amelinha denuncia a dificuldade de se manter uma rede coesa de atendimento a partir destas pequenas rupturas, pois o movimento deveria estar nos dois ambientes. Ou o Centro POP deveria criar mecanismos para que a escola também estivesse lá. A gestora alerta para a necessidade do movimento se fortalecer, pois acredita que só há mudança por meio do movimento social, que é uma forma coletiva de luta por direitos. Há também uma urgência em se pensar questões ligadas à saúde e à saúde mental, já que a escola perde muitos estudantes para a dependência química, em destaque, o álcool e há uma carência imensa de encaminhamentos políticos neste sentido. Amelinha acredita que as pessoas matriculadas na escola deveriam ter um bônus, ser reconhecidas com algum tipo de pontuação que lhe desse prioridade nos atendimentos, porque estudar para quem está na rua é uma grande conquista. Este tipo de motivação poderia impactar os estudantes de forma positiva, diminuindo a evasão.

Porque senão a pessoa desiste, ela começa a ver que não adianta estudar e a gente quer mostrar que adianta sim porque ela pode ter várias conquistas a partir daí. Ir para o mercado de trabalho, que é o sonho da maioria. Então é basicamente isso. O mercado de trabalho. O mercado de trabalho é uma coisa muito importante, não tem como não falar. A gente não fala de partido político, mas tem que falar de política dentro de uma unidade escolar porque, olha, um adulto, ele sonha com uma carteira assinada. Eles entendem que a carteira assinada é uma segurança. Então a gente tem que mostrar o quê? Que numa reforma da previdência ele vai perder isso que foi uma conquista de trabalhadores e trabalhadoras. Então você não precisa falar de partido político, mas é preciso falar dessa realidade. Então vocês vão fazer uma escolha. Mas trabalhadores e trabalhadoras que tinham seus direitos garantidos por meio de uma carteira assinada com uma reforma de previdência, isso vai alterar. O que que você não terá mais? Então você faz a sua escolha. Mas a política precisa estar dentro da escola. Nós somos seres políticos por natureza, então é isso que a gente tenta, nessa dialogicidade, nessa mediação de aprendizagem mútua. A gente ouviu os alunos que conversavam sobre isso, sobre escolhas que eles devem fazer na vida deles. Para ter os direitos garantidos. (Entrevista com Amelinha realizada em junho/2022).

A visão explicitada por Amelinha sobre o relacionamento da EMMP com o Centro Pop e sobre o fluxo da POP Rua entre estes dois setores, remete à forma como as políticas públicas contemporâneas vêm concebendo as categorias de transversalidade e intersetorialidade. Estas noções aparecem nos documentos orientadores das ações para os estudantes em situação de rua, lançados pela SEEDF, aos quais tratarei mais à frente. Para as pesquisadoras Fernanda Cruz e

Doriana Dairot, os conceitos acima são muitas vezes utilizados quando se busca uma orientação horizontal e democrática para se articular soluções, pelo poder público, de problemas complexos (CRUZ et al., 2017). As ações governamentais transversais surgem com propósito de se atravessar fronteiras de setores e dar unicidade para o Estado, garantindo, deste modo, condições igualitárias de acesso ao serviço público. A autora ressalta, entretanto, que em análises na literatura brasileira sobre o tema, há uma preocupação de que a vontade política e as relações pessoais dos atores públicos acabem atuando para facilitar ou não estas ações, a partir dos seus desejos de convencimento e esforços para empreender as políticas.

Vale esclarecer que o Centro de Referência Especializado para a População de Rua – Centro Pop surgiu após o decreto 7.053/2009 como unidade referência da Proteção Sócio Especial - PSE de média complexidade (GALVAGNI, 2019). Esta unidade foi pensada para atender aqueles que se utilizam da rua como forma de moradia ou estejam em risco, sofrendo com violação de direitos, estando em situação de vulnerabilidade. O órgão tem como função assegurar atendimento visando fortalecimento de vínculos e propiciando um espaço para construção de novos projetos de vida. De acordo com Galvagni:

Os usuários podem ter acesso à unidade via demanda espontânea, tendo em vista que deve ter fácil localização, ou também por encaminhamento dos demais serviços da rede socioassistencial, com ênfase no Serviço Especializado em Abordagem Social. (...) incluindo as demais políticas públicas e órgãos de defesa de direitos, baseando suas ações em três principais dimensões: acolhida, acompanhamento especializado e articulação em rede. (Galvagni, 2019, pp. 50-51)

É interessante notar que as pautas relacionadas à assistência e cuidado conquistaram muito graças às lutas populares como também ganharam fôlego por meio de marcos históricos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Elucido apenas que foi só mais adiante, na segunda metade do século XX que as pessoas passaram a ser reconhecidas como sujeitos sociais e os movimentos sociais engajaram-se nesta pauta, influenciando os currículos educacionais:

Incorre-se, portanto, que a escola não é somente um espaço de afirmação dos direitos humanos, mas também de enfrentamento às violações de direitos que acarretam violências físicas e simbólicas contra crianças, adolescentes e grupos historicamente discriminados pela maioria da sociedade. (SEEDF, 2018, p.58)

Observamos, então, a necessidade de sensibilizar a comunidade em torno da escola para a importância da educação como resgate, defesa e garantia destes direitos, ainda hoje, décadas após a constituição cidadã de 1988 ter sido promulgada e por causa da importante mobilização desses movimentos sociais, até hoje.

## **1.2 “Pra onde devo ir?” - A institucionalização das políticas públicas de assistência à população de rua**

Sentei-me com a professora de geografia/história da escola em uma das minhas tardes de observação. A professora, recém-chegada, mas bastante estimulada a rever práticas diante do que se mostrou ser o trabalho pedagógico para o público POP Rua, me mostrou os quadros que pregou ao lado do quadro branco, para ajudar os estudantes a se situar no tempo, contando os dias que passaram fora. A docente contou que é comum que seus alunos se percam nos dias, imaginam ter estado na escola semana passada, quando, na verdade, já não frequentam a aula há um mês. Esta dificuldade em se adequar à dinâmica do tempo do relógio os leva também a ter pressa para ver os resultados do que desenvolvem em aula, ficando frustrados quando isso não ocorre. A professora conta ainda que, em certa aula de Educação Ambiental, quando estavam trabalhando na horta, Samuel, frequentador antigo da escola, ficou impaciente ao perceber que a bananeira que havia plantado dias antes ainda não havia crescido. O aluno não pôde compreender facilmente os tempos da terra, do nascer da semente. Este pequeno acontecimento foi o mote utilizado para se falar dos caminhos que devemos percorrer para chegar em algum lugar.

Lembrei-me de já ter conhecido Samuel em outra ocasião, quando chegou alcoolizado na escola, provocando desconfortos nos estudantes que estavam presentes. Acontece que ele não pode mais ser estudante regular da escola, pois terminou o segundo segmento do EJA. Já faz alguns anos que a escola busca, na SEEDF, o direito de ofertar também o terceiro segmento para que a POP Rua possa concluir a Educação Básica na escola, sem sucesso até o presente momento. Os estudantes, assim que concluem a etapa referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, precisam se matricular em uma escola regular para finalizar o Ensino Médio. De forma que a presença do estudante no espaço gera sensações diferentes em cada ator da comunidade escolar. Samuel já chegou a ser pauta de assembleia, assim como outros estudantes, que de modo menos assíduo, também procuram a instituição desejando assistir mais aulas, aprender mais. Desejam também poder tomar um banho, receber uma refeição adequada e descansar.

Os regularmente matriculados, porém, questionavam a utilização, por parte do Samuel, das dependências da escola, uma vez que ele o fazia nos horários que, por regra, não seria possível. A escola tem uma série de normas de convivência que são passadas aos estudantes assim que chegam, quando estão na turma de integração. Nesta turma, ministrada por uma

pedagoga, além de diagnóstico pedagógico, as pessoas que lá se encontram, já há mais tempo em situação de rua são ambientadas na forma de organização da escola. Além de também serem convidadas a compreenderem a importância dessa organização para o convívio. De forma que há o horário do banho, do almoço, do descanso e os horários das aulas, seguidos de forma religiosa por aqueles mais assíduos. Samuel não encontrou, entretanto, na escola regular o mesmo apoio ou entendimento de suas demandas.

Dependente químico, por vezes aparecia na escola psicologicamente alterado e, por mais que fosse impedido de frequentar as aulas, era acolhido pelos profissionais e tinha acesso ao banho e a alimentação. De acordo com os profissionais que atuam na escola, este tipo de acolhimento acabou sendo fundamental para que os estudantes se sentissem pertencentes ao espaço. A situação de Samuel, entretanto, passou a ser mais problemática porque, tendo se formado no segundo segmento EJA, não perdeu apenas o direito legal de acessar a escola, também perdeu todo acesso que tinha à sua rede de assistência, não conseguindo por isso, e por questões afetivas, se desvincular do espaço. Por estas razões, com frequência o ex-aluno aparece não só a procura do conforto da refeição, mas também revoltado com a impossibilidade de continuar pertencendo àquela comunidade escolar. Quando o conheci, passava pela sala de orientação, onde a equipe pedagógica tentava explicar que ele não poderia mais estar ali. Samuel repetia insistentemente: “Então pra onde devo ir? Pra onde devo ir?”

Para onde ir é a dúvida de muitas pessoas que passam pela EMMP. São histórias que revelam o grau de abandono estatal sofrido por uma parcela da população que só vem aumentando enquanto a preocupação política vem se diluindo. Basta sentar-se por alguns instantes na Praça da Diversidade no horário de intervalo para ouvir depoimentos espontâneos de professores e dos próprios estudantes, sobre suas trajetórias de vida. Foi assim que ouvi sobre Seu João, um dos estudantes mais assíduos no período em que estive frequentando a escola. Seu João passou 20 anos recluso no sistema prisional. Depois de solto, fazia plantão na porta do Complexo Penitenciário da Papuda, pois sentia que não sabia mais se adaptar à vida em liberdade jurídica. Foi conduzido à EMMP pelo Centro Pop, tornando-se um estudante super comprometido.

Diante de questões como as trazidas à tona pelas vulnerabilidades de Samuel, Seu João e tantos outros relatos que surgem, criando uma teia de histórias de pessoas e suas lutas por educação, renda e moradia, torna-se fundamental pensar quais são e como se organizam as

políticas públicas de atendimento a essa parcela da população, bem como a relevância de manutenção de uma escola voltada para o atendimento destas pessoas.

Após um período de quase duas décadas de grande acirramento das desigualdades sociais, promovido por governos neoliberais, a política pública brasileira, no início do século XXI, demonstrou mais comprometimento com a construção de um país capaz de crescer economicamente, promovendo a justiça social, preceito este assimilado por nós no período de abertura democrática. Foi neste cenário que os governos pós-neoliberais lançaram diversas estratégias, dentre elas o forte investimento em políticas sociais (POCHMANN, 2013). Contudo, os processos de redistribuição de renda e democratização ao acesso das pessoas a bens de consumo ainda não foram o suficiente para que todas as camadas da sociedade tivessem seus direitos básicos garantidos.

Com vistas a resolver esta lacuna sócio-política, em 2009, ainda na era das políticas de desenvolvimento social do governo Lula, vários documentos foram elaborados para promover a assistência social de grupos que, estando à margem do mercado e sem condições de serem absorvidos por sua dinâmica, precisavam ser vistos com um olhar ainda mais apurado, para que gozassem de direitos fundamentais, como é o caso da POP Rua. Uma das políticas de grande relevância, neste sentido foi 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 institui a política nacional para a população em situação de rua é um marco governamental de extrema relevância para o atendimento do:

grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória. (Decreto nº 7.053.dez.2009)

A partir deste marco institucional, diversos setores governamentais vêm buscando mecanismos para fazer valer os princípios explicitados em lei para a garantia de igualdade e equidade, além de respeito à dignidade, à vida e à cidadania do público acima definido. Vimos, desde então, diversas políticas públicas de atendimento avançando, principalmente trabalhos em rede ligados à Saúde e à Assistência Social, faltando ainda a participação efetiva da Educação, nesta rede de apoio.

A pesquisadora Adriana Frigotto (2005), na busca por entender como tem se dado o atendimento à POP Rua no Brasil, constatou que as redes de atendimento acabam não

entendendo o papel da formação educacional desses indivíduos como uma necessidade básica. Isso pode explicar a baixa quantidade de trabalhos acadêmicos que discutem, para além do atendimento, os meios de acesso e continuidade no processo de educação regular vivenciados por quem mora na rua. Frigotto acredita que a extrema vulnerabilidade em que estas pessoas estão inseridas acaba chamando atenção para a urgência de se sobreviver, fazendo com que sejam deixadas de lado outras necessidades que emergem de suas falas, enquanto donas das próprias elaborações e desejos. Frigotto também aponta que os direitos fundamentais da população de rua são frequentemente desrespeitados. Para a pesquisadora:

É fundamental considerar, que a educação não seja subestimada ou ao contrário superestimada na sua função social para com este público. A educação participa ativamente da dinâmica da vida social, não como solução dos problemas, mas, sim, como mediação do conhecimento relacionando-o ao conjunto das práticas sociais, contribuindo, assim, para o processo emancipatório do indivíduo. Função social que a torna elemento chave na construção de políticas públicas que tenham por objetivo tratar com maior eficácia das questões relacionadas à população em situação de rua. (FRIGOTTO, 2005, p.16-17)

Sabemos como a educação formal e, em destaque, a Educação Básica, têm dificuldades para garantir a livre expressão e compartilhamentos dos corpos de grupos feitos desiguais (ARROYO, 2010). É fácil constatar, entretanto, que, enquanto alguns grupos sociais são marginalizados, outros são sequer vistos. Sarah Almeida, ao pesquisar as dificuldades que pessoas em situação de rua encontram para frequentarem o ambiente formal de educação, nos diz que trabalhar com o tema Educação e escolarização da População em Situação de Rua vem a partir de:

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. (ALMEIDA, 2012, P.4)

Aqui, estamos tentando ampliar nosso olhar sobre aqueles que, por motivos diversos, não iniciaram ou não concluíram o processo de escolarização e, portanto, lhes foi negado o acesso a todos os seus direitos historicamente conquistados. Existe, de todo modo, um grupo de relações que afasta da escola a parte da POP Rua que já teve contato com a educação formal em outro momento da vida e percebeu um longo percurso de obstáculos que vão desde questões formais/documentais até o reconhecimento do espaço escolar como um espaço de violências e

preconceitos, além da vergonha por estar em condição de rua, sem perspectiva de superação desta situação (ALMEIDA, 2016). Estes obstáculos acabam por desmotivar as pessoas a continuarem o processo de escolarização.

Almeida também nos adverte que a valorização dos saberes acadêmicos e a supressão dos saberes populares afastam as pessoas em situação de rua da sala de aula, já que estas não percebem a conexão de suas vivências com o que é posto como conhecimento. A escola formal, por vezes, acaba por eliminar outros processos de aprendizagem desencadeados por outros sistemas educativos, como a vivência comunitária na rua. A partir da perspectiva de entender como a rua é vista pelos sujeitos que a habitam, Almeida nos elucida que:

A rua, assim, é espaço-tempo de diversas práticas sociais e quaisquer definições deste espaço têm que levar em consideração a diversidade de perspectivas que o compõem, bem como a pluralidade cultural que o transpassa. Ou seja, a rua não é monocultural e nem estática. É local simbólico e concreto de tensões sócio-culturais e de (re)construções constantes da vida. (ALMEIDA, 2016, p. 325)

A situação de rua acaba possibilitando a construção de uma complexa rede de trocas de vivências e aprendizagens, que se dão em um nível espontâneo por parte de seus viventes. Por vezes a pessoa que se encontra nesta situação tem que enfrentar medos diversos, inclusive dos estigmas. Não sabe o que é uma comunidade, mas vive em comunidade, como forma de sobrevivência. Elas constroem relações de amizade e afeto, marcadas por um paradoxo entre a violência e o pertencimento.

Diante do desafio que é a garantia de uma educação que promova os Direitos Humanos e a Cidadania, como preconiza o Currículo em Movimento do Distrito federal, não basta apenas que atores institucionais formulem políticas de atendimento, visto que as condições socioculturais nas quais se encontram certas parcelas da nossa sociedade, ainda precisam traçar longo caminho em busca de uma representatividade efetiva. Faz-se urgente considerar os relatos e expressividades da POP Rua, bem como promover um diálogo horizontal, de abertura de portas para trocas e legitimação de experiências antes estigmatizadas. Se estas experiências forem deixadas de lado pode-se acabar ocasionando um fracasso, por parte da rede de educação do DF, em garantir os meios para a construção de uma Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na noção de que, sem se considerar as práticas sociais dos estudantes, a educação perde-se do propósito emancipatório e não avança.

A Prática social é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. Considerar a prática social

como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. (SEEDF, 2018, p.33)

Em seu texto Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados, o pesquisador Miguel Arroyo (2010) coloca que muitas políticas meramente inclusivas também servem para regular um sistema de exclusão. A política inclusiva não deve substituir as políticas de igualdade nas bases de produção do viver. A crítica de Arroyo dialoga com o fato de que, no campo da educação, dar aos grupos feitos desiguais condições mínimas de escolarização não é o suficiente para que estes saiam do nível de pobreza, de sobrevivência e do trabalho informal ou subemprego. São tantos abismos entre trabalhadores e os diversos grupos sociais que algumas realidades se tornam invisíveis. Por isso, para Arroyo, é preciso deixar de tratar os grupos desiguais como meros destinatários de políticas e convidá-los a participar das mesmas. Pois quando as desigualdades se aprofundam, estas políticas de inclusão acabam perdendo significado e os grupos desiguais seguem sendo vistos como um problema social. Nas palavras de Arroyo:

É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados. (ARROYO, 2010)

As Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População de Rua - PEPOP foram lançadas em 2018, com o objetivo de promover uma política de inclusão, reconhecendo a educação como direito de todos. O documento surge dos esforços de vários setores governamentais e é uma ação inédita no Brasil, no sentido da formalização de uma política de escolarização para a População em Situação de Rua.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer as imensas desigualdades vivenciadas no âmbito educacional por aquelas/es em situação de profunda vulnerabilidade social das quais se destacam as pessoas em situação de rua. Tal cenário exige a radicalização do princípio da equidade na estruturação das políticas públicas que devem garantir o atendimento do conjunto de estudantes (...). Essa radicalização pressupõe o reconhecimento de que, ao chegar à escola, cada indivíduo carrega consigo toda sua experiência de vida e seus modos de apreender e aprender. Dessa forma, garantir a equidade requer que a escola seja aberta à pluralidade e à diversidade, que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todas/os, livre de qualquer forma de discriminação, em especial, no processo de inclusão de grupos historicamente marginalizados. (SEEDF, 2018, p.21)

Como o documento elucidada, a escola pode ir além da política de inclusão, pois precisa avançar no reconhecimento dos sujeitos que nela estão inseridos, levando em consideração suas

experiências, suas expressividades, suas falas. A linguagem é um mecanismo de controle social que vem aumentando distâncias entre os vários coletivos sociais, organizados ou não, em nossa sociedade. Investigar como tem se dado a participação de grupos invisibilizados nos espaços institucionais e reconhecer suas histórias de vida nas suas relações com o mundo se torna fundamental porque:

Na condição de subalternizado, a pessoa em situação de rua é impedida de construir uma agenda discursiva sobre o mundo e a condição social em que vive. Não pode narrar/representar sua experiência identitária e sua trajetória social. Não pode falar sobre a supressão de seus direitos sociais e políticos. Não detém poder sobre os meios de produção e mediação simbólica. Em um quadro de controle de agenda discursiva exercido pelos grupos hegemônicos, resta à pessoa em situação de rua apenas lugar de subalternizado, o lugar de quem só pode ser representado e identificado pelo discurso do outro, o lugar de quem não pode e nem deve falar. (ALVES, 2019, p. 8)

Sabemos que estamos longe de uma política de igualdade, mas também sabemos que a política social de inclusão pode, dentro da escola, estabelecer um vínculo entre diferentes saberes e práticas, emancipando corpos e permitindo a expressividade dos grupos feitos desiguais.

Não é uma tarefa fácil, ainda mais quando há uma dificuldade de manter uma cadeia de ações de atendimento, que possam subsidiar estas pessoas depois que concluem as primeiras etapas do processo de escolarização. Por vezes, a vinculação com a escola acaba sendo a única possibilidade de atuação no mundo do trabalho, ou de acesso a direitos. O que ocorre então é uma fidelização que quase beira à dependência, por parte daqueles que reconheceram na EMMMP um ambiente seguro de atuação e de pertencimento. A história de Dona Ana é um bom exemplo disso.

Dona Ana também é ex aluna da escola. Uma Senhora de mais de 60 anos, paulista, que veio para Brasília no início dos anos 2000, foi alfabetizada na escola e desde então segue buscando qualificações, cursos de línguas. Dona Ana, valoriza imensamente a oportunidade de estudar. Chegou a ser voluntária social na escola, pois nunca perdeu o vínculo com os servidores que lá atuam. No entanto, após o período de quarentena em decorrência da pandemia da COVID 19, o GDF reduziu drasticamente os quadros de voluntários e Dona Ana ficou desempregada. Permanece atuando de modo informal na escola, auxiliando nos serviços gerais, na cozinha e na organização da rotina. Recebe por isso um valor cotizado pelos professores para pagar suas despesas diárias e o aluguel. Para Dona Ana, a escola foi o lugar que lhe deu uma nova

perspectiva de vida, portanto, faz questão do contato diário e chega a criticar os estudantes que, em sua visão, não valorizam o espaço que a EMMP proporciona.

As Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua – PEPOP, – que reconhece a Educação como direito de todos, sem qualquer ordem de preconceito e visa promover a inclusão desse grupo na rede pública de ensino – compreendem que estamos tratando de indivíduos excluídos do espaço escolar. Porém, para que estes indivíduos possam ser novamente inseridos, antes de mais nada, é preciso que sejam vistos e considerados a partir das diversas contradições sociais e históricas que os atravessam, bem como sejam fortalecidos suas próprias redes de conhecimento e modos de vida, para que a participação no processo de escolarização os garanta o desenvolvimento e, por fim, a plena cidadania.

### **1.3 “Eles sabem quantas cabeças de gado tem na fazenda, mas não sabem quantas pessoas ficam na rua”**

A falta de capacidade do poder público de compreender os movimentos da POP Rua não passa despercebido por quem se encontra nesta situação, já que, muito embora lhes falte a educação formal, as práticas sociais destes indivíduos os levam a percepções bastante aprofundadas do mundo que os cerca. Um exemplo disso é a fala do estudante Gerson na aula de geografia. A professora vinha comentando com um grupo de alunos sobre a função do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de mapear a realidade geopolítica brasileira e os questionou sobre o porquê das dificuldades de estatística da POP Rua. A resposta de Gerson reflete também sua percepção como ser invisibilizado pelas estruturas: “os caras sabem quantas cabeças de gado tem na fazenda de um poderoso, mas não sabem quantas pessoas ficam na rua”.

A cartilha de formação política produzida pelo MNPR em 2010 traz em seu texto o resultado de uma grande conquista, o primeiro esforço nacional de contagem da população de rua, realizado entre 2007 e 2008. Os resultados desta pesquisa auxiliaram na formulação de políticas institucionalizadas, pensadas para a POP Rua. Foi a partir daí, em 2009, que o então presidente Lula assinou o decreto nº 7.053, instituindo a Política Nacional para a População de Rua e o Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional - CiampRua.

Todas essas ações, no entanto, teriam sido impossibilitadas sem dados estimativos que ajudassem a compreender em algum nível, como se estruturam e quais as principais carências

de quem está na rua. As metodologias padrão adotadas pelo IBGE para empreender dados quantitativos a respeito de uma população ou território acabam não conseguindo contemplar as especificidades da rua por não se adequarem à falta de domicílio e a alta rotatividade da população entre o campo e os vários espaços da cidade. Portanto, se considera que a estimativa mais segura sobre a realidade desta população tenha sido dada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas – IPEA, somente em 2016, onde a partir de dados de 1.924 municípios, estimou-se uma população de rua de pelo menos 101,8 pessoas, mais localizadas no Sudeste, região que aglomera as 3 das maiores regiões metropolitanas do Brasil. O documento orientador da Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008), estimou, à época, que deste número, 74% não sabem ler ou escrever e 95% se mantinham longe da escola.

Aqui no Distrito Federal-DF havia também uma grande deficiência de dados sobre a POP Rua. Em 2011, o projeto Renovando a Cidadania informava que havia, na época, cerca de 2,5 mil pessoas nas ruas do DF. Já a antiga Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos – SEDESTMIDH em 2016, informou que havia uma estimativa de 4,5 mil pessoas pelas ruas do DF (SEEDF, 2018).

Em 2022 os dados sobre a POP Rua foram atualizados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN (CODEPLAN, 2022). De acordo com pesquisa realizada por essa instituição, o DF tem atualmente 2.938 pessoas em situação de rua. Destas, pouco mais de 900 em casas de acolhimento e 91 em comunidades terapêuticas. A pesquisa também revela que a maioria dos indivíduos que permanecem na rua se encontra em áreas do Plano Piloto, região central de Brasília. O perfil traçado pela CODEPLAN evidencia também que 79,9% das pessoas nesta situação são homens, dado que se reflete na composição da EMMP, que quase não conta com a presença de estudantes do sexo feminino, a não ser as crianças, que são em sua grande maioria mulheres. Na rua, 6,3% das pessoas que lá se abrigam são crianças até 11 anos de idade.

Outro conjunto de dados de relevância trazido pelo documento diz respeito à idade da POP Rua: a imensa maioria de quem está nesta condição tem entre 31 e 49 anos e 83,9% se declara não branca. Também é interessante notar que mais da metade de quem está nas ruas não nasceu no DF e veio pra cá em busca de trabalho, para acompanhar a família ou buscar ajuda do governo. Um total de 50,7% diz não receber nenhum tipo de auxílio governamental. E 53% buscam trabalhos informais como catar latinhas e/ou outros tipos de materiais recicláveis.

Das crianças e adolescentes, um total de 4,0% possui algum tipo de deficiência. 87% das crianças e adolescentes nunca frequentaram a escola do parque e 40% delas não são capazes de escrever um bilhete simples. Apenas 42% frequentam outro tipo de escola ou creche. As razões das crianças não frequentarem a escola vão desde dificuldade com transporte, falta de informação sobre o ingresso, dificuldade de conseguir vagas, dificuldade de declarar endereço fixo, falta de motivação, idade avançada para completar os estudos, necessidade de trabalhar para ajudar a família e uso de drogas, além do fato de 86% das crianças exercerem alguma atividade para obter renda.

No quesito escolaridade, 63% das pessoas em situação de rua está frequentando ou concluiu o ensino fundamental e 1,8% está sendo ou foi alfabetizado pela EJA. A pesquisa ainda mostra a alta incidência de doenças diversas e doença mental da POP Rua, além das pessoas que têm dificuldade para enxergar, se locomover, etc. Um montante de 79% das pessoas entrevistadas usava álcool antes de chegar às ruas. Já outros 26% utilizavam crack e cocaína, sendo que a incidência de crack aumentou 10% depois de estarem na rua. Um total de 50% destas pessoas não tem acesso à internet. Mais de 90% desta população afirma que para sair da rua é preciso ter emprego e moradia. Apenas 3% dessa população afirma não ter o desejo de sair da rua.

Apesar de se considerar um avanço imenso o levantamento feito pela CODEPLAN, representantes do Movimento Nacional da População de Rua – MNPR, durante o lançamento dos dados feito no formato *live* em julho de 2022, denunciaram a falta de diálogo da companhia com os movimentos e entidades que acompanham diariamente as ruas, além de não terem sido ouvidos no momentos de formulação dos dados e da metodologia utilizada. O MNPR destaca que os números estão bastante defasados em relação à realidade, principalmente depois de 2020, quando parece ter havido um aumento expressivo de pessoas nesta condição, graças à falta de uma política responsável para o subsídio à população durante a pandemia da COVID-19.

Destaca-se que a coordenação da pesquisa argumentou ter utilizado uma metodologia de coleta de dados baseada em extensa literatura científica, mas admite que pode ter havido falhas e que tudo isso será reavaliado para as novas edições do levantamento. O importante, de acordo com a CODEPLAN, é que a partir deste perfil traçado, pode-se pensar, institucionalmente, formas de acolhimento e assistência.

De fato, ao olharmos a paisagem do Distrito Federal é possível concordar com a alegação do MNPR de que os números apresentados foram subestimados. A explosão de novos acampamentos e de pessoas abandonadas em calçadas e marquises é visível a qualquer passante. Nos sinais de trânsito famílias inteiras de imigrantes, indígenas, pessoas que não estão sendo vistas pelo poder público apesar do discurso irresponsável do poder executivo atual de que graças aos programas sociais, não se passa fome no Brasil.

#### **1.4 A dificuldade de promover a escolarização da população de rua**

Mesmo tendo a percepção de que a EMMP cumpre diversos papéis de atendimento à POP Rua, a quantidade de estudantes frequentando a escola diariamente é escassa. Um dos motivos é a rotatividade dos estudantes. Eles chegam e se vão de acordo com as possibilidades de trabalho, mobilidade e engajamento na dependência química. Há épocas em que a escola está mais cheia, em outras, esvaziada. Esta questão da frequência dos estudantes foi um dos assuntos que tentei explorar ao entrevistar a gestora Amelinha, personagem fundamental para o funcionamento da escola, como já abordei.

Em entrevista, perguntei a Amelinha se as ações intersetoriais, ou seja, ações da escola integradas a ações de outras secretarias de Estado do DF e organizações da sociedade civil, previstas na PEPOP são promovidas pela escola e se há uma rede intersetorial de atendimento a esses estudantes. Em sua resposta, Amelinha diz que havia uma rede com instituições da sociedade civil além das políticas públicas, na época do governo Agnelo (2011 a 2014), para atender as crianças e adolescentes em situação de rua e depois foi criado o Centro POP para referenciar o atendimento aos adultos em situação de Rua. Neste período, nas palavras de Amelinha “era perfeito”, pois havia psicóloga, pedagoga, educadora social. Havia também um ônibus que levava os estudantes sempre acompanhados de um educador social. Amelinha relata que entre os anos de 2015 e 2016 tudo isso acabou. A escola tinha, então, uma Kombi velha que parou de funcionar de forma que foi impossível fazer a busca ativa por estudantes, papel que, teoricamente, deveria ser da SEDESTMIDH.

Se a gente consegue transporte, a gente mantém a pessoa na escola. A gente tem ação pedagógica que a gente mantém, tem olho no olho, a gente tem a conversa, tem o acordo entre a gente. Agora se a gente não tem um transporte para trazê-los, nós temos estudantes senhores e senhoras com problema de circulação. Aí que utopia é essa da SEEDF achar que esta pessoa que está na rua que não consegue vir pra escola por transporte ela vai pra uma outra unidade escolar regular à noite? Ah, por favor! O passe livre, há um tempo a Secretaria de Educação tinha uma linha direta com o DFtrans. Hoje em dia não tem. Aí, o que acontece? O passe livre demora três meses pra chegar aqui. Tem um aluno que está esperando. Então o que a gente percebe dentro

da própria SEEDF? Ações que não tem uma continuidade, ações que não dão certo em prol de uma pessoa em situação de vulnerabilidade, em prol da educação de jovens e adultos. O desmonte, pra mim, da educação de jovens e adultos, é não ter mais essa coisa da rede, não tem a rede, não adianta. (Amelinha em entrevista em junho de 2022)

Amelinha relata que no atual governo, a Companhia de Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal – CODAB liberou apartamentos populares para as pessoas inscritas em seu cadastro há mais de 6 anos. Apesar de um grupo expressivo de pessoas ter sido contemplado, o apartamento é entregue sem piso, sem chuveiro ou mobiliário. De acordo com ela, o beneficiário acaba permanecendo na rua em busca de proventos para arrumar a casa e ter ao menos um recurso para arcar com a energia elétrica. Este é o caso de seu Henrique, estudante da EMMP. A escola, nestes casos, acaba atuando como apoio, pois se organiza para ajudar o estudante com doações ou ações do tipo. Porém, não se consegue fazer muito. O recurso que a escola recebe para despesas básicas é escasso. A regulamentação do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF amarra as despesas das escolas e muito do que precisa ser adquirido não está previsto. Por isso a sociedade civil acaba contribuindo mais que o poder público e não sobra nenhum recurso para a busca ativa.

