



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE
PROFISSIONAL – PPGEMP

POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE
RUA NO DF: PERCEPÇÕES DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DA
ESCOLA DOS MENINOS E MENINAS DO PARQUE

GLACILENE CAIANA DA SILVA MACÊDO

Brasília/DF
2024

GLACILENE CAIANA DA SILVA MACÊDO

**POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NO
DF: PERCEPÇÕES DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DA ESCOLA DOS
MENINOS E MENINAS DO PARQUE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Modalidade Profissional - da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Renísia Cristina Garcia Filice.

Brasília/DF
2024

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

MG542p

MACÊDO, GLACILENE CAIANA DA SILVA
POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO
DE RUANO DF: PERCEPÇÕES DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES
DA ESCOLA DOS MENINOS E MENINAS DO PARQUE / GLACILENE
CAIANA DA SILVA

MACÊDO; orientador Renísia Cristina Garcia Filice Filice.
-- Brasília, 2024.
277 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade deBrasília, 2024.

1. Mulheres Negras Estudantes e em Situação de Rua. . 2.Políticas Públicas
Eduacionais.. 3. Gênero.. 4. Raça. .
5. Classe.. I. Filice, Renísia Cristina Garcia Filice,orient. II. Título.

GLACILENE CAIANA DA SILVA MACÊDO

**POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NO
DF: PERCEPÇÕES DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DA ESCOLA DOS
MENINOS E MENINAS DO PARQUE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Modalidade Profissional da Faculdade de Educação - UnB, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Profissional. A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova a dissertação do Curso de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Renísia Cristina Garcia Filice (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – FE-UnB

Prof.^a Dra. Jacyara Silva de Paiva (UFES) (Membro Externo)

Programa de Pós Graduação em Psicologia Institucional PPGPsi (Universidade Federal do Espírito Santo)

Prof.^a Dra. Maria Clarisse Vieira (Membro Interno)

Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Acadêmico – FE-UnB

AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças...” (1 Tessalonicenses 5:18)

Agradecer sempre é importante e necessário. Significa expressar nosso reconhecimento por pessoas que marcaram nossas vidas, torceram, vibraram, resistiram e se alegraram no decorrer dessa trajetória. Não sei se conseguiria expressar aqui a gratidão que meu coração sente...

Em primeiro lugar agradeço a Deus, Pai dos pobres, que mesmo sendo rico, se fez pobre por amor ao outro. Gratidão pela força e bênçãos proporcionadas durante toda a minha caminhada.

Sou muito grata por ter nascido e sido criada em uma família de lar afetuoso, enraizado no amor. Ao meu pai, Ezequiel Alves da Silva, e à minha mãe, Jercília Caiana da Silva, por sempre estarem presentes ao meu lado, mesmo que distantes, transmitindo paz, tranquilidade, força, confiança. Painho, o senhor me mostrou pelo exemplo de que é possível reverter o pensamento patriarcal imposto e promover a própria mudança. Painho e Mainha, vocês são meu porto seguro!

À Professora Dra. Renísia Cristina Garcia Filice, minha orientadora, por seu carinho e amizade construídos ao longo de toda essa formação acadêmica, e por ensinar os caminhos de como se emaranhar e tecer uma rede antirracista. Sua luta gigante, militante e diária contra o racismo e contra todas as formas de opressão me impulsionam e me inspiram a lutar e acreditar no “Amanhã, no Presente, no Futuro”, no Ser humano e na possibilidade de um “outro mundo possível”.

Às professoras: Dra. Rita Silvana Santana dos Santos (UnB), Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marques (UFMS) e ao Prof^o. Dr. Joaze Bernadino (UnB), pelas considerações feitas na Banca de Qualificação, que foram muito importantes para conclusão deste trabalho.

Em especial, ao amigo Mestre Adeir Ferreira Alves, agora já Doutor, que me apoiou em todas as etapas desta pesquisa. Inúmeras vezes solicitei sua ajuda e em todas fui atendida prontamente desde as primeiras linhas. Serei eternamente grata pelas leituras e reflexões cuidadosas do texto escrito durante a realização deste trabalho. Você, caro Mestre/Doutor, foi fundamental! “Brilho Puríssimo”!

À minha amiga de sempre, Aldenora Macedo, a quem agradeço o apoio e motivação incondicional que ajudaram a tornar este trabalho uma válida e agradável experiência de

aprendizagem. Muito grata estou pela nossa amizade, parceria e irmandade. Sentimento que se estende também às manas Jane Rêgo, Jadyane Pereira e Rejane Rudá.

Às amigas Kombetes e seus companheiros, pelo incentivo, apoio e carinho nessa jornada, por me mostrar que a vida deve ser vivida e bem aproveitada.

Ao primo e irmão de todas as horas, Enilton Caiana dos Passos, pelo incentivo, inspiração e coração bondoso.

Às amigas Éllen Daiane Cintra e Loyde Cardoso, vocês foram brilharam na reta final desse trabalho. A vocês, minha eterna gratidão!

Ao Dr. Marco Edoardo, meu angiologista, que apareceu na minha vida como um anjo em 2014, e desde então cuida da minha saúde com estimado cuidado e atenção. Principalmente no período final da escrita dessa dissertação em que tive um agravamento sério e piora médica, que o fez redobrar ainda mais seus cuidados comigo.

Às/aos orientandas/os da professora Renísia, do GEPPHERG, grupo que me acolheu na dissertação, em particular: Diene Ellen Tavares Silva, Grazielle da Silva Blanco, Melissa Lemos Apolônio e Guilherme Alves da Silva Neto, que estiveram juntas/os comigo construindo saberes (do qual integram Adeir e Ellen).

À minha irmã Glaciete Caiana Rocha pela caminhada, luta e resistência. Ao seu lado me tornei mais forte para conquistar meus sonhos. Você foi essencial para concretização de muitos deles.

Ao meu companheiro de vida, Everaldo Afonso, pela compreensão, por apoiar meus sonhos e se tornar solícito em todos os momentos.

A todas às Coparticipantes deste estudo, mulheres negras, estudantes da EMMP, que ao compartilharem suas trajetórias de vida, concretizaram a realização desse trabalho.

À SEEDF pelo incentivo à pesquisa através do meu afastamento remunerado para estudos e à toda Equipe da EMMP: Gestores, Docentes, Técnicos da Carreira Assistência, pelo acolhimento e oportunidade

E, principalmente, agradeço e dedico esta dissertação ao meu filho Gustavo Afonso, minha maior fonte de amor. Rogo sempre para que diante de toda e qualquer injustiça você seja capaz de se indignar, resistir e lutar contra todas as formas de negação de direitos das minorias. Que você sempre se lembre das palavras de Paulo Freire: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Por isso, meu filho posicione-se sempre a favor da emancipação e libertação de quem vive na opressão. Que este estudo reverbere em você o ecoar um ser humano sensível às dores do outro. Isso nada mais é do que amar o próximo!

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres,
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

Conceição Evaristo

RESUMO

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão Educacional” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-FE/UnB e com as contribuições de estudos realizados no GEPPHERG/FE-UnB (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero). Enquanto uma proposta metodológica antirracista, antissexista e contra hegemônica, o presente estudo tem como objetivo geral compreender as percepções das mulheres negras, estudantes da Escola dos Meninos e Meninas do Parque-EMMP do Distrito Federal, coparticipantes neste estudo acerca da PEPOP - Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua no DF. O estudo procura saber: quem são e quantas são as mulheres negras que vivem em situação de rua e são estudantes na EMMP para entender o que elas pensam e buscam na educação formal; busca fazer uma correlação entre as políticas educacionais na EMMP existentes com as orientações nacionais e locais; se estão alinhadas e materializadas por meio da PEPOP” e se se conectam ao entendimento das estudantes, mulheres negras ouvidas para esse estudo. Para trabalhar esse amplo percurso o estudo se concentrou na trajetória de vida de cinco mulheres negras, quatro estudantes da EMMP e uma mãe de estudantes menores de idade. Como macro categoria de análise demos foco também nas políticas públicas educacionais voltadas para pessoas em situação de rua no Brasil e no DF. Os resultados também apontaram que as mulheres negras em situação de rua no DF, estudantes da EMMP são constituídas de ausências e o estudo revela como elas lutam por visibilidade, ampliação da cidadania, subsistência. Pelas falas/vozes emergem suas resistências. Além disso, os dados apontaram também que a POP Rua enfrenta ainda dificuldades para acessar e permanecer na escola, e que ainda é muito deficitária a implementação da PEPOP no âmbito do DF, pois caminha a passos lentos.