A gestora também relata que dentro da SEEDF já houve momentos em que a gestão central tinha um olhar sensível às necessidades da escola, mas que isso se modifica de governo para governo. Ela critica o fato de que há colegas da SEEDF em posições estratégicas de gerência e atendimento que nunca fizeram uma única visita à unidade. Como uma pessoa responsável por um acompanhamento de uma escola dessa não faz sequer uma visita para saber o que acontece? Por isso que muitas vezes, diretrizes como a PEPOP não chegam a ser implementadas. Além do desgaste de estar sempre voltando às mesmas questões, retrocedendo no debate sobre a escola.

É porque a gente continua no processo de educação arcaica, onde eu que estou ali à frente vou sempre viver no mundo das ideias, eu não vou ver a realidade, o mundo real, o mundo real de como aquele local funciona, e suas potencialidades. A gente começa avaliar por dados que não correspondem a uma escola de natureza especial, por exemplo: “ah mas ela tem poucos alunos”, tem que ter poucos alunos, porque é o transporte que não existe, então começa assim, não tem o transporte, não tem estudante... Aí essa rede não funciona porque o que não funciona, na minha visão, é a rede dentro da própria Secretaria de Estado de Educação. E com propostas maravilhosas, porque eu estudo. Eu não sou uma diretora que fico esperando cair do céu, não, estudo tudo. (Amelinha em entrevista em junho de 2022).

Além da questão estrutural da falta de transporte, manter as turmas cheias na escola significa superar outras dificuldades, como a de adquirir, junto com a gestão central da SEEDF, carteiras adequadas para a turma multianos - Anos Iniciais e professores que não são remanejados para lá com a justificativa do baixo quantitativo de estudantes. Outro elemento

complexo que dificulta a permanência dos estudantes na escola é a relação desses com a dependência química, como já foi dito. Situações comuns envolvendo a dependência química ocorrem quase que diariamente pela EMMP. Há dias em que estas situações geram tensão entre os estudantes e também entre a equipe pedagógica, que busca mediar os mais diversos conflitos. Em uma mesma tarde em que estive presente, por exemplo, dois acontecimentos ligados a furtos e ameaças violentas modificaram toda a atmosfera do trabalho, fazendo com que, inclusive, pessoas da gestão tivessem que ir embora para não se colocarem em perigo.

Alguns dos alunos envolvidos nas ocorrências acima são considerados pacíficos, estudiosos e até mesmo carinhosos pela comunidade escolar. O comportamento violento vem em consequência da utilização de substâncias químicas, sejam lícitas ou ilícitas, pois a principal substância utilizada pela POP Rua é o álcool. Nenhum estudante, porém, é marginalizado ou punido pela doença. Entretanto, a depender do grau do vício ou da utilização, alguns estudantes perdem as condições físicas e psíquicas de se encaixar na rotina da escola.

### **1.5 “Porque eles chegam o ano inteiro”: Documentos oficiais e ações intersetoriais na EMMP**

O Distrito Federal, em 2018, se tornou uma unidade federativa pioneira na construção de normas para o enfrentamento das dificuldades que, por vezes, emanam do próprio poder público, em garantir efetivamente a inclusão da População em Situação de Rua no processo escolar regular. A SEEDF, por meio das Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População de Rua - PEPOP, ainda sem implementação, buscou propor um caminho para que o direito à Educação seja garantido aos atores protagonistas do projeto de pesquisa. De acordo com a PEPOP, a Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP passa a ser escola modelo no atendimento a esta população no DF.

A PEPOP nasceu do ensejo de orientar o atendimento da POP Rua na rede pública de ensino do DF e promover sua inclusão (SEEDF, 2018). O documento entende que vivemos numa sociedade que culpabiliza as pessoas em situação de rua por sua vulnerabilidade e acabamos por desonerar o poder público de sua obrigação de garantir um direito básico, como é a educação. Sabendo, no entanto, que a educação básica é direito assegurado na CF/88 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a PEPOP reforça o discurso de inclusão e mobilidade social como possibilidade de respeito e valorização das especificidades de cada indivíduo, além de ampliar as condições para a dignidade e liberdade e o reconhecimento de suas necessidades diversas. A partir de uma articulação com a Base Nacional Comum

Curricular - BNCC, a PEPOP traz como princípio a ideia de escolarização como igualdade de oportunidades para ingressar e permanecer na escola, podendo o estudante aprender e se desenvolver nos moldes que prevê a lei.

Então, em consonância com o marco instaurado pelo decreto 7.053/2009, que versa sobre a Política Nacional para a População de Rua e atendendo ao decreto distrital 33.779/2012, que institui políticas de inclusão para esta população no DF, a SEEDF, por meio da PEPOP, busca orientar e definir com se dá o atendimento a esta população nas escolas da rede. A orientação ao atendimento se dá tanto no âmbito operacional, quanto no âmbito pedagógico. Apesar disso, não é possível observar no texto do documento mudanças curriculares ou perspectivas pedagógicas que já não tenham sido contempladas no Currículo em Movimento. O documento salienta a importância de se conhecer as características desta população, além de compreensão histórica da exclusão social por ela vivenciada, buscando um diagnóstico capaz de subsidiar a promoção de estratégias, na perspectiva da escola inclusiva.

Uma questão de relevância, ao se tratar do acesso da POP Rua aos direitos básicos, é a dificuldade das pessoas de conseguirem documentos básicos como RG, CPF, CTPS etc. Estes documentos foram extraviados ou sequer existiram. Há casos em que não se localiza o Registro Civil de Nascimento - RCN. Este fator impossibilita ou, no mínimo, dificulta o acesso destas pessoas a serviços básicos do governo, tanto o acesso à escola, como à saúde, trabalho, etc.

Para a PEPOP são estas as circunstâncias, do ponto de vista quantitativo, que nos fazem buscar alternativas para a facilitar o acesso de crianças e adolescentes em situação de rua à educação de modo institucionalizado, já que é inegável a quantidade de saberes que se desenvolve para se adaptar às ruas. Um adendo importante para se fazer neste ponto do diálogo com o documento é que a EMMP travou uma árdua batalha para conseguir oferecer uma turma multisseriada às crianças de anos iniciais, moradoras de um assentamento perto da escola. Ocorre que já faz um tempo que a escola atende de forma prioritária à EJA. Isso acontece porque, tecnicamente, as crianças em idade escolar deveriam estar matriculadas em escolas regulares do DF. De acordo com o relato de professoras e da gestora da EMMP, estas crianças, quando no ensino regular, não se sentem bem-vindas e não são vistas em suas especificidades, apesar da existência dos documentos que amparam esta prática inclusiva. Logo, a evasão destas crianças nas escolas regulares é imensa.

Uma situação que ocorreu durante meu período de campo é um bom exemplo disso. A estudante Vanessa foi alvo de uma disputa entre escolas do DF pois, no primeiro momento, foi

matriculada em uma escola regular de anos iniciais. A família não viu condições de mantê-la por várias dificuldades como o cumprimento do horário e a discriminação vivida pela criança que, no turno contrário da escola, ajuda na renda da casa, com os irmãos e primas, trabalhando nas ruas, catando papelão. Por questões de falta de acesso ao saneamento básico, Vanessa, chega suja em casa e, morando num barraco assentado sobre a terra vermelha, só pode fazer a higiene básica no dia seguinte, ao chegar à escola. Condições básicas de bem-estar que nunca foram lhe ofertadas no ensino regular, a impedindo de aprender. Mesmo com a dificuldade de acolhimento das demandas sociais da estudante, a escola não realizou a transferência da criança para a EMMP, sem uma ordem expressa da SEEDF e chegou a ameaçar a família de entregar a criança ao conselho tutelar por causa das faltas. Vitória, porém, se sente bem e aprendendo na EMMP, espaço em que consegue ser tratada como uma igual, tendo acesso à higiene, à comida, ao descanso e à escolarização.

Vale lembrar que o direito à educação formal se expressa nos artigos 205 e 206 da CF/88, a partir do objetivo de se preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho (BRASIL, 1988). A constituição apresenta como princípios, dentre outros, acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino, gestão democrática do ensino público etc. Ainda no texto constitucional, artigo 208, estabelece-se o atendimento de todas as necessidades dos estudantes vinculados à educação básica, por meio de programas de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A PEPOP tem como objetivo assegurar o acesso a serviços e programas ligados a políticas públicas de vários setores da assistência, sobretudo educação para a POP Rua, além de:

produzir, sistematizar e disseminar dados e indicadores sociais, econômicos e culturais sobre a rede existente de cobertura de serviços públicos à população em situação de rua; desenvolver ações educativas permanentes que contribuam para a formação de cultura de respeito, ética e solidariedade entre a população em situação de rua e os demais grupos sociais, de modo a resguardar a observância aos Direitos Humanos (Art. 7º). (SEEDF, 2018, p.37)

De acordo com a PEPOP, a SEEDF fica responsável pela reinserção e permanência da POP Rua, disponibilizando um espaço seguro para seus pertences pessoais, além de desenvolver projetos para a sensibilizar a comunidade escolar, garantir o acesso à higiene com espaços adequados para banhos e outras práticas de higiene, oferecer alimentação, assim como acompanhar as necessidades nutricionais dos estudantes, encaminhar os estudantes para escolas técnicas sempre que for o caso e para atendimentos intersetoriais (SEEDF, 2018). Por isso, a SEEDF propõe que este atendimento seja feito da seguinte maneira: uma unidade escolar

específica para o atendimento da POP Rua, unidades escolares de referência para o atendimento POP Rua, distribuídas pelas regionais de ensino e outras unidades com estudantes POP Rua. (SEEDF, 2018) Dentro desta perspectiva, todas as unidades escolares, automaticamente, estão inseridas na rede de atendimento da POP Rua, devendo matricular os estudantes, em qualquer época, sempre que solicitados.

Embora conste no documento a participação da EMMP na construção das ações e do texto da PEPOP, em entrevista concedida a mim, Amelinha relata que o documento chegou à escola pronto para que a equipe pudesse fazer suas considerações. De acordo com a gestora, foram feitas 28 considerações, mas nenhuma delas foi levada a cabo, permanecendo o texto inalterado. Deste modo, parece haver diversas ações dentro do documento que não representam a escola que, desde 1995, atua na escolarização da POP Rua no Distrito Federal. Pedi para que Amelinha falasse de alguma destas ações que não os representam e a gestora falou sobre a construção da turma de integração, prevista no documento. Em suas palavras:

A gente tem uma turma de integração aprovada pela SEEDF, na época pela Gerência de Educação Básica. Bem, no texto da PEPOP, veio como coordenador de integração e o nosso argumento foi que quando você usa o termo coordenador ou coordenadora, dá impressão que esse papel é para a coordenadora ou coordenador da escola fazer e não é. E a turma de integração é uma turma mesmo, que qualquer escola deveria ter para o aluno ou aluna que estiver chegando. Porque a gente tem que fazer a psicogênese da leitura e da escrita. Não é só apresentar a escola, é uma turma exatamente porque pressupõe-se que a pessoa em situação de rua, o ano letivo dela é diferente. E a gente pediu essa alteração. Porque se a gente recebe matrícula todo o período do ano letivo. Então ela chega aqui eu tenho aluno que fica afastado dois meses e acha que ficou afastado duas semanas. “Que duas semanas afastado, rapaz! Olha a última vez que você veio”... A gente tem isso registrado. Aí o que acontece? A gente vê tudo que ele estudou, a gente faz revisão e recomeça de onde ele parou. São elementos fundamentais pra pessoas em situação de rua... O primeiro equívoco, pra mim, do PEPOP é este. Achar que a pessoa em situação de rua é uma pessoa como um trabalhador que sai lá da sua casa e tem a mesma rotina. (fala de Amelinha em entrevista, junho de 2022).

Amelinha também relata que as escolas precisam estar preparadas para a assepsia corporal e não apenas quando se trata do atendimento de pessoas em situação de rua, mas de modo geral, do trabalhador que chega à escola noturna depois de um longo dia de trabalho, por exemplo. Ou no caso de uma mulher menstruada. Por isso, a escola defende a educação humanizada. Para a gestora estas ações não ocorrem porque a escola busca fazer o papel da família, mas por uma compreensão das condições que afastam as pessoas da escola, pois quando moram longe acabam por não retornar para a escola se precisarem ir realizar a higiene em casa. A gestão escolar da EMMP defende a merenda escolar para a EJA, para que as trabalhadoras e trabalhadores tenham condição de terminar a escola.

Destaca-se que Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal, construído durante um governo progressista, traz em seu texto os diversos acúmulos de décadas de lutas por uma educação de enfrentamento a desigualdades como as descritas. O documento defende a educação de tempo integral como forma de se criar mais oportunidades de tempos e espaços de aprendizagens, nos moldes freirianos do pensamento. Ou seja, uma educação feita de gente que precisa ser vista em sua integridade.

A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas. Nessa perspectiva, o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. (SEEDF, 2018, p. 10)

O Currículo em Movimento entende, portanto, a própria educação como uma prática social que se transforma a partir do direito do aprender e da conquista da cidadania (SEEDF, 2018). E por estar tão próxima da comunidade, acaba sendo a instituição demandada para desempenhar múltiplas funções. Há um debate sobre o limite destas funções e sobre como devem atuar os movimentos e organizações de que desejam a parceria da escola, muitas vezes, dando a ela novos significados.

Para os Pressupostos do Currículo em Movimento, os Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs das escolas são capazes de traduzir as intencionalidades e expressão de cada unidade escolar. Por isso é tão importante que este documento seja construído de forma democrática e reflexiva. A realidade da escola deve estar refletida na construção do projeto para que se pense quais as melhores possibilidades de garantir uma educação de qualidade social aos estudantes. (SEEDF, 2018). Vale ressaltar a importância, neste documento, da prática social:

Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. (SEEDF, 2018, pp. 32-33).

O que o documento chama de prática social acaba sendo a tradução de uma educação atenta às pessoas, que não nega outros mecanismos de aprendizagens, por vezes sufocados pelos conhecimentos formais, hegemônicos e excludentes. A educação pode se dar fora da escola, embora esta tenha competência para organizar, articular didaticamente um conjunto de experiências vivenciadas por seu corpo discente, em busca de garantir o acesso à educação promotora dos direitos humanos e cidadania. Ressalta-se ainda que, ao falarmos de cidadania, pautamos a ideia de ordem, de direitos formais que podem variar de país para país ou de acordo

com os diferentes momentos históricos. Já os direitos humanos têm caráter universal, natural e não dependem da lei para serem reconhecidos e exigidos. E são frutos de batalhas históricas, tendo passado por transformações, mas adquiriram o status de indivisíveis e interdependentes. A cidadania é uma relação das pessoas com o estado, por isso, pode e deve ser pensada e adquirida na escola.

É do conhecimento de todos que a luta por direitos na sociedade brasileira teve e tem a importante militância dos educadores. Bons exemplos disso são os movimentos de reabertura democrática e a história de lutas dos profissionais da educação do DF, no sentido de garantir cada um dos direitos que se usufrui no exercício desse ofício. Os profissionais de educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal são agentes públicos de grande importância para promover, garantir, defender e possibilitar a restauração de direitos dos milhares de cidadãos brasilienses - a grande maioria de nossos alunos em estágio peculiar de desenvolvimento, que compõem todos os dias o universo de nossas escolas. E é preciso que se relembre: muitos deles com severos históricos de violação e negação de direitos. (SEEDF, 2018, pp. 53-54)

A lei de Gestão Democrática nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, de autoria do poder executivo do Distrito Federal, reforça nosso entendimento de que as lutas dos movimentos sociais a partir da década de 1970 e o tensionamento causado pela participação ativa de sujeitos de direitos, beneficiários do poder estatal deixou marcas na forma de se pensar a escola e suas múltiplas dimensões. A lei não só garante a participação horizontalizada de todas as pessoas da comunidade escolar, sejam servidores, familiares ou estudantes, como também versa sobre a qualidade social, redimensionando o desenvolvimento do estudante e reorganizando a própria ideia de aprendizagem. Sobre este aspecto das aprendizagens, vamos falar mais em outro capítulo. O ponto que é importante frisar aqui é que, como herança das duras conquistas dos movimentos, além da garantia da pluralidade e diversidade pedagógicas, aspectos já tratados nos artigos 205 e 206 da CF/88, a lei de Gestão Democrática organiza dispositivos promotores de democracia e participação nas escolas. Dentre estes dispositivos está o uso das assembleias escolares como mecanismo de garantir a fala dos muitos atores inseridos na comunidade escolar.

Não é de se espantar que os governos locais atuais, com suas pautas conservadoras e liberais, ataquem de forma tão contundente a lei. Atualmente, no DF, mesmo sem que haja qualquer regulação legal, tem sido implementada, como alternativa à Gestão Democrática, um projeto apelidado de Gestão Compartilhada. Sem que saibamos reconhecer as características e limites do projeto justamente pela falta de norma que o justifique, na prática o que tem ocorrido é que as funções escolares têm passado a ser desempenhadas por servidores da segurança

pública do DF. Estes, desviados de seus atributos originais, trazem para as unidades escolares de Brasília uma percepção disciplinar e de gestão que entra em constante conflito com a ideia de construção horizontal e democrática, infringindo não só a lei, mas também toda a carga histórica e cultural que nos faz ver a educação não só como processo emancipatório, mas de garantia da qualidade social, preconizada pela própria constituição e redivida nos diversos documentos que amparam as práticas educacionais no Brasil desde sua abertura democrática, hoje, ameaçada.

É necessário colocar que a organização curricular tem função importante a partir do momento que se define qual o papel que ela vai desempenhar para a compreensão de uma escola mais ou menos dialógica com os contextos sociais e culturais. (ARROYO, 2015). O currículo é um balizador das práticas de professoras e estudantes. Por isso, fundamenta a construção de uma educação pautada na diversidade, condicionando o valor que se dá à educação, ao conhecimento, aos valores e à cultura. Estes valores, quando parte do currículo, nos obrigam a refletir sobre como vimos absorvendo os conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais, na condição de representantes de grupos historicamente subalternizados. Devemos nos aprofundar se as práticas sociais em construção histórica estão presentes neste currículo.

Uma consciência de mudança presente no movimento indígena, quilombola, negro, nos movimentos de trabalhadores sem-teto das cidades. Esse será um traço prioritário na construção de currículos de formação de docentes-educadores e de educação: estar abertos a essa “consciência de mudança”, inovar, mudar a rigidez das “grades” em que nossa tradição curricular aprisiona os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas escolas. (ARROYO, 2015, p. 49)

Os movimentos sociais têm dado atenção ao direito à escola, à universidade, “aos valores produzidos pela humanidade, direito atrelado a estas bases materiais do viver” (ARROYO, 2015). Eles também nos lembram que é preciso abrir as fronteiras para se compreender a escola com um espaço que é mais que escola e que precisa ser ocupado por minorias para que se estremeça as bases do saber hegemônico, primeiro para que ninguém seja privado dele, mas também para que ele dialogue com as práticas sociais.

Observemos que a BNCC traz em seu texto a premissa de educação tradicional que poderá ser completada por conteúdos diversificados, atrelados às regionalidades, à cultura local. As diversidades étnicas, raciais, sociais são vistas como campos de contribuição para as disciplinas, como sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n 9.394/96. Ou seja, poderão ser incluídas nos conteúdos de matérias afins. O tipo de currículo que organiza as diferenças como contribuições acaba por invisibilizar as histórias dos outros, dos grupos feitos

desiguais, ignorando as lutas de classes marcadas por classe, raça, etnia e este fato atua a favor do desmoronamento de saberes e identidades. O impacto disto para a afirmação política, econômica, social destas minorias sociais, para a afirmação da luta por terra, renda e memórias é incomensurável (ARROYO, 2015).

Devemos observar como as produções atuais de currículo pensam os grupos tidos como “outros” e também as relações de poder, de trabalho e de renda, além do projeto cidade e campo. As políticas evidenciam a existência de um outro desigual quando os colocam dentro dos estigmas de trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas, etc. O termo “excluídos” é utilizado para designá-los e o resultado disso são as propostas inclusivas, o que não os ajudar a compreender o processo de produção do outro, sem que nos perguntemos se estes grupo se reconhecem assim, já que é nas resistências e lutas que eles podem revelar a visão que constroem de si mesmos, sem a luta política dos movimentos sociais e tratando as diferenças como meramente inclusivas, a formação política e a participação destes agentes em sua própria educação fica comprometida.

## 2 – A CONSTRUÇÃO DO COTIDIANO NA EMMP

Figura 2 – vista da lateral da escola



(fotografia retirada pela autora).

Apesar de termos contado parte da história da Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP e de sua luta pela escolarização da POP Rua a partir de marcos históricos e subsídios documentais, para falarmos de seu funcionamento, é necessário ir além desta dimensão formal. Quando pensamos a escola, de modo geral, devemos levar em consideração que nela coexistem uma história documental e outra, de como estes documentos ganham vida. Ou seja, a presença do Estado e dos marcos instituídos acabam por perpassar as características provindas das pessoas comuns, que constroem materialmente o espaço. A falsa impressão de homogeneidade presentes nos documentos se dissipa a partir das tantas realidades (ROCKWELL et al., 2007).

Se não percebermos a construção sensível da escola a partir de seus agentes comunitários, nas dinâmicas propostas a partir das condições efetivas, sejam materiais ou simbólicas, corremos o risco de não as entendermos e ocultarmos suas ações e seu próprio movimento político. Ao se analisar a escola a partir de um senso comum pedagógico, acaba se esperando que ela seja provedora de ordem, disciplina, linearidade nas ações e que estabeleça quem ou o que é bom ou ruim. Mas há outros conjuntos de relações que dão à instituição um caráter único, intransferível, já que as variantes de possibilidades humanas são muitas e eles se

interconectam na rotina escolar. Ou seja, o espaço escolar, antes de mais nada, é heterogêneo.

Por isso:

Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórios, ações aparentemente inconsequentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém perder nele – é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica. As atividades que se observam atualmente começam a ganhar sentido quando são referidas a esta dimensão histórica. (ROCKWELL et al., 2007, p. 143-144)

E dialogando com esta construção social e histórica é que conseguimos entender como ela se relaciona com as lutas sociais, com o Estado, mas sobretudo, com sua própria dinâmica conjuntural, sem negar como as diferenças de tradições docentes, étnicas, sociais, sindicais e até religiosas influenciam em sua conjuntura. Na EMMP, por exemplo, a comunidade escolar se organiza a partir de um movimento que também é afetivo e que expande, para além da sala de aula, a noção de educação. Neste sentido, as propostas documentais, podem, dentro deste movimento, ser assumidas, deixadas de lado, contestadas ou até mesmo reinventadas (ROCKWELL et al., 2007). Os processos de interação entre os vários atores envolvidos no cotidiano escolar depõem sobre uma aprendizagem no cuidado e na atenção.

O que observei durante o campo na EMMP é que esta interação acaba abrindo caminho para que, dentro da comunidade, uma mesma pessoa assuma diversificadas funções. Isso acontece porque a compreensão de que esta Unidade Escolar vem resistindo às tentativas do Estado de enfraquecer políticas públicas de atendimento às pessoas pobres acaba por inspirar aquelas que lá frequentam e dão a elas um sentido outro além do trabalho, o sentido de um vínculo de pertencimento e por vezes, até de missão.

Talvez seja essa a motivação de Antônio, segurança patrimonial terceirizado. Minha conversa com Antônio ocorreu em certa tarde, quando cheguei na UE e ele estava desenhando uma imagem para ser colocada no mural de entrada da escola. Percebi o seu talento para o desenho e a coordenadora pedagógica me informou que, por ser um grande artista, ele sempre a auxiliava nos painéis da escola. Antônio me disse ser tatuador e barbeiro. Por isso, nos seus dias de folga vai à escola para cortar cabelo e barba dos estudantes. Em outro momento, pude presenciar o acontecimento. É notório o respeito que os estudantes têm pelo segurança, que à época deste diálogo, atuava na escola há cerca de oito meses. Antônio explicou que também é terapeuta e que gosta demais de estar com a POP Rua, que “depois que se encontrou na vida,

nunca mais parou de fazer o que gosta” e que na escola poucas são as vezes que algum estudante cria conflito. Na visão dele, a grande maioria dos que frequentam a escola estão lá mesmo porque gostam de aprender: se fosse só pela comida, eles iriam embora, mas é raro ver um aluno indo embora no meio da aula. Antônio ressaltou ainda a união da equipe, o prazer que sente fazer parte dela e sua vontade de ajudar os estudantes vem do fato de que ele percebe que aqueles que encontram a escola a valorizam muito, por vezes, mais até do que as pessoas que têm acesso fácil à educação.

Mais tarde, em outros momentos de escuta, entendi que Antônio tem uma história de vida que o aproxima dos estudantes ali matriculados. No passado, Antônio teve problemas com a justiça e se meteu em inúmeras situações de violência, pela condição de dependência química, tendo quase encontrado a morte por situações envolvendo armas de fogo. Antônio relatou que sempre gostou de trabalhar e que não tem coração ruim. Conseguiu se reequilibrar após período em casa de recuperação, onde fez cursos para tornar-se terapeuta. Diante desta história, entende que foi enviado por Deus até a escola.

A questão da dependência química é um dos fatores que mantêm um número grande de pessoas em situação de rua e, assim como Antônio, trata-se de trabalhadores e pessoas de “coração bom” que não conseguem meios ou motivação para tratar a doença avassaladora. Entretanto, há o entendimento de que a escola também atua como fortalecedora da redução de danos já que os estudantes sabem que precisam estar sóbrios para frequentar as aulas. Com certeza, esta questão de saúde pública pouco vista pelas políticas públicas é uma das adversidades que atravancam o fazer pedagógico da escola, fazendo com que esta tenha sua rotina modificada para além das formalidades documentais.

Um outro ponto interessante de se notar, no entanto, é que há, por parte dos frequentadores da EMMP, um forte senso de compreensão destes atravessamentos, de forma que se pode falar abertamente de como drogas lícitas e ilícitas intervêm na vida deles, produzindo um alto nível de crítica sobre o assunto. Esta abertura é outro fator que parece gerar na comunidade a sensação de pertencimento. A vontade de atuar no sentido de uma assistência mais global, ligada a um comprometimento com a causa, faz com que corriqueiramente servidores e funcionários da escola desembolsem valores do próprio bolso para comprar complementos para o lanche, kits de higiene e suprir outras necessidades mais urgentes, como um enxoval materno infantil, por exemplo.

O impacto destas ações de provimento material, não há dúvidas, contribui para a educação de cuidado e atenção que vimos observando. Lembro-me do relato de uma das pessoas da equipe gestora da escola, segundo a qual, em contato com uma das estudantes pré-adolescentes, frequentadora da turma multianos, compreendeu que a menina que não desejava “virar mocinha”, pois observava a irmã mais velha ficando fedida e suja em ocasião da menstruação, por não ter como se limpar. A servidora da equipe terminou a narrativa afirmando que é impossível fazer educação se negarmos o mínimo de dignidade aos estudantes. Neste sentido, a EMMP permanece sendo uma instituição de vanguarda ao prover um tratamento individualizado e de atenção básica de cuidado aos seus estudantes, já que ações como estas não são vistas em outras unidades do ensino regular.

Há que se observar que, apesar de as servidoras justificarem a ação de doação financeira como um ato de amor, esta situação acaba por denunciar uma falha estrutural no que diz respeito às políticas de recursos financeiros para subsidiar as ações de assistência da escola. Sendo as fontes de recursos muitas vezes pensadas de modo homogêneo para todas as escolas do DF, a limitação do uso da verba a um pequeno grupo de materiais e o baixo valor repassado às escolas anualmente acaba por inviabilizar o trabalho de qualidade social que a escola se propõe a fazer, no seu projeto de educação humanizada. Portanto, reproduzindo a lógica da macro política, também no espaço circunstancial da EMMP, a sociedade civil organizada, por meio de apoios e parcerias de cidadãos comuns, acaba também se responsabilizando pelo provimento da assistência integral da POP Rua, ainda que estejamos falando de uma parcela em situação de rua assistida por órgãos governamentais.

E ainda que se construa o cenário de uma escola que parece destoar daquilo que comumente pensamos ser a organização do trabalho escolar, veremos que suas bases epistemológicas e pedagógicas são construídas com reforço teórico orientado para o fortalecimento de uma prática que vai de encontro às desigualdades, não abrindo mão do processo de escolarização da POP Rua, em uma intensa pesquisa dos recursos capazes de valorizar as sabedorias que chegam nas bagagens destes estudantes e, ao mesmo tempo, inseri-los na formalidade para a busca da plena cidadania e inserção no mundo do trabalho remunerado.

Diante da ampla gama de diversidade que se impõe na rotina, as manifestações de entendimento de que a educação é transformadora e libertária surgem sutilmente em meio a paisagens caóticas. Foi assim que em certo dia presenciei o depoimento espontâneo de um

estudante que vinha junto ao apoio educacional pelo pátio externo, em direção ao refeitório. O estudante estava exaltado por causa de um desentendimento pontual com a professora de inglês e decidiu-se então que, por conta de seu temperamento mais explosivo, seria melhor levá-lo para o lanche. Enquanto ele passava por mim, dizia: “Se fosse em outros tempos, quando eu era analfabeto, eu tinha xingado tudinho aquela mulher, mas agora eu aprendi, né? Educação!”

O capítulo que se inicia, portanto, pretende discorrer um pouco sobre o dia a dia da escola a partir do entendimento compartilhado pela comunidade escolar de que a escola é um espaço de pertencimento, como podemos observar no modo de se relacionarem os diversos atores dessa comunidade e também no discurso da gestora, Amelinha, direcionado aos estudantes, em uma das assembleias escolares:

Você que tá em vulnerabilidade nunca deve aceitar uma escolarização, uma alfabetização embaixo de uma marquise de qualquer lugar. Vocês têm direito a um espaço de pertencimento. Todo mundo tem direito a uma escola. Então, quando quiserem tirar isso de vocês, não aceitem (...) hoje nós recebemos qualquer pessoa que queira estudar aqui. Nós professoras e professores somos trabalhadoras e trabalhadores da educação, nós não estamos aqui fazendo favor, nós estamos aqui trabalhando em prol de uma educação humanizada, emancipatória e principalmente feliz. Feliz pra vocês e pra gente. (Fala de Amelinha, em abril de 2022)

A partir da noção de educação humanizada, emancipatória e feliz, falo, então, sobre a construção do Projeto Político pedagógico da escola, a formulação de turmas de atendimento individualizado, e as concepções teóricas que embasam as práticas pedagógicas das professoras. Em seguida, traço uma linha conceitual para tratar das temáticas de expressão corporal e educação ambiental, relacionando esses conteúdos com projetos já oferecidos pela escola, a “Oficina do Corpo” e “Cheiros e Temperos: Plantando Sementes.”

## **2.1 Um espaço de beleza**

O prédio onde funciona a Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP servia antes de vestiário aos frequentadores do Parque Dona Sarah Kubitscheck, o Parque da Cidade. Antes da escola ser ali instalada, o atendimento feito às crianças e adolescentes em vulnerabilidade social do DF era realizado em um espaço de ação social, mais tarde no Gran Circo Lar e, só em 1995, data oficial de fundação da escola, é que houve a preocupação de achar um local permanente para sua atividade. O vestiário, no entanto, estava desativado e foi reformado para se tornar a instalação que receberia as crianças. Mas chegar até essa definição não foi assim tão fácil. Consta nos autos de sua história, que a primeira diretora da EMMP, Palmira Eugênia

Vanacôr de Bretanha Galvão, insistiu em uma batalha onde o que se almejava era dar às crianças que frequentariam a escola um espaço, antes de mais nada, de beleza (EMMP, 2022).

Podemos nos perguntar o motivo de uma escola voltada para o acolhimento da população vulnerável que, em geral, se encontra nos centros urbanos distantes da paisagem idílica do parque arborizado, utilizado por pessoas de maior poder aquisitivo. Parece ser óbvio se questionar se essa localização não assustaria o público alvo das ações pedagógicas da escola e dificultaria o acesso. Quando abordamos essa temática em entrevista, a gestora atual, Amelinha, contou sobre a representação simbólica de liberdade que a escola pode proporcionar, a liberdade de se andar por onde quiser.

De fato, constata a gestora, não deveria haver donos de ruas. Entretanto, ninguém quer ter uma pessoa em situação de rua perto de si, tendo que se confrontar com as consequências da desigualdade social que produz gente pobre e crianças pobres trabalhando como catadoras de resíduos recicláveis ou em sinais de trânsito. Se, por um lado, a escola dentro do parque parece afetar a paisagem dos mais abastados, por outro, já houve, de acordo com Amelinha, a possibilidade de se mudar o local da escola para uma quadra residencial, onde se encontram outras escolas da SEEDF. Não ocorreu por causa da imensa resistência dos moradores.

Nesse sentido, o distanciamento da escola localizada dentro de um parque gera certo conforto por parte da sociedade que pode ir até lá para realizar doações ou propor um trabalho voluntário, mas não vai precisar se afetar com a presença das pessoas em condição miserável nas portas de suas casas. A discriminação à população em questão é tão evidente que não é incomum ver crianças na condição de fragilidade social tendo a matrícula negada em escolas regulares da rede de ensino público do DF. Por isso, a comunidade da EMMP relata que, ainda que estejamos falando de um espaço de localização menos acessível, as crianças que chegam com os cabelos endurecidos pela poeira e as pernas ressecadas pela lama, sujas e exaustas por não terem a oportunidade de tomar um banho após o trabalho na reciclagem, escovam os cabelos, cuidam da saúde bucal, aprendendo assim sobre o cuidado com o corpo. A equipe pedagógica salienta que a sociedade teima em não querer enxergar que crianças e adolescentes em situação de miséria existem. Por isso, em escolas regulares é muito comum deixar crianças e adolescentes nessas circunstâncias no canto da sala, sem serem realmente vistos.

Um elemento que me chamou a atenção, enquanto pesquisadora na escola, foi como o ambiente em que ela se encontra parece incentivar um outro tipo de presença dos educandos. As relações entre ambiente e aprendizagem se entrelaçam de forma que o convívio e o cuidado

são também aprendizagem. Além disso, a sensação de liberdade que Amelinha citou pôde ser por mim observada em diversas situações, quando por exemplo me deparei com Negona e Chorão, os cachorros que receberam da comunidade esses nomes e que são assíduos frequentadores dos pátios externos da escola, já que todos os dias acompanham as crianças do assentamento para as aulas na turma multianos - anos iniciais, e retornam com elas quando o turno acaba.

Chega a ser surpreendente a forma livre como estas crianças convivem com as acomodações. Atravessam as portas da frente cantando pela manhã e é possível ouvir suas vozinhas melodiosas dentro do banheiro, enquanto fazem a higienização. Atividades de cuidado com o espaço são frequentes e os gramados são utilizados pela equipe pedagógica para realizar piqueniques das palavras, jogos interativos e o trabalho ambiental, tendo a horta da escola como ponto de culminância. Com os adultos, o clima de pertencimento não é diferente. Ressalto aqui que crianças e adultos ocupam a escola em turnos diferentes, portanto a observação de cada grupo se deu de modo separado. Todo este espaço de liberdade é também um espaço de beleza. E, se não podemos negar a importância do ambiente construído para as aprendizagens, muito menos poderemos negar o quanto, cada vez mais, a educação transformadora que desejamos deve se alinhar com uma proposta de ética da vida, sem negligenciar uma abordagem ambiental. Leonardo Boff nos diz que:

Em momentos críticos como os que vivemos, revisitamos a sabedoria ancestral dos povos e nos colocamos na escola de uns e outros. Todos nos fazemos aprendizes e aprendentes. Importa construir um novo *ethos* que permita uma nova convivência entre humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres. (BOFF, 2014, p. 31)

O teórico e ativista ambiental, ao pensar esse *ethos*, discorre sobre o modo como habitamos e cuidamos na nossa casa comum – a Terra – e lembra que devemos organizá-la para que todos possam caber nela. Boff elucida que não há distância real entre nós e o planeta, já que somos feitos dos mesmos elementos químicos, desenhamos juntos a mesma realidade e suas complexidades (BOFF, 2014). Por isso, o ato de cuidar é o oposto do descaso, mas o compromisso dessa ação é amplo, diz sobre como nos relacionamos com o bem-estar dos seres humanos, com as provisões para a vida e com a atenção que damos às coisas dispostas ao nosso redor. Uma forma de viver o cuidado, essencialmente humana, que nos leve ao encantamento. Assim, um espaço de beleza acaba se constituindo como um espaço de cuidado e de arte, para que se decifre essa essência humana.

Tim Ingold é um antropólogo que tem dedicado décadas de pesquisa às questões das aprendizagens. Em seu recente trabalho “Antropologia e/como educação”, Ingold dialoga com as teorias escolanovistas de John Dewey para pensar o que ele chama de educação da atenção, nos lembrando que, para Dewey, a educação é uma forma de entender a natureza da vida, de como os seres vivos diferem de outros seres e como as coisas vivas encontram força para o crescimento e renovação. Por isso, “Onde e quando a vida estiver acontecendo, assim também está a educação. Esta última está acontecendo, mais estreitamente, nas esferas da vida humana, mais particularmente na escola.” (INGOLD, 2020, p. 18)

O que Ingold chama de educação da atenção se dá na perspectiva de que estar atento perpassa a ideia de habitar a experiência.

(...) Este é um significado de atentar, mas a palavra tem uma série de significados relacionados que são igualmente importantes para o que vou ter a dizer. Estes incluem: cuidar de pessoas ou de coisas, de uma forma que é ao mesmo tempo prática e obediente; esperar, na expectativa de uma chamada ou convocação; estar presente, ou entrar em presença, como em uma ocasião; e ir junto com os outros, como na adesão ao acompanhamento. Além de tudo isso, no entanto, eu gostaria de dar um significado adicional para o alongamento da vida – pelo qual, com *bios*, a vida não é meramente vivida no aqui e agora, mas é esticada por uma memória do futuro que se permite que cada momento presente possa ser um novo começo. (INGOLD, 2020, p. 39).

Em sua proposta de educação da atenção, Ingold nos provoca sobre estar intencionalmente presentes, se relacionando com os vários fatores e variações do ambiente, estabelecendo correlações entre o que se vê e o que se produz mentalmente. Para ele, estas operações do que ele chama de “mente atencional”, antes de cognitivas, são ecológicas. Sua afirmação se pauta na ideia de que percebemos um mundo ao nosso redor, o ambiente que nos testa, seja através de representações, seja porque nos movemos nele (INGOLD, 2020).

O antropólogo Carlos Sautchuk (2015), apesar de não ter estudado o ambiente escolar, em sua etnografia com pescadores em uma comunidade no estuário do rio Amazonas, levanta elementos importantes sobre como se dão as aprendizagens do ofício da pesca pelos meninos da região. Em seu trabalho, Sautchuk faz observações de aprendizagens em espaços não regulares de ensino e essas vêm a contribuir imensamente para o entendimento das relações de ensino, em qualquer dimensão ou ambiente, se pensarmos que ensino-aprendizagem é, de fato, um processo humano e relacional.

Sautchuk salienta a contribuição de Lave e Wenger (1991) para a antropologia da aprendizagem. Isso porque estes autores se contrapuseram à visão maniqueísta de educação

como uma transmissão e observaram que as aprendizagens ocorrem pela prática, como um processo da vida comum e a partir das interrelações, de forma situada, ou seja, em dado contexto, dentro de uma comunidade. Da mesma forma, Ingold faz questionamentos importantes, sobre como se dá, por exemplo, o processo de educação nas sociedades onde não há escola ou nem todas as pessoas têm a possibilidade de frequentá-las. Para o autor existem espaços alternativos que, operando de maneira escolar, acabam por passar o bastão de costumes e crenças para a geração sucessiva (INGOLD, 2020). Apesar disso, o pesquisador refuta completamente a noção de que a educação é simples transmissão de conhecimento:

O conhecimento cresce acompanhando linhas de correspondência: em comunhão, onde se juntam; e em variação, em que cada um vem a si. Todo modo de saber, então, é uma linha de vida distinta, uma trajetória biográfica (...). A educação democrática, em suma, é a produção não do anonimato, mas da diferença. Não é o que nos torna humanos, pois como criaturas nascidas do homem e da mulher, somos todos humanos desde o início. É o que permite que os seres humanos coletivamente se façam, cada um em seu caminho. É um processo não de tornar-se humano, mas de devir humano. (...) isto significa que devemos deixar de considerar a educação como método de transmissão, e pensar nela como prática da atenção. (INGOLD, 2020, p.37).

As concepções de Sautchuk e Ingold encontram ressonância em teorias de pedagogos também. Paulo Freire (2021) usa o termo “educação bancária”, ao se referir a processos educativos em que o professor atua como transmissor de um conhecimento deslocado do ambiente. O pedagogo defendia que a aprendizagem precisa ser um processo, o mais crítico possível e que, uma educação crítica e libertadora não ocorre sem que haja troca incessante entre quem forma e quem é formado, de modo que todos os envolvidos no processo possam ser atravessados por ele, ensinando e aprendendo. Freire ainda destaca a importância de aprender já que:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na expectativa realmente fundante de aprender (...) Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de um experiência total, diretiva política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, 2021, p.27)

Na pedagogia freireana, é notória a noção de que a curiosidade, como resultado de uma aprendizagem crítica, dá aos seres humanos a capacidade de “ir além de seus condicionantes” (FREIRE, 2021, p.27). A aprendizagem na prática redimensiona a forma do ensino-aprendizagem, valorizando, no processo, o conjunto de relações que promovem aprendizagens.

Assim, devemos nos perguntar, ao refletir sobre a escola, quais as relações que estão sendo construídas em torno dos indivíduos, os instrumentos e o meio, para que a prática ali situada, culmine em uma aprendizagem. Vale a pena destacar o conceito de “aprendizagem situada”

proposto pela antropóloga Jean Lave. Em suas leituras desse conceito, a partir de experiências etnográficas brasileiras, as pesquisadoras Ana Gomes, Eliene Faria e Renata Bergo (2019), afirmam que a aprendizagem situada nada mais é do que parte da mudança da prática, pois faz com que a aprendizagem deixe de estar no centro para que se valorize as práticas que nutrem as relações, naquela comunidade e naquele tempo e ambiente específicos. Esta proposição que tira o foco do que se aprende para dar visibilidade aos conjuntos de relações que subsidiam o modo como se aprende, referenda a importância de se investigar técnicas e se promover práticas propícias às aprendizagens.

Ao observarmos o movimento dos atores inseridos no contexto da EMMP, percebemos que habitar a experiência e produzir representações, acabam sendo demandas importantes dos estudantes que de certa maneira conseguem manter o vínculo com a EMMP. Há, por meio desta comunalidade, uma dinâmica de envolvimento/pertencimento abrindo campo para as mais diversas trocas, levando em consideração a quantidade de formulações e vivências prévias que estes estudantes carregam em suas bagagens, ora mentais, ora materiais, já que alguns dos indivíduos que frequentam o espaço carregam consigo tudo o que têm e acham na escola um ambiente de segurança. Esta é, por exemplo, a história de Marcos. Estudante com laudo de esquizofrenia, Marcos mora e trabalha informalmente no próprio Parque da Cidade, lugar onde ele sente que tem autonomia.

A família de Marcos se encontra, entretanto, no interior da Bahia e, por causa da condição de saúde da sua mãe, ele frequentemente viaja para lá. Seus pertences, organizados dentro de um carrinho de compras em supermercados, não podem ser carregados com ele. Todas as vezes que Marcos precisa viajar para ver a mãe, o carrinho fica sob tutela da escola. A facilidade de Marcos em viajar se dá pelo fato de ele, aos trinta e poucos anos, ter sido aposentado pelo INSS, devido à sua neurodivergência. A professora pedagoga que acompanha Marcos há mais tempo explica que o estudante tem como principal foco o cuidado com a mãe doente. Por isso, a continuidade dos estudos dele depende muito de seu estado psicoemocional, ao retornar das viagens. Apesar disso, Marcos sabe muito, aprende muito e é difícil quantificar seu desenvolvimento a partir de uma avaliação conteudística ou diagnóstica institucional. Marcos tem uma das letras mais bonitas da escola, frequenta a EMMP há anos e não deixa de realizar as atividades da quarta etapa do EJA, onde se encontra.

Apesar de ter família, Marcos não se sente bem em casa, muito porque a situação da família depois do falecimento do pai agricultor se deteriorou e, ainda que Marcos só consiga

realizar trabalhos como vigiar e lavar carros, ele acredita que a vida é mais fácil em Brasília. Seu vínculo com a escola é um dos elementos que ele encontrou na cidade que dão a ele uma espécie de segurança. Marcos comenta sentir saudade apenas da roça. A relação com a roça, com a terra, é presente em vários outros estudantes também, como consegui constatar na oficina realizada como parte do presente projeto de pesquisa.

Ao refletir sobre o conjunto de histórias que se inter cruzam pelos corredores da EMMP, o espaço de beleza torna-se condição estruturante para que ocorram relações entre esses indivíduos e as aprendizagens. Afinal, o bem-estar ou adjetivos vistos como atributos da beleza, como o que é gracioso, sublime, agradável, bom (ECO, 2007), não devem ser atributos restritos a uma espécie de inteligência superior ou àqueles que possuem humanidade, como se essa não fosse uma condição intrínseca de todo ser humano, como muitas vezes a herança colonialista faz parecer. É imprescindível notar que, por mais que sejamos todos humanos, existe uma ideia que impregna as relações de que algumas pessoas são mais humanas que outras. Crianças ainda não escolarizadas, indivíduos nativos de outras sociedades e pessoas em vulnerabilidade parecem ser aqueles que precisam conquistar a humanidade, já que não possuem qualificação plena (INGOLD, 2020). Ingold nos alerta que a educação que se presta a converter um intelecto inferior em construção para a vida adulta (superior), perpetua desigualdades. Por isso, educar para o devir humano, para se estar presente e atento, parece-nos um caminho mais justo para a emancipação.

## **2.2 “Tudo que a gente cuida vai florir, vai dar frutos”. O Projeto Político Pedagógico e a proposta de Educação Humanizada.**

O Projeto Político Pedagógico - PPP é um mecanismo para nortear o trabalho pedagógico das escolas. Sua elaboração deve ser efetuada em consonância com a comunidade escolar, sendo que as linhas gerais propositivas serão pensadas por todos os envolvidos com as etapas do planejamento, execução e avaliação do projeto. O PPP surgiu como um instrumento democrático, voltado para a consolidação do direito universal à educação, na esteira das transformações sociais, a partir da década de 80, como já vimos. No entanto, a cultura participativa é uma construção de longos anos e sedimentar o PPP exige revisitá-lo e reelaborá-lo constantemente, a partir de dispositivos participativos a serem operacionalizados pela Unidade Escolar - UE. Souza (2018) reflete que qualquer instrumento democrático, para ser

efetivo, precisa não só da participação política, mas também da socialização do poder que não está dada por princípio. É preciso construir os meios de exercê-la, a partir de um movimento de base (SOUZA, 2018). Podemos encontrar a orientação legal para o PPP na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, entretanto:

O grande desafio para garantia do sucesso da ação dos PPPs é transcender a função consultiva, tornando-o de fato, um instrumento de mediação e concretização da ação pela qualidade educacional e participativa. Este aspecto irá corroborar para que a história da instituição e do processo de construção coletiva deste documento seja valorizada e evidenciada na redação final do PPP. (Souza, 2018, p. 52)

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF vimos, no início da atual gestão do governo distrital, uma tentativa de se alterar, nos documentos internos, o nome “Projeto Político Pedagógico” para “Proposta Pedagógica”, retirando assim a palavra “Político”. Na prática, a tentativa parecia buscar o esvaziamento da história recente, de conquista democrática e, mais grave ainda, o enfraquecimento da escola enquanto agente de transformação política. Por isso a importância não só de valorizar a construção dos PPPs como também de evidenciar a sua importância para a práxis escolar e seus meandros complexos e dinâmicos. A Educação comprometida com o fim das desigualdades não pode perder de vista seus instrumentos de luta.

Como a Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP está implicada diretamente com a história dos movimentos sociais de luta pela educação e com a democratização do ensino gratuito de qualidade, a equipe gestora da EMMP conta que antes mesmo dos PPPs se tornarem uma política legitimada por lei e inserida no currículo do Distrito Federal, o documento já era um instrumento pedagógico da escola, inspirando, inclusive, a construção do planejamento da EPA – Escola Municipal Porto Alegre, também vanguardista no atendimento educacional de crianças e adolescentes socialmente vulneráveis. E é neste documento que podemos verificar a produção filosófica e material que subsidia a educação humanizada e humanizadora defendida pela instituição.

Na EMMP, a participação dos estudantes para a construção do PPP se dá a partir das assembleias, onde eles podem acrescentar, suprimir e intervir no planejamento, dentro de debates propostos. No texto do documento em questão, publicado pela SEEDF em 2022, a UE evidencia sua base pedagógica a partir de Vygotsky, Paulo Freire e Célestin Freinet, influências que podem ser percebidas na organização do trabalho objetivando a escolarização formal dos estudantes sem abrir mão de seus conhecimentos iniciais e preparando-os para o trabalho. Diante da compreensão das práticas das educadoras explicitadas, nada mais justo que se pensar

a professora como mediadora do conhecimento e o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o PPP – EMMP, o que se deseja é a formulação de uma educação humanizada, emancipatória e feliz.

É com esta visão que as ações educativas da escola passam a ser pautadas na garantia de um ambiente construtivo, de vivências, pesquisas, trocas de saberes, no sentido de, no mínimo, amenizar as dificuldades nas quais esses sujeitos possam se encontrar. Salienta-se que:

A EMMP atende estudantes em situação de vulnerabilidade, com histórias de vida nas ruas: oriundos das ruas, do Sistema Penitenciário, das Unidades de Internação, das Unidades de Acolhimento, das Ocupações e das Comunidades Terapêuticas. Estudantes que, em sua maioria, não têm o apoio da família, sendo a escola o ponto de referência para fortalecimento de vínculos na possibilidade de convivência comunitária. (EMMP, 2022, p.11)

Portanto, torna-se fundamental o reconhecimento das diferenças e diversidades para a realização do atendimento escolar. A escola hoje conta com turmas de EJA e uma turma multianos de Anos Iniciais, além da turma de integração que tem como objetivo criar um ambiente receptivo para o acolhimento e estruturação da vivência daquele estudante dentro da escola. É nesta turma que se formula o primeiro diagnóstico de aprendizagem para futuro encaminhamento do mesmo às etapas de escolarização do EJA.

O Projeto Político Pedagógico da EMMP nos ajuda a compreender que a reinserção escolar da POP Rua adulta com o intuito de concluir a educação básica não é tão simples. Isso porque a permanência destes sujeitos na escola depende das atividades que lhes são oferecidas como possibilidade de superação de desafios, além do suporte que necessitam receber para a estruturação da aprendizagem formal, levando em consideração a redução de danos, inspirando-os a buscar alternativas para sair das ruas. Nesse sentido, e por causa da situação material e psicossocial de cada um, os tempos e espaços em que os próprios estudantes conseguem se organizar variam, fazendo-se imprescindível respeitar as dinâmicas desses indivíduos. A escola, então, não pode se negar a refletir sobre como a construção de instrumentos pedagógicos hegemônicos engessam, por meio de normativas como o controle de frequência, as ações propostas para grupos formados por minorias sociais como a POP Rua. Este é um dos exemplos em que podemos observar a distância da escola documental para a escola real e a dificuldade do poder público de pensar diretrizes ou operações localizadas, já que trata todo o processo escolar de forma homogeneizada.

Os quatro princípios norteadores do PPP – EMMP 2022, são: acolhimento, inserção escolar a partir de estratégias pedagógicas humanizadas, resgate da autoestima e garantia de

permanência por meio da qualidade do ensino. Todos estes princípios se baseiam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (EMMP, 2022). Além disso, o trabalho a partir da metodologia ativa baseada em projetos tem ajudado para que os estudantes estejam no protagonismo, transitando no mesmo projeto, por diversas disciplinas e garantindo assim um planejamento interdisciplinar, integrado a um mecanismo de avaliação processual.

Os projetos da UE dialogam com os Eixos Transversais do Currículo em Movimento, facilitando a promoção de uma Educação Ambiental diversa, pautada nos Direitos Humanos e para a construção da Cidadania. A escola se compromete a repudiar qualquer ação discriminatória e não se furta do compromisso com a conscientização dos discentes a respeito de suas necessidades políticas, suas posições no mundo e o incentivo à aquisição dos direitos civis, políticos e sociais.

### **2.2.1 A turma de integração**

A turma de integração é o primeiro espaço da UE a ser frequentado por quem acaba de se matricular ou por aquele que está retornando. Regida por uma pedagoga, o estudante é acolhido e recebe todas as informações sobre as normas e o funcionamento da EMMP. O primeiro movimento, já dentro da turma, é o da escuta. A pessoa que está voltando para a escola, muitas vezes após longos períodos distante de qualquer ambiente institucional, ou vindo de locais de restrição de liberdade tem, na turma de integração, a oportunidade de contar sua história que pode envolver brigas familiares, abuso do uso de drogas ou migração de regiões áridas. É muito comum encontrar pelas instalações escolares pessoas afinadas com o trabalho no campo, ou originárias de regiões longínquas. Às vezes, há quarenta ou mais anos sem sentar em uma cadeira de sala de aula ou sem nunca ter tido o privilégio de estudar. Ainda que haja deficiência na escolarização formal, o que se percebe, a partir do relato da professora pedagoga responsável pela turma, com quem tive oportunidade de dialogar em inúmeras ocasiões, é que se tratam de pessoas, em sua imensa maioria, que são trabalhadoras. O trabalho faz parte inclusive da vida das crianças da turma multianos que, no turno em que não estão na escola, puxam um carrinho de reciclagem. Solange, uma adolescente de 15 anos grávida, também realiza esse trabalho e, por isso, chega à escola no dia seguinte sempre muito cansada. Muito embora estejamos falando de pessoas que podem achar atraente o ambiente da rua pelo fácil

acesso ao álcool e a outras drogas, ou mesmo pela sensação de livrar-se de contas mensais e forjar uma realidade sem muitas regras, a relação dessas pessoas com o trabalho, principalmente o trabalho informal, é intensa. Apesar disso, estas pessoas, quando chegam à escola, veem nela a perspectiva de um novo caminho e de superação dos inúmeros obstáculos, inclusive para sair da viciação.

Este é o caso de Arlindo. Leitor fervoroso, me disse que costuma ler os livros deixados nas estantes em pontos de ônibus e que deseja terminar os estudos para tirar a carteira de motorista e se formar em engenharia. Em muitos dos momentos coletivos, o estudante demonstrou insatisfação com a forma como vinha levando a vida, principalmente porque percebia que, estando na rua, as pessoas são tratadas como se fossem ninguém. Certa vez Arlindo me trouxe um livro de poemas e, depois de lermos juntos algumas poesias, pedi a ele que me falasse sobre sua compreensão dos textos. Fiquei bastante emocionada com a sensibilidade do estudante frente ao texto poético, de forma que imaginei que ele não teria dificuldades em cumprir sua meta e conquistar o diploma. Há, porém, muitos enfrentamentos que nos passam despercebidos. Arlindo é dependente de crack, estava buscando a alternativa de não se internar no CAPS antes de terminar os estudos. A escola o ajudava no controle do vício, sendo os finais de semana os dias mais difíceis. Após um período de controle do uso, o estudante sucumbiu ao abuso da droga, se afastando novamente da escola.

A professora da turma da integração conta que chegam à escola pessoas de todos os tipos, muitas das quais não sabem direito o que fazer ali. Então ela vai tentando costurar os saberes a partir de atividades como o desenho, pedindo para que desenhem coisas simples, como um peixe. Em geral, ao se integrar à escola, o sujeito acredita não ter conhecimento algum, mas:

de repente desenha um peixe que existe mesmo, olha (me mostra os desenhos dos estudantes). Um peixe que viu em algum lugar, usa cor. Ou às vezes está há tanto tempo sozinho na rua que faz só um, né? São vários os motivos ali, e tu vê muito no desenho, sabe? Mostra a forma como aperta o lápis e quando faz a flor do papel amassado. A gente não muda o que passou, mas a gente consegue acreditar, transformar esse papel amassado numa flor, fazer florir, é isso que a gente faz na horta, por exemplo. A gente cuida da horta também porque tudo que a gente cuida vai florir, vai dar frutos. E a escola Meninos e Meninas do Parque é um pouco disso, é um pouco de casa, de objetivo novo, de perspectiva nova, um caminho novo... quando sai da escola, falta? Ainda falta, falta encaminhar pro mercado de trabalho, falta enxergar a pessoa, apertar na mão, abraçar, que muitos não são abraçados, né? Aqui eles chegam, eles tomam banho, aí a gente explica como funciona essa escola, porque ela é diferente de toda escola. Então a pessoa precisa se adaptar, aprender de novo como é ficar atrás dessa mesinha aí, como é ter o seu material (Professora pedagoga, regente da turma de integração).

A professora ainda avalia que a escola consegue minimizar, dentro do seu espaço, as violências estruturais, pois todos se organizam e têm a oportunidade de compreender as normas de convivência neste primeiro contato proporcionado pela turma de integração. Cada estudante que chega na escola recebe uma pasta com seu nome onde ele vai guardar seus materiais de estudo, porque se eles retiram da escola acabam perdendo ou estragando, já que não têm um lugar para guardar. De acordo com a docente, as pessoas que chegam são ouvintes muito boas, principalmente quando são ouvidas também e quando querem mudar padrões de conduta, o que vai ocorrendo aos poucos, a partir do cumprimento dos combinados, pois desejam fugir da violência.

Há aqueles que deixam de ir à escola porque se envolvem com outros projetos da rede de assistência governamental, como cursos de qualificação, estágios, etc. Mas, como estes programas são provisórios, os estudantes retornam. Entretanto, a retomada dos que já conhecem a equipe da escola, bem como outros fluxos institucionais, precisa ser diagnosticada do ponto de vista cognitivo. O que se esqueceu durante o período fora, o que mais se aprendeu, entre outras coisas.

O diagnóstico começa com uma conversa informal e, para além da detecção do grau de alfabetização e letramento, considera-se a experiência de vida, porque a experiência de vida, nas palavras da professora, traz conhecimento e, por meio dos centros de interesse, este conhecimento se transforma em conteúdo. Às vezes informal, mas conteúdo. Acontece de alguém que nunca frequentou a escola já chegar sabendo falar, ler, escrever, distinguir os códigos, letras e números. Então, porque colocá-la em uma turma de alfabetização? O diagnóstico da sala busca ser sensível à bagagem de cada um, para além da formalidade. Na análise da professora, estes estudantes teriam dificuldade de se adaptar à escola regular, justamente porque, apesar de pouco escolarizados, eles têm um conhecimento que precisa ser apenas estruturado. Este processo ocorre em tempos diferentes. Portanto, a aprendizagem formal para este público demanda um atendimento individualizado. Compreendi melhor a fala da professora ao conversar com um estudante recém-chegado, Edinardo. Ele me contou que abandonou os estudos ainda na primeira série, para trabalhar em uma fazenda. Portanto, ter sido avançado para a terceira etapa do EJA, referente ao início dos anos finais, era para ele surpreendente. Edinardo não acreditava que havia acumulado tantos saberes, mas realiza as operações básicas de matemática, escreve corretamente produzindo textos complexos, conhece de história e geografia.

### 2.2.2 A turma multianos

A turma multianos foi fechada por um tempo quando o foco da EMMP passou a ser a modalidade Educação Jovens e Adultos - EJA. O processo de solicitação para reativá-la se dá sazonalmente. Nos últimos anos, a turma está aberta em decorrência da proximidade da UE com um assentamento de catadores de resíduos onde residem várias crianças da mesma família. Essas crianças puderam, em 2021, ser matriculadas na turma de Anos Iniciais que conta com uma professora regente e atendimento semanal de professoras de disciplinas específicas. As crianças estão em incompatibilidade idade-ano e possuem características de fala que tornam a compreensão difícil para pessoas com quem elas não têm convívio. As próprias crianças só se deram conta da dificuldade depois que começaram a frequentar as aulas, pois perceberam que não estavam sendo compreendidas. De fato, é preciso alguma convivência para compreendê-las.

A professora regente, formada em Pedagogia e Artes Cênicas, relata que se utiliza muito de jogos teatrais como estratégia para trazê-los de modo lúdico à presença na aula. As meninas e o único menino aprendem bastante com esses jogos e brincadeiras. Aprendem a contar pulando corda, aprendem sobre proporção fazendo bolo e o formato aula dinâmica, em que os estudantes se movimentam pela escola, contribui bastante para o envolvimento deles com os estudos. É percebido de forma sensível, pela equipe pedagógica, o desenvolvimento motor destas crianças e até da fala. A turminha tem dificuldades nas sílabas complexas tipo CRA e confundem CL com CH, confundem o D e o T, tanto na fala como na escrita, inclusive as que estão no quinto ano. A hipótese é que a dificuldade com a escrita ocorra em decorrência da fala, por isso, a escola solicitou para as crianças acompanhamento com fonoaudióloga, mas não foi atendida. Por outro lado, as crianças são incríveis em outras habilidades e algumas delas possuem alta capacidade de compreender a abstração matemática. Mas a questão da fala as atrapalha e o problema já foi repassado para a orientação escolar.

A equipe suspeita também de outros possíveis transtornos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Dislexia. Ainda, compreende-se melhor a defasagem ao se observar a falta de algumas compreensões básicas como senso de lateralidade: saber o que é direita e esquerda ou em cima, embaixo. De acordo com a professora, não conseguem identificar em uma foto, se foi tirada de frente, de lado, etc. A professora também acredita que, por seus estudantes não socializarem com outros grupos, acabam sendo prejudicados pela falta

de referência, de outros exemplos que os estimulem a se desenvolver. Mesmo assim, estas meninas e meninos conhecem mais do que imaginam e, no dia a dia, o trabalho pedagógico humanizado tenta privilegiar esses conhecimentos prévios.

Por exemplo, quando eu fui fazer o trabalho, no dia 19 de abril. Eu quis plantar uma sementinha com eles, trazer essa coisa mais dos indígenas, da plantação. Fui com eles no canteiro, mostrei para eles e aí foi interessante porque eles me falaram assim: “ah, professora, essa planta aqui a gente vê direto, essa árvore aqui, essa mangueira tem um sei aonde.” Então, por onde eles passam, eles conseguem identificar, sabe? Eu falei para eles: “Essa árvore aqui é frutífera, dá fruto, quais outras vocês conhecem?” Eles foram apontando aqui no parque da cidade. Esse local é muito bom para eles além de ser belo, não é? Então, a natureza é o convívio deles. Por onde eles passam, conseguem trazer referências disso. (Professora regente, turma multianos).

Contei à professora minha vontade de entender melhor como acontece o processo de aprendizagem dessas crianças, sabendo que o trabalho pedagógico é atravessado por múltiplos desafios. Ela explicou que a formação em Artes Cênicas acaba ajudando por causa do caráter sensibilizador que as Artes podem ter. A docente entende o corpo como elemento estruturante no processo de desenvolvimento, porque ele é expressivo. Daí atividades como fazer caretas na frente do espelho, colocá-los para se imitarem ou um na frente do outro. As crianças relaxam.