Palavras-chave: Mulheres Negras Estudantes e em Situação de Rua. Políticas Públicas Educacionais. Gênero. Raça. Classe.

ABSTRACT

This Master's dissertation was developed within the research area "Public Policies and Educational Management" of the Postgraduate Program in Education, at the School of Education of the University of Brasília-FE/UnB, and with contributions from studies carried out at GEPPHERG/FE-UnB (Research Group on Public Policies, History, Education of Ethnic-Racial and Gender Relations). As an anti-racist, anti-sexist, and counter-hegemonic methodological proposal – this study aims to understand the perceptions of Black women students at the Meninos e Meninas do Parque-EMMP public school, located in the Federal District (DF), who are co-participants in this study about PEPOP – the Operational and Pedagogical Guidelines for the Schooling of the Homeless Population in the DF. The study seeks to know: who and how many Black women living on the streets are students at EMMP to understand what they think and seek in formal education; to make a correlation between existing educational policies at EMMP with national and local guidelines; if they are aligned and materialized through PEPOP, and if they connect with the understanding of the Black women

students who were heard for this study. To address this broad path, the study focused on the life trajectories of five Black women, four EMMP students, and one mother of underage students. As a macro-category of analysis, we also focused on public educational policies aimed at homeless people in Brazil and the DF. The results indicated that homeless Black women EMMP students in the DF are constituted by absences. The study also reveals how they struggle for visibility, citizenship expansion, and subsistence. Their resistances emerge through their voices. Additionally, the data also indicated that the homeless population still faces difficulties in accessing and staying in school, and that the implementation of PEPOP in the DF is still very deficient, and progressing at a slow pace.

Keywords: Black Homeless Women Students. Educational Public Policies. Gender. Race. Class.

LISTAS DE SIGLAS

AMAME – Associação dos Amigos da Escola dos Meninos e Meninas do Parque
ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Centro POP - Centro de Referência no Atendimento à População de Rua
CESAS - Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul
CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social
CNE - Conselho Nacional de Educação
COVID-19 - Coronavírus Disease 2019
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DF - Distrito Federal
EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMMP-Escola dos Meninos e Meninas do Parque
EPA- Escola Municipal Porto Alegre
EPC/PROEM- Escola do Parque da Cidade/Promoção Educativa do Menor-Distrito Federal
FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDF-Governo do Distrito Federal
GEPHERG-Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e Gênero/FE-UnB
IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB-Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN-Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-Ministério da Educação
MNPR-Movimento Nacional da População de Rua
ONU-Organizações das Nações Unidas
PNAD-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE-Programa Nacional de Alimentação Escolar
PEPOP-Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua
PENSSAN-Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
POP RUA-População em Situação de Rua
SAGI-Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação
SEEDF-Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPPIR-Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UnB-Universidade de Brasília

LISTAS DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1: Número de Pessoas em situação de rua por RA, DF, 2022

Figura 2: Número de Matrículas por Etapa/Modalidade de Ensino, Sexo e Cor/Raça

Figura 3: Levantamento de Estudantes da EMMP Concluintes do Ensino Médio – EJA (2017-2021)

Figura 4: Levantamento da Trajetória Escolar dos/as Estudantes Matriculados/as na EMMP (2017-2021)

Gráfico 1: Número de População em Situação de Rua no Brasil (2012-2022)

Gráfico 2: Número de População em Situação de Rua por Grande Região (2012-2022)

Gráfico 3: Número de População em Situação de Rua no Brasil – Série histórica 2012-2021

Gráfico 4: Número de População em Situação de Rua por Estado – DF

Tabela 1 – Documentos Oficiais Analisados

Tabela 2 – Quadro: Perfil das Coparticipantes da Pesquisa

Tabela 3 – Leis e Ações Públicas para a População em Situação de Rua no Distrito Federal

Tabela 4 – Modalidade/Ano/ Etapa/Quantidade

Tabela 5 – Quadro: Breve Perfil das Coparticipantes da Pesquisa

Tabela 6 – Quadro: Atividades Pedagógicas 2º. Semestre – EMMP/2022

Tabela 7 – Número de Matrícula por Ano na EMMP

SUMÁRIO

RESUMO	16
ABSTRACT	16
MEMORIAL	13
PARTE I – ENTRE-RUAS: A TESSITURA DAS IDEIAS SOBRE CONSTRUÇÃO DO TEXTO	22
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	22
PARTE II – CONSTRUÇÃO DAS BASES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	28
NOTAS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICO:	29
NOTA 1: A INTERSECCIONALIDADE COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA	30
NOTA 2: ANÁLISE DOCUMENTAL.....	38
NOTA 3: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	39
NOTA 4: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	41
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA:	45
CAPÍTULO 1 – RUA CAROLINA MARIA DE JESUS - MULHERES NEGRAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: EXISTE UMA SAÍDA PARA CORRIGIR AS DESIGUALDADES SOCIAIS?	45
INTRODUÇÃO.....	45
1.1. AS COPARTICIPANTES: QUEM SÃO AS MULHERES NEGRAS QUE VIVEM EM SITUAÇÃO DE RUA E SÃO ESTUDANTES DA EMMP?.....	47
1.2. AS ESTUDANTES	49
1.2.1. TEREZA DE BENGUELA.....	49
1.2.2. BEATRIZ DO NASCIMENTO	49
1.2.3. DANDARA.....	50
1.2.4. MARIA FIRMINA DOS REIS	51
1.2.5. NEUSA SANTOS SOUZA.....	51
1.3. DESIGUALDADE SOCIAL E EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA – AS MULHERES NEGRAS NO MEIO DO REDEMOINHO	52
1.4. MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL E NO DF – PERFIL	59
1.5. MULHERES NEGRAS E POLÍTICAS PÚBLICAS – DIREITOS DAS MINORIAS FRENTE AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	74
1.6. MULHERES NEGRAS E OS INSTRUMENTOS DE AÇÕES PÚBLICAS PARA AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NO DISTRITO FEDERAL	82

1.7. MULHERES NEGRAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A BUSCA POR DIREITO E CONHECIMENTO	99
1.8. MULHERES NEGRAS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – (RE)SIGNIFICANDO SUBALTENIDADES.....	107
1.9. ESCOLA DOS MENINOS E MENINAS DO PARQUE-EMMP/DF: CONHECENDO O CAMPO.....	117
CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES I.....	127
CATÍTULO 2 - RUA MARIELLE FRANCO – QUEM SÃO E O QUE PENSAM AS MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA, ESTUDANTES DA EMMP – A VOZ DAS COPARTICIPANTES SOB A ÓTICA DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE	131
INTRODUÇÃO.....	131
2.1. CATEGORIA FOME:.....	134
2.2. MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA, ESTUDANTES DA EMMP: VOZES INSUBMISSAS: O QUE ELAS DIZEM E PENSAM?.....	141
2.3. CATEGORIA: FAMÍLIA	144
2.4. CATEGORIA: SITUAÇÃO DE RUA.....	151
2.5. MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA:AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EMMP.....	159
CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES II	172
PARTE III – RESULTADOS E ANÁLISES	174
CAPÍTULO 3 - RUA CONCEIÇÃO EVARISTO - VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DA MULHERES NEGRAS, ESTUDANTES DA EMMP SOBRE “SUA ESCOLA”.....	174
INTRODUÇÃO.....	174
3.1. LAÇOS DE PERTENÇA: A EMMP COMO SEGUNDO LAR.....	175
3.2. A EMMP E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM MERGULHO NO CAMPO – REFLEXÃO SOBRE ALGUNS ACHADOS	178
3.2.1. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	180
3.2.2. REFLETINDO ALGUMAS PRÁTICAS	183
3.3. A RELAÇÃO COM O ESTADO – INVISIBILIDADE DE DIREITOS	186
3.4. A EMMP, A PEPOP E AS ESTUDANTES: MULHERES NEGRAS - ENCONTROS E DESENCONTROS NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DO DF.....	202
CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES FINAIS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E OPERACIONAIS DA PEPOP - COMO SE DÁ A IMPLEMENTAÇÃO NA EMMP E NA REDE PÚBLICA DO DF?	207