Um outro elemento importante que notei durante o período de convivência com as crianças da turma multianos é o tipo de perspectiva de futuro que conseguem projetar. Os estudantes têm consciência de onde vivem e de suas histórias de vida. Em alguns momentos percebem a escola como potencializadora de mudança de realidade. Entretanto, há dias em que chegam para as aulas exauridos pelo trabalho ou maltratados por alguma situação que passaram na rua. Nestes dias sentem que não adianta, que nada e nem a escola pode interferir no modo de vida deles. É nessa hora que questionam o valor de saber escrever o próprio nome ou contar além de 10. A escola tenta reverter esta situação buscando se tornar um lugar prazeroso.

Quando falam acerca das profissões que almejam, projetam-se em policiais e professoras. Alguns ainda não projetam nada, não conseguem perceber um futuro para além daquela realidade. Nesta configuração, a participação da família na educação das crianças é praticamente nula, até porque a presença das crianças no ambiente escolar contribui para que as famílias se organizem em algum tipo de trabalho. É em consequência das circunstâncias materiais em que se encontram esses sujeitos que a escola assume papéis como encaminhamento de saúde, atendimento psicossocial, higiene e alimentação. A professora relata que as famílias realmente não têm muita orientação de para onde ir quando precisam de ajuda, por isso a escola atua como ponte institucional.

Em seu Projeto Político Pedagógico, a EMMP salienta que a dificuldade com a permanência e êxito escolar é um desafio devido à própria condição de vulnerabilidade, às dificuldades advindas do abandono escolar, à insegurança alimentar, à ausência de transporte, etc. Logo, sem um pensamento crítico e coletivo, no sentido de valorização da sua própria história e sem o sentido de pertencimento, o estudante não encontra motivações para permanecer nos estudos até o fim de um segmento.

### **2.3 Freire, Freinet: por uma Educação Humanizada, Emancipatória e Feliz.**

Ao observarmos a organização física da Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP percebemos que seu espaço físico, embora pequeno, está subdividido por áreas ou disciplinas. No corredor destinado às turmas de EJA encontramos salas ambientadas para cada matéria, uma sala dos espelhos utilizada principalmente pela professora de Educação Física e uma biblioteca. Do outro lado, de forma mais improvisada, encontramos o local que abriga a turma multianos. Nesse espaço, apesar de não haver divisórias delimitando fronteiras entre as várias atividades, estão à disposição das crianças quatro mesas redondas, com vários lugares, um cantinho de leitura, outro canto com alguns brinquedos e, mais atrás, um lugar para guardar os kits de higiene, toalhas molhadas e roupas sujas. Contudo, o ambiente organizado ocupa aquilo que possivelmente foi um depósito e que ainda abriga entulhos e outros objetos de pouco ou nenhum uso cotidiano, como cadeiras velhas.

É a partir da configuração acima descrita que vemos se estruturar a concepção pedagógica da escola, na busca por uma educação humanizada, emancipatória e feliz. O Projeto Político Pedagógico da EMMP (2022) cita em seu texto a influência de alguns educadores importantes do século XX e não é difícil observar na prática como as técnicas do Método Natural e dos Centros de Interesse formuladas pelo francês Célestin Freinet se acomodam no planejamento diário. É justamente sobre a visão de educação escolanovista de Freinet, em diálogo com as concepções do grande educador Paulo Freire, também influenciador do trabalho pedagógico da escola, que quero discorrer.

Para Boleiz Júnior (2012), Freinet e Freire desenvolveram pedagogias voltadas para a Educação Popular. O primeiro, em regiões pobres francesas a partir da década de 20, com o

objetivo de colocar o educando na centralidade do processo, produzindo uma gama de técnicas pedagógicas voltadas para a educação do trabalho, com resultados materiais e intelectuais úteis para o discente. Freire, em meados da década de 50, também pensava a educação do trabalho, já que via o trabalho como ação transformadora e produtora de cultura. Freire acreditava na práxis como meio de aquisição de humanidade e de libertação. (BOLEIZ JÚNIOR, 2012). Ressalta-se que popularmente o que se crê ser educação é algo próximo de uma instrução para a aquisição de conteúdos técnicos e/ou científicos. Temos o hábito de separar a educação de valores – que seria responsabilidade apenas da família ou da igreja – da educação visando disciplinas acadêmicas. Entretanto, essa crença reduz o papel da educação a simples reprodução, enquanto, para os educadores citados, o processo educativo pode ser agente conscientizador para a transformação da práxis e, portanto, das relações de trabalho, do mundo e da própria natureza (BOLEIZ JÚNIOR, 2012).

Vale destacar que Freinet foi um professor primário que lutou pelos interesses de pessoas pobres e, por isso, seu compromisso era o de formar cidadãos que, ao se apropriarem da cultura, poderiam se tornar donos da própria história. Boleiz Júnior afirma que a noção de Educação Popular de Freinet é a de uma educação para as classes populares e comprometida com seus interesses de classe. Já Paulo Freire, segundo o pesquisador, discutiu de forma mais contundente o fato de o currículo educacional ser estruturado para a manutenção de uma ordem social que não é justa (BOLEIZ JÚNIOR, 2012). Ainda assim, Freire acreditava haver generosidade quando a Educação Popular se transforma em uma luta coletiva em torno da mudança social. Por vezes me perguntei se nosso Currículo em Movimento seria capaz de conduzir os educandos da Educação Básica, para o caminho da consciência social. Há muitos meios de engessar nosso modelo educacional atual, contudo, em uma aula interdisciplinar entre História e Artes, dentro da EMMP, cheguei à conclusão que, para além do currículo, Freire estava certo sobre a importância da práxis como propulsora de novos sentidos:

Eu fiquei *apavorizado*, com dor no meu coração, porque eu não entendo o sistema governamental, que pra construir um sonho, destrói outros... ninguém conta o que eles fazem com os índios, que eles tão aqui há milhões de anos e tiram eles de lá pra construir uma cidade. Isso é depredação capitalista (fala do estudante Eduardo).

A fala de Eduardo se deu logo após a exposição de alguns vídeos curtos sobre a construção de Brasília. Os vídeos geraram discussão em torno da situação dos candangos construtores da cidade e pelo fato de a cidade não ter sido planejada para abrigar esses trabalhadores. A fala emocionada do estudante e sua percepção das injustiças sociais e a falta de uma política para todos proporcionou um longo debate em que os discentes puderam trazer

à tona suas indignações por reconhecerem famílias inteiras de trabalhadores sem casa, sofrendo todo tipo de discriminação e racismo. No debate espontâneo, a turma demonstrou ter ciência de que as lutas por casa, comida e emprego de hoje, no DF, são ainda consequência do crescimento irregular das regiões periféricas de Brasília, cidade feita para abrigar os ricos. Depois, os educandos seguiram para a aula de artes com o objetivo de produzir uma colagem com cenas de Brasília. Um trabalho coletivo que envolvia interferência de cores em imagens em preto e branco. Todos os alunos da escola estavam juntos e permaneceram o turno inteiro ensimesmados com as cenas da construção.

Ocorre que, ao presenciar aulas como estas, em que o desejo de se localizar enquanto sujeitos históricos emerge dos próprios estudantes, fica nítida a diferença de um modelo educacional emancipatório daquele tecnicista, presente ainda em muitas instituições escolares. O termo tecnicismo esteve ligado à ideia de modernização por muito tempo e por isso, à ideia de massificação de tecnologias de ensino: recursos como retroprojetores, fichas, materiais divididos em módulos, como se essas tecnologias, por si só, fossem a solução para todos os desafios encontrados na relação ensino/aprendizagem (ARAÚJO, 1993). Portanto, o modelo tecnicista nos remete à noção de que a técnica se sobrepõe às relações pedagógicas descentrando o processo educativo do estudante. No entanto, é possível conceber que a prática social é que pode e deve impulsionar as técnicas de ensino (ARAÚJO, 1993) e, hoje em dia, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

O governo do Distrito federal, em consonância com as políticas de governos recentes, vem defendendo que o simples uso de recursos tecnológicos e de informação são a melhor maneira de se concretizar uma educação inovadora, porém, este processo de tecnificação fez com que os objetos técnicos se sobrepusessem às relações para garantir racionalidade e eficiência nas aprendizagens, a partir de um modelo não crítico de ensino e sim, instrumental. Daí o imaginário do senso comum acaba por personificar a concepção de educação como transmissão. A reação ao modelo tecnicista, já nas últimas décadas do século passado, fez com que parte dos professores assimilassem uma espécie de tecnofobia, justificados pela teoria educacional histórico-crítica. Este fato, por um momento, acabou produzindo um espaço-tempo descompromissado com técnicas educacionais. É relevante pensar no quão fundamentais se fazem formalizações técnicas de ensino que estejam a serviço dos sujeitos, não de forma neutra, mas de forma crítica. (ARAÚJO, 1993).

Um exemplo interessante para pensarmos as técnicas de ensino para além da instrumentalidade pode ser encontrado em um livro da antiguidade chinesa, como descreve o filósofo Yuk Hui (2020), ao explicar o pensamento cosmotécnico chinês, que consiste na unidade entre *chi* (ferramenta) e *tao* (caminho). Hui conta que no Livro de Chuang-Tzu, na seção intitulada “Maestria do Viver”, fala-se de um açougueiro que é ótimo em esquartejar vacas e acredita que um bom açougueiro não confia nos objetos técnicos que estão à disposição, mas no *tao*. Diz o açougueiro: “ter uma boa faca não é necessariamente o bastante; o mais importante é entender o *tao* da vaca, de modo a usar a lâmina não para despedaçar ossos e tendões, mas, antes, para fazê-la correr ao longo deles e adentrar os espaços entre eles” (HUI, 2020, p. 43). O autor salienta que, na pequena história, o sentido literal do *tao* se confunde com um sentido metafísico, de olhar além e intuitivamente. Hui conclui:

É portanto, a questão do “viver”, mais do que a “técnica” aqui, ele está separado do objeto técnico: ainda que o objeto técnico não seja desprovido de importância, não se pode buscar a perfeição da técnica pelo aperfeiçoamento de uma ferramenta ou de uma habilidade, já que a perfeição só pode ser alcançada pelo *tao*. (HUI, 2020, p.44)

Para o filósofo, estamos presenciando o fim da globalização unilateral, assim chamada pelo fato de ter sido moldada a partir da universalização de epistemologias particulares e, através de meios tecnoeconômicos, que nos levaram a uma “metafísica supostamente global” (HUI, 2020, p. 23). a partir desse contexto, o autor nos leva a refletir sobre a necessidade de uma cosmopolítica e de uma cosmotécnica, afinal, existem, nas diferentes culturas, diferentes tecnologias e, portanto, múltiplas cosmotécnicas. Hui explica a definição de cosmotécnica:

é a unificação do cosmos e da moral por meio de atividades técnicas, sejam elas de criação de produtos ou de obras de arte. Não há apenas uma ou duas técnicas, mas muitas cosmotécnicas. que tipo de moralidade, qual cosmos e a quem ele pertence e como unificar isso tudo variam de uma cultura para outra de acordo com dinâmicas diferentes. (HUI, 2020, p. 39)

O conceito do filósofo nos provoca a olhar de um jeito diferente para a questão da técnica, já que a concepção das diferentes cosmotécnicas nos direciona para futuros onde diversas culturas nos ajudem na superação da modernidade pautada em uma cosmologia homogeneizada (HUI, 2020).

A escola moderna enfrenta certa crise, no que diz respeito ao modo como os professores, agentes do processo de ensino-aprendizagem, devem regular suas mediações. Acredito que, diante da necessidade urgente de encararmos as múltiplas possibilidades de éticas e culturas, se faz relevante pensar sobre o modo com as técnicas se ajustam a processos que são, antes de tudo, relacionais e afetivos.

É fundamental que nestas relações, não se negue as práticas iniciais, as percepções e as técnicas já incorporadas por quem vai aprender, para que a habilidade seja legitimada pela própria vivência, proporcionando uma aprendizagem bem mais significativa. Ainda mais quando se trata de um grupo rejeitado pelo sistema de emprego formal. Nesse caso, a escola deve assumir que os sujeitos, mesmo quando não incorporados pelas redes da produção capitalista, são produtores de trabalho e de cultura e se relacionam com a natureza.

#### **2.4 Expressão Corporal e Educação Ambiental: outros lugares possíveis.**

A partir da leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e estando durante alguns meses presente na rotina da EMMP, entendi que a dinâmica escolar acaba se moldando, para além das aulas regulares, com auxílio de dois projetos contínuos e de grande impacto no dia a dia dos discentes: a “Oficina do corpo” e o “Cheiros e temperos”. A vivência que já se enraíza nas práticas comunitárias daquela UE, buscando o entendimento e cuidado com o corpo, bem como as práticas ambientais empreendidas pelos professores, foram uma bonita surpresa para mim, já que é mesmo em torno desses elementos que venho buscando sugerir uma metodologia de trabalho.

No projeto intitulado “Oficina do corpo” há, por parte da equipe pedagógica, o desejo de promover atividades que despertem a consciência corporal, dando a possibilidade de os estudantes se utilizarem da expressão e trabalhando, a partir do corpo, noções de psicomotricidade, além de respeito e diversidade. A escola, inclusive, busca conceber o corpo como elemento ligado ao ambiente. É neste sentido que acaba por promover ações, como rodas de conversa, e por estimular os hábitos de higiene. (EMMP, 2022). De fato, o elemento corpo está presente em todo o processo pedagógico e suas possibilidades expressivas podem ser potencializadas, na medida em que almejamos transformar estas expressões em algo intencional. É observável certa defasagem no que diz respeito às produções corporais dos estudantes, provavelmente, fruto das múltiplas deficiências na escolarização destes indivíduos.

O artista francês Jacques Lecoq, ao falar sobre o corpo poético, disse que “não andamos a grandes passadas, somos mais parecidos com o mar. Os movimentos das ondas na superfície estão mais visíveis dos que o que estão por baixo, mas todos esses movimentos vêm do fundo” (LECOQ, 2010, p. 39). Penso que Lecoq queria dizer que há uma grande quantidade de movimentos internos demorando a emergir, mas são sempre fruto de um esforço mais profundo

de compreensão das próprias demandas expressivas. Nos primeiros momentos de minha formação inicial em Artes Cênicas, dediquei-me a pensar o corpo, mais do que como ferramenta, como poesia e voz. Meu fazer pedagógico, num primeiro momento, voltou-se para o entendimento do corpo e movimento como continuidade de nós mesmos e continuidade da nossa expressividade, o que, para mim, parecia ser um processo libertador. Para os teatrólogos Peter Brook e Jacques Lecoq (2010), a expansão corpórea é uma forma de dar voz a um corpo calado; de compreender de outro modo uma linguagem poética aprisionada. Eles ainda nos dizem da importância de se reconhecer a realidade corpórea de cada pessoa. Isso nos possibilita compreender com o corpo e não somente com o intelecto.

Ao longo de uma longa caminhada como professora da Educação Básica, senti que abria mão do corpo poético, cênico e expressivo para assimilar uma disciplina corporal do trabalho. Percebi que as categorias de expressividade e liberdade eram extremamente ofensivas para alguns grupos dentro da escola. Experimentei um estranhamento inquietante com aquele espaço em que o corpo era violentado, sem lugar para uma expressão singular, e onde a afetividade e produtividade eram medidas por um comportamento sistemático, repetitivo e mecanizado. Na busca por compreender o modo como o corpo age nos espaços, além de suas expressões, deparei-me com o texto “As Técnicas do Corpo”, do antropólogo Marcel Mauss. Mauss entende que as ações físicas são o modo como as pessoas, de acordo com o grupo social, aprendem a servir-se de seus corpos e, nessa perspectiva, a observação da técnica do corpo parte sempre do concreto ao abstrato. O antropólogo também discute o papel da educação ao tratar dos hábitos corporais:

Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos de educação predominavam. A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos compreender a sequência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. É precisamente nessa noção de prestígio da pessoa que faz o ato ordenado, autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo o elemento social. (MAUSS, 2003, p. 405)

Na condição de mulher, não pude deixar de perceber como, sobre o corpo feminino, meu e de minhas colegas, recaem diversas outras pressões, tendo como efeito uma série de contenções de energias e expressões controladas, orientadas para os trabalhos do cuidado e também para uma espécie de adequação ao juízo masculino, mesmo em um ambiente predominantemente povoado de mulheres, como é o caso da maioria das escolas. O corpo

performático construído pela mulher em nossa sociedade, a partir dessa demanda, é imitado pelas alunas desde cedo.

A aparente marginalidade do corpo feminino parece colocar as meninas em constante necessidade de vigilância. O corpo da menina é exposto à erotização; ela entende que, para se preservar da violência social, é preciso se esconder e silenciar-se. Aqui vale mencionar que o trabalho de reprodução social, delegado às mulheres, como nos falam as autoras Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser, na obra manifesto “Feminismo para os 99%” (2019), tem papel secundário na sociedade capitalista. Quem o realiza sempre está em posição de subordinação, aceitando condições impostas por aqueles com maior remuneração, que estão sempre delegando o cuidado a outras pessoas, em geral, a pessoas do sexo feminino. As autoras afirmam que o trabalho reprodutivo afeta, de forma ainda mais dramática, as mulheres racializadas, forçadas a trabalhar de graça ou por custos bem baixos para mulheres brancas. Por isso, é preciso um olhar minucioso para entender como essas relações de reprodução e os papéis de cuidado são subvalorizados, fazendo do ambiente da escola essencialmente adoecedor para mulheres.

E é a partir destes lugares de inquietação que penso o papel do trabalho corporal para a escolarização, não apenas relacionados aos componentes da Arte ou da Educação Física, mas transversalmente, como uma parte estruturante das aprendizagens significativas, ligado ao cuidado com o ambiente e pensando em uma educação emancipatória. A ideia é considerar o corpo como propulsor de outros lugares possíveis.

Em um artigo sobre Teatro Contemporâneo, o pesquisador Renato Ferracini nos brinda com a narração de um mito nipônico que conta a história de Amaterasu, deusa da luz. Amaterasu se escondeu em uma caverna com vergonha de sua nudez e seus irmãos tentaram dissuadi-la para que retornasse e novamente iluminasse o mundo. Mas Amaterasu não queria, estava irreduzível; foi quando a deusa Uzume subiu em um tambor e começou a dançar, retirando as suas vestes e entrando em êxtase. Os irmãos de Amaterasu começaram a rir e a gargalhada deles chamou a atenção da deusa, que saiu da caverna, restabelecendo a luz. Esse mito nipônico relatado no texto sobre teatro contemporâneo permite que eu imagine outros lugares possíveis para os corpos que acompanho como professora, ainda que por um espaço limitado de tempo. Imagino que haja Amaterasus por aí, mas possivelmente nossa sociedade não esteja permitindo que a luz seja restaurada.

Permito-me afirmar que, diante da minha experiência na escola, de modo geral, embora haja um avanço das políticas educacionais, as práticas docentes ainda parecem se basear no controle e no medo. Haverá, porém, chances de dialogarmos com mitos, histórias e tradições culturais diversas que nos ajudem a dançar? A entrar em êxtase? Acredito que o ponto importante que move esta busca é o fato de que os corpos marginalizados parecem denunciar, ainda mais, nosso vício social de pensarmos à parte. Não nos sentimos parte do planeta, então, nos relacionamos de forma exploratória com o que vemos. Estamos viciados em olhar e ver “outros” que “não se encaixam” passíveis de serem colonizados, quase domesticados. Como nos mostra o indígena Ailton Krenak:

Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra. (KRENAK, 2018, pp. 23-24)

É a partir desta visão de conexão e pensando como a escola pode ser ponte de relações mais conectadas que, vi a possibilidade de unir, dentro do entendimento da transdisciplinaridade, Expressividade corporal e Educação Ambiental, o que, de certo modo tem sido uma das tônicas do trabalho pedagógico na EMMP. Por meio de seu projeto Cheiros e Temperos: Plantando Sementes, Projetando Sonhos, a escola tem objetivado trabalhar a consciência temporal e processual da vida no planeta, ajudando os estudantes a definirem planejamentos, entendendo as etapas de um plantio. Assim, quem sabe, os estudantes poderão organizar projetos de vida, se espelhando nas fases de cultivo da horta, o que também poderia despertar o interesse deles pelo cuidado. A horta é um espaço importante da escola. Ela é acessada com facilidade pelos estudantes que se sentem estimulados com a manutenção da mesma.

Além das hortaliças e alguns legumes a serem utilizados nas refeições da escola, a horta também provê algumas ervas medicinais distribuídas aos estudantes, quando em ocasião de colheita. Pude presenciar, por diversas vezes, momentos dos estudantes com a horta. São sempre momentos de muito silêncio onde os aprendizes parecem conhecer do manejo mais que o próprio professor que propõe a atividade. Os discentes chegam a dizer que aquele momento ali é um dos únicos em que encontram paz. Isso pode ocorrer como consequência do fato de que vários deles têm em seu passado marcas do trabalho na roça. Conhecem do manejo da terra e da agricultura. São estas as ocasiões em que compreendemos as aprendizagens como uma dinâmica mais complexa e que perpassa a relação do indivíduo com os objetos técnicos e outras

formas de entendimento da própria vida, em seus ambientes de produção de cultura e de garantia da sobrevivência, para além das relações do trabalho formal, já que é possível, devido as dinâmicas socioculturais que circundam a POP Rua, que alguns dos sujeitos nela implicados, não consigam estabelecer uma outra forma de vida, dentro do trabalho formal e gozando de moradia fixa.

O projeto “Cheiros e Temperos: Plantando Sementes” tem como ações relacionadas a limpeza dos espaços, a formação de canteiros para plantio, adubação da terra, plantio, transplante de canteiros, colheita, construção de projeto de vida. Para se fundamentar um projeto de vida na educação ambiental, faz-se necessário pensar as bases dessa educação ambiental, que vai além do cuidado do espaço de horta. Temos que pensar nossa própria história enquanto povos do hemisfério sul, porque a forma de colonização a que fomos submetidos tem impacto real na nossa visão sobre as relações com a natureza e sua exploração. Por isso os questionamentos vêm sendo construídos sobre um currículo que sempre privilegia os saberes hegemônicos.

Ao nos depararmos com a construção do nosso próprio território, por exemplo, não podemos fazê-lo sem nos lembrarmos da exploração do Pau Brasil. A madeira era encontrada em abundância por aqui, mas depois de três séculos de exploração, entrou em extinção, graças ao extrativismo empreendido pelas colônias europeias, sem que se pensasse em como se assegurar a vida do lado de baixo do planeta. Podemos citar também os processos de colonização de outros países latinos.

A colonização pelos espanhóis da Bolívia é cheia de episódios em que a natureza é considerada fonte de riquezas materiais, extraídas de forma inescrupulosa. Eduardo Galeano (2010), nos conta que a cidade boliviana de Potosí, no século XVI era abundante de prata, a ponto de até ferraduras de cavalos serem feitas do material. Neste período a cidade era uma das maiores e mais ricas do mundo, com suas montanhas gigantescas que abrigavam pedras preciosas e os ricos metais. A exploração das minas de Potosí começou ainda nessa época, e os metais levados dos novos domínios coloniais estimularam o desenvolvimento europeu e até pode-se dizer que o tornaram possível.

Apesar disso, no auge da exploração, os relatos mostram que houve a morte de pelo menos 8 milhões de indígenas e hoje, a cidade de Potosí é uma das mais pobres da Bolívia, e suas montanhas ricas simplesmente desapareceram da paisagem. A história nos conta que os nativos bolivianos eram escravizados e obrigados a trabalhar nas minas para curarem sua

“maldade natural” e assim como no Brasil, não faltam registros aterradorantes de maus tratos aos nativos (GALEANO, 2010).

A questão que estou levantando aqui é que o extrativismo inescrupuloso produziu e ainda produz uma concentração de riquezas nos países que hoje são considerados economicamente desenvolvidos, os países do hemisfério norte, mas as marcas dessa prática ainda não foram superadas, nem do ponto de vista ecológico, nem do ponto de vista econômico e muito menos do ponto de vista humano, já que a população dos países pobres, colonizados, ainda é a que mais sofre com perda de direitos trabalhistas e negação dos direitos humanos e com a escassez provocada pelos maus tratos ao meio ambiente. Essas circunstâncias históricas nos obrigam a repensar as relações educacionais, principalmente se falarmos do trabalho pedagógico com os grupos que vivem na pele consequências destes processos e que também entendem a escola como um espaço de resgate.

Temos que educar a partir de uma ética que leva em consideração que a água do planeta, assim como o ar, não podem ser propriedade de ninguém e devem ser tratados como bens comuns. Por tanto, são estabelecidos a partir de relações sociais de colaboração, visando o cuidado. É preciso uma administração coletiva desses bens comuns. Lembramos que a natureza é limitada, finita. Estamos falando de parte do ecossistema planetário, com seus próprios ciclos vitais e que, se geridos de forma antropocêntrica, não se sustentarão. A gente pode refletir sobre a escola, que é um bem público, mas o conhecimento é um bem comum e pode se transformar em um fazer em comum, sendo que a escola pode ser administrada e cuidada a partir da ideia de cooperação e reciprocidade, por toda a comunidade, sem exclusão de ninguém e sem competição. Estas noções são encontradas em cosmologias provindas dos nativos sul-americanos, como na cosmologia do Bem Viver (ACOSTA, 2016).

Podemos pensar que a ideia de explorar a natureza e desvincular seus processos da realidade humana constitui a primeira forma de violência e dominação que existiu e existe. Vejamos o caso do não ordenamento territorial, outra dimensão da discussão sobre sustentabilidade. No Distrito Federal, podemos perceber com maior clareza ao analisarmos as ocupações irregulares. Esse desordenamento fortalece o desequilíbrio das relações sociais, ambientais, ecológicas, políticas e econômicas da sociedade e afeta a todos nós, mas afeta diretamente a POP Rua, que não conseguiu ser incorporada como força de trabalho, ou sujeitos de direitos na dinâmica da cidade.

O que estamos buscando entender aqui é como a escola pode promover estas consciências, levando em consideração que no Distrito Federal o currículo já determina a necessidade de se trabalhar, transversalmente, o conceito de Direitos Humanos e Sustentabilidade. É preciso garantir as condições básicas para que todas as formas de sociedade trabalhem para o equilíbrio planetário.

Diante da complexidade do ambiente do qual emergem os interlocutores da minha pesquisa, percebi a importância de fundamentar uma proposição técnica capaz de trazer à luz cosmologias que conversem com as referências culturais e identitárias da América Latina, já que Educação Ambiental Crítica (Guimarães, 2013), campo de interesse de minha pesquisa, também se propõe a pensar as relações geopolíticas e seus papéis estruturantes nos modos de vida de quem mora nas ruas. A oficina, sobre a qual irei transcorrer no próximo capítulo é um esforço de unir expressividade e Educação Ambiental, de modo transdisciplinar, para que seja possível mergulhar nas mais variadas formas de aprendizagens e seus impactos na realidade do país.

Proponho uma metodologia para fazer do espaço da escola um espaço de diálogo entre vários saberes, aproximando as práticas institucionais das demandas sociais, culturais e ambientais dos estudantes em questão, partindo da abordagem de que a colonialidade, como consequência do colonialismo histórico, subjugou as populações originárias e as comunidades negras escravizadas, lhes retirou seus conhecimentos próprios e esvaziou os sentidos de suas existências (Meneses, 2020).

A professora Rita Silvana dos Santos (2019), explica que quando percebemos que somos parte de um todo, as relações de exploração segregadoras do mundo atual, perdem força. Ao reconhecermos as relações que as infinitas formas de vida e não vida estabelecem ao nosso redor, temos a oportunidade de compreender o sentido do pertencimento e coexistência (SANTOS, 2019). Dos Santos, afirma ainda que é necessário que os currículos atuais estejam implicados com a vida real das pessoas, para que essas possam se permitir “transgredir a lógica da supressão de sistemas de conhecimento de alguns grupos sociais, a exemplo dos povos africanos e indígenas” (SANTOS, 2019, p. 139). Nesse contexto, quando o currículo cede à lógica hegemônica que homogeneiza a produção do conhecimento delimitando que apenas o conhecimento científico é aceito como meio de leitura do mundo, os grupos sociais que não seguem essa lógica, os “outros”, são postos em um lugar de imaturos, dos que têm ainda muito o que aprender para se tornarem seres humanos plenos (SANTOS, 2019).

Nesta perspectiva, é válido salientar que todas as formas conhecidas de controle do trabalho e do capital vem gerando, ao longo da história da modernidade, não só a separação entre o “eu hegemônico” e o “outro”, mas também um espaço de não existência para este “outro”. Quando falamos da população em situação de rua, que sequer tem sua mão de obra aproveitada pelo mercado e, portanto, é invisível, a noção de outro fica ainda mais cruel e segregadora.

A exclusão destes corpos tem seu modo de operar nas instituições educacionais, onde o privilégio epistêmico (Grosfoguel, 2016) relega a história das comunidades negras, originárias e da POP Rua à figuração ou ao esquecimento. Seria possível empreender práticas educacionais descolonizadas a partir do resgate da relação do ser humano nascido no hemisfério sul com a natureza, com o sagrado, com a ancestralidade, com a comunidade? Por isso a motivação em se trabalhar Educação Ambiental, na perspectiva crítica, estimulando uma nova práxis social e o envolvimento da comunidade escolar nos problemas socioambientais (Guimarães, 2013). Guimarães nos alerta sobre a forma dissociada da realidade com que vimos trabalhando Educação Ambiental na escola e nos diz que é preciso que o educador ambiental enfrente tal postura “para que este possa, como sujeito de seu fazer pedagógico, incorporar práticas diferenciadas e criativas no movimento individual e coletivo de transformação e construção de uma nova realidade socioambiental.” (Guimarães, 2013, p.21)

A separação, construída pela sociedade eurocêntrica, entre seres humanos, outras espécies e natureza, cria a falsa ilusão de que as ações humanas têm consequências restritas à própria humanidade e que o restante dos elementos que compõem o planeta são meros recursos. A Educação Ambiental crítica não pode ser construída de outra forma que não no sentido de se pensar as relações de poder que estruturam a sociedade moderna e sem que se questione as identidades e seus sistemas de representação. Estes sistemas promovem danosas hierarquias ao criar a diferença, produzindo mais exclusão.

### 3 – A OFICINA DO BEM VIVER

Figura 3: A praça da diversidade



Fotografia tirada pela autora

A praça da diversidade, localizada na parte externa da Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP, conta com a presença de um antigo abacateiro que por causa da sombra e frescor que proporciona ao espaço, acabou legitimando o lugar como ponto de encontro entre humanos, pássaros que vem bebericar em um bebedouro improvisado, Negona e Chorão – os cachorros que acompanham as crianças – e outros bichos que porventura caminham por aquelas bandas. Me habituei a chegar e esperar na praça pelo melhor momento de me aproximar das atividades, ou simplesmente ficar sentada observando a movimentação da comunidade.

Em dada oportunidade, no final do semestre letivo, em decorrência da minha última semana como pesquisadora em campo, sentei-me na praça já meio nostálgica, buscando fixar a paisagem em minha memória. Diferente de outros dias nos quais eu permanecia longos momentos a fitar o ambiente sozinha ou em conversação com algum funcionário, na fase final da observação pude desfrutar também da companhia de estudantes como este que se colocou ao meu lado desta vez, para falar da vida. Seu Carlos era um dos mais assíduos interlocutores da pesquisa, por sua disponibilidade em participar das atividades e presença constante na escola. Ao aproximar-se olhou atentamente a fotografia usada por mim como protetor de tela do meu

telefone celular, onde eu estava sentada em um grande banco de madeira e me perguntou se eu sabia que árvore era aquela. Respondi que não. Seu Carlos me contou que se tratava de uma aroeira e pôs-se a falar sobre várias espécies de árvores antigas. Vi o aprendiz se tornar, naquele instante, um sábio contador de histórias e ele explanou largamente sobre aroeiras, jatobás e cedros. Por fim, Carlos concluiu com pesar que a ganância dos homens transformava árvores milenares em bancos, acabando com tudo na natureza por pura vaidade e desejo de consumo.