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER: ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA CORRIGIR AS DESIGUALDADE SOCIAIS.....	215
REFERÊNCIAS.....	220
APÊNDICE	234
APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	235
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM E VOZ PARA FINS DE PESQUISA	237
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO APLICADO ÀS ESTUDANTES, MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA QUE ESTUDAM NA EMMP.....	238
APÊNDICE D – COMPOSIÇÃO DA EQUIPE GESTORA, DOCENTE, TÉCNICO-ADMINISTRATIVO da EMMP	242
APÊNDICE E – PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA EMMP E PARCERIAS PEDAGÓGICAS	244
APÊNDICE F – PROJETO DE INTERVENÇÃO – REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE LEGISLAÇÕES E AS AÇÕES PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL	246
REFERÊNCIAS.....	275

MEMORIAL

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei
(GARRIDO *et al*, 1998)

Antes de iniciar, compartilho meu “memorialma”, minha trajetória de vida, minhas histórias e travessias, cujo lugar de fala vem das minhas memórias, alinhadas aos primeiros passos dados com o propósito de realizar a prova de mestrado na Universidade de Brasília no ano de 2020, para concretização de um grande sonho...

O ano de 2020 foi um ano angustiante, incerto, temeroso, medonho que ceifou milhares de vidas, em decorrência de uma pandemia mundial de Covid-19¹ (Novo Coronavírus), que assolou também o nosso país. Muitas vidas aqui no país tombaram, vitimadas pela gestão de um governo (2019-2022) despreparado, incompetente, arbitrário, inconsequente, que não se importou em salvar vidas.

Desafios inesperados surgiram diante de nós: doentes e mais doentes, mortes e mais mortes começaram a surgir diante de nossos olhos. O desaparecimento de produtos nas prateleiras dos mercados, a desorganização das cadeias logísticas, a interrupção do trabalho presencial, o uso obrigatório de máscaras faciais, a higienização das mãos com álcool 70% ou em gel, o isolamento social, que envolveram a suspensão da circulação de pessoas, suspensão das atividades não essenciais, lockdown e o fechamento das escolas.

De acordo com dados do site do Ministério da Saúde² até o presente momento (agosto de 2023) o número de óbitos pela Covid-19 no Brasil chega a 705.054 mil óbitos. Um número que avançou a cada dia a partir de 2020 e que se naturalizou, pois, a morte, como na música, “não causa mais espanto...” (Miséria, Titãs Álbum, 1989)³.

Diante desse alvoroço todo, eu me preparava em 2020 para o processo seletivo do mestrado na Universidade de Brasília – UnB, resguardada no meu lar, no isolamento social, no teletrabalho, sob o medo de alguém da família e até eu mesma contrair o vírus do Covid-

¹ Do inglês: Coronavirus Disease 2019.

² Para mais informações acessar: http://www.infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html (última visualização em 15/05/2023).

³ MISÉRIA. [Compositor e intérprete]: Paulo Mikos e Sergio Britto. WEA, 1989. LP e CD.

19, pois ainda não tínhamos vacina para essa doença, eu refletia sobre meu caminhar, sobre minhas angústias, sobre meus sonhos...

E ao pensar em mim, sobre as leituras que vinha fazendo, sobre o projeto de pesquisa no qual eu me debruçava na escrita dia e noite e ao mesmo tempo em que cuidava da minha sobrevivência, dos meus, da casa, do trabalho, nesses tempos desafiadores, diversas inquietações me vinham à mente, pois embora eu estivesse em condições de extremo cuidado com a saúde (ter comorbidade me fazia ficar em alerta), à espera da tão sonhada vacina, sob um teto próprio, eu me angustiava com as outras pessoas, que em situações de alta vulnerabilidade social estavam aquém desses cuidados, sem comida no prato, sem um teto, sem trabalho, sem direitos sociais garantidos, morando nas ruas...

Parto da escrita sobre minhas experiências de mulher, branca (faço questão de marcar minha posição racial frente às irmãs negras), cristã, portadora de deficiência física e nordestina para pensar nas trajetórias de vida de outras mulheres, mulheres não brancas, para pensar as trajetórias de vida de mulheres negras, que vivem em situação de rua e são estudantes da EMMP, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no Distrito Federal (DF), coparticipantes do nosso objeto de estudo.

E nesse lugar de privilégio – hoje sabido e assumido, de mulher branca, no sentido do trânsito, ponto que minha deficiência física no membro inferior muitas vezes passa imperceptível ao olhar da/o outra/o, busco entender os atravessamentos pelos quais passam as mulheres negras, e nesse percurso, procuro sempre compreender qual é o meu lugar no enfrentamento ao racismo, sabendo que é exigida uma tomada de consciência racial, que não é só intelectual, mental, mas também concreta, de combate às estruturas que perpetuam o racismo sistêmico. E nesse lugar, eu luto para construir um mundo mais igual, justo e democrático. Que sejamos resistência sempre onde o racismo e a opressão pedem passagem e nos impedem de comungar um mundo mais fraterno!

Leituras do meu ser

Ah, foi preciso sobrevoar o espaço/tempo dentro de mim, e bem de mansinho pousar suavemente à terra firme do meu ser. E com os pés fincados nessa terra do viver, recordar e atravessar meu caminhar nesse mundo, refletir os passos dados, as lutas conquistadas, as dores, alegrias, os aprendizados...

Foi preciso sobrevoar terras além daqui e chegar ao Sertão Nordestino, numa pequenina cidade recém-emancipada, onde nasci em 1976, no tempo da primavera, quando

as flores se desabrocham e os campos se enverdecem, chamada Serra Dourada, na Bahia, em pleno período de ditadura militar no país. Fazer esse voo existencial foi como adentrar num portal mágico, e como num lugar novo, diferente do daqui e encontrar comigo mesma, ainda pequena, nesse lugar, ainda sem energia elétrica.

Vejo-me rodeada de amor e carinho, lar afetuoso. Sou a filha caçula. Tenho uma irmã mais velha. Meus pais na luta para sair do aluguel. Vejo-me também mudando de casa, para algo nosso, numa praça enorme, conhecida como Praça do Mercado, nos fundos de um pequeno bar, negócio que meu pai encontrou para nos sustentar, mudando de profissão, o qual foi construído pelas suas mãos, que antes era pedreiro da construção civil. E minha mãe tecendo fio a fio no crochê lindas toalhas de mesa e colchas de cama para ajudar no nosso sustento.

A nova praça inaugurada na cidade para acomodar o Mercado Municipal, acomodou também nossa família, lugar onde até hoje meus pais residem e trabalham na tão conhecida Mercearia do Ezequiel. Cresci ali, correndo, fazendo as travessuras mais felizes que uma criança podia fazer e imaginar. À sombra de dois juazeiros brincava o dia inteiro. Ajuntava-me à meninada da rua e brincava até tarde da noite. Nenhum juazeiro desse sobreviveu à maldosa devastação de maus gestores...

O dia parecia pequeno para tanta alegria. Nos dias de chuva então, era uma festa. Filha desse lugar de terra árida, seca, de sol escaldante, cada pingo caído das nuvens me fazia sorrir. E numa dança frenética, me benzia nesses pingos milagrosos, que molhava esse nosso chão, nossa terra, renovava as minhas esperanças e as das pessoas desse lugar...

E eu ainda tão pequenina, crescia ali. Televisão só deu sinal quando eu tinha 10 anos. Lembro-me de já gostar de ler muito ainda pequena, com 8 anos. Fui alfabetizada aos 6 anos. Fui aluna de escola pública em toda minha escolaridade. Embora não tivesse biblioteca na escola, nem na cidade, e muito menos em minha casa, me tornei uma grande leitora ainda muito cedo. Mas de onde vinha meu gosto por livros e leituras?

Isso se dá com a chegada do nosso primeiro pároco, Padre Murillo de Leão Campos (*in memorian*), vindo das Minas Gerais, para presidir nossa pequena Paróquia de São Gonçalo de Amarante. Tão afetuoso e exímio contador de histórias, meu amigo logo se tornou. A sala de sua casa era uma verdadeira biblioteca, com os mais ilustres exemplares da literatura brasileira e universal. Ele gostava muito de ler. Era poliglota, muito culto, formado em Direito, Letras, Teologia e Filosofia que me lembro.

Sua casa ficava na rua da minha escola. Nos finais da tarde, depois das aulas, sempre passava lá para ouvir uma de suas histórias. E vendo tanto meu interesse nos livros,

no brilho que trazia nos olhos quando passeava por sua imensa sala, resolveu emprestar-me seus sua gibiteca, depois seus livros, com a condição de que eu lhe contasse toda história lida, como desculpa para mais um novo empréstimo.

E assim, ao cabo de alguns anos, fui lendo tudo que ele me emprestava e indicava. Fui graduando na leitura. Lia com êxtase. Minha mãe brigava comigo como as mães brigam hoje para tirarem seus filhos do computador, do celular.

E quando dei por mim, já com 14 anos, ele foi embora da cidade, por ter tido um desentendimento com as/os paroquianas/os, levando consigo todos seus livros. E sem meu amigo, sem meu conselheiro, sem seus livros, restou em meu coração devastado, um grande vazio. Como iria continuar minhas leituras? E foi na casa de minhas amigas que encontrei refúgio nas coleções de clássicos da literatura brasileira e portuguesa, que enfeitava suas salas de estar, que fui dando continuidade nas leituras.

Já na adolescência participava ativamente das atividades de minha paróquia, onde me tornei catequista, participava da liturgia nas missas e da Pastoral da Juventude, cuja formação política e cidadã me ajudaram a entender o modelo socioeconômico vigente que gera uma intrínseca desigualdade social e também me ajudou a formar um pensamento político por luta de igualdade, que defende e promove a dignidade humana como prática que resulta de uma entrega moral, afetiva e emocional, ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência da ação por um mundo mais fraterno e igual, onde as diferenças sejam a todo momento respeitadas.

As irmãs salvatorianas, Ir. Dilva Mazaro e Ir. Leocadia Brancher (*in memóriam*), de minha paróquia à época, foram essenciais para me ajudar a enxergar em Cristo um Ser que também foi excluído pelo sistema, da base da pirâmide, que se fez pobre para servir aos pobres, aos mais vulneráveis, que lutou contra a política que vigorava em seu tempo, e que por isso foi condenado à morte, no qual se posicionava sempre ao lado dos excluídos para que fossem incluídos nesse sistema desigual. É nesse Cristo que luta por igualdade e distribuição de renda justa, que está sempre ao lado dos pobres, que eu acredito e deposito minha fé.

Terminei o 2º grau aos 18 anos de idade, em 1994. E eu tinha sede de conhecimento. Queria estudar, queria aprender. Durante toda minha escolaridade na Bahia não tive nenhum/a professor/a graduado/a. Verdade que todas/os eram muito comprometidos/as, mas muitas disciplinas foram dadas sem os aprofundamentos necessários. Ressalto aqui duas grandes professoras como homenagem para todas/os ao/os demais: Valdina Fagundes e Maria Iranir Alves! (a todas/os professoras/es de Serra Dourada, minha eterna gratidão!)

Entretanto, a estrutura social e o sistema educativo na Bahia e principalmente em minha cidade não asseguravam possibilidades de acesso à educação e à cultura em sua plenitude. Tive que correr muito atrás para conseguir entrar na Universidade Católica de Brasília, há 23 anos, uma vez que passar no vestibular na Universidade de Brasília – UnB estava fora de questão pela pouca bagagem de conteúdo que trazia naquela época.

Achava muito injusto não ter as mesmas condições de estudos de quem morava nas capitais, nos grandes centros urbanos, cuja dimensão social é de extrema centralidade. Concluir o antigo 2º grau em Serra Dourada era um privilégio naquele tempo. Meus pais mesmos, meus tios, não terminaram sequer o antigo ensino primário. Não tiveram oportunidades. Minhas avós eram analfabetas. Algumas/alguns tias/os ainda o são até hoje. Meus avós foram alfabetizados, sabiam apenas o básico no mundo da escrita, mas no mundo do viver sabiam muito, lidavam com fazendas, plantações e criações agropecuárias. Meu avô paterno, por exemplo, sabia quantas arrobas tinha um porco, uma vaca só de olhar. Podiam pesar, era o que ele tinha dito. Meu avô materno conseguiu alfabetizar alguns de seus/suas filhos/as em casa mesmo, sem que fossem a uma escola.

Criada numa relação familiar regulada pelas amarras do patriarcado, com uma postura muito autoritária, meu pai em suas palavras dizia a mim e à minha irmã que nossos “estudos paravam ali”. Era somente o que Serra Dourada tinha para oferecer. Tínhamos que nos contentar com essa realidade e ele sempre nos afirmava: “Minhas filhas só sairão de meu teto, casadas!” Escutamos muito essa fala e nos sentíamos inconformadas. Tínhamos a certeza que a saída seria a de conquistar nossos pais para que nos liberassem para os estudos, uma vez que tínhamos a ideia que não queríamos um marido todo-provedor para nós. Pensar em um casamento que fosse porta de saída dessa situação e que fosse a definição de nosso futuro era algo que não nos agradava.

Foi uma luta reverter esse quadro, mas conseguimos. Foram dias e dias de estudos em casa, sozinhas, sem orientação, que fizemos uma revisão de todo conteúdo estudado nos ensinamentos fundamental e médio com o propósito de prestar vestibular em Brasília, em uma época em que se tinham pouquíssimas universidades públicas e privadas no país e se pagava muito caro para os cursinhos de pré-vestibulares, o que estava fora de cogitação para minha irmã e eu, sobretudo porque naquele período era muito difícil passar em um vestibular e conseguir uma vaga dessas, diga-se de passagem.

Para nós não foi fácil sair da Bahia, na condição de mulher regrada pelo autoritarismo, nos retirar dessas terras nordestinas em busca de escola, de estudo, de oportunidades mais dignas e trabalho. Quando descobri que havia um curso direcionado para

literatura, não tive dúvidas do que queria fazer. Em 1997 chegamos a Brasília, após termos sido contempladas com uma vaga na Universidade Católica de Brasília. Eu em licenciatura em Letras/Português e minha irmã Administração (2000).

Fomos as primeiras mulheres na família a concluir o ensino superior. E foi nessa condição de superação que nossos pais perceberam o quão importante era a realização desse sonho de estudar de suas filhas que não só abraçaram nossa causa, como foram também uma importante rede de apoio incondicional, pois sem eles não teríamos conseguido chegar onde chegamos.

Até pouco tempo pensava que a Universidade de Brasília (UnB) nunca seria espaço para mim. Foi pensando diferente que me inscrevi no processo seletivo do mestrado em Educação Profissional na UnB no segundo semestre de 2020 em plena pandemia, tendo logrado bom êxito.

A minha formação sempre foi direcionada para a prática profissional do magistério por escolha pessoal e não como única opção, como a maioria das vezes essa carreira se dá. Tornei-me professora efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano seguinte à minha chegada ao DF, em 1998. Enquanto fazia minha formação superior no turno vespertino, fui designada a trabalhar no noturno na Educação de Jovens e Adultos – EJA, onde trabalhei na formação de jovens e adultos em uma Escola do Campo, na qual caminhava dois quilômetros em uma estrada sem pavimentação e sem energia elétrica, mesmo sendo portadora de deficiência física (Síndrome de Klippel Trénaunay – CID 10 Q87.2).

Especializei-me em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas ARTEDUCA/UnB (2006), no intuito de fortalecer minhas práticas de ensino em sala de aula. No processo formativo e na prática profissional constatei a necessidade da atualização das políticas educacionais que consubstanciam um ambiente educativo comprometido para a igualdade de direitos.