Essa singela conversa que travei com Seu Carlos produziu um efeito poderoso em mim. A vasta memória de mundos partilhada pelos estudantes durante o período em que estive em campo promoveu mudanças significativas em meu modo de ver os processos educativos. Permito-me acreditar que cumpri pelo menos um dos objetivos da pesquisa etnográfica já que como pesquisadora fui transformada pelos saberes compartilhados durante a pesquisa e refleti sobre minha posição, enquanto educadora, diante do que vi e vivi nas trocas experimentadas. A fala de Seu Carlos, entretanto, ocorreu após os encontros propostos pela oficina, onde surgiram possibilidades de estreitamento de laços entre mim e os frequentadores da escola. Mas esse enlaçamento não foi simples e nem rápido.

Ao chegar à EMMP como pesquisadora, em um primeiro momento, além de observar, fui observada pelos interlocutores ora com curiosidade, ora com desconfiança. Não adentrei aquele espaço como professora regular ou estudante regular e por mais que eu pertença à mesma rede de ensino, a SEEDF, ali me percebi como uma estrangeira, distanciada das múltiplas realidades em interconexão que se faziam presentes. Embora eu tenha ido a campo munida de muitas leituras sobre etnografias, políticas públicas de escolarização e mesmo sobre a escola, havia à minha frente, por um lado, uma notável barreira que me separava, enquanto pesquisadora, da comunidade nativa e, por outro, um grande momento potencial para que eu pudesse participar da construção de saberes por meio da alteridade.

Neste ponto, volto à reflexão sobre como se pode se dar a pesquisa etnográfica na escola a partir do ponto de vista do antropólogo Alexandre Pereira (2017) que trata do tema da alteridade ao refletir sobre os campos da Antropologia e Educação. O autor diz que o que está em questão é a busca por compreender a forma como outras pessoas veem e assim, compreender o conhecimento produzido por elas. (PEREIRA, 2017). Para Pereira o que a percepção etnográfica pode trazer de forma sensível à pesquisa em Educação, é o modo como contamos outras comunidades e suas diferenças. A etnografia nos proporciona a possibilidade de observar o cotidiano, ainda que com certo cuidado para não transformar esta observação em mera coleta

de dados ou cair no engano de pensar a pesquisa como uma descrição de povos ou práticas culturais. Por isso a importância de se distinguir uma prática de estudo sobre pessoas da prática com pessoas (PEREIRA, 2017). É nas relações que a etnografia produz sentidos diversos.

Na EMMP, portanto, a princípio, foi mais natural iniciar os diálogos com as colegas professoras para, a partir daí, ir desenvolvendo hábitos e interações que gerassem confiança, na medida do desejo dos que estavam ao redor. A consolidação de uma partilha mais espontânea por parte da maioria dos discentes se deu com o tempo e, principalmente, nos momentos da oficina a respeito da qual falarei com maior riqueza de detalhes neste capítulo. Como pesquisadora não nativa, então, coloquei-me à espera do melhor instante de contato de modo não impositivo a fim de romper a fronteira entre mim e a comunidade e pensar acerca de minha posição de forma honesta, buscando compreender quais eram também as ânsias e perguntas dos interlocutores, já que muitas vezes as questões que me pareciam centrais não se colocavam neste nível de importância para aqueles com quem pesquisei.

Para ilustrar melhor essa noção recém aprendida de também se pensar com alteridade a centralidade dos temas de pesquisa, contarei uma experiência que tive ao orientar uma atividade para mulheres em situação de rua, em uma região de Brasília denominada Setor Comercial Sul. Durante um ano, em parceria com o Instituto No Setor – que organiza um trabalho não governamental de assistência à POP Rua desta região – estive à frente de uma atividade de café da manhã oferecido para as mulheres que ali viviam. O café era seguido de uma oficina de leitura e escrita a partir de temáticas diversas. Em um desses encontros, com o intuito de introduzir elementos de Educação Ambiental e já buscando experimentar recursos que poderiam ser usados também em minha proposta com a EMMP, levei para as mulheres uma série de fotografias tiradas de espaços urbanos tomados por resíduos e aterros sanitários. Pedi que as mulheres descrevessem o que viam imaginando que elas me diriam sobre a degradação do espaço, a sujeira, desorganização, poluição ou coisas do tipo. Elas, entretanto, viram riqueza e comida. As mulheres me relataram que percebiam o potencial de reciclagem dos materiais expostos nas imagens e principalmente, falaram com empolgação sobre a presença de um porco, que eu sequer havia notado, em uma das fotos. Rapidamente, as mulheres o transformaram em almoço e janta: feijoada, torresmo, churrasco, além de confabular sobre a venda do animal para comprar outros tipos de alimento.

Também na EMMP, em outras situações, fui surpreendida com imagens mentais de comida ao propor exercícios imaginativos. A comida não foi um ponto que considerei central

enquanto pesquisadora em situação privilegiada, mas se colocou como prioridade para meus interlocutores me fazendo indagar sobre o significado da escolarização para a POP Rua se esta escolarização não estiver atrelada a outras garantias de direito como alimentação e, porque não, soberania alimentar, levando em consideração a relação de muitos estudantes com o trabalho na roça e até mesmo com a horta da escola que produz alimentos complementares para a merenda oferecida. Também pude refletir sobre a forma de conduzir as práticas da oficina, reconhecendo na alteridade um exercício necessário de troca em contraste com uma ideia de sobreposição de pontos de vista engessados pela hegemonia epistemológica excludente destes corpos marginalizados.

Reafirmo, contudo, que o exercício da troca, da partilha, tem como pré-requisito relações de confiança. A socióloga e professora Ludmila Carneiro (2015) faz menção à importância de haver confiança relacional no processo de produção de conhecimento, principalmente em pesquisas etnográficas ou de caráter qualitativo. Essa confiança não pode se pautar em uma romantização das visões que se tem sobre as vulnerabilidades das pessoas com quem pesquisamos. Tampouco, devemos nos deixar cair na armadilha da apropriação de perspectivas. Para tanto, torna-se fundamental uma análise crítica e capacidade de interpretação mais apurada. Muitas vezes tratamos de um grupo subalternizado a partir de privilégios, que nós, na posição de pesquisadores, portamos. (CARNEIRO, 2015).

Não podemos perder de vista que a escola pode ser uma oportunidade de conhecermos as dinâmicas do Estado pelas marcas que ele deixa no corpo e alma dos estudantes. São as escolas espaços ricos para observarmos nossa sociedade tanto no sentido do que se garante, quanto daquilo que se nega (PEREIRA, 2017). Há, entretanto, uma inegável poesia ao se observar as coisas não ditas, porém performadas dentro delas, que vão além das relações de opressão muitas vezes constituídas no nosso imaginário como certas, por nos lembrarmos de espaços escolares fechados com grades e docentes autoritários:

Uma das grandes questões da educação escolar contemporânea, particularmente no Brasil, reside justamente nessa dificuldade que a instituição escolar tem, de uma maneira geral, de encarar seus outros, de lidar com a relação professor/estudante, que envolve, ao mesmo tempo, uma interação pautada na autoridade, mas também no reconhecimento e no respeito das diferenças do outro, uma questão de múltiplas alteridades, portanto. (PEREIRA, 2017, 166)

Diante dos elementos apresentados e de um primeiro momento de reconhecimento e aquisição de confiança relacional e, após atravessar o espaço inicial imposto culturalmente entre os estudantes e eu, nada me pareceu mais fundamental que o segundo momento fosse organizar um meio de conversarmos de forma orientada para que eu pudesse ter oportunidade de ouvi-

los dentro do espectro de suas legitimidades e agenciamentos. Além disso, a oficina foi um caminho importante para eu me aproximar um pouco mais das questões que se mostravam de fato relevantes para a comunidade pertencente à EMMP. A construção da oficina partiu da noção de que a discussão das práticas voltadas à POP Rua deve levar em consideração a memória que os estudantes têm de outras regiões, o trabalho que conheceram na roça, a passagem pelo sistema penitenciário, a dependência química e os períodos vividos em casas de acolhimento institucional. Carneiro (2015) nos diz que é preciso criar formas de se ver o mundo exterior para aqueles que sofrem processos de discriminação, muitas vezes passando pelo sistema de encarceramento no Brasil, marcado por ser discricionário e produzir tortura e isolamento social. Janelas para vivências coletivas mais dignas podem ser alternativas para o enfrentamento dos mecanismos de padecimento social que a POP Rua sofre.

As dificuldades estruturais responsáveis pelo sofrimento e estigmatização das pessoas em situação de rua se sobrepõem social e historicamente alimentando uma trama complexa de múltiplas versões da realidade. Assim, assumi como propósito metodológico o aprofundamento nas imagens que os interlocutores têm das temáticas que propus, pensando sobre quais ganhos estas imagens podem proporcionar para que a escolarização também se torne um processo de enfrentamento das injustiças sociais, fomentando criatividade, vida comunitária e cognição.

Concebendo a metodologia como ponto chave da trajetória a ser percorrida no processo de produção científica e que deve partir dos limites e possibilidades de quem pesquisa, planejei a oferta da oficina de forma a estimular a participação de todos os agentes da comunidade escolar. Minha intenção, deste modo, era a construção de um olhar mais rico e dialógico sobre o funcionamento da EMMP. Por isso, a formulação dos tempos e espaços dos encontros foi sendo ajustada aos projetos da escola. Os encontros ocorreram durante as aulas de ciências, em parceria com o professor da disciplina. Em quase todas as vivências, no entanto, houve reagrupamento nas turmas para que mais pessoas pudessem participar. Dessa maneira, todos os estudantes frequentes, a maioria das professoras e equipe pedagógica e um funcionário terceirizado da limpeza puderam estar presentes em pelo menos um dos quatro encontros realizados. Reforço que, apesar de ter proposto atividades mais concisas para as crianças da turma multianos, meu foco foi a orientação de um trabalho para Educação de Jovens e Adultos – EJA e é sobre este trabalho que irei discorrer.

As falas dos participantes me fizeram perceber que a urgência de certas coisas ditas só se demonstra quando ditas assim, em colaboração coletiva e que muitas vezes quem fala carece

de alguém que possa escutar, daí o sentimento de acolhimento relatado pelos estudantes. Quando os interlocutores falam e são ouvidos, eles têm a possibilidade de definir por si mesmos o percurso de suas histórias. Portanto, a oficina se desenhou não apenas como uma forma de construção coletiva de conhecimento, mas também como forma de todos os implicados dividirem e refletirem sobre os temas geradores, sendo os estudantes os sujeitos a determinarem a importância da experiência e suas conexões, inclusive nas expressões que iam além da fala, no movimento do corpo e a manipulação dos materiais.

### **3.1 A inspiração no Bem Viver e outros saberes ao Sul**

Decidi chamar a oficina de “Oficina do Bem Viver” e reuni nela metodologias colhidas da minha formação inicial em Artes Cênicas, com abordagens ambientais tendo como inspiração a cosmologia do Bem Viver, que é “essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária dos povos que vivem em harmonia com a natureza.” (ACOSTA, 2016). Ainda, no intuito de contribuir dialeticamente para a superação dos moldes de um sistema excludente em que vivemos e que foi aterrado em bases éticas e filosóficas europeias, propus o diálogo com elementos presentes nas filosofias africanas, como a ética Ubuntu que nos ensina sobre um outro tipo de relacionamento entre ser humano e natureza, a partir de noções de participação e complementaridade.

É sabido que os diferentes povos do nosso globo têm relações diferentes com o meio ambiente e a natureza e tentei fugir do ponto de vista hegemônico, como o modelo de sustentabilidade proposto pela política capitalista, que vê a natureza como recurso e não como sujeito de direitos. Portanto, lancei-me na construção de um produto técnico que se organiza a partir da vivência e diálogo com os saberes localizados no hemisfério sul. Além do uso geográfico do Sul, almejei também dar à palavra um sentido poético, me referenciando na indagação da atriz e pesquisadora Verônica Fabrini (2013) sobre qual seria o sul do corpo. Se há um sul dentro do norte que busca resistir às estruturas patriarcais e imperialistas e que alimenta epistemologias do feminino, como este sul geopolítico se organiza no corpo, na performance, na natureza?

Propus, portanto, um formato de estrutura em módulos ajustando-os à cosmovisão andina de Bem Viver que, enquanto entendimento de um mundo em constante movimento,

pode auxiliar a abrir os horizontes da modernidade por uma ética biocêntrica. A ética biocêntrica nos provoca a uma mudança de referencial, colocando a natureza como o centro de tudo e percebendo a humanidade como parte dela, pressupondo que todo ser vivo na natureza é um agente moral e deve ter seus direitos reconhecidos (FELIPE, 2009).

A filósofa Sônia Felipe (2009) nos fala que em contraposição à ética antropocêntrica que se alicerça na razão para se obter agência moral, o biocentrismo “não privilegia nem a racionalidade, nem a sensibilidade mental, ao definir quem são os sujeitos morais, mas o bem-próprio, considerado um valor inerente à vida, algo que a ética deve preservar” (FELIPE, 2009, p.15). Para Felipe, todos os seres são dotados de valor e precisam ser compreendidos dentro da totalidade, como uma expressão da vida. E, neste sentido, podemos nos questionar, por exemplo, sobre como o desenvolvimento econômico, um processo sem fim de expansão do ser humano sobretudo, jamais será capaz de promover a igualdade que almejamos, enquanto fluxo de vida. Longe de uma percepção dogmática do que é o Bem Viver, o que pretendo é pensá-lo como um mecanismo para “viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos parte dela e que não podemos continuar vivendo à parte dos demais seres do planeta (ACOSTA, 2016, p.14-15)”

É a partir dessa provocação que me lancei na busca por uma proposição de cosmologias que foram deixadas de lado nas práticas institucionais da escola moderna. Almejo, com a experiência, reforçar a necessidade de valorização dos sentidos que foram esvaziados pela subjugação dos povos colonizados e contribuir para tornar o espaço da escola um espaço de diálogo entre vários saberes, já que o esvaziamento cultural tem sido a forja da modernidade, de acordo com Meneses (2020). Ainda segundo o autor, o sistema mundo colonial busca estabelecer a identidade do homem branco como a central para a história do universo. O impacto disso nas aprendizagens, principalmente dos grupos feitos desiguais, não brancos, é notável e cria algumas fissuras no desenvolvimento das aprendizagens. Os estudantes demonstram compreender que estudam uma história onde se reserva à pessoa não branca apenas o lugar de subjugação, como veremos nos relatos da oficina. Também compreendem o peso histórico de seus corpos, frequentemente desqualificados ou percebidos como intimidadores.

Ao produzir os módulos da oficina, portanto, precisei me questionar se a educação que não pretende romper com as bases do colonialismo teria condições, em qualquer tempo, de enfrentar as desigualdades que nos foram impostas desde a chegada dos europeus nas Américas. O artista plástico indígena Jaider Esbell Makuxi escreveu sobre a conquista dos corpos nativos

a partir de imposições de violência de uns sobre outros e de uma imposição mais subjetiva, na fixação de uma inconsciência geral que levaria à desconexão com os territórios e cosmologias próprias daqueles que foram subjugados (ESBELL MAKUXI, 2020).

Diante desta conjuntura histórica, social e política, a descolonização dos processos educativos vem como uma possibilidade de resgate daqueles que foram excluídos, dos corpos exotizados, aqueles chamados de os “outros” pelas hierarquias de poder oriundas destas estruturas. Para Ramón Grosfoguell:

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. (GROSFOGUELL, 2016, p.25).

Grosfoguell argumenta que alguns poucos países europeus têm sido autorizados a explicar as realidades de todo o mundo. Em termos de produção de conhecimento, tanto nas universidades quanto na Educação Básica, os problemas geopolíticos planetários acabam sendo reduzidos às complexidades de uma única região do globo terrestre e isso interfere diretamente na nossa capacidade, enquanto pessoas não europeias, de pensar a relação que temos com nossos próprios corpos e com o meio ambiente, ainda que nossas experiências espaço-temporais sejam tão singulares.

O privilégio epistêmico evidenciado pelo autor acarreta em uma inferioridade epistêmica onde aquilo que não é produzido por epistemologias europeias se tornam “outras” epistemologias, pensadas por outros corpos (GROSFOGUELL, 2016). Daí a necessidade urgente de se lançar um olhar mais atento sobre o currículo de Educação Básica para que este não seja instrumento de imposição epistêmica frente aos corpos localizados geopoliticamente ao sul global e, no caso dessa pesquisa, corpos relegados à margem social desse sul. A exclusão de corpos tem seu modo de operar nas instituições educacionais, onde os privilégios de uns relegam a história de algumas comunidades à figuração ou ao esquecimento.

Venho me nutrindo da ideia de que as transformações sociais ocorrem quando, numa relação dialética sociedade e indivíduos se transformam. Ao falarmos então de Educação Ambiental Crítica, devemos conceber que toda a comunidade é agente para as mudanças de paradigmas. É por esse viés que tentei compreender a práxis a se estimular. Não há Educação Ambiental sem Educação Política, ou seja, sem a percepção de que somos sujeitos da nossa

história (GROSFUGUELL, 2016). Assim, ansiei por trabalhar uma visão sistêmica de meio ambiente para que pudéssemos refletir sobre as transformações do espaço natural feitas pelo ser humano ao se apropriar da natureza e o impacto disso nas vidas cotidianas dos estudantes os quais, muitos, trabalhadores autônomos que lidam diretamente com resíduos. Acrescento que como sujeitos históricos, habitamos corpos históricos, marcados pelas transformações do espaço e que são expressivos.

O pesquisador ambiental Mauro Guimarães salienta que a crise ecológica que vivemos aponta para a extinção da vida planetária, por isso a importância de se perguntar se a sociedade urbana industrial é o modelo de desenvolvimento que queremos, inclusive porque esse modelo não tem coibido a pobreza e nem protegido as pessoas das tantas violências socioambientais que vimos sofrendo. Guimarães nos alerta sobre a forma dissociada da realidade com que vimos trabalhando Educação Ambiental na escola e nos diz que é preciso que o educador ambiental enfrente tal postura “para que este possa, como sujeito de seu fazer pedagógico, incorporar práticas diferenciadas e criativas no movimento individual e coletivo de transformação e construção de uma nova realidade socioambiental.” (GUIMARÃES, 2013, p.21)

### **3.2 “Professora, isso é aula de quê?” Por uma metodologia transdisciplinar.**

Um passarinho pediu a meu irmão para ser uma árvore.  
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.  
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol,  
De céu e de lua mais do que na escola.  
No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo  
Mais do que os padres lhe ensinavam no internato.  
Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.  
Seu olho no estágio de ser árvore, aprendeu melhor o azul.  
E descobriu que uma casa vazia de cigarra, esquecida no tronco das árvores só serve  
para poesia.  
No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores  
São vaidosas. Que justamente aquela árvore na qual meu irmão  
Se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros e  
tinha ciúmes da brancura que os  
Lírios deixavam nos brejos.

Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore

Porque fez amizade com as borboletas. (Árvore. Manoel de Barros)

Já no último da oficina, li para os estudantes o poema “Árvore” de Manoel de Barros. A proposta era, a partir do poema, falar sobre as muitas moradas e moradias, ou muitas cascas que podemos ter nos diferentes estágios da vida. Lucas e Carlos passaram então a conversar intrigados sobre a aula. A pergunta “Professora, isso é aula de quê” surgiu espontaneamente de Lucas, um estudante recém-chegado no Distrito Federal e que, inicialmente, se portava de modo bastante introvertido. A resposta também foi espontaneamente dada por ele e complementada por outros estudantes. A aula era de Filosofia, de Educação Física, de terapia, de escrita, de arte, parecia aula de tudo. Essa dificuldade encontrada pelos estudantes de estabelecer fronteiras claras entre conteúdos e disciplinas foi intencional, já que o que se pretendia era estimular um processo livre, criativo, expressivo e, portanto, de produção artística.

Compreendemos que a arte e cultura, juntamente com a criação de espaços de fala e redes de apoio, ajudam na construção de sentidos e na reorganização da vida psíquica dos sujeitos. As pesquisadoras Cyrulink, Cabral e Yunes (2019) afirmam que estudos em diferentes comunidades demonstram que a sobrevivência às adversidades acaba por gerar dispositivos de resistência onde criatividade, solidariedade e organização coletiva se tornam imprescindíveis na relação com o outro e com o meio. Neste sentido, a transdisciplinaridade, como modo de abertura das resistências entre realidades, parece ser o melhor mecanismo de se valorizar esses sentidos e alargar o poder da escolarização desses sujeitos. A formatação linear dos processos de aprendizagens pode, em algumas circunstâncias, nos colocar em armadilhas, como a de analisar um grupo em situação de vulnerabilidade o caracterizando também de forma linear e, por vezes, produzindo um efeito de patologização da pobreza. Entretanto, as pesquisadoras afirmam que:

Estamos considerando a criação artística não apenas como a representação de uma realidade dada, mas como a possibilidade de invenção de linguagens diversas que constroem novas experiências e partes de um novo real. Isto quer dizer que a arte engendra narrativas de experiências singulares, de forma que, mais do que um processo de sublimação da dor, trata-se da transmutação da angústia em energia de criação, constituindo-se num espaço potencial – espaço de descanso, que dá lugar à criação (CYRULINK, CABRAL, YUNES, 2019, p.21).

Nas relações de ensino, a partilha fomentada pela fruição ou criação artística pode ajudar os indivíduos a potencializar seus processos internos e a produção do conhecimento. Falamos aqui de ver a arte como processo estruturante e não como algo acessório, pontual, pois a

vivência artística subsidia a estruturação de todas as linguagens. Parece-me relevante, entretanto, pensar esta produção criativa a partir de um corpo ao sul. Verônica Fabrini diz que ao pensar o corpo e a expressividade para a produção de uma cena ao sul, precisamos considerar duas premissas: a primeira delas é a de que a sabedoria do corpo como matéria, que performa no espaço, traz à tona suas próprias epistemologias. A tradução intercultural que essas epistemologias necessitam é mais profunda na experiência da alteridade, o que ocorre na linguagem teatral. A segunda premissa, para a pesquisadora, é o reconhecimento de que a imagem pode produzir conhecimento, a palavra teatro remete ao termo grego *théatron*: lugar de onde se vê, mas não simplesmente ver no sentido comum, mas enxergar com profundidade. É, antes de tudo, uma experiência de conexão e intensidade. “Um mergulho ao sul daquilo que se vê” (FABRINI, 2013, p.12)

Neste sentido, um dos processos metodológicos escolhidos para o formato da oficina foi a condução de vivências e produções criativas. Saliento o uso do termo vivência para nos referirmos a justamente aquilo que estamos vivendo por meio do corpo ou atravessado por ele, buscando uma harmonia interna própria e uma harmonia com o outro (OLIVARES, 2017). A artista cênica Aide Esmeralda Lopez Olivares, que pesquisou vivências poéticas com a POP Rua no Centro pop de Belém – PA, acredita que por meio delas é possível nos questionar sobre como aprender a conhecer o ser humano, a partir de suas ações no contexto do mundo físico. Para Olivares, o corpo em movimento produz vivências, ou seja, uma relação entre seu mundo interior e exterior, a partir da consciência e percepção do que se vive.

A oficina do Bem Viver então, se estrutura por meio de vivências expressivas e tendo como estímulos motivadores temas ligados à Educação ambiental, e se costurou na perspectiva metodológica da transdisciplinaridade, em consonância com a formulação de Basarab Nicolescu (2019). Nicolescu nos diz que o ser transdisciplinar precisa se interconectar para que o conhecimento possa cruzar todas as nossas zonas de resistência a partir de uma expressão de interação entre realidade e objeto nomeada pelo físico romeno de “terceiro incluído” (Nicolescu, 2019). Ainda, o autor afirma que na perspectiva transdisciplinar aquele que investiga não se encontra separado do que ele sabe, ele é parte do que sabe admitindo-se que há desafios complexos que precisa lidar em sua totalidade.

Portanto, a escolha desse viés metodológico se deu pela capacidade da transdisciplinaridade de ver o ser humano como peça-chave para a compreensão das diversas realidades e de conceber “um ser humano que só é na relação com os outros e com o mundo

vital que o constitui como corpo vivente infinitamente transformativo, em movimento, nascendo e morrendo em infindáveis eras” (GALEFFI, 2019, p. 226). Neste contexto vale ressaltar o pesquisador Dante Galeffi que vem investigando como a produção de conhecimento vem se reorientando a partir de novos paradigmas epistemológicos, já que a sociedade ocidental moderna enfatiza os feitos e valores individuais. Claro que não há como negar a posição na história de mentes geniais, mas há que se investigar como pode então ocorrer a construção do conhecimento multirreferencial, transdisciplinar (GALEFFI, 2019). Aqui estamos falando de um processo que muito pode servir à educação, de coautoria e coprodução de conhecimento. Neste sentido, a profunda desigualdade social que assombra o Brasil nos imputa a urgência de nos fundamentarmos na noção de equidade em nossas ações políticas éticas, dentro e fora da escola. Devemos, nesta coprodução, levar em conta conhecimentos coletivos, largamente difundidos, socialmente, como a ética Ubuntu. Para Galeffi:

Ética do nós e seus outros em suas interconexões e heterogêneses: cada um é toda a humanidade – montanhas, mares, florestas, estrelas, planetas, satélites, humanos animados e todos os outros animados ou não. Humanidade aqui é um conceito que não privilegia o ser humano como “animal racional”, e sim todo ente também criado do “humus” (“terra”, “argila”) e suas circunstâncias e vizinhanças com a água, com o ar, e com o fogo. Trata-se aqui do “mundo da vida” em todas as suas ecologias e circunstâncias de atualização e potencialização de seus sistemas autopoéticos (GALEFFI, 2019, p. 229-230).

Apesar de não haver um único discurso pedagógico no ocidente, as práticas hegemônicas costumam silenciar as vozes do velho continente africano, além de muitas outras fora do eixo do monopólio ocidental. (NASCIMENTO, 2020). Portanto, é precioso para a escola trabalhar saberes para além dos próprios conteúdos, mas também levando em consideração os *comos* estes saberes chegam à escola. A mera introdução de certos conteúdos tidos como não hegemônicos pode não impedir a manutenção de práticas estigmatizadas pelo ocidente. Por isso Nascimento propõe uma nova relação com as culturas africanas, por exemplo, um olhar para os modos pelos quais estas culturas pensam a formação. Neste sentido, Ubuntu, um saber provindo dos povos banto, surge como um exercício contra hegemônico nas práticas escolares. Na ética Ubuntu, a palavra conecta o indivíduo com o mundo humano, com a comunidade, ancestralidade e natureza (NASCIMENTO, 2020). A construção do sujeito se dá na articulação destes três elementos e ele não se dissocia do corpo, da cultura, da palavra. Sobre o corpo, ainda nos fala Nascimento:

O corpo é ao mesmo tempo uma materialidade marcada por uma continuidade imemorial com o início do mundo das coisas, tendo carne, ossos, sangue, que partilham com o restante dos objetos seu caráter material. É, também, histórico, na medida em que decisões, os valores coletivos que constituem a comunidade e, mais

tenuemente, as famílias, marcam um caráter histórico deste mesmo corpo. (NASCIMENTO, 2020, p.43)

Sabemos que nossas concepções pedagógicas ainda estão distantes das visões de mundo trazidas de sociedades outras. Este é apenas mais um motivo para estimularmos na escola processos de coprodução e de entrelaçamento de experiências, enquanto metodologia de processo de produção de conhecimento, só assim poderemos alcançar, em algum nível, formas de promover uma justiça epistêmica que legitime a todos como produtores de conhecimento, dentro e fora da escola. A igualdade depende ouvirmos todas as vozes.

Na oficina, por fim, foram apresentados diversos estímulos socioambientais buscando várias possibilidades de interação e vivências coletivas, a partir de cinco princípios, fundamentados no Bem Viver e na ética de povos africanos, que podem nos ajudar a pensar alternativas para a convivência, de forma pacífica e abundante com o planeta. Ou seja, pensar alternativas de mundos possíveis, numa perspectiva de educação decolonial. Como a escola busca adaptar o currículo, agregando práticas pedagógicas humanizadas e afetivas, a ideia era que a oficina ocorresse uma vez por semana, durante 5 semanas. Por questões relacionadas a ajustes no calendário da escola, o último módulo acabou se diluindo nos outros. Realizamos então 4 encontros de duas horas e meia, totalizando 10 horas de trabalho. São os achados e as possibilidades surgidas no processo que trarei a seguir com maior riqueza de detalhes.

### **3.3 Os cinco princípios**

O ativista ambiental boliviano Pablo Sólon (2019) vem buscando a cosmologia do Bem Viver como uma forma alternativa de pensarmos problemas complexos que afetam sistemicamente a América do Sul e nos colocam diante de uma crise que parece não ter solução. Sólon parte da premissa de que os laços comunitários vêm sendo destruídos por ideais de felicidade ligados ao consumo e ao individualismo. O autor, entretanto, assume não ser o capitalismo o único responsável pela crise em que vivemos, já que o extrativismo e o produtivismo sobrevivem inclusive nas economias que vieram ensaiando a superação do capitalismo. É a noção de crescimento econômico que nos coloca nesta cilada climática, produzindo desequilíbrio, já há milhares de anos. Esse sistema de poder, no entanto, se estrutura em uma cultura patriarcal e alimenta dispositivos diferentes de concentração de poder, em benefício do espaço privado. Assim, trabalhos de ordem reprodutiva, como o da Educação,

sempre relegados à mulher, são invisibilizados assim como as atividades que não estão a serviço da mercantilização. Produzindo mais e mais desigualdade e exclusão.

A crise planetária não tem de fato uma solução simples, serão muitas as abordagens, as propostas, as revisões a serem feitas para pensarmos formas múltiplas de frear os avanços do Antropoceno e diminuirmos a desigualdade. A proposta do Bem Viver se pensa como uma proposta complementar, uma experiência dentre as tantas que vem surgindo no chão da escola pública para dirimir as vulnerabilidades e garantir uma educação justa e de qualidade social. Sólon nos lembra que:

Complementar-se significa completar-se; articular-se para criar um todo que ofereça respostas à complexidade do problema. É aprender com o outro, enxergar-se através do outro, descobrir a força alheia, explorar as fraquezas e os vazios comuns. E, sobretudo, pensar em como encadear forças para resultar em algo superior.” (SÓLON, 2019, p.12)

Embora não seja possível definir o Bem Viver de modo absoluto, estamos à procura de uma aproximação com sua essência, para que esta perspectiva filosófica nos auxilie a ampliar as fendas de realidade entre seres humanos e natureza. Cada módulo dos nossos encontros, portanto, tiveram como eixo temático um dos cinco princípios estruturados por Pablo Sólon, para se pensar o Bem Viver

Os pesquisadores de teatro Gilberto Icle e Marta Haas, ao sobre o gesto como aquilo que o corpo movimenta a fim de expressar uma ideia, vão além de uma dimensão corpórea e associam essa ideia a próprio gesto decolonial, já que há de se fazer um mover-se que carrega a intenção decolonial. (ICLE, et al., 2014). Para os autores:

O gesto decolonial, portanto, está relacionado com pensamentos e práticas que rompem com a colonialidade do saber e do poder, contribuindo para a emergência de falas e saberes locais: indígenas, mestiços, femininos, africanos, camponeses etc. A opção decolonial põe em xeque as ideologias totalitárias da modernidade, por meio de uma lógica anti-universalista e anti-homogeneizadora, que afirma outro-modo ou modo-outro de vida, sempre em processo de fazer-se e refazer-se. (ICLE, et al., 2014, p.98)

Os artistas reforçam a noção do pesquisador decolonial Walter Dignolo de que enquanto pessoas que habitam uma sociedade colonial, há três caminhos possíveis: o da assimilação, o da adaptação e aquele que nos impele a pensar formas outras de vida. É sobre este terceiro caminho que buscamos traçar uma nova consciência, nos colocando como viventes à margem e teorizando a partir do olhar subalternizado. Estar neste lugar de fronteira e confrontar os pensamentos e lógicas para que as múltiplas epistemes dialoguem no corpo e no ambiente.