E pensando nisso busco trabalhar em prol do banimento de qualquer forma de preconceito e discriminação, na valorização das diferenças e na promoção da pluralidade e diversidade, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada ser humano, mesmo em suas vulnerabilidades e opressões.

E foi retomando minhas leituras com os cursos de capacitação na EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação), em 2018, que uma luz se acendeu dentro de mim. Durante toda minha trajetória percebi que, atuar na Educação Básica é por si só um ato revolucionário, de efetivo exercício da cidadania, que tem a missão de cultivar os valores humanos, na construção de sujeitos capazes de protagonizar sua

própria história – em busca constante de acesso aos direitos sociais, políticos, civis e econômicos.

E como amante da literatura que sou, sempre busquei, por meio do letramento, despertar a consciência crítica e emancipadora por meio da educação. Por isso, vi a esperança fluir e uma luz se acender dentro de mim quando retomei minhas leituras nos cursos de capacitação na EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação), em 2018, uma vez que um dos cursos escolhido naquela ocasião fomentava a leitura de obras escritas por mulheres para refletir e debater a construção do pensamento crítico, buscando romper com a opressão, a violência e a invisibilidade das mulheres na sociedade.

Foi imprescindível fazer os cursos de formação na EAPE da SEEDF, para conhecer uma nova literatura escrita por mulheres, e me deparar com Conceição Evaristo para entender como nossa experiência de vida se inspira no vivido, nas observações e emoções, para fazer extravasar nossas vivências, nossos pertencimentos.

Boa parte de minha atuação na SEEDF se deu mais na área central da Casa, mais em trabalhos administrativos do que no chão da escola propriamente dito. Sou professora readaptada desde 2014, uma deficiência física me impede de ficar longos períodos em pé, o que me impossibilita de trabalhar em sala de aula. Entretanto, mesmo fora desse espaço, minha prática profissional sempre se voltou em trabalhos que contribuíssem sobremaneira para o bom desenvolvimento escolar, desde os setores de compras da SEEDF, assessoramentos no transporte escolar, terceirizações, contratos e convênios, licitações, ordenação de despesas...

O último lugar em que trabalhei antes de me afastar para os estudos dessa pesquisa foi na Gerência de Educação em Direitos Humanos - GDHD, onde fui convidada em 2019 para atuar como professora técnico-pedagógica do Programa Mulheres Inspiradoras. Foi nesse espaço de aprendizagens diárias que participei junto com a equipe da GDHD dos programas desenvolvidos e acompanhados pela SEEDF no âmbito escolar do DF voltadas para os Direitos Humanos.

Fui designada também a fazer o acompanhamento e gerenciamento das temáticas de Direitos Humanos da SEEDF na Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP; tendo sido indicada como membra integrante do Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua - CIAMP/RUA; acompanhei o Programa Maria da Penha vai à Escola, em parceria com a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania; e o Projeto Séculos Indígenas no Brasil, em

parceria com a Sociedade Nheengatu de Documentação, Preservação e Divulgação de Cultura e Esporte Indígena e Meio Ambiente.

Foi desses acompanhamentos técnicos-pedagógicos que pude conhecer e ter uma pequena proximidade com a comunidade escolar da EMMP, pois logo em seguida veio a pandemia de Covid/19 e não pude mais fazer o acompanhamento presencial da forma como gostaria.

Em outubro de 2019 nossa equipe organizou uma ação de formação para as/os profissionais da educação sobre a política pública de escolarização para as pessoas em situação no DF com o objetivo de divulgar a PEPOP. O evento foi um Seminário intitulado: “A Escolarização e o Acolhimento da População em Situação de Rua na SEEDF”, realizado pela GDHD/SEEDF, que visou a formação de docentes, orientadoras(es) pedagógicas(os) e de toda rede pública do DF, no qual se lançou a PEPOP como documento oficial na rede pública do DF voltado para a escolarização de pessoas em situação de rua.

Foi a partir da organização desse evento realizado na EMMP que pude conhecer a Escola POP (EMMP) e suas dinâmicas administrativo-pedagógicas. Durante esse evento, que aconteceu embaixo de um abacateiro, na área externa da escola, algo me chamou muito minha atenção. Pendurados às folhas do abacateiro estavam alguns escritos dos/as estudantes que contavam um pouquinho sobre si, sobre suas trajetórias de vida.

Observei naquele momento, nas leituras de alguns desses recortes escritos que muitos/as desses/as estudantes eram oriundos do Nordeste como eu. E eu fiquei processando sobre isso vários dias. Nordestinos/as como eu! Como? O que foi que deu certo pra mim e não deu certo pra eles/elas? O fato de eu ser uma mulher branca e eles/as serem homens e mulheres negros/as em sua maioria tinha alguma relação? Foi daí que nasceu a iniciativa do projeto de pesquisa de mestrado de conhecer mais de perto quem eram essas/es estudantes, sobretudo saber quem eram as estudantes, mulheres negras, e entender os desdobramentos dessa política pública educacional do DF voltada para as pessoas em situação de rua, como e quando seus desdobramentos sociais os/as levaram a viver em situação de rua, o que é essa política pública de escolarização voltada para as pessoas em situação de rua e como se dá sua implementação na rede pública do DF, e se consideram as questões de gênero, raça e classe.

A materialização da temática desta pesquisa de mestrado que logo apresento, parte então dessas inquietações e luta de construir meu espaço, meus sonhos, como mulher, trabalhadora, que se divide entre o trabalho, família, estudos, para também pensar na insatisfação de ver tantas mulheres invisibilizadas e em vulnerabilidade nesse mundo em que

vivo. Olhar para mim, para minhas conquistas enquanto mulher, e ver também outras mulheres, conhecer suas histórias, seu modo de ser, de pensar muito me instiga. Vivo em constante atuação nesse mundo em busca de transformação pessoal e de um novo mundo possível.

E após esse sobrevoo sobre minha trajetória de vida consigo agora enxergar uma luz no fim do túnel. Meu caminhar não está estagnado. Ainda há muitos passos para seguir. Enxergo um mundo cheio de possibilidades, cheio de leituras para me deleitar, muito para conhecer e aprender. Muito para viver, ler e escrever.

Às vezes, penso que estou voando muito alto, mas não desanimo. Sigo esse voo pleno, cheia de esperança. Pisar na terra plena e firme do meu ser me fez lembrar da fala de Guimarães Rosa: “O importante não é a chegada nem o fim, mas a travessia”. E atravessar esse céu azul, aberto às inúmeras possibilidades, me incentivou a voar, voar todo espaço dessa imensidão que é a vida, sem deixar esse sonho parado e estagnado somente dentro de mim. A travessia me deu a possibilidade de extravasar meu querer.

PARTE I – ENTRE-RUAS: A TESSITURA DAS IDEIAS SOBRE CONSTRUÇÃO DO TEXTO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem como objeto a escolarização de pessoas em situação de rua, a partir das percepções das mulheres negras, estudantes da EMMP, sob a ótica da interseccionalidade de gênero, raça e classe, e tem por finalidade responder as seguintes perguntas de pesquisa: I: “Quem são e quantas são as mulheres negras, que vivem em situação de rua e são estudantes na EMMP?”. II: Quais são as percepções dessas mulheres sobre a PEPOP - Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua – PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018) enquanto política pública de escolarização da POP Rua e sua implementação na EMMP? Para chegar a uma resposta ou mais próximo dela o estudo se pautou em um extenso referencial bibliográfico e em uma pesquisa de campo, cujas participantes são as estudantes da EMMP (mulheres negras em situação de rua). Considerando a amplitude do tema pensou-se muito no foco central, portanto, sendo as participantes da pesquisa estudantes negras da EMMP que estão em situação de rua e a própria política educacional voltada para o público em situação de rua de suma importância, procurou-se considerar primeiramente o foco principal a trajetória de vida das estudantes, e a posteriori a política pública educacional voltada para este público como categoria de análise.

Durante a escrita do referencial bibliográfico a pesquisa pautou-se principalmente em referências que contribuíram para descrever o panorama geral que informa sobre o cenário do público pesquisado. E descortinou-se também no assunto relacionado à escola, à política pública específica e o perfil do público estudado a partir de seus marcadores sociais, a saber, raça, gênero e classe. Por isso, outros subtemas de elevada importância ganharam destaque nessa pesquisa, como por exemplo, políticas públicas de inclusão, direitos humanos, transversalidade e interseccionalidade (acerca das questões de raça, de classe e de gênero), políticas públicas (universais e abordagens interseccionais), educação, drogadição, prostituição.

A partir dos debates e estudos realizados no Programa de Pós-graduação em Educação e no Grupo de Pesquisa do CNPQ - GEPPHERG – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e Gênero do qual faço parte, esta pesquisa tem como campo empírico a Escola dos Meninos e Meninas do Parque

– EMMP, situada no Parque da Cidade (Brasília-DF), a qual faz parte da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, sendo considerada uma Unidade Escolar de Natureza Especial (Escola POP, devidamente amparada na PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018) para atender exclusivamente estudantes que vivem em situação de (POP Rua no DF) e em acolhimento institucional, com o intuito de garantir atendimento a pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que ao longo da sua história, interromperam a sua trajetória escolar.

A PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018)⁴ é uma política pública educacional do DF cujo objetivo visa atender as Pessoas em Situação de Rua no DF, a qual é gerenciada pela SEEDF, com o objetivo a promover e incluir a População em Situação de Rua na rede pública de ensino, pois reconhece que a educação é um direito de todos, sem preconceito de qualquer ordem. Visa, ainda, fundamentar a elaboração, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação da política de escolarização gratuita, democrática, diferenciada, intra/intersetorial para a População em Situação de Rua – POP Rua.

Segundo a PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018), a SEEDF deve ofertar a escolarização de Pessoas em Situação de Rua de três maneiras: Unidade Escolar de Atendimento Específico para a População em Situação de Rua (Escola POP); Unidade Escolar de Referência para Atendimento à População em Situação de Rua (Escola de Referência POP Rua) e demais Unidades Escolares com estudantes POP Rua (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Como recorte temporal, tecemos nesta pesquisa nossas considerações de análises a partir do lançamento da PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018) pela SEEDF em 2018 ao ano de 2022, quando realizamos a Observação Participante.

Assim, este estudo considera como público alvo da pesquisa as estudantes da EMMP, mulheres negras, que vivem em situação de rua, como nossas coparticipantes, para nos ajudar a compreender, por meio de escuta sensível, suas percepções sobre os desdobramentos entre as políticas públicas nacional e distrital, respectivamente, direcionadas para as pessoas em situação de rua: I - a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b), instituída pelo Decreto Presidencial nº.7.053, de 23 de dezembro de 2009; e a outra distrital: II - a Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua

⁴ DISPONÍVEL EM: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes-peeop_15fev19.pdf

no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012) instituída pelo Decreto nº. 33.779, de 06 de julho de 2012, ao mesmo passo, avaliar como as orientações contidas nas III - Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua – PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018) enquanto política pública educacional para as pessoas em situação de rua, dirigida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, instituída pela Portaria nº 350, de 26 de outubro de 2018, impacta a vida das estudantes negras da EMMP.

Como parte do problema gerador existem três indagações centrais interdependentes:

1. Quem são e quantas são as mulheres negras, estudantes da Escola dos Meninos e Meninas do Parque que vivem em situação de rua, e o que buscam na EMMP e como percebem as atividades na escola?;
2. Qual a correlação existente entre as políticas educacionais na EMMP e as orientações nacionais e locais? Estão alinhadas ao entendimento das coparticipantes da pesquisa?;
3. Em que medida a SEEDF, por meio da EMMP, consegue materializar a PEPOP em sua prática pedagógica, conectadas ao entendimento das mulheres negras ouvidas?

A partir dessas questões, este estudo buscou conhecer quem são e quantas são as mulheres negras, que vivem em situação de rua e são estudantes na EMMP, para entender o que elas pensam e buscam na educação formal e por fim, fazer uma correlação entre as políticas educacionais na EMMP existentes com as orientações nacionais e locais; se estão alinhadas e materializadas por meio da PEPOP”, se se conectam ao entendimento das estudantes, mulheres negras ouvidas. Para o alcance desse objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

1. Revelar quem são e quantas são as mulheres negras estudantes da EMMP que vivem em situação de rua e assim conhecer suas vivências e percepções sobre suas vidas, suas perspectivas e posicionamentos acerca da condição de vulnerabilidade social e violação de direitos as quais estão submetidas pelos processos de dominação, exclusão e exploração;
2. Conhecer como as mulheres negras, que vivem em situação de rua, estudantes da EMMP, vivenciam e materializam a política de escolarização para as pessoas em situação de rua na EMMP, quais seus posicionamentos, percepções sobre a escola, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as relações afetivas desenvolvidas nesse processo com a comunidade escolar.

3. Mapear os instrumentos legais de políticas para a POP Rua a nível nacional e distrital (local) nomeadamente a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) e a Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), e a correlação delas com a política pública educacional do DF para a População em Situação de Rua – PEPOP – Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (DISTRITO FEDERAL, 2018), por meio da EMMP/SEEDF, considerando a fala das mulheres negras ouvidas;

4. Refletir sobre as conexões entre a política educacional em curso pela SEEDF, via EMMP, com as políticas públicas pensadas para pessoas em situação de rua no que se refere ao cumprimento do marco legal, a fim de compreender como as ações públicas do DF reverberam e marcam a trajetória de vida das mulheres negras, segundo as estudantes da EMMP.

5. Elaborar um relatório técnico com vistas a subsidiar a implementação da política de escolarização de pessoa de rua no DF, alinhado a uma educação antirracista e antissexista.

O público da Escola POP é composto por pessoas que trazem a marca da exclusão social (DISTRITO FEDERAL, 2018). Daí o interesse em conhecer a trajetória de vida, especificamente do público feminino, as mulheres negras, marcadas por diversos fatores e contextos que as envolvem com foco relações étnico-raciais, machismo, numa perspectiva antirracista, antipatriarcal. Ao mesmo tempo, entende-se que discutir a educação antirracista no ambiente escolar como importante meio para a superação desses entraves à cidadania e democracia, e que devem servir como veículo-motor para a transformação social.

A EMMP, atualmente, é a única escola na rede pública de ensino do DF direcionada ao atendimento desse público para os Anos Iniciais em Turma Multisseriada e Anos Finais do Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos das Etapas do Ensino Fundamental), 3º Segmentos das Etapas do Ensino Médio) e, portanto, um local de referência e oferta de política pública educacional para pessoas em situação de rua no DF, na modalidade de ensino da Educação Básica da EJA.

O atendimento da Etapa do 3º Segmento correspondente ao Ensino Médio para as/os estudantes da EMMP se dava no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS, uma vez que a EMMP não tinha autorização da SEEDF para ministrá-lo. Entretanto, a partir do ano letivo de 2023 (fevereiro) a 1ª Etapa desse segmento também passou a ser atendida na EMMP no primeiro semestre letivo desse ano.

Na tentativa em compreender como a dignidade humana das coparticipantes da pesquisa fala sobre si e o mundo que as cerca é que, o estudo busca entender a trajetória de vida dessas mulheres e a motivação que as levaram à busca da elevação de sua escolaridade na EMMP. Outro ponto a ser considerado é a negação histórica da desigualdade racial, interseccionada com a questão de gênero e classe (COLLINS; BILBE, 2021) no Brasil. Desigualdade que sobrepõe à mulher negra inúmeras experiências de exclusão, de discriminação e injustiça, fazendo com que sua trajetória de vida seja afetada, potencialmente com mais complexidade quando falamos de mulheres em situação de rua.

Diante deste quadro e do perfil – mulheres negras em situação de rua – ao adentrarem o espaço escolar, notadamente, nos mostram o quanto são insurgentes, pois rebelam contrariamente a um determinado poder estabelecido. E quando se trata de mulheres negras, em situação de rua, estudantes da EMMP, tal insurgência ganha visibilidade neste estudo.