### 3.3.1 Módulo 1 - A visão do todo e da Pacha

O que peço no momento é silêncio e atenção  
Quero contar o sofrimento que eu passei sem razão  
O meu lamento se criou na escravidão  
Que forçado passei

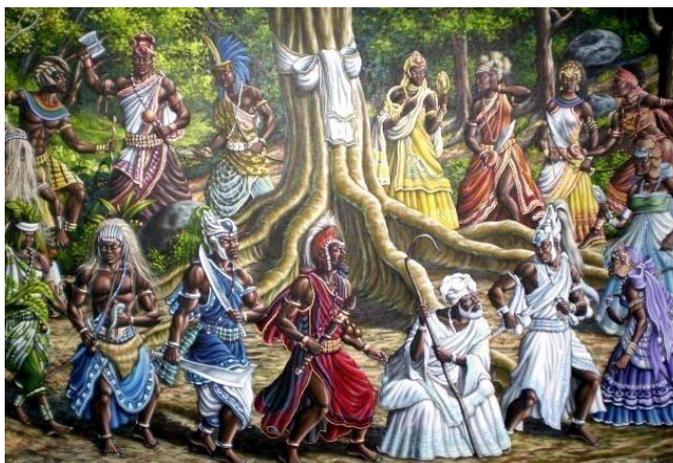
Eu chorei  
(Eu chorei)  
Sofri as duras dores da humilhação  
(Humilhação)  
Mas ganhei, pois eu trazia Nãnaê no coração.

(Os Tincoãs - Cordeiro de Nanã).

“Ouvi dizer que estava tudo escuro e aí Ele disse: ‘Haja luz’ e houve luz. ‘Haja água’ e houve água. E assim por diante.” Essa foi a primeira resposta dada por uma das participantes da oficina, quando perguntei se conheciam alguma história sobre a criação do mundo. Seguiram-se a essas muitas outras formulações ligadas aos mitos judaico-cristãos. Para a maioria dos presentes “Deus fez o homem a sua imagem e semelhança e que não dá pra ir contra a tese de Deus”. Os estudantes falaram sobre o mundo feito em seis dias, para que no sétimo Deus pudesse descansar, de Adão feito de barro e da costela de onde se originou Eva, falaram da arca e dos casais de animais. Surgiram hipóteses também interessantes de que Deus havia designado para cada planeta, um grupo de animais que chegaram aos pares, para procriarem e darem continuidade a tudo.

O debate sobre a origem seguiu espontaneamente e algumas informações atravessaram a concepção a princípio estabelecida de um único olhar sobre a gênese planetária, como a sugestão de que a sociedade egípcia, por exemplo, explorou tanto a natureza com magia negra que a natureza se revoltou e criou o deserto do Saara. Em certo momento, os participantes começaram a se questionar se os mitos de criação eram reais ou eram lendas. Foi a partir daí que discorri um pouco sobre os vários formatos de sociedades que existiram e que ainda coexistem, cada uma com seus próprios mitos, sua maneira singular de se relacionar com o mundo humano e não humano. Ao pensarmos em diversas possibilidades de sistemas sociais, um estudante disse: “Tem certas sociedades que eles não querem nem que o pobre encoste pra não quebrar o mundinho deles”. Ressalto que a posição crítica dos estudantes POP Rua em relação à pobreza, ao racismo e a exploração é naturalmente posta em qualquer debate que se faça, nos mostrando o quanto essas pessoas invisibilizadas têm consciência dos lugares sociais que ocupam. Mostrei então aos estudantes uma imagem do mito de criação escolhido por mim para introduzir a discussão sobre a relação de nós humanos com o todo, ou com a Pacha:

Figura 4: Os orixás



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/mitologia-ioruba/>

A imagem acima gerou visível incômodo em algumas pessoas. Perguntei quem eram os personagens representados. “Deuses africanos”, “Orixás africanos”, “Macumba”, “Esses cara tudo, lá em Salvador tem”, “Cê sabe que não existe, né, professora?” Comentei então que estávamos falando de diversas sociedades e ao nos depararmos com os africanos, parecia ser natural expressões de demonização e outras expressões pejorativas dando às manifestações status de mentirosas. “Só vem o que é ruim através disso aí”, “Eu não gosto disso aí não, só existe Deus”, “Sabia que tem lá na África uma parte que come gente?”

No trecho da discussão acima exposta parece haver uma fenda que interrompe a percepção sobre a própria condição subalternizada dos falantes. Discutimos então como as tradições africanas sofreram uma tentativa de aniquilação no período de escravidão e o que sobreviveu passou a ser associado com o que é maligno. Todo o debate buscava compreender a assimilação do lugar do poder hegemônico na construção histórica da exclusão social.

A interação entre estudantes e alguns professores presentes sobre o tema abriu espaço para reflexões profundas e muito ligadas ao racismo. Aos poucos, os estudantes foram localizando os ancestrais africanos como ancestrais das pessoas pretas, lugar onde se reconhecem e de onde levantam suas bandeiras em luta pelo respeito. “Me tirem aí do meio desse nome negro. Me chamem de preto, de qualquer coisa, mas negro? Aceitar esse nome aí que me deram? Não aceito não, porque eles assimilaram esse nome a coisa ruim”. E a partir da noção de negritude, discutiram os padrões de beleza impostos pela cultura branca, a abolição da escravatura, a imagem branqueada de Jesus Cristo e o abuso dos colonizadores portugueses às mulheres africanas e indígenas. Como consequência do processo de reflexão coletiva,

surgiram então noções mais tolerantes sobre os personagens da figura e sobre a própria ideia de macumba. Os estudantes falaram sobre haver macumba boa e macumba ruim e sobre a religiosidade das pessoas. Concluíram que há discriminação por ser uma religião de pessoas pretas.

Fomos caminhando para a compreensão das várias sociedades no mundo e de que alguns elementos construídos por estas sociedades não são apenas religiosos, mas organizam o modo como aquela população produz sua cultura. Foi então que contei uma das versões do mito de criação do mundo a partir dos povos Banto. Importante ressaltar que os Banto, assim como os Iorubás são povos africanos que chegaram às américas trazidos pelos colonizadores e, portanto, têm influência nos hábitos, costumes e religiosidades na formação do povo brasileiro. Para os Banto, os orixás são responsáveis por elementos da natureza que se conectam às dimensões sociais experimentadas pelo ser humano, tendo eles recebido de Olorum, a responsabilidade de cuidar do nosso mundo (PRANDI, 2001). No mito de criação que levei aos estudantes, Oxalá, senhor do princípio da vida, teria tentado criar o ser humano usando vários elementos naturais como base. Não obtendo sucesso, Oxalá se sentou aos pés de um riacho e encontrou-se com Nanã, uma antiga divindade que dá a Oxalá a lama de onde então, finalmente ele consegue moldar o ser humano.

Vale lembrar que esses mitos de criação podem diferir de uma região para outra, de acordo com os valores e ritos que as religiões de matriz africanas assumem, já que estamos falando de uma cultura que sobrevive através da oralidade e das tradições de comunidades de terreiro. Contudo, meu objetivo ao trazer o mito foi o de estimular os estudantes a pensarem sobre as várias referências ancestrais que nos cercam e que operam no sentido de libertar a visão que temos sobre, principalmente, as pessoas pretas no Brasil. Ao contar o mito, os estudantes perceberam a similaridade com o mito de criação judaico-cristão que também explora a ideia de que o homem veio do barro. “Do pó eu vim, ao pó retornarei”, diz um dos aprendentes. Aqui, o princípio da Pacha como pensado pelos povos andinos começa a se desenhar a partir da ideia de que somos o planeta, viemos da lama e retornaremos a ela nos retroalimentando constantemente.

O conceito de Pacha, para os povos andinos, vai além de uma tradução de Terra, pois mais que nomear o planeta em que vivemos, Pacha se refere a uma relação de espaço e tempo inseparáveis, em constante movimento, nos provocando a uma nova percepção do todo. Há muitos mundos em colisão neste orbe também habitado por humanos. É a ideia de unidade que

pretendemos trabalhar a partir desse princípio como forma de interconexão do passado, presente e futuro. “O passado está sempre presente e é recriado pelo futuro.” (SÓLON, 2019, p. 19). Nada é linear, tudo é cíclico e tudo tem vida. Torna-se de extrema relevância, ao pensarmos sustentabilidade e Educação Ambiental, ponderarmos sobre a ação humana no planeta, com o intuito de controlar tudo. Na perspectiva da Pacha, buscamos trocar a palavra controlar por cuidar para alcançar o ethos do cuidado como uma forma de educação. É só nesse sentido de cuidado que a expressão “Mãe Terra” faz sentido, para cuidarmos de quem nos deu a vida, percebendo a sociedade para além do relacionamento entre humanos e sim como uma comunidade onde o todo é o centro e traz consigo sua dimensão espiritual, onde se fundem comunidade e natureza. (SÓLON, 2019).

Esta reflexão sobre a comunidade e o todo nos faz pensar sobre bases históricas e ancestrais que foram perdidas ao longo da nossa formação enquanto sociedade. É inegável que um dos desafios mais complexos da escola hoje é o de romper a estrutura imagética que produz o racismo estrutural, onde a maioria da população é vítima. Sabemos que os fundamentos do racismo são sentidos em larga escala pela POP Rua, uma grande maioria de pessoas não brancas. Neste sentido, a questão da espiritualidade entra como conteúdo presente e temática relevante não como uma forma de estreitar as relações entre o Estado e religião já que temos muitos exemplos históricos de ser este um processo destituidor de direitos e liberdades conquistadas. Mas como um elemento ancestral, uma perspectiva de ser estar no mundo que produz e produziu vários sentidos, seus próprios mitos de origem e formas diversas de se reconhecer na sociedade planetária. Além destas ações, a espiritualidade em uma perspectiva africana vem sendo alvo do racismo religioso e um mecanismo de demonização de práticas culturais ligadas à ancestralidade do velho continente.

A tentativa de apagamento das religiões de matriz africanas e seus legados culturais são dispositivos coloniais para que o ser do hemisfério sul se constitua com bases epistemológicas outras, e resistir a este apagamento é, além de uma forma de garantir o Estado laico permitindo a livre expressão de várias concepções religiosas, uma forma de manter vivos os mitos que originaram perspectivas históricas, sociais e culturais das pessoas do sul global.

É com base nesta discussão que o segundo estímulo do primeiro módulo da oficina trata das bases da colonialidade do ser. Meneses (2020) diz que foi a partir da reflexão das bases da modernidade que veio à tona a ideia de colonialidade do ser, conceito produzido a partir de mecanismos de exclusão forjados nas relações entre poder e conhecimento, logo, um produto

da modernidade. Surge então o ser racializado, inferiorizado a quem falta a razão e o ser biologizado, já que as questões de gênero abaixam ainda mais o patamar de relevância social. As mulheres sofrem ainda mais fortemente com as questões de racialização e inferioridade de conhecimento. Há uma certa degradação de ser um ser outro que precisa ser combatida na escola.

Dentro da programação do módulo 1 decidi trabalhar a reflexão sobre o ser a partir de elementos corporais ligados a estados da natureza. A primeira atividade proposta, eu chamo de Os quatro elementos. Nela, tentamos trazer para o corpo qualidades dos elementos terra, fogo, água e ar. O primeiro momento então busca a conexão com esses estados e reflexão sobre como nossos próprios estados físicos e mentais nos fazem perceber que somos natureza. Ao dizer o nome de um dos elementos, cada participante busca dar fisicalidade à ideia de fluidez encontrada na água, a leveza do ar, ebulição do fogo, dentre outros exemplos. Os estudantes, nesta primeira atividade expressiva, sentiram-se ainda tímidos. A professora de história alertou que a maior parte deles acredita que assistir aula significa estar de frente para o professor, copiando alguma tarefa. Aos poucos, imagens dos quatro elementos foram surgindo, algumas acompanhadas de sons.

Ainda que os estudantes não saíssem do lugar, eles buscavam representar corporalmente imagens de cada um dos elementos. Reconheceram que o exercício é uma espécie de dança. Por meio dos sentidos, pensando na abordagem transdisciplinar, introduzi uma noção de expressão corporal e falei sobre a importância de buscar conectar o corpo aos sentidos e às diversas representações possíveis na natureza, de seus elementos, por sermos parte dela. Em um segundo momento, influenciada pela força que teve o elemento água, estimei-os a criarem imagens mentais com sons. O grau de entrega ou as paisagens sonoras que se formaram nas proposições, permitiram que os estudantes trouxessem à tona registros de suas memórias no mundo como na orientação simples de uma dinâmica de estalos, sopros e pequenas batidas. Perguntei aos estudantes com o que eles associavam os sons. Um deles disse se lembrar de sons de ondas quebrando na praia. Falaram também de sons de pererecas cantando de madrugada. “O silêncio na beira da praia, né? Só quem viu a experiência sabe o barulho das ondas no vento”. O estudante fez com que outros também se sentissem à vontade para resgatar raízes de outros lugares e remontassem às suas cidades de origem e à saudade.

No debate sobre o exercício surgiram comentários sobre o fato de o corpo ser feito em grande parte por água e ao retomarmos a ideia de mar, eles comentaram sobre a baixa umidade

da cidade causada pela distância do mar e elevada altitude. O interessante é como, nos debates sobre os estímulos, a turma reconheceu um grupo grande de conhecimentos que se interconectam, se relacionam de modo natural, apesar de serem produzidos por áreas disciplinares diferentes. A ideia de memória e origem acabou por abrir campos e fronteiras diante dos conhecimentos já alcançados, assim como os afetos, quando os sentidos corporais conduzem à saudade. Espontaneamente, os participantes brincaram de imitar o vento. Aproveitei esse momento de imagens de memória para trazer a imagem da horta da escola, onde os estudantes se encontram frequentemente, manipulando. Por vezes, ao observá-los limpando o terreno, regando, tirando ervas daninhas das hortaliças, os indaguei sobre as sensações que o trabalho na horta trazia. As respostas eram: sensação de paz, momento de esquecer do mundo, hora mais feliz do dia, momento terapêutico. Cabe dizer que nem todos os estudantes se envolvem com a lida do mesmo modo, mas os que não tem interesse em botar a mão na massa, assistem, sempre em momentos muito descontraídos. A partir dessas paisagens, levei a ideia do tempo da terra e das muitas etapas para tratar a terra, dar a ela água e outros nutrientes, de ver as hortaliças crescerem, morrerem, se decompor alimentando outros animais. Os estudantes lembraram-se dos urubus que frequentam o parque da cidade atrás de alimento e fomos comentando que vida e morte fazem parte da mesma natureza. Ao falarmos desse ciclo, voltei à história da criação da terra e alguns dizem que a terra já existia, sem que pudéssemos muito traçar esses limites do sempre, do eterno.

Ainda com o intuito de explorar nossa ancestralidade e nos conectar, enquanto seres que somos, ao todo, entreguei pedaços de argila e disse que nós iríamos brincar de criar os seres do planeta. Ao manipular a argila, algumas esculturas nasceram espontaneamente, também fruto de um resgate de conhecimentos já adquiridos. Em poucos instantes, um dos estudantes moldou um dinossauro, outros recorreram a objetos mais simples, pois se sentiram mais seguros assim. Alguns se permitiram criar formas ainda não pensadas, manipulando o barro para ver onde ia dar. Um dos estudantes decidiu criar uma carranca porque, nas palavras dele “para que haja o bem é preciso ter o mal, é uma questão de equilíbrio”. Surgiram seres diversos mais ou menos animalizados. Enquanto trabalhavam e suas esculturas a discussão sobre mitos continuou. Há ainda uma associação à não prosperidade da terra e mesmo da fome de algumas regiões nordestinas com a prática de religiões de matriz africana. A questão da religiosidade da POP Rua, de acordo com a equipe pedagógica da escola, é muito influenciada pelo período que alguns deles passaram reclusos no sistema prisional ou em comunidades terapêuticas. Nesses ambientes, há a forte presença de células da igreja evangélica conduzindo a formação ética e

moral desses indivíduos. Por isso, já havia sido percebido pela escola certa dificuldade em abordar mais profundamente elementos culturais de matriz africana. Compreendo, no entanto, que nosso esforço para a difusão das culturas que estruturam a sociedade brasileira, bem como seus mitos de criação, sua ética e suas bases filosóficas não é em vão, mas sim a garantia de um direito.

Figuras 5 e 6: Manipulando argila



Fotografias tiradas pela professora Ninha Brito

Enquanto os participantes trabalhavam com argila, coloquei uma seleção de músicas para ambientar a vivência e buscando dialogar também sobre a dimensão da cultura musical com a POP Rua presente. A primeira música proposta chama-se Cordeiro de Nanã, em referência à Orixá que deu o barro para moldar os humanos. Com a música, a atmosfera da oficina se modificou e surgiram então alguns momentos mais silenciosos e introspectivos. Em seguida, propus que cada um escolhesse uma música e uma nova dinâmica se estabeleceu. Os estudantes ficaram felizes com a proposta e o ambiente da aula se tornou eclético. Entre eles, comentaram e investigaram as preferências musicais uns dos outros e acabaram produzindo novas narrativas de memórias e conhecimentos prévios. Para encerrar e como forma de registro do primeiro encontro, dei a cada estudante uma folha de papel A3, lápis de cor e giz de cera. Pedi então para que eles desenhasssem ou escrevessem sobre o mundo que gostariam de construir, se pudessem começar tudo de novo. Quase todos preferiram desenhar, apenas um deles, um autodidata em inglês, escreveu uma frase, que traduzida, significa: “Hoje eu acordei, o sol estava brilhando e os pássaros estavam cantando”. Antes de liberá-los, pedi para que falassem sobre seus desenhos:

Figura 7 - registro do módulo 1.



Eu fiz um arco-íris, porque o mesmo arco-íris que nasceu pra ele, nasceu pra você, nasceu para aquele lá, nasceu pra todo mundo. Entendeu? Então, que todo mundo possa ver a mesma coisa, sentir a mesma coisa, sem desigualdades. Todo mundo seja igual. Essa é a mensagem desse desejo.

Figura 8: registro do módulo 1



Essa aqui é uma chácara que tem lá no Cocalzinho perto de Águas Lindas, entendeu? lá vai ser nossa Já tá em procedimento no governo, a ocupação. Passa um riozinho lá. É lá que eu vou passar minha velhice (José, junho de 2022)

Figura 9: registro do módulo 1



Eu tentei fazer aqui o mundo do jeito que ele é: desigual. Por isso que está uma porcaria (Lucas, junho de 2022).

Figura 10: registro do módulo 1



Tem um planeta cósmico com várias luzes, sabe? Só isso que eu quero, só o mundo. Nós somos o mundo, né, professora? É uma vitória. Estamos aqui e não pode desistir. Todo mundo tem o direito de sonhar, né, professora? (Carlos, junho de 2022).

Figura 11: registro do módulo 1



Eu imagino, eu imaginava um mundo assim só com os pássaros e uma praia. Um lugar de paz. (Jairo, junho de 2022).

Figura 12: registro do módulo 1



Primeiramente Deus e meus filhos, minha família (Angélica, junho 2022).

### 3.3.2 Módulo 2 - A convivência na multipolaridade

O módulo 2 ou o segundo encontro da oficina teve como estímulo estruturante o princípio do Bem Viver a partir da premissa de que todas as coisas coexistem com suas contradições (SÓLON, 2019). A convivência na multipolaridade se pauta no entendimento de que indivíduo e comunidade são polos da mesma unidade e atuam pelo bem comum. Daí a ênfase da proposta em aprofundarmos o olhar sobre as vivências comunitárias, principalmente, na comunidade escolar. Aqui, falamos de uma comunidade formada por humanos e não humanos. Conviver na multipolaridade nos provoca a necessidade de se inter-relacionar, pois, como sugere Sólon (2019), esse conjunto de relações é que define a existência. Estas noções, contudo, vêm em contraposição às sociedades ocidentais marcadas pelo desejo de êxito pessoal e direitos individuais. Não se trata, portanto, de propor uma falsa ideia baseada na anulação das diferenças e sim de conviver com elas para evitar que as desigualdades se alastrem em uma perspectiva de polarização e perda de identidade que são desestabilizantes.

Para os pesquisadores Tomás da Silva, Stuart Hall e Kathyn Woodward, a atual abordagem teórica sobre os conceitos de identidade e diferença demonstra que não é possível pensar sobre uma educação múltipla apenas como um mecanismo de estimular tolerância e respeito à diversidade (SILVA et al., 2000). O autor entende a pedagogia como diferença, nos imputa a ir além desses sentimentos nobres para que percebamos os conceitos como produções sociais, processo que necessariamente envolve relações de poder. Estamos falando de elementos criados e recriados constantemente pela cultura. Identidade e diferença são alvos de uma disputa onde define-se identidade como tudo aquilo que é válido e diferença como aquilo que não é. Porém, nenhum destes conceitos são fixos já que são socialmente construídos nas relações e na forma como as pessoas performam nos espaços.

Podemos, então, dizer que a questão da diferença é uma questão pedagógica e curricular porque o encontro com o outro em uma sociedade atravessada pela diferença é inevitável, ocorre na escola e precisa ser matéria de preocupação, não de forma reprimida ou marginal e sim transversalmente às práticas educacionais cotidianas. Assim, a escola poderá suprimir hostilidades e violências que eclodem quando a diferença em suas múltiplas dimensões (raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade) não consegue performar com dignidade. Juntamente

ao princípio de Convivência na Multipolaridade, tive por objetivo estimular reflexões sobre a colonialidade do saber, onde a exploração colonial por meio da diferenciação biológica entre colonizadores e colonizados, foi responsável pelo extermínio de saberes originários da América invadida, o que pode se chamar de epistemicídio (MENESES, 2020).

A oficina começou de modo descontraído. Brincou-se com a sugestão de se dançar, elemento de linguagem que ainda gera certo desconforto nos participantes. Em seguida, outra dinâmica foi sugerida, um jogo de perguntas e respostas entre professoras e alunos com o objetivo de demonstrar que estamos todos aprendendo e todos somos capazes de lançar mão de conhecimentos prévios, pautados nas nossas experiências de vida. As professoras fizeram perguntas relacionadas aos conteúdos de suas disciplinas como nomes de capitais, autores importantes da literatura e datas históricas. Os estudantes perguntaram sobre nomes de cidades que já visitaram no interior, líderes religiosos importantes, tradições culturais brasileiras. Ao final do jogo, antes de eu explicar a motivação para a atividade, Edmundo relatou ter participado de um jogo parecido no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS, e um amigo seu conseguiu ganhar porque respondeu todas as perguntas que eram feitas sobre negritude. Edmundo concluiu que as perguntas acertadas eram aquelas que tinham a ver com a realidade dele, as relacionadas a outras temáticas, o amigo não sabia.

Comentei com o grupo que apesar de irmos para a escola com o intuito de aprender, já chegamos com um monte de aprendizagens na bagagem dos lugares que passamos. O jogo empatou com placar zerado visto que professoras e estudantes, aprendizes que são, não souberam as respostas uns dos outros. Orientei o debate a partir da questão da atenção que se dá a algo quando aprendemos e os estudantes comentaram sobre as aprendizagens que ocorrem na rua, que também é uma grande comunidade. Alguns, com certo constrangimento, falaram sobre aprender a “manguear”, termo utilizado pela POP Rua ao se referirem ao ato de pedir dinheiro ou comida, muitas vezes dissimulando uma situação ou mentindo. Lucas explicou que recebeu a orientação da psicóloga de que pedir é uma coisa feia, mas ele acabou aprendendo a fazer isso nas ruas de Brasília, depois que chegou do Maranhão. Para as pessoas em situação de rua matriculadas na EMMP a ação de manguear não é motivo de orgulho. De acordo com o apoio educacional da escola, as falas de estudantes antigos traçam uma diferença entre o mendigo e a pessoa em situação de rua, já que o mendigo é aquele que vive de manguear, enquanto na rua há aqueles que trabalham.

Após o depoimento difícil sobre a situação de pedir, os estudantes começaram a enumerar as coisas que aprenderam graças à escola: cantar o hino nacional, por exemplo. Ronaldo deu outro exemplo: “Olha professora eu aprendi uma coisa que eu não sabia que era escrever meu nome aí eu fiquei grato e agradei a Deus por eu aprender e hoje eu posso assinar minha identidade”. Visto como um excelente músico pela comunidade escolar, Ronaldo emendou que o que sabia antes de ir pra escola era comer jaca aproveitando todas as partes e guardando as castanhas para o jantar. A jaqueira é uma árvore facilmente encontrada pelas ruas do Distrito Federal, principalmente na região do Plano Piloto. Os estudantes desenvolveram, então, uma conversa sobre comer banana com a casca, calango com farinha, carnes diversas com leite de coco para disfarçar o cheiro desagradável. Depois da conversa sobre métodos de se aproveitar a comida, contaram sobre a roça. Lucas contou que plantava arroz e feijão e Antônio explicou que aprendeu a falar em inglês lendo frases pela cidade, nos banners das comerciais, e ouvindo música. Ronaldo relatou que aprendeu artesanato no sistema prisional e gosta muito. Edmundo elencou a quantidade de coisas que aprendeu na rua, concluindo, afinal, que a rua ensina.

Após o debate sobre aprender, apresento aos participantes um trabalho audiovisual produzido pela antropóloga Júlia Brussi, Batendo Bilros (2016), com a intenção de mergulharmos na noção de aprendizagem comunitária. O curta-metragem Batendo Bilros mostra o processo de confecção de almofadas de Bilros, um tipo de renda típica de algumas regiões nordestinas, retratada no filme a partir da experiência das rendeiras da cidade de Canaã, Ceará. Uma das primeiras coisas que chama a atenção do grupo é a pobreza da cidade e sobre costumes reconhecidos por eles como o hábito de se sentar na calçada “falando da vida dos outros”. Perguntei se todos concordavam que a cidade é pobre. Alguns estudantes disseram que a cidade é riquíssima, mas Edmundo continuou contando que é um observador e que ao passar pelo interior da Bahia, indo em direção ao Maranhão, o que se vê é muita pobreza. Carlos se contrapôs ao narrar a vida simples no interior e a vida na cidade: “Porque daquele jeito mesmo ali, no momento que chega o celular, internet, as crianças vão desenvolver outras coisas e não vão evoluir. Se chegar o celular lá acabou tudo, os jovens não vão querer fazer.” Carlos ainda defendeu que a atenção que as pessoas da cidade dão ao celular faz com que elas não prestem atenção ao redor. “Brasília mesmo, eu já vi Brasília limpa. Hoje Brasília está suja. Tem lixo pra tudo quanto é lado. Brasília está muito imunda.”

Os estudantes comentaram também sobre as habilidades que as rendeiras têm, além do quão trabalhoso é produzir aquela trama. “Isso aí vem de pai pra filho, não é professora?” e

lamentaram porque de acordo com eles “os jovens não querem mais aprender as coisas dos antigos”. Carlos lembrou que o trabalho de bilro ou “bico” é muito comum no estado do Pará. Surgiu uma discussão sobre a questão mercadológica. Edmundo disse achar que a manutenção dessas comunidades não compensa porque as pessoas vão querer comprar barato, “é só pra gastar os dedos mesmo, pra passar o tempo”. Falamos sobre a relação entre estas artesãs e os empresários que adquirem as rendas de bilro por um valor baixo e revendem a um preço altíssimo.

Em sua etnografia com rendeiras de bilros, Brussi (2019) dialoga com o conceito de aprendizagens situadas, que vimos no capítulo anterior, desenvolvido pela antropóloga Jean Lave. Para Lave (2015) aprendizagem situada é qualquer atividade que ocorre situada em um contexto, em um tipo de prática e como parte das relações entre pessoas. Portanto, as produções culturais que ocorrem nas práticas comunitárias são aprendizagem e aprendizagem é também cultura. Esse conceito nos faz pensar sobre as aprendizagens na comunidade escolar, para além daquelas preestabelecidas pelas disciplinas do currículo, mas que são fruto dessas relações e de tantos conhecimentos contraditórios e, por vezes, incoerentes, que desafiam nosso olhar sobre o processo de desenvolvimento de estudantes dentro de uma escola. Lave (2015) se questiona então como essas aprendizagens situadas ocorrem na vida cotidiana, levando em conta que muitas vezes tratamos o movimento de aprender na escola, como para além do cotidiano, algo extraordinário. Com embasamento na psicologia social, a pesquisadora levanta que aprender é uma atividade que envolve movimento e vários engajamentos nas diferentes dinâmicas do dia a dia, no entanto, o modo como a aprendizagem acontece tem a ver como cada pessoa acaba influenciando, se conectando ou se fundindo ao contexto para organizar sua vida cotidiana (LAVE, 2015). Por isso, podemos, ao invés de focarmos no indivíduo para entendermos a aprendizagem, podemos buscar a compreensão das relações e práticas de um grupo.

O audiovisual *Batendo Bilros*, nesse contexto, foi a escolha feita por mim para trabalhar as aprendizagens na perspectiva de levar em conta saberes não hegemônicos e sim aqueles apreendidos nas relações comunitárias. Brussi (2019), ao produzir o filme, constata que as brincadeiras com as ferramentas de bilros fazem com que as crianças incorporem o manuseio necessário para o ofício de rendeira, dentro de casa, com as mulheres mais velhas. Elas vão ganhando assim a habilidade mesmo que, inicialmente, não haja nenhuma orientação específica ou rigor em relação aos resultados. Apesar de ser uma fase inicial de aprendizado, sem muita sistematização, este primeiro movimento de relação mais íntima com o instrumento técnico ajuda a enxergar as possibilidades por parte das aprendizes, que vislumbram o conhecimento

da técnica. Brussi usa também o conceito de aprendizagem situada para lembrar da possibilidade de uma aprendizagem na prática em que o próprio conceito de aprendizagem passa por uma reformulação e tira do participante a carga passiva no processo, porque aprender “demanda engajamento, empenho e criatividade” (BRUSSI, 2019, p.122). A aprendizagem pode ocorrer na vida ordinária, por isso, ela se dá de forma indissociada da prática social. Essa formulação parece ganhar força ao ouvirmos os depoimentos como o de Carlos, quando questiono os alunos sobre quais conhecimentos eles trazem de experiências anteriores à escola. Carlos nos diz que o que ele é muito bom mesmo é em ser jardineiro, coisa que ele realmente gosta muito de cascatas, de “transformar numa paisagem aquela horta ali.”

Para o fechamento do módulo 2, levei como elemento de vivência o jogo de imitação do espelho, realizado em duplas. Pedi aos participantes que buscassem contato visual com o colega que se ajustassem um ao ritmo do outro. Concentrados, o espaço da sala foi ficando silencioso. A partir da formação de duplas do exercício do espelho, organizou-se a dupla do trabalho de produção criativa, uma escultura de barbante, usando o balão como base. A proposta foi a de fazer com que as duplas buscassem sintonia para se complementarem ao realizar a escultura juntos. Surgiram, nesse instante, alguns atritos e parte da turma expressou o desejo de realizar a produção sozinhos. Foram convencidos de que seria importante para a atividade a tentativa de trabalharem juntos, de forma harmoniosa. Todas as duplas concluíram suas obras.

Figuras 13, 14, 15, 16, 17: Tramas de barbante, módulo 2.





Fotografias tiradas pela professora Ninha Brito

### 3.3.3 Módulo 3 – A busca do equilíbrio.

Os princípios do terceiro módulo giram em torno da ideia da busca harmoniosa por equilíbrio entre as distintas realidades e identidades e dos distintos planos com os quais convivemos. Para Sólon (2019), em contraposição com as civilizações ocidentais, a ideia de equilíbrio para o Bem Viver nos obriga a repensar o que é o progresso, já que nas sociedades eurocêntricas, progresso tem a ver com crescimento e não é possível ter equilíbrio se estamos crescendo continuamente. O equilíbrio, na cosmologia do Bem Viver, não é um estado permanente, está sempre se adequando a partir de novas contradições e demandas que reorientam as ações por sua busca.