Considerando o perfil multifacetado das mulheres pesquisadas em termos de gênero, raça e classe, como parte da proposta metodológica antirracista, antissexista, contra-hegemônica e contra-colonial, este trabalho baseou-se na revisão bibliográfica de Bogdan e Biklen (1994) *apud* Ludke & André (1986), Creswell (2010), Collins & Bilge (2016), Crenshaw (2004), Akotirene (2020), Macedo (2019), Kilomba (2020), Freire (2017b), Walsh (2006), Dei (2008), Okolie (2008), González (1982;1988), Anzaldúa (2005), Carneiro (200; 2011), Reinach (2013), Muller e Surel (2002), Lascoumes e Le Galés (2012a; 2012b), Filice (2011), Quijano (2005), Grosfoguel e Onesko (2017), Alves (2019), Almeida (2020), Castel (1998) e Pollak (1989) e outras/os.

Além desse aporte teórico que é metodológico e analítico, a pesquisa buscou averiguar dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com enfoque em estudos políticas públicas de escolarização de Pessoas em Situação de Rua no DF, por meio da EMMP. Priorizamos as palavras-chaves como: “EMMP”, “PEPOP”, “políticas públicas de escolarização de Pessoas em Situação de Rua”. Diante da ausência de produções sequenciais, destacamos 5 estudos sobre a EMMP, que serão apresentados mais adiante.

Foram também consultados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua da Universidade Federal de Minas Gerais e a Companhia de Planejamento do DF (CODEPLAN). E foram consultados ainda Projeto Político Pedagógico (PPP/EMMP/2022), PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2022), entre outros

documentos, leis, decretos, portarias governamentais sobre a POP Rua e regimentais sobre a EMMP, cotejados com a percepção das mulheres negras, estudantes ouvidas.

Antes de darmos continuidade à apresentação dos resultados, vamos explicar como pensamos este texto.

Historicamente presenciamos inúmeros atos em que as autoridades constituídas se utilizam de força política e econômica para dominar os espaços de memórias das ruas do Brasil, muitas dessas homenagens remetem a familiares de grandes empresários, políticos, desembargadores, generais da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e demais membros das camadas sociais mais ricas. As ruas acabam nesse sentido se tornando textos colonialistas; no cotidiano dos grandes centros do país. Entretanto, percebemos que nos últimos anos as lutas dos inúmeros movimentos sociais do país reivindicam indicações de nomes de figuras históricas da luta antirracista, por exemplo. Essa prática de enaltecer os “grandes nomes da história”, homens brancos, de alto poder aquisitivo vem se modificando nos dias atuais, como no caso recente no DF em que houve a alteração do nome da Ponte Costa e Silva que homenageava o general Costa e Silva, a qual passou a se chamar Honestino Guimarães, em homenagem ao estudante da UnB, morto durante a Ditadura Militar.

Esse estudo se estrutura, portanto, da seguinte maneira: ele é organizado em três Partes, sendo a Parte I a apresentação das bases metodológicas do estudo. Visam um olhar desobjetificado do público da pesquisa. E, sempre que possível, expressa-se o caráter emancipatório e humanizado de uma pesquisa cujo principal fundamento ético é o de humanizar aquelas pessoas que – em virtude da sua condição de rua e de seus marcadores sociais – essas mulheres sempre foram impedidas de usufruto e gozo de seus direitos, bem como foram impedidas dos seus direitos também de falar (Spivak, 2010).

A Parte II condensa nos Capítulos 1 e 2 o Referencial Teórico. Nessa seção apresenta-se um caminho teórico que versa sobre a mulher negra em situação de rua, bem como sobre contextos históricos de exclusões, violências e violações de direitos que estruturam esse contexto de desumanidades que subjagam as mulheres negras do Brasil, e especialmente em análise, na capital federal.

Por fim, a Parte III é apresentado o Capítulo 3: Resultados e Análises, em que são apresentadas as análises do marco legal e teórico coletados pelas entrevistas, dando ênfase aos relatos das mulheres acerca de suas trajetórias de vida, bem como os registros de seus sonhos e desafios. Sequencialmente, reflexões são feitas sobre as aproximações e distanciamentos em relação à determinação legal e o que elas entendem como sendo alcance da Educação ofertada na EMMP/DF.

PARTE II – CONSTRUÇÃO DAS BASES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Tempo de nos aquilombar⁵

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.
É tempo de fazer os ouvidos moucos para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias,
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.
É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O lançar de mãos não pode ser algema
E sim acertada tática, necessário esquema.
É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros...,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”.
(EVARISTO, 2019, p. 9)

Ao modo de andanças de pessoas aparentemente sem um rumo fixo, as bases metodológicas aqui reunidas reprisam a errância de quem vaga a esmo, sendo o mosaico de possibilidades, de caminhos, de vivências, de experiências um modo de ver, de pensar e de ser. Porém o caráter das muitas “metodologias reunidas” para pensar um cenário multifacetado (ALVES, 2019) não é o de fragmentar, galopar ou vaguear, mas o de se fluir com a própria realidade da POP Rua em que seu mundo aberto se apresenta – sem muros, sem paredes, sem garantias de direitos, sem alimentação adequada...

As diferentes técnicas e metodologias apresentadas, portanto, se justificam a partir da pluralidade advinda da temática, bem como pela própria panoramicidade que a pesquisa deu aos muitos aspectos que a realidade da POP Rua expressa, aliás, não se trata de uma realidade, mas de múltiplas realidades. Da mesma forma a PEPOP se reveste de uma multiplicidade de situações e aciona variadas referências. Portanto, não há um método ou corrente teórica fixa, estabelecida priori, mas sim, construída na leitura da pesquisa, no entre caminhar das ruas sugeridas no estudo.

⁵ Referência ao poema de Conceição Evaristo publicado no jornal O Globo em 31 dez. 2019 (EVARISTO, 2019, p.9).

Por ser papel do Estado assistir essas estudantes em suas necessidades básicas, um ponto elementar é que a EMMP se orienta com as Políticas Públicas para Pop Rua, especialmente no que diz respeito à escolarização. Por essas razões, o cotidiano de muitas mulheres negras é marcado pela pobreza (classe), sexismo (gênero) e racismo (raça) a que são submetidas, uma vez que o convívio sistemático com invisibilidades e deturpações sobre a participação da pessoa negra na história do Brasil é parte de um projeto político nacional e de negação da contribuição negra na consolidação da realidade brasileira (FILICE, 2011), que Cida Bento (2022) intitula de Pacto da Branquitude e o que conhecemos como democracia racial.

Para a escritora Matilde Ribeiro (2008), as desigualdades são constituídas historicamente, a partir de diferentes padrões de hierarquização constituídos pelas relações de gênero e raça, que mediadas pela classe social, produzem profundas exclusões. Daí a importância de se buscar visibilidade político-social e melhores condições de vida para mais da metade da população, no caso, as/os pretas/os, leia-se negras/os e pardas/os, que no Brasil correspondem a 56% (IBGE, 2010) da população.

Os índices sobre os níveis de renda, educacionais e de expectativas de vida das mulheres negras revelam o quanto elas são marcadas por desigualdades raciais e pelo machismo, que revelam sua face mais cruel nas desvantagens educacionais que atravessam suas chances de participação plena a uma vida igualitária, seja no mercado de trabalho, na remuneração digna e justa, afastando-as de inúmeros direitos trabalhistas, perpassados pelos mecanismos velados e explícitos de violência e discriminação, que as tornam “vítimas de uma trilogia perversa formada por classe, gênero e raça” (SOUZA, 2021, p. 82).

A partir da próxima seção são apresentadas algumas notas acerca dos percursos teórico-metodológicos para pensar o tema pesquisado.

NOTAS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICO:

A natureza social do problema de pesquisa nos levou a optar por uma abordagem qualitativa, pois ela “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), e que permitiu um mergulho para conhecermos a POP Rua no DF, principalmente, e conhecer quem são e quantas são as mulheres negras, que vivem em situação de rua, estudantes da EMMP; os limites e potencialidades da PEPOP segundo elas.