E a partir da abordagem decolonial, em um esforço para decolonizar também as relações com a natureza, busquei estimular a ideia de nos vermos, enquanto humanidade, não como proprietários, mas como cuidadores, cultivadores do espaço natural com o qual compartilhamos a vida, refletindo sobre a visão ecocêntrica, sobretudo. Para Meneses (2020) não há como falar sobre decolonizar a natureza sem levar em consideração o especismo que tem sido usado na dinâmica colonialista transformando mercadorias surgidas no processo de destruição da natureza em consumo, sem nenhum tipo de reflexão sobre o consumo de animais. A questão a ser refletida não se aprofunda em argumentos éticos ligados à ideia de comer animais, apenas na escravização e maus tratos a outras espécies, normalizados sem que se questione como este sacrifício afeta a vida do planeta. Claro que, de um ponto de vista metafórico, há que se pensar no consumo que o ocidente faz da carne humana, já que comunidades negras e indígenas também têm suas carnes sacrificadas para o bem-estar humano. O desprestígio de outras espécies acaba sendo uma das consequências da colonialidade da natureza (MENESES, 2020).

O terceiro encontro da oficina começou com uma proposta de vivência meditativa, intencionando um momento de autoconsciência corporal. Como proposta sonora, utilizei a obra *Águas da Amazônia*, composta por Philip Glass e executada pelo grupo musical brasileiro UAKTI. A meditação começou estimulando os estudantes a usarem outros sentidos para a percepção do presente. De olhos fechados, foram orientados a prestarem atenção na temperatura do corpo, no vento que toca a pele, nos cheiros ao redor. Depois o estímulo mudou e os conduziu a observarem a própria respiração e seus tempos, as batidas do coração, o peso do corpo, as partes tensionadas e relaxadas. Indiquei, como produção de imagem mental, que eles caminhassem pela floresta, observando como viviam os seres que nela habitam, suas cores, seus cheiros e seu equilíbrio. Ao sintonizarem-se com as sensações que a caminhada produz, pedi que fossem em direção a um lago com queda d'água. Sugeri que fosse a água encontrada, aquela presente na origem de tudo, buscando fazer conexões com outros momentos e temáticas já experimentadas por nós. E pedi que pensassem, ao mergulhar na água, quais coisas a água traria e quais coisas a água levaria embora.

Após a vivência, passamos para o momento de debate. Os participantes se conectaram à meditação de formas diferentes. Alguns com mais dificuldades em produzir as paisagens mentais, alguns mais apegados aos sentidos, outros fazendo associações com a vida privada. Os relatos expuseram tanto casos interessantes de fusão entre histórias reais e desenhos mentais, quanto paisagens desejadas, lugares já vistos e sensações de medo, frio, tranquilidade, solidão e atenção à experiência e ao caminho. Foram descritas flores, árvores, diferentes ideias de lagos, com diferentes dimensões e sobretudo, a atenção dada a cada novo retrato, com novos estímulos. Alguns participantes mais introvertidos, acabaram por desenvolver relatos com riqueza de detalhes sobre o momento experimentado, carregados de emoção. Como propositora, minha intenção foi a de aguçar, por meio da aquisição de consciência corporal, um estado de atenção, inspirada nos princípios da educação da atenção já expostos aqui a partir do antropólogo da aprendizagem Tim Ingold. A própria ideia de caminhada como forma de compreender a experiência é relatada por Ingold (2020), quando este dialoga com Dewey, para compreender melhor o fenômeno da aprendizagem:

Talvez o poder meditativo de caminhar esteja exatamente nisso: dar espaço para o pensamento respirar, para deixar o mundo entrar em seus reflexos. Entretanto, pelo mesmo motivo, para sermos abertos ao mundo, devemos também renunciar a algo de nossa agência. Nós devemos nos tornar seres responsivos. Assim, mesmo enquanto ando, devo ajustar meu pé ao terreno, seguir o caminho, submeter-me aos elementos. Existe, a cada passo, um elemento de incerteza. Isso, suponho, é o que significa habitar a prática de caminhar. É colocar o 'eu' que age no meio da experiência pela qual passamos e não antes dela. (INGOLD, 2020, p.43).

Embora a caminhada na nossa vivência tenha sido por um percurso do imaginário, acredito que seu valor enquanto experiência reside na possibilidade de ampliar os estados mentais para a resiliência e atenção. Além disso, a trajetória propiciou ao grupo um encontro com sentidos e reflexos pouco exercitados, os conduziu a uma autopercepção de seus relacionamentos com outros seres e trouxe a urgência de um estado de estar no corpo, habitar o corpo. Para a psicóloga biossistêmica Ana Maria Peixoto o corpo é o receptáculo da própria história, já que por meio dele nos relacionamos e nos diferenciamos. Por tanto o corpo é nossa memória viva. Expressamos por ele nossa experiência, tenhamos consciência disso ou não. Para Peixoto “Escutar o corpo é, sobretudo, ouvir a narrativa de como cada pessoa vivencia sua existência.” (PEIXOTO, 2012). A pesquisadora acredita que ao liberar emoções podemos dar ao nosso organismo a chance de se harmonizar pois funções básicas de expansão e contração devolvem ao corpo um ritmo mais equilibrado de funcionamento, daí a importância de se escutar o corpo, perceber seus tempos, tomando consciência de sua dinâmica, sua respiração. Na atenção ao corpo descobrimos nossa personalidade, pois a sentimos. Sentimos a pele, os órgãos internos, esse conjunto de sensações promovem a consciência de identidade e unidade que a personalidade pressupõe, por isso, movimento e consciência estão intimamente ligados, corpo e mente se afetando sistemicamente. É preciso atentar também para nosso próprio corpo, com o qual escutamos, vemos e sentimos o outro.

Baseando-me nos relatos sobre o exercício, fui conduzindo a discussão para a experiência do ser humano, como um todo, no planeta e a devastação que estamos produzindo, colocando a vida na Terra em risco de extinção. Os estudantes deram exemplos de regiões que conhecem onde a natureza está se desmantelando graças à ação do ser humano. Cleber falou sobre uma nascente morrendo na região do entorno do DF, já que foi tampada por uma empreiteira com o objetivo de construir uma rodovia. Pedro nos contou que lá “onde ele fica” os macacos micos estão desabrigados e vão pedir comida na porta das casas das pessoas. A memória, neste caso, é tão vasta que os relatos são todos dados minuciosamente, uns por cima dos outros. Os estudantes riam um pouco do caos produzido por animais silvestres quando começam a ocupar o espaço urbano, como as capivaras ocupando clubes, atravessando pistas, tomando a orla recreativa do lago Paranoá. Compreenderam, no entanto, que quem invadiu o espaço dos bichos fomos nós.

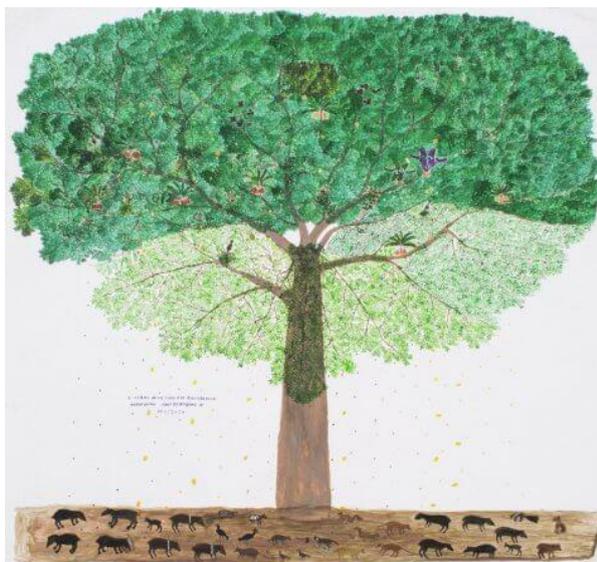
Alguns relatos são fartos de sentimento como o de Lucas, ao lembrar seu tempo de labor na roça. Lucas disse se sentir culpado por ajudar a destruir a natureza já que trabalhou na produção de monoculturas de palmeiras a mando de um fazendeiro. Movidos pela empatia,

colegas de oficina lembraram-no de que ele era um empregado, que o interesse em destruir e desmatar não era dele e sim de quem lucra com isso. Acabaram concluindo que todos temos responsabilidade: “os que desmatam com a motosserra, o que marca o gado, o pescador que retira os peixes do mar, o oleiro que usa a terra para fazer a cerâmica, todos devem ter consciência do que estão fazendo com a natureza. É sobreviver.” Perguntei a eles se seria possível imaginar uma forma diferente de viver em equilíbrio e expliquei a ideia de equilíbrio para o Bem Viver. Ao falarmos sobre outros mundos e outras formas de ver a natureza, o grupo associa esses modos de vida com a felicidade e valorizam a simplicidade de não se ter acesso às notícias, por exemplo.

Para nos inspirarmos para a produção criativa, pedi à turma que fosse até a horta por um instante. Ao chegarmos no espaço, de modo auto gerencial, os estudantes passaram a realizar as atividades de cuidado com as plantações. Me lembrei que, no final do encontro anterior, o professor de ciências, que nos acompanha nos encontros e participa ativamente das discussões e produções, havia comentado que a horta estava precisando passar por uma limpeza, pois algumas ervas daninhas estavam crescendo e matando a alface e a beterraba. Naquele instante, não foi preciso repetir a informação ou dar algum comando. Algumas pessoas não interagiram diretamente com a mudas ou revolveram a terra, mas desde o início de minha estada na escola, percebi a horta como um ambiente cuidado, e amado pela comunidade que a frequenta. Por isso, foram alguns minutos de sintonia e suavidade entre todos.

A partir do estado mais contemplativo e de união que a lida na horta proporcionou, apresentei a obra do artista indígena colombiano Abel Rodriguez. Rodriguez foi treinado pelo povo Nonuya para ser um “nomeador de plantas” e passou a maior parte de sua vida na floresta amazônica, por isso, se tornou um conhecedor de diversas espécies e como não teve acesso à educação escolar, registrou sua memória da natureza em desenhos, retratando por vezes, ecossistemas inteiros (BIENAL DE SÃO PAULO, 2021). Na oficina, utilizamos uma obra de Rodriguez de 2019, cujo título em português significa A árvore da vida e da abundância.

Figura 18: El árbol de la vida y la abundancia, 2019.



Fonte: <https://www.fkv.de/en/abel-rodriquez/>

Mostrei essa e outras obras de Rodriguez e falei um pouco do autor e da técnica. No espaço externo, pedi para que cada um retratasse a natureza que conseguisse ver ao redor, em um exercício de olhar e utilizando o pontilhismo, ou seja, a técnica de pintar unindo pequenos pontos no papel. Essa atividade foi individual e alguns puderam entrar em suas subjetividades ao retratar o mundo ao redor. Um servidor da limpeza tercerizado pela primeira vez desejou participar do momento e produziu duas ou três retratações. Dona Glória, embora tenha repetido algumas vezes que não sabe pintar, mergulhou profundamente na pintura, permanecendo, mesmo no horário do intervalo, construindo sua paisagem pictórica.

Os estudantes posicionaram suas mesas onde desejaram e pediram para que eu colocasse música. Observei certa dificuldade em sair do modo de operar figurativo para deixar a paisagem se formar através da luz. Seu Aristides se incomodou porque não conseguiu retratar a luz do sol. Os estudantes conversavam com as professoras presentes sobre o cheiro dos pássaros, principalmente do Anu Branco que vai constantemente até o pátio da escola para beber água.

Figuras 19 e 20: registro do módulo 3.



Fotografias tiradas pela autora.

Figuras 21, 22, 23, 24, 25, 26: produções dos estudantes, módulo 3.





### 3.3.4 Módulo 4 – A complementaridade na diversidade.

Chegamos ao módulo 4 e último encontro da oficina. A partir do princípio de complementaridade na diversidade, nos ocupamos em tentar entender como pode haver equilíbrio entre contrários, sem que uma força anule outra, num exercício de ver a diferença como algo que integra nossa percepção do todo. Neste momento, cabe um aprofundamento no exercício de alteridade para que compreendamos as particularidades como formas inerentes da vida. Complementar, para o Bem Viver, não significa anular ou neutralizar forças, mas sim reconhecer as dinâmicas e possibilidades da diferença onde quer que estejamos (SÓLON, 2019). O artista indígena Jaider Esbell Makuxi, cuja obra se dedica a visitar as temáticas de memória e ancestralidade, ao pensar a própria trajetória de autorreconhecimento como um artista decolonial relata a importância de encontros com trajetórias diversas, em um movimento de retroalimentação incessante (MAKUXI, 2020). Para Esbell Makuxi, não há como ir muito longe sem nos nutrirmos dos que vieram antes de nós, inclusive para que se afirme a identidade de agora, daí a importância de uma memória coletiva, de corpos coletivos e corpos diversos. A obra Makunaíma, de Esbell Makuxi (2018), se tornou para mim importante reflexão sobre o movimento de complementaridade sendo, portanto, um dos estímulos para esse módulo que trata também da memória.

Aos leitores é requerido um vácuo total interior, um nugar-se por dentro para ter espaço. Em uma grande concepção, é requerido um esvaziamento total de um ser para outro ser caber. O ser vem pleno e ele mesmo traz seu caber. O novo ser não fica portanto onde não lhe caiba pleno. Repito, não ando só, não falo só, não apareço só. Reitero, toda a visualidade que me comporta, todas as pistas já expostas do meu existir são meramente um passo para mais mistérios. Somos por nós mesmos o poço de todos os mistérios. Ressalto, não temos definição, viemos de um tempo contínuo, sem estacionar. (ESBELL MAKUXI, 2018, p. 14)

O encontro começou com música e orientei os estudantes a se levantarem fechando os olhos enquanto ouviam. De olhos fechados, pedi para realizarem movimentos com partes específicas do corpo. Mexiam o corpo todo com certa dificuldade em enviar comando para partes específicas como, por exemplo, apenas um dos membros inferiores. Acabaram se cansando rápido também. Em seguida, os conduzi à formação em círculo para que um realizasse um movimento de alongamento e todos pudessem repeti-lo. Surgiram passos de dança e a sala foi tomada por alegria e animação, embora a repetição não fosse precisa ou coordenada. Perguntei a eles se compreendiam o motivo dos exercícios. Responderam coisas tipo, “domínio sobre o corpo”, “trabalhar a mente”, “pensar o movimento”, “terapia”, “teste de coordenação motora”. Busquei aprofundar um pouco a reflexão sobre o corpo, comentando ser ele o primeiro lugar que moramos e dele não podemos nos mudar. O corpo da gente influencia as escolhas que fazemos na vida. O que a gente faz com o corpo da gente impacta no modo como a gente vive. O debate foi aberto a partir dessa premissa que é entender o corpo como um lugar onde a gente mora e as mais variadas formas de morar. A turma permaneceu silenciosa por um tempo. Carlos repetiu uma brincadeira que costuma fazer com certa frequência, sobre pertencer. Ele gosta de dizer que não mora na rua porque senão ele seria atropelado. Diz que se encontra em situação de “arquibancada”. É comum que os estudantes usem a expressão “o lugar onde estou”, ou “o lugar onde fico” para se referirem ao espaço onde dormem, comem, descansam. Essa formulação de lugar aumenta em mim a sensação de que eles compreendem a posição de não lugar, não casa, não pertencimento.

Fomos tentando ampliar a ideia de morada para construções do tipo “morar na natureza”, pois nosso corpo pertence a ela e o alimenta na nossa morte. E a partir dessa ideia de que o corpo é a morada das nossas ações falamos dos vários corpos vivos e não vivos com os quais cruzamos e voltamos ao tema da consciência corporal. Chegamos então na prática vivencial, o jogo dramático intitulado A Máquina, imaginando que a dinâmica auxiliasse a buscar uma imagem de consciência coletiva. Para jogarmos, comentei sobre a ideia de qualidade do movimento. Falamos da diferença entre um movimento suave e brusco, rítmico e descoordenado, ágil e lento, preciso e lânguido. Pedi que eles me dissessem quais movimentos pareciam mais com o movimento de uma grande engrenagem e eles começaram a procurar ações que associavam à mecanicidade. Expliquei então que cada um deveria fazer um movimento diferente que complementasse o movimento do outro para montarmos uma espécie de linha de produção. Os estudantes ficaram excitados e perguntaram se faríamos uma peça de teatro. Gostei da ideia, mas expliquei que não haveria tempo.

Ao começar a montagem, percebi a dificuldade do grupo de relacionar as qualidades sugeridas com algum movimento concreto. Pedi a eles, por exemplo, que fizessem movimentos retilíneos. No entanto, acabaram por compreender a estrutura da máquina somente quando os orientei a imitarem o movimento de uma máquina que já viram. Trator, britadeira, carrinho de algodão doce, empilhadeira. Após algumas tentativas, conseguimos produzir um desenho de uma máquina onde cada ação diferente complementava a ação anterior. Depois, eles realizaram sons que lembram maquinarias trabalhando. Falamos então sobre a ideia de complementaridade e sobre como nossa primeira morada, o corpo, reage a uma segunda morada, nossa família ou rede de apoio. Alguns comentaram que a rede de apoio que têm é Jesus. A resposta me permitiu imaginar o quão importante para eles é a religiosidade ou o quanto de solidão há na expressão, já que não pensaram como rede amigos ou familiares.

Como última atividade de produção criativa, dei aos participantes uma folha tamanho A3 e várias ferramentas de colorir. Fiz então uma pergunta parecida com o questionamento feito em nosso primeiro encontro, quando pudemos pensar o mundo na perspectiva da criação, da sua origem. Agora a pergunta motivadora migrava para pensar o mundo a partir do lugar que ocupamos nele. Qual o seu lugar no mundo? A pergunta motivadora é parecida com a primeira, pois os eixos temáticos da oficina são diferentes e, no entanto, se complementam de forma cíclica, sem que haja qualquer prejuízo da dinâmica não progressiva dos conteúdos. A ideia é dialogarmos e revisitarmos os registros mentais, sensoriais e emocionais, numa dinâmica não cronológica de desenvolvimento.

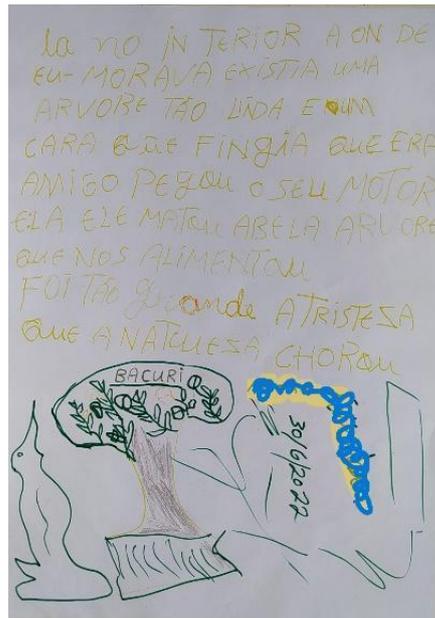
Com o questionamento final, desejei compreender se era possível visualizar alguma mudança ou aprofundamento na percepção que os participantes têm de si mesmos e do ambiente depois dos ciclos de vivências, debates e produções criativas. Percebi, nos relatos, a recorrência de imagens mentais das terras natais, do interior, de água, seja na formulação imagética de um rio ou do mar. Falaram mais uma vez que são esses os lugares no mundo onde sentiam paz. Senti ser este último relato o mais espontâneo e calmo. Creditei este estado de ânimo à confiança e suavidade com as quais fomos adensando as relações. Lucas, que foi se tornando falante e participativo, pediu para que eu o ajudasse a escrever, se ele precisasse. Em geral, os estudantes têm dificuldade de mostrar a fragilidade da escrita ficando, por vezes, constrangidos quando alguém de fora percebe que eles não escrevem ainda. Logo, o pedido de Lucas se tornou uma expressão de afeto e confiança. Li para eles o poema *Árvore*. A turma pediu para que eu repetisse a leitura. Depois de breve silêncio, o primeiro comentário: “E o perfume de Deus é a grama na noite, porque Deus não fez as plantas?”

Discutimos um pouco sobre a ideia de estar em algum lugar e sobre estar no presente, atento ao lugar, não simplesmente passando por ele. Paulo contou que quando ele anda pelo parque fica observando as árvores e senta debaixo de uma delas pra descansar, ele sente paz, por isso não deseja ficar em nenhum outro lugar em Brasília.

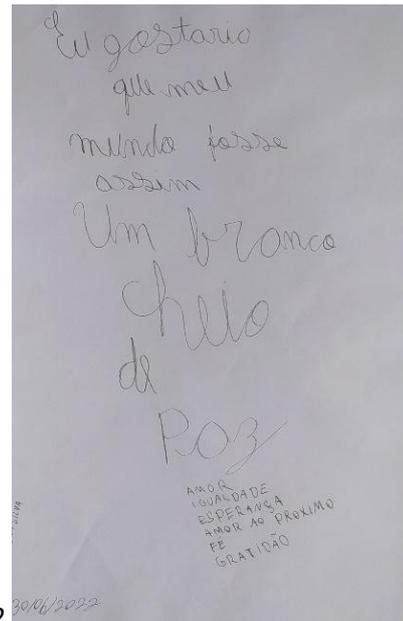
Pedro, que apenas neste encontro expressou abertamente suas sensações, pediu uma música que acredita ter a ver com nosso tema. A música, de autoria do cantor e compositor Renato Russo, chama-se Mais Uma Vez e em seus versos há um momento marcante onde o autor diz: “Mas é claro que o Sol vai voltar amanhã mais uma vez, eu sei. Escuridão já vi pior de endoidecer gente sã. Espera que o sol já vem.” A música os conectou mais uma vez e eles se divertiram contando histórias de bandas e revelando novas memórias. Então se espalharam pelo espaço para desenhar.

Figuras 27, 28, 29, 30, 31, 32: produções do módulo 4.





31.



32.

### 3.3.5 Módulo 5 – A descolonização

Em um dos encontros, depois de termos avançado um pouco no debate sobre as diferenças e sobre como todos os saberes importam, Pedro, um estudante de perfil calado comenta “Vocês abraçam a gente aqui como se nós fosse pessoas normais”. A frase ressoou profundamente e pude apenas responder: “Mas vocês são pessoas normais”, quando na verdade um grito interno de professora ecoava barriga adentro. Tentei reconhecer o conteúdo da frase refletindo que o abraço importa, as relações de respeito importam, e a sensação de ser normal importa. Já discorreremos sobre a dificuldade de se estabelecer uma noção de normalidade tendo em vista que nossa posição geopolítica nos coloca no lugar de um “outro”. Embora a perspectiva de decolonialidade e do “outro” seja uma discussão de ordem teórica, ela está personificada na fala de Pedro e reflete não de modo racional, mas a partir da experiência do que é ser o “outro” que não é merecedor do abraço. Chego à conclusão de que decolonizar é abraçar para estreitar ao máximo as distâncias que subalternizam.

O quinto módulo, baseado no princípio da descolonização, foi organizado de modo transversal, estando, portanto, cruzando nossas práticas e nossos olhares a partir das abordagens sugeridas por mim e pelos estudantes, cuja a urgência em algumas temáticas definiram os percursos e motivações dialéticas. Diversas vezes já afirmei, em meu percurso e descobertas dessa pesquisa, que o diálogo que busco com as vozes decoloniais objetivam abrir fendas nas

fronteiras políticas, sociais e culturais que, de modo imperativo, vêm alimentando a manutenção de práticas excludentes já que estas fronteiras delimitam margens muito estreitas para os colonizados. Se nos propusermos a educar o olhar para o Bem Viver, a fim de encontrarmos abundância, pertencimento territorial e filosófico, precisamos estar implicados com a autogestão e autodeterminação dos povos indo além das crenças que nos distanciam de um reencontro com a Pacha. “O primeiro passo para o Bem Viver é ver com nossos próprios olhos, pensar por nós mesmos e sonhar nossos próprios sonhos.” (SÓLON, 2016, p. 25).

A decolonialidade não é processo que ocorre apenas no campo da razão, nos decolonizamos ao dançar, ao criarmos espaços para nossos sentimentos, ao nos aproximarmos da natureza e no fortalecimento coletivo. É também um processo mágico e de retorno ancestral, um reencontro com um ethos filosófico do homem e mulher não brancos. Ao decolonizar, não o fazemos a partir do centro, o lugar dito universal, mas sim, buscamos nas periferias o pensamento e da ação um enfrentamento à colonialidade do poder, do saber e da natureza. (MENESES, 2020).

O reconhecimento dessas bases ancestrais produz um efeito automático na autoestima da população não branca que se reconhece inferiorizada e subjugada pela imposição ideológica europeia. Claro que este trabalho não pretende negar ou diminuir os muitos cânones forjados na cultura eurocêntrica. Suas referências e concepções do pensamento acadêmico se difundiram e vem alicerçando nosso modo de pensar de forma indiscutível, mas não há como combater as marcas históricas da formação do povo brasileiro, bem como os diversos tipos de violências que viemos sofrendo se não trouxermos outras perspectivas de enlaçamento comunitário proporcionando, por meio da escola possibilidades menos desiguais de nos percebermos enquanto sujeitos de direitos, seres históricos e pessoas livres. Daí a defesa das muitas epistemologias do sul que ainda participam muito timidamente dos projetos escolares, como meros acessórios dos conteúdos e não enquanto Eixos que transversalizam as práticas pedagógicas como preconiza o Currículo em Movimento do Distrito Federal (SEEDF, 2018). Meu desejo enquanto parte integrante da comunidade escolar e educadora, é que seja a escola um lugar de encantamento e reencantamento em consonância com a indagação política e cultural de Simas e Ruffino:

O encantamento enquanto manifestação da vivacidade expressa no cruzo entre naturezas e linguagens, está implicado na dimensão da comunidade e do rito. Em outras palavras, o extermínio e a subalternização secular de princípios comunitários e de práticas rituais contrárias ao padrão dominante são um dos componentes da política de mortandade e do desencantamento do mundo. O que habita no corpo daqueles que fazem rula em torno da miséria? Como temos insistido em alguns escritos e falas, a

dominação colonial lança um problema a ser enfrentado também de maneira pedagógica: como responder com vida a um sistema de desencanto? (SIMAS; RUFINO, 2020, p.15)

Ao idealizar a oficina, eu nutria a crença de que mesmo a estrutura dela precisava dialogar com ferramentas decolonizadoras. As vivências acabam por cumprir esse papel porque ao nos propormos a realizá-la, também nos propomos a falar e a ouvir com o corpo, com as imagens poéticas que tomam forma na experiência e performance experimentada pelos viventes. Saímos de uma metodologia de aula expositiva para um encontro com nossa atenção, afetos e encantamentos muitas vezes silenciados. É neste sentido que, sendo parte estruturante da oficina, as vivências artísticas cumpriram papel importante para a observação das relações de ensino-aprendizagem, ainda mais quando se fala em pessoas em situação de vulnerabilidade, por propiciar espaço possível para acolhimento físico, elemento de muita relevância nas relações de confiança, tão necessárias nos processos educacionais, como vimos falando. Mesmo que a possibilidade de entrega ou energia dos participantes, ou mesmo a participação efetiva fosse variável, no caso da oficina, Olivares nos lembra que certas manifestações expressivas ou performances têm caráter efêmero havendo, inclusive, dificuldade de se documentar aquilo que é “vivo” (OLIVARES, 2017, p.60). Há algumas manifestações, entretanto, que são pura memória e acabam por dar continuidade àquilo que é vivenciado e, em transcendência, aprendido.

Entendendo que os corpos também precisam ser decolonizados, observei as modificações de seus estados ao longo dos encontros. No primeiro encontro foi importante notar, em algum nível, o estado de consciência de cada participante em relação ao próprio corpo, seu estado de ânimo, suas expressões físicas e emocionais. Visualizei manifestações corporais mais contidas em muitos deles, com a postura curva, sugerindo acanhamento ou uma acentuação ligada ao esforço repetitivo na região. Os estudantes sentavam-se em suas carteiras mirando o chão. Alguns preferiam ficar mais afastados e no primeiro dia não foi possível avançar no planejamento da dinâmica corporal, pois senti que os estudantes não ficaram à vontade ao receber os comandos de movimento. A essa altura, senti que poderia ter dificuldades em avançar nos estímulos que eu planejei. Ao longo do percurso, me dei conta de que ao se pensar o corpo como um processo criativo, ainda que não seja percebido à primeira vista, o movimento, ou o próprio ensaio do movimento possibilita um novo estado e consciência corporal. Por vezes a expressão física é fruto de um grande desafio que move internamente, rompendo estruturas nas dinâmicas de poder responsáveis por oprimir os corpos. Olivares nos

diz que a partir da experiência corporal podemos observar a imagem que a pessoa pode ter sobre si mesma e como ela se relaciona com o tempo e espaço (OLIVARES, 2017).

Após um primeiro momento de observação dos estados de consciência diversos, busquei perceber o desenvolvimento de qualidades do movimento, como fluidez, tensão, mecanicidade, leveza, ritmo, se os movimentos eram centrais ou periféricos. A partir do segundo encontro, os momentos da produção criativa em que ouvíamos música foram se tornando também muito expressivos. O reggae fez com que dois ou três se levantassem para ensaiar passos marcados atribuídos ao ritmo. Para além da mobilidade no sentido da construção do corpo expressivo, notei que movimentos ligados a ações cotidianas como abaixar-se para pegar um material, levantar-se, sentar ao chão, tendo em vista que falamos de estudantes com idades entre 25 e 60 anos, sugeri que os corpos deles sofrem com a mobilidade funcional, muitos deles expressando incômodo na região da coluna enrijecida. Por mais que os estudantes tivessem a possibilidade de realizar as atividades artísticas no chão, pelo menos dois deles afirmaram não conseguirem se abaixar.

Ao experimentarmos os movimentos propostos pelos jogos, pude observar também alguma deficiência na coordenação motora e dificuldade em comando para ações mecânicas que envolviam certa consciência corporal com por exemplo, mover apenas o quadril, ou mover os braços sem levantar os ombros, mover apenas do tronco pra cima, bem como os comandos de imitação e repetição que também geravam grau de dificuldade. Dona Glória, a única mulher que participou de todos os encontros, sentiu-se à vontade para a parte corporal apenas no último momento, assim como Seu Henrique. A ação de dançar esteve presente, ainda que discretamente, em todos eles. Muitas conversas e histórias de vida surgiam nos momentos musicais, o que me sugere que a música seja a linguagem artística mais palatável para esse coletivo.

O bem-estar corporal quase sempre apareceu nas falas dos participantes associado a momentos de descanso, sugerindo que as relações com o trabalho e a própria vivência na rua, são potencialmente cansativos. Me chamou a atenção que apenas o labor na horta foi apontado, em diversas situações, como um momento de prazer e relaxamento. Outra observação interessante é que os estudantes demoraram a compreender que aquele formato de oficina também era aula, que eles também estavam estudando. O imaginário dos estudantes associa a escolarização ao processo de alfabetização e o ensino tradicional ainda alimenta a ideia de que a escola é lugar de ordem e disciplina.

Figuras 33, 34, 35,36, 37, 38: registros da oficina.



Fotografias tiradas pela professora Ninha Brito.

### 3.4 Registro metodológico da oficina, para a formulação de muitas outras oficinas possíveis

A Oficina do Bem Viver é, reforço, resultado de um planejamento que foi amadurecendo com o tempo e se redesenhando na medida em que crescia minha vinculação com os sujeitos da pesquisa. A relação de ensino-aprendizagem demanda de nós, professoras, certo desapego às estratégias engessadas de ensinar para que todos possam, continuamente, aprender. Portanto, no sentido de contribuir com os muitos projetos e práticas educacionais que podem surgir a partir de um planejamento, elenco, então, como forma de registro, os passos que dei em direção à construção dessa oficina.

**Contexto:** a complexidade do ambiente em que vivem as pessoas em situação de rua me fez perceber a importância de fundamentar uma proposição capaz de trazer à luz

cosmologias que conversem com as referências culturais e identitárias da América Latina, já que Educação Ambiental Crítica, campo de interesse nesse trabalho, também se propõe a pensar as relações geopolíticas e seus papéis estruturantes nos modos de vida de quem mora nas ruas. A particularidade de cada contexto é o que organiza a prática.

**Justificativa:** a proposta metodológica nasce a partir da ânsia de se entender se é possível empreender práticas educacionais decoloniais a partir do resgate da relação do ser humano do sul com a natureza, com o sagrado, com a ancestralidade, com a comunidade. Neste caso, a reflexão se deu na experiência com os estudantes da EMMP.

**Embasamento teórico:** usando como ponto de partida a cosmologia, em constante construção, dos povos andinos e amazônicos, traduzida como Bem Viver, a oficina se propõe a trabalhar Educação Ambiental na perspectiva crítica, que não pode ser construída de outra forma que não no sentido de se pensar as relações de poder que estruturam a sociedade moderna e sem que se questione as identidades e seus sistemas de representação. Além disso, é importante pensar sobre como nosso corpo social e político se relaciona com essas identidades e com a escola.

**Participantes:** a proposta foi desenvolvida com os estudantes da EMMP, contudo, pode ser aplicada com quaisquer estudantes matriculados na EJA. Os professores e outros atores da comunidade escolar que, por ventura, desejem participar do processo, são bem vindos.

**Duração:** neste projeto, a oficina se divide em 4 módulos de 2 horas e meia, uma vez por semana, totalizando 10 horas divididas por 4 semanas ou um mês. O tempo de duração de cada módulo é importante para garantir que para cada estímulo, haja espaço de debate e reflexão.

### **Objetivos:**

- Localizar, por meio das vivências propostas, quais conhecimentos estão sendo silenciados ou subjugados ao longo da vida escolar e que fazem parte das práticas sociais iniciais dos participantes;
- Observar como a hierarquia dos corpos como consequência da herança colonial interfere nas aprendizagens dos estudantes;
- Buscar práxis pedagógicas decoloniais que se desdobram nas experiências do corpo expressivo e suas relações com a natureza.

- Fortalecer a construção das identidades individuais e coletivas por meio da decolonização do ser, do saber e do poder;
- Estimular o direito à diferença e o trabalho integrativo.

**Conteúdos:**

- Identidades e suas relacionalidades na sociedade moderna;
- Elementos culturais afrodescendentes: mitologia Banto e ética Ubuntu;
- Cosmologias originárias: o Bem Viver;
- Direitos da natureza;
- Fundamentos da linguagem visual;
- Fundamentos da linguagem corporal;
- Manifestações artísticas contemporâneas e decoloniais;
- Práticas de cidadania e direito à diferença.

**Metodologia:** desenhada em consonância com a perspectiva transdisciplinar, a oficina tem caráter prático/vivencial. São apresentados diversos estímulos expressivos e socioambientais buscando estimular as várias possibilidades de interação e vivências coletivas, a partir de cinco princípios, fundamentados no Bem Viver e na ética Ubuntu, que podem nos ajudar a pensar alternativas para a convivência, de forma pacífica e abundante com o planeta.

**Recursos didáticos, materiais e financeiros:** materiais pedagógicos de fácil acesso como folhas A4, papel criativo, lápis de cor, cadernos para registro, argila, tinta guache, etc. Materiais orgânicos diversos, como mudas, sementes, plantas secas, pigmentos naturais.

**Avaliação:** é possível realiza-la processualmente, a partir de percepções individuais e coletivas das vivências e por meio da produção das narrativas biográficas registradas pelos próprios participantes em suas produções artísticas. A ideia é romper com o modelo reducionista de avaliação, que é também uma forma de exercer controle disciplinar. A oficina do Bem Viver busca incentivar uma lógica alternativa para nosso sistema escolar tão marcado pela homogeneização, comparação, disputa e classificação. Neste sentido, a avaliação pode ser usada como instrumento para observação de como as expectativas de alcance dos objetivos propostos com a oferta da oficina se coadunam com as realidades e demandas dos estudantes. Desta forma, pudemos detectar avanços e desafios na proposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o período de campo, percebi-me transformada pela interação com tantas possibilidades de olhares e com a forma como a escola reflete a identidade da comunidade. A aproximação com a historicidade e engajamento social implicadas no desenvolvimento escolar das pessoas em situação de rua no DF promoveu mudanças irreversíveis na minha prática, que se tornou mais atenta e dialógica. Ao me perguntar sobre como ocorre a escolarização da Pop Rua, pude me reencontrar com os sentidos múltiplos que tornam a escola um espaço tão luminoso. Não podemos deixar de notar que as violências estruturais vêm se reproduzindo nas unidades escolares violentando não só estudantes, como professores e toda a comunidade. Embora não possamos formular uma receita básica capaz de suprimir toda essa opressão, talvez tenhamos diferentes alternativas ainda não exploradas no encontro com outras epistemologias, que não a hegemônica. A decolonialidade, enquanto viés de leitura de mundo, acabou se mostrando a abordagem que melhor permitiu-me aventurar por direções múltiplas, descobertas nas trocas diárias, diante das questões centrais para os estudantes. Ao perceberem-se invisibilizados e silenciados, não merecedores de respeito e afeto, estes estudantes denunciam o quão distantes estão de ter seus direitos garantidos.

As políticas de Estado, ainda que provocadas pela sociedade civil e pelos movimentos sociais, não têm sido capazes de alcançar minorias sociais de forma a dar a elas a dignidade e cidadania tão fundamentais ao ser humano. Parece haver um consenso social de que àqueles que tudo falta, a migalha que sobra dos privilegiados será o suficiente. Entretanto, em uma perspectiva de vida abundante e feliz, a política não se estrutura para gerenciar a falta e sim possibilitar o compartilhamento. Essas noções podem e devem permear a gestão do ambiente escolar que é um espaço público, político e social.

Há possibilidades de políticas e de governança que atuem junto à escola a partir de gestões sustentáveis que reconheçam a importância cultural que tem um espaço público, como lugar histórico. De uma história que se atualiza o tempo todo com a presença da arte, de festas populares, de agenciamento cultural daqueles que vivem por ali. Além disso, espaços urbanos também podem ser espaços de convivência com a natureza e essa convivência com a terra, o sol, a flora, fauna, acaba por nos auxiliar na conquista da saúde psíquica e física, além de um estado de conexão que nos impulsiona à integração com os ecossistemas que fazem a

manutenção da vida planetária (SANTOS et al., 2019). O relacionamento com os ecossistemas ocorrerá de forma mais rica e dinâmica se as gestões valorizarem as diversidades de saberes e culturas, além das múltiplas visões de mundo que podem intercambiar nesse comprometimento com uma sociedade mais sustentável.

Ao reconhecer os conhecimentos das diferentes culturas envolvidas em um mesmo território, torna-se possível construir relações e promover interações observadas à luz dos valores voltados à sustentabilidade, a exemplo do respeito às diferentes formas de vida, à saúde e às culturas dos povos. (SANTOS et al., 2019, p. 270)

Na discussão sobre governança e a participação da sociedade na interação com territórios, as autoras ainda nos alertam que os espaços comuns exigem relacionamentos onde haja abertura para a escuta e disposição para conseguirmos falar de nós mesmos de modo profundo. Para as autoras, esse é um grande desafio que nos impele a planejar, gerir, comunicar e construir conhecimentos. Daí a relevância de uma pedagogia transdisciplinar que pensa processos coletivos, mediando tantos interesses diversos e valorizando os diferentes saberes. Por isso a gestão daquilo que nos é caro, requer uma pedagogia do diálogo, para vivermos bem, em abundância, que assim como a esperança, eu ousar dizer que é uma necessidade ontológica esmagada pelas relações de exploração. A convivência das diferentes comunidades de vida só se dá à medida que respeitamos as culturas, seus espaços sagrados, aprendendo a interagir com elas. Assim, as educadoras lançam um olhar sobre a transdisciplinaridade como forma de iluminar caminhos possíveis ao desenvolvimento do pensamento de forma complexa e multidimensional da realidade, pois, é assim que alcançaremos cognição para o reconhecimento da diversidade como condição da realidade e nos perceberemos enquanto comunidade da vida humana e não humana. (SANTOS et al., 2019)

Termino essa dissertação consciente de que tenho mais perguntas do que respostas a oferecer enquanto possibilidades de construção de saberes. Acredito ser essa uma forma exitosa de fechar um ciclo, já que as aprendizagens não se concluem, de fato. Aprendemos constantemente e enquanto estivermos vivos. Também não podemos ter a ilusão de que a escola, qualquer que seja, poderá definir permanentemente uma prática como aquela que atenderá todas as necessidades dessas e das outras gerações de aprendizes que chegarão. É preciso acolher os que chegarão e sua diversidade cosmológica. O currículo do Distrito Federal é denominado Currículo em Movimento porque pressupõe que a sociedade está em constante movimento, assim como seus estudantes. É preciso pensar e repensar nossas práticas bem como os documentos que as definem, pois conceitos sociais são constantemente ressignificados e a

escola precisa estar atenta. Se não for assim, estaremos perpetuando uma história que, nas palavras de Miguel Arroyo: “tem mostrado que às crianças e adolescentes e jovens-adultos lhes são oferecidos currículos pobres em conhecimentos e em cultura e apenas medíocres em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes” (ARROYO, 2015, p.54). O pesquisador reconhece e valoriza o papel dos movimentos sociais ao lutarem pelo direito que todos temos ao conhecimento, às artes e à cultura. Na visão do autor, a participação dos movimentos sociais, suas presenças afirmativas no campo da diversidade e pelo direito à educação, pressiona as políticas a reconhecer a existência da diferença (ARROYO, 2020) e é só a partir desse reconhecimento que poderemos alocar as tantas pessoas invisíveis dentro da estrutura econômica, política e pedagógica de um país.

Acredito que a implicação da Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP com os movimentos sociais seja um dos elementos que legitimam de forma tão autêntica a existência da escola e o atendimento que faz. Muito embora a matriz curricular utilizada pela UE não destoe das outras matrizes da rede pública de ensino do DF, a EMMP tem sua prática historicizada pela luta daqueles que fazem do espaço seu espaço de direitos. Como vimos no capítulo 1, há muito o que se avançar no sentido das garantias dos direitos fundamentais da POP Rua e o interesse político precisa ser confrontado pela sociedade civil se realmente quisermos o fim das desigualdades sociais. Por isso, a escola está sempre em movimento, sendo para os estudantes uma espécie de casa, um lugar não só por onde os estudantes passam, mas que os penetra. Em sua proposta de educação humanizada, que olha atentamente para indivíduos que nunca são vistos, a escolarização da POP Rua se torna rica em experiências e possibilidades.

Larrossa Bondía define experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p.21). Essa definição acaba por nos provocar sobre como a quantidade de coisas que se passam, ou a quantidade de informação às quais temos acesso, sufocam o lugar da experiência e, eu acrescentaria, pulverizam nossa percepção sobre nós mesmos e nosso contato com o mundo.

Compreendi, a partir da experiência em campo, que os sujeitos históricos não entram em contato com as demandas da sociedade ocidental moderna do mesmo modo e aqueles que são historicamente marginalizados não estão suscetíveis da mesma forma às aprendizagens sociais ou escolares. Diante do desafio que é a educação escolar construída a partir da falácia

de estarmos todos em condições dignas de aprender e produzir, precisamos reafirmar o poder da experiência como algo que nos ocorra e que nos toque. Algo que requer

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 34)

Assim, uma prática exitosa não é exitosa porque repete-se da mesma maneira em qualquer tempo e espaço, ela é exitosa porque consegue reconhecer as diferenças nos processos humanos e se adaptar a eles. Por isso, sigo cheia de questionamentos sobre como processos metodológicos como o que desenvolvi podem fortalecer processos pedagógicos, principalmente em um momento em que a instituição escolar tem sido pressionada pelo mercado educacional a se tornar cada vez mais enrijecida. Todas as questões da organização do currículo precisam ser pensadas à luz dos documentos que amparam as redes de assistência a grupos populacionais como a POP Rua e, sobretudo devem ser pensadas com a POP Rua e os movimentos sociais, para que não haja esvaziamento de sentidos. A oficina que ofereci, enquanto mecanismo de aprofundamento de diálogo e instrumento pedagógico com o intuito de valorizar as relacionais, a construção coletiva, a aprendizagem comunitária e os conhecimentos iniciais trazidos pelos discentes, foi também uma proposição de busca coletiva por práticas diversas, que dialoguem com as pessoas com as quais se pratica, os “outros” da hegemonia epistêmica, como vimos no capítulo 3.

Construir e reconstruir as práticas a partir dos sujeitos com quem pesquisei foi talvez a mais importante reflexão feita por mim ao longo do campo. Foi graças a essa reflexão que, como já expliquei, abri mão da minha motivação inicial para com conceber a oficina a partir da teoria das Cinco Peles, do austríaco Friedensreich Hundertwasser. A teoria de Hundertwasser (JÚNIOR, 2016) entretanto, jamais deixou de ser um referencial de trabalho. Esse autor desenvolveu a ideia de que todo ser humano tem, na verdade, cinco peles: a sua epiderme natural, o seu vestuário, a sua casa, o meio ambiente onde vive e a última, a pele planetária ou crosta terrestre que todos compartilhamos. As cinco peles nada mais são do que a tradução da ideia de que nossas ações reverberam em nós mesmos, no que está a nossa volta e por todo o planeta, como uma onda que vibra e ressoa. A partir disso, o artista desenvolveu pinturas e projetos arquitetônicos sustentáveis de bastante impacto visual. Ao me identificar como uma professora latino-americana ensinando e aprendendo com estudantes latino-americanos não

brancos, observei que as noções das cinco peles, com propostas pelo artista visual progridem em uma espécie de desenvolvimento linear em que a centralidade da ação está no ser humano.

Entretanto, nas cosmologias do sul global, nos deparamos com a possibilidade de repensar o que é desenvolvimento, evolução e progresso. Agimos na natureza nos percebendo como parte dela, sendo que a noção de reverberar se modifica, pois como diria o compositor musical brasileiro, Milton Nascimento, quando esteve em contato direto com povos amazônicos: “tudo é dentro e fora”. Passado, presente e futuro, expansão e contração são elementos que agem em uma dinâmica não dualista ou progressiva, mas sim, simultânea. O que essa discussão tem a ver com aprendizagem e escolarização, para mim, é que toda escola pode encontrar caminhos não hegemônicos para pensar uma educação para a vida plena. Em contraposição a violência muito pautada na necessidade de competitividade e padronização. A violência que os corpos negros, femininos, com deficiência e empobrecidos vive em espaços institucionais é um grave sintoma de que a forma como acessamos nossas visões de mundo não tem os ajudado a superar as desigualdades e a escolarização para uma educação em Direitos Humanos e Cidadania falha ao não fomentar o direito à diversidade e o combate às violências estruturais.

A escola que não reconhece os diversos saberes acaba por reproduzir violações diversas, retirando do estudante a oportunidade de pertencimento. Na EMMP os diversos estigmas associados à escola nos impedem de perceber a riqueza dos processos educacionais construídos com engajamento político e participação comunitária. As demandas da escola acabam por ser um grande desafio para o poder público que busca uma massificação dos processos educativos para baratear os custos com a educação. Ainda assim, a escolarização da POP Rua se realiza na perspectiva do direito e na valorização das relações de acolhimento e respeito, respeitando os tempos e espaços diferenciados desses sujeitos. Nas palavras da educadora responsável pela turma de integração:

eles ainda querem voltar pra escola porque eles vêm na escola uma perspectiva, um caminho para sair do vício, para sair da rua, buscar uma vida nova, um recomeço. Todo mundo aqui passa por milhares de obstáculos. Só que chega aqui na nossa escola, tem gente de todo tipo. Quem chega aqui é com pouca leitura, com uma leitura fraquinha, é uma pessoa que tem ânsia por ler, por saber bem o que vai assinar, por entender aquilo que tem direito. A maioria chega aqui e não sabe, por exemplo, que tem um consultório de rua que pode ser atendido lá. E a gente vai mostrando pra eles que sim, não é porque eles estão hoje nessa situação de rua, porque precisa ser pra sempre, né? Eu acho que as políticas públicas não são feitas para tirar eles das ruas. É pra manter aquele pessoal ali na rua, sabe? É muito mais fácil manter eles na rua. A gente vai falando sobre o respeito com o professor, como é que tem que ser o

comportamento lá na cantina, que não use droga com o uniforme da escola, que na hora que tomar o banho, passe o rodo, colocar a toalha, no cesto para lavar. Outro espaço escolar eles vão ter isso? O espaço escolar tem que se preparar para recebê-los. E normalmente não é isso que acontece. É o estudante que se adapta ao espaço escolar. Que é pra ele. Esse que eu acho que é o maior problema da violência. Porque o espaço escolar raramente se adapta ao aluno. É o aluno que tem que ir. Aqui não, aqui a gente se adapta a quem a gente vai receber (Entrevista com a professora da turma de integração, maio de 2022).

Acredito que meu trabalho como educadora deve ser compromissado com uma investigação mais apurada sobre como reagem ao processo educacional corpos que parecem, desde seu nascimento, condenados pelo discurso dominante moderno disciplinador. Poderão essas pessoas, serem vistas na sua integralidade, aceitos em suas especificidades? Alimento a ideia de que o contato com outras visões e possibilidades de experiência, com outras maneiras de viver em redes comunitárias, possam forjar novos horizontes.

Vale refletir também sobre como a sociedade moderna ocidental predominante tem tido um papel importante na construção de imaginários disciplinadores e violentos. Aqui, trato da violência dialogando com o conceito do filósofo esloveno Slavoj Žižek de violência sistêmica. Em suas palavras, “estamos falando sobre a violência inerente a um sistema: não só da violência física direta, mas também das formas mais sutis de coerção que sustentam as relações de dominação e de exploração, incluindo a ameaça de violência.” (ŽIŽEK, 2014, p. 24).

Ainda que saibamos que as condições materiais de vida das pessoas em situação de rua são desesperadoras, quando a escola não dá e eles o protagonismo e a centralidade no processo ensino-aprendizagem, valorizando suas práticas e suas culturas, acabamos por reproduzir a escola disciplinadora, como definida por Foucault (FOUCAULT, 2022). o autor francês tratou a escola como uma instituição que promove uma homogeneização de corpos e sexualidades, produzindo violências que intensificam as relações de poder de uma sociedade. Dedico minha atenção sobre os corpos marginalizados e ditos “anormais”, os das pessoas em situação de rua, para entender e, quem sabe ressignificar, os mecanismos de poder que os submetem a condicionamentos e que introjetam processos múltiplos de violações e dor.

O caminho percorrido por mim, para realizar o projeto a que me propus e dar vida à oficina, acabou mostrando elementos que a princípio, não achei que pudessem estar ali. Inicialmente, o que busquei foi compreender como se dá o processo de escolarização das pessoas em situação de rua no Distrito Federal, levando em consideração que a unidade federativa foi pioneira ao atendimento desta população e que existe a preocupação em se construir políticas públicas neste

sentido. Concomitante a isso, optei por apresentar um produto técnico que foi a construção de uma metodologia de oficina para que, por meio das temáticas com as quais trabalho, eu pudesse construir pontes entre a educação escolar e a formação inicial dos estudantes, na perspectiva de ouvi-los sobre como eles se relacionam com a escola e como o processo de escolarização, por meio da EMMP.

A professora e socióloga Ludmila Carneiro (2015) alerta, entretanto, para a forma como o contato com grupos em vulnerabilidade afeta a todos em profundidade, tanto nos planos corporal, quanto nos planos afetivo e sentimental. Neste sentido, considero-me profundamente tocada em minha essência como mulher, artista e professora. Carneiro ainda nos fala sobre o fato de estabelecermos com as pessoas com quem pesquisamos uma relação que, por mais que seja de afeto, também é social e política e exige de nós posturas políticas (CARNEIRO, 2015).

Desse modo, permito-me reivindicar as palavras do artista visual indígena Jaider Esbell Makuxi, que nos deixou precocemente no final de 2021: “a conclusão é que nada há de concluído. Nem a colonização conseguiu nos exterminar, nem reunimos elementos consistentes para nos aventurar com desenvoltura no intermeio de mundos tão opostos, mas estar vivo e tentando é a nossa grande conquista” (ESBELL MAKUXI, 2020, p. 45-46). Lanço-me em defesa de processos educativos que estejam dispostos a abraçar. Não em uma perspectiva missionária ou restrita à ideia da Educação como cuidado, mas na perspectiva de uma pedagogia do sul global invisibilizada por uma hegemonia epistemológica que nos privou, enquanto pessoas do sul de nos reconhecermos nos afetos e na convivência para vivermos em harmonia, sendo parte dessa natureza, habitando corpos diversos e aprendendo. Nas palavras de Santos et al. (2019, p. 269):

Em meio a tantas riquezas construídas pela natureza e pela humanidade, de maneira integrada e compartilhada, surge uma questão central: o que é fundamental ao direito à vida – das diferentes comunidades de vida? O que é fundamental ao direito humano – na sua identidade cultural e na interação entre culturas?

Acredito que o direito à vida e à educação também seja o direito a viver em equilíbrio, ao bem viver e à arte. A arte pode ser um tipo de cura pela possibilidade expressiva, mas também pode dar visibilidade às diversas experiências que acumulamos (ESBELL MAKUXI, 2020). Jaider Esbell nos diz que não alcançamos a cura sem a arte e que somos uma sociedade constituída de tudo o que precisamos para mergulharmos no universo, compondo um a pluridiversidade, não apenas por estarmos vivos, mas por existirmos. Para ele é preciso não só discutir decolonialidade, mas também desconstruir decolonialidade pois se podemos influenciar

uma sociedade, em alguma medida, abrimos seus horizontes. Podemos nos lançar na compreensão do questionamento feito pelo artista: “Quando foi exatamente que deixamos de ser nós próprios e passamos a ser como os outros, os outros ou dos outros?” (ESBELL, 2020, p. 39).

Permito-me então considerar, finalmente, que as práticas pedagógicas alicerçadas na alteridade e construídas com e para o outro são aquelas com poder transformativo no mundo. Espero que as desigualdades sejam todas superadas e que as pessoas sejam vistas e respeitadas em sua integridade, principalmente aquelas que se encontram debaixo das marquises, abandonadas pelo poder público, sem rede de apoio e com saberes constituídos no enfrentamento das vulnerabilidades. Por isso, a experiência de se pensar um outro relacionamento com a vida e com a aprendizagem parece ser um caminho que não se encerra, muito pelo contrário, permanecerá abrindo portas.

## REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- ALMEIDA, Sara Ferreira de. **População em situação de rua e o retorno à educação escolar: entre dificuldades e possibilidades.** Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012. Visto em 10/05/2021.
- ALMEIDA, Sara Ferreira de; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SOUZA, Rosângela Pereira. **A rua como espaço e tempo de possibilidades educativas.** Inter Ação, v. 41, n. 2, p. 323-336, 2016.
- ALVES, Caroline Francielle; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; DE LIMA, Sostenes Cezar. **Vozes do Necrotério Social: o que pessoas em situação de rua têm a falar?.** Raído, v. 13, n. 33, p. 28-54, 2019.
- ARAÚJO, José C. S. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino** In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Técnicas de ensino: por que não?.** 21<sup>a</sup> ed. Campinas: Papyrus, 2011 [1993], pp. 11-37.
- ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. DOI: 10.1590/0104-4060.39832.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1381-1416, 2010.
- ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** \_ 1.ed. \_ São Paulo: Boitempo, 2019.
- BIENAL DE SÃO PAULO. 34<sup>a</sup> Edição, 2021. Disponível em: <http://34.bienal.org.br/artistas/7345>.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOLEIZ JUNIOR, Flávio. **Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano.** 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- BONDÍA, Larrossa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a>
- BOURDIEU, Pierre. Cap. 2 – **Introdução a uma sociologia reflexiva.** In: **O Poder Simbólico.** Lisboa: DIFEL, 1989. [na biblioteca da Uninorte: 303.3 B769p]
- BRASIL. Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009. **Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, 24 dez. 2009.
- BRASIL. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua.** DF, 2008.

BRUSSI, J. D. E. **Fazendo renda em casa e ‘no curso’**. Equatorial–Revista do Programa de PósGraduação em Antropologia Social, v. 6, n. 10, p. 114–144, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/15334>.

CARNEIRO, Ludmila Gaudad Sardinha. **Mulas, olheiras, chefas & outros tipos: heterogeneidade nas dinâmicas de inserção e permanência de mulheres no tráfico de drogas em Brasília-DF e na Cidade do México**. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/2015.05.T.20023>.

CODEPLAN. **Perfil POP Rua, 2022**. In: <http://infodf.codeplan.df.gov.br/pop-rua-df/>

CRUZ, Fernanda Natascha Bravo; DAROIT, Doriana. **Dos nexos efêmeros ao fazer do estado: ensaio sobre transversalidade em conferências nacionais de políticas públicas**. NAU Social, v. 8, n. 15, 2017.

CYRULNIK, Boris; CABRAL, Sandra; YUNES, Maria Angela Matar. **O outro e a arte: ensaio sobre resiliência, subjetividade e cultura**. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier, CASTRO Gustavo de (org.). Transdisciplinaridade e educação do futuro. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p.19-40.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População de Rua (PEPOP) 2018-2023**. Brasília – DF, 2018.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Em Movimento – Pressupostos Teóricos**. 2ª edição. Brasília - DF, 2018.

ECO, Umberto. **A história da beleza**. Ed. Record, Rio de Janeiro – RJ. 2004

EMEF PORTO ALEGRE – EPA. **História**. Disponível em: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/historia.html> Acesso: 18/09/22.

EMMP - ESCOLA MENINOS E MENINAS DO PARQUE - SEEDF. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Distrito Federal, 2022.

ESBELL MAKUXI, J. **Makunaima, o meu avô em mim!**. ILUMINURAS, Porto Alegre, v. 19, n. 46, 2018. DOI: 10.22456/1984-1191.85241. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/85241>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ESBELL MAKUXI, Jaider. **Auto Decolonização – uma pesquisa pessoal no além coletivo**. In: / MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. Disponível em: <http://ayalaboratorio.com/Disponível>.

FABRINI, Verônica. **Sul da cena, sul do saber**. Revista Moringa - Artes do espetáculo. João Pessoa, V. 4 N. 1 jan-jun/2013.

FELIPE, Sônia T. **Antropocentrismo, Sencientismo e Biocentrismo: Perspectivas éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos.** Revista Páginas de Filosofia, v. 1, n. 1, jan-jul/2009.

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

FERRACINI, Renato. **O Teatro Contemporâneo: O Teatro de Grupo e o Movimento-Uzume.** LUME – UNICAMP.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Paz e Terra Editora, 67ª edição – Rio de Janeiro, 2021.

FRIGOTTO, Adriana Fátima. **As pessoas em situação de rua e a importância do trabalho de rede no acesso à EJA e à educação profissional.** in: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/199>. 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra Editora, 14ª ed. 2022.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Ed. L&PM. 2010.

GALEFFI, Dante Augusto. **Transdisciplinaridade e coprodução de conhecimento: uma proposição polilógica.** In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier, CASTRO Gustavo de (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro.** Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 221-240.

GALVAGNI, Bianca Macêdo. **Políticas públicas para a população em situação de rua: uma análise do atendimento socioassistencial no Centro POP Brasília.** 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24731>.

GOMES, Ana Maria R. and FARIA, Eliene Lopes. **Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil.** Educ. Pesqui. [online]. 2015, vol.41, n.spe, pp.1213-1228. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144867>.

GOMES, Ana Maria Rabelo; FARIA, Eliene Lopes; BERGO, Renata Silva. **Aprendizagem na/da etnografia: reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros.** Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 28, n. 56, p. 116-135, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/ epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** Revista Sociedade e Estado – Volume 31 nº 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025).

GUIMARÃES, Mauro. **Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual.** Revista Margens Interdisciplinar, v. 7, n. 9, Dossiê Educação Ambiental, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/37inkCW>.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade.** Tradução: Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

ICLE, Gilberto; HAAS, Marta. **Gesto decolonial como pedagogia: práticas teatrais no Brasil e no Peru**. Urdimento, Florianópolis, v.3, n.36, p. 96-115, nov/dez 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573103362019096>.

INGOLD, Tim. **Antropologia como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

JABUR, Pedro de Andrade Calil et al. **Cozinhando a céu aberto: relatos de vida de moradores de rua em Brasília**. Sociedade e Cultura, v. 18, n. 1, p. 79-89, 2015.

JÚNIOR, Diógenes. **As cinco peles de Hundertwasser - A identificação do homem com o mundo ao redor e a natureza**. In: Medium. Disponível em <https://trilhas.diogenesjunior.com.br/as-cinco-peles-de-hundertwasser-aae3dcdf6808> Acesso em 09/10/2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LAVE, Jean. **Aprendizagem como/na prática**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>.

LECOQ, Jaques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. \_ EDIÇÕES SENAC. \_ São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

MAUSS, Michel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MENESES, Gerson Galo L. **Novos olhares sobre a História de Abya-Yala (América Latina): a construção dos 'outros', a colonialidade do ser e a relação com a natureza**. In: / MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. Disponível em: <http://ayalaboratorio.com/Disponível>.

MNPR - MOVIMENTO NACIONAL DA POPULAÇÃO DE RUA. **Conhecer para lutar**. Brasil, 2010. Disponível em: [https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/MNPR\\_Cartilha\\_Direitos\\_Conhecer\\_para\\_lutar.pdf](https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/MNPR_Cartilha_Direitos_Conhecer_para_lutar.pdf).

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. – 1 ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaios; 6).

NICODEMOS, Alessandra. **Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: aspectos históricos e conceituais na defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS Vol. 12 Nº 24, Julho - Dezembro de 2020.

NICOLESCU, Basarab. **Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade**. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier, CASTRO Gustavo de (org.). Transdisciplinaridade e educação do futuro. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p.13-18.

OLIVARES, Aide Esmeralda López. **Vivências Poéticas do Corpo: intervenção artística com pessoas em situação de rua, que frequentam o Centro POP em Belém/PA**, 2017.

PEIXOTO, Ana Patrícia. **Eu Corpoexperiência e Conhecimento**. III Colóquio Internacional Corpo e Cultura de Movimento I Jornada Internacional de Biossistêmica. UFRN - 2012 Natal / RN – Brasil. P. 36-43.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação**. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set. 2017.

POCHMANN, Marcio. **Políticas públicas e situação social a primeira década do século XXI**. In **SADER, Emir. 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=10-anos-de-governos-pos-neoliberais-no-brasil-lula-e-dilma>.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Processo inacabado de construção**. Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007.

SANTIAGO, Ana Rita. **Corpos (in)dóceis e saberes interculturais: mais um desafio à educação**. In: / MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos*. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. Disponível em: <http://ayalaboratorio.com/Disponível>

SANTOS, Gersiney Pablo. **A voz da situação de rua na agenda de mudança social no Brasil: um estudo discursivo crítico sobre o Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR)**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24869>.

SANTOS, R. S. S. dos, Palavizini, R., & Catalão, V. M. L. (2019). **Entre Saberes, Identidades e Territórios**. *Ambiente & Educação*, 24(2), 267–286. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i2.9732>

SANTOS, R. S. S. dos. **Caminhos formativos para inserção de Educação Ambiental no currículo de formação de professores**. *Revista Observatório*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 134–157, 2019. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p134. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6466>. Acesso em: 1 abr. 2023.

SAUTCHUK, C. E. **Aprendizagem como gênese: prática, skill e individuação**. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/BvJFDcrDVtshMwJZNjdCYhq/?lang=pt>.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida**. Mórula Editorial, 2020.

SINPRO/DF. **As mulheres e a desigualdade de gênero na educação**, 2022. Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/as-mulheres-e-a-desigualdade-de-genero-na-educacao-3/>.

SÓLON, Pablo (org.) **Alternativas Sistêmicas: Bem Viver, Decrescimento, Comuns, Ecofeminismo, Direitos da Mãe Terra e Desglobalização**. Ed. Elefante, 1ª Ed. 2019.

SOUZA, José Edimar. **História da educação e o projeto político pedagógico: possibilidades de pesquisa.** Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108 v.20, n.1, p.48-63, 2018.

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.