Os processos de mobilização e organização da Pessoa em Situação de Rua compreende que a produção de políticas públicas destinadas a esse público foi fruto do reconhecimento de suas carências por parte do Estado e que a mobilização dessa população não deixou de ser peça chave nesse processo. Assim, o fortalecimento do sistema de proteção social se impõe como meio a estabelecer estratégias para alterar as condições de vida das pessoas que estão em situação de rua e ainda evitar que novos grupos vulnerabilizados se somem a essa população.

Afinal, como preceitua Kilomba (2020) nos racismos contemporâneos não há lugar para a “diferença”. É preciso se afastar do colonialismo para que outros horizontes pautados em um instrumento de luta contra o racismo sobressaia. Dentro do espaço escolar, foi conhecer a proposta pedagógica da EMMP e verificar se ela é antirracista ou não, tecida dentro uma abordagem inter/multi/trans-disciplinar, suficiente para abarcar as histórias e experiências das/dos que foram excluídas/os da história e dos currículos escolares, como no caso de nossas coparticipantes, cotejando dados das Políticas nas falas delas.

Por isso, esta pesquisa teve a intenção de contribuir com um levantamento sobre políticas públicas educacionais para a POP Rua no DF, e também faz um levantamento do marco legal das produções existentes, em que se pretendeu apresentar as práticas escolares da EMMP, do ponto de vista interseccional e com destaque a análises em profundidade de relatos de experiências das coparticipantes da pesquisa.

NOTA 1: A INTERSECCIONALIDADE COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

As discussões acerca do conceito de interseccionalidade, tanto como ferramenta teórico-analítica (CRENSHAW, 2004) quanto abordagem metodológica (COLLINS; BILGE, 2016), tem sido edificada com a luta e a resistência epistemológica e política de mulheres negras e visam analisar a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros marcadores discriminatórios geram desigualdades básicas, por isso a perspectiva interseccional, explora as noções de raça, gênero e classe para singularizar a experiência feminina, em particular de mulheres negras.

Segundo Hill Collins & Bilge (2016), a interseccionalidade como ferramenta analítica considera que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária, entre outras, são inter-relacionadas e se afetam mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das

peças e das experiências humanas (COLLINS; BILGE, 2016), e nesse sentido ela pode ser compreendida como movimento na triangulação que essa pesquisa endossa.

Para Collins & Bilge (2016) duas características fundamentais resumem como o corpo acadêmico e ativistas de estudos de raça/classe/gênero estabeleceram as bases para a interseccionalidade como forma de investigação crítica. A primeira diz respeito a uma abordagem para entender a vida e o comportamento humano enraizados nas experiências e lutas de pessoas privadas de direitos; a segunda como uma ferramenta importante que liga a teoria à prática e pode auxiliar no empoderamento de comunidades e indivíduos. (COLLINS; BILGE, 2016, p. 56).

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade:

[...]aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global. Primeiro, a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas. Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo.... A interseccionalidade fornece uma estrutura de intersecção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global (COLLINS & BILGE, 2016, p. 33).

E mais:

Análises interseccionais mostram como a estrutura da disparidade de desigualdade é, simultaneamente, racializada e orientada por gênero para as mulheres de cor.

Segundo ponto, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica dificulta explicações somente de classe para a desigualdade econômica global... e que as estruturas interseccionais que vão além da categoria de classe revelam como raça, gênero, sexualidade, idade, capacidade, cidadania [...] se relacionam de maneiras complexas e emaranhadas para produzir desigualdade econômica (COLLINS; BILGE, 2016, p. 34-35).

Ângela Figueiredo em sua leitura do livro *Interseccionalidade* escrito por Carla Akotirene (2020), diz que a interseccionalidade é mais que um conceito – é uma teoria e uma ferramenta de luta política que nasce do cotidiano, dos enfrentamentos e dos desafios políticos das mulheres negras. Sabemos que o pensamento feminista negro é um conjunto de experiências e ideias compartilhadas por mulheres negras que envolve interpretações teóricas da realidade, a partir de certo ponto de vista, porque parte de realidades e experiências vinculadas aos diversos marcadores sociais que esse público aciona (raça, gênero, classe, por exemplo).

A questão mais original nesta relação é o fato de colocar sob suspeição a condição da/o “sujeito” negra/o, e que segundo as reflexões de Grada Kilomba (2020), em *Memórias*

da Plantação, sobre marcas traumáticas deixadas pelo colonialismo racista e sexista. A respeito Kilomba diz que o sujeito negro vive constantemente três formas de desrespeito: político, social e individual; onde as vozes de grupos marginalizados são consideradas secundárias, privando-os do direito à autorrepresentação.

Nesta pesquisa, tal como a escolha de Kilomba (2020), por pesquisar mulheres negras, esse estudo tem o propósito de gerar conhecimento a partir de relações de poder mais igualitárias entre pesquisadora e pesquisada, na qual foi dado total respeito a seus relatos acerca do racismo, ao mesmo tempo em que mostramos também nosso “interesse genuíno em eventos ordinários da vida cotidiana” (KILOMBA, 2020, p. 83), vivências e percepções relatadas por elas.

Nessa perspectiva, as políticas públicas – especialmente as que tem como público mulheres negras em situação de rua – precisam, ao serem estudadas, abarcar o conceito de interseccionalidade. A interseccionalidade, vista como instrumentalidade teórico-metodológico e analítico, que permite mostrar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e o cisheteropatriarcado (AKOTIRENE, 2020).

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade foi formulada pela intelectual estadunidense Kimberlé Crenshaw. Segundo ela,

A interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos (CRENSHAW, 2004, p. 08).

Assim, a interseccionalidade permite analisar e debater os contextos sociais, políticos, históricos e econômicos, diante das questões sociais, sem perder a identidade, ou seja, sem desconsiderar as particularidades de grupos e/ou indivíduos.

No Brasil, Lélia González (1988) é uma das precursoras do conceito de interseccionalidade, pois a autora já trabalhava com diferentes marcadores e estereótipos, na década de 1980 e dessas reflexões, cria a categoria/conceito de amefricanidade, em que González (1988) discute como sendo uma categoria usada para abordar experiência da diáspora negra com a experiência dos povos originários e em diálogo com diferentes países da América Latina. A interseccionalidade gonzalina, a partir da perspectiva da Amefricanidade, considera também os “lugares” onde se encontram essas mulheres (América Latina e Caribe) como informações não só geográficas, mas também epistêmica e cultural desses corpos “ladinos”.

A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (AKOTIRENE, 2020), a saber raça, gênero, classe, e outros marcadores.

E a educação segundo Collins & Bilge (2016) também constitui um campo ‘aplicado’ – fundado em uma história de práxis – cujas pesquisas e práticas têm sido altamente receptivas à investigação e à práxis crítica da interseccionalidade, uma vez que afeta os estudos educacionais como investigação crítica (COLLINS; BILGE, 2016).

Nessa linha de raciocínio, a interseccionalidade nos ajudou a pensar em como as trajetórias de vida das mulheres negras são marcadas por opressões diversas, o que nos fez entender que não faz sentido segmentar gênero, classe, raça e sexualidade, principalmente, no campo das políticas educacionais.

Como bem aponta Macedo (2019, p. 58):

Para além do marcador gênero, a interseccionalidade nos faz refletir acerca do fato de que uma adolescente branca não carrega o mesmo peso social que uma negra. E ser uma adolescente negra e heterossexual também não é equivalente a ser uma adolescente negra e lésbica. A mulher negra é tida como última na pirâmide da hierarquia social e se essa mulher ainda tiver como características qualquer outro dos marcadores sociais aqui citados, estará ainda mais sujeita a ser alvo de preconceitos e sofrer discriminações.

Nesse aspecto, Crenshaw (2002) enfatiza que quanto mais marcadores sociais uma pessoa venha a ter consigo mais vulnerabilidades ela vai sofrer, pois às vezes uma pessoa tem dupla, triplas vulnerabilidades como mulher, negra, lésbica e pobre, por exemplo.

Embora não seja o intuito aqui hierarquizar discriminações, as combinações que potencializam exclusões nos chamam atenção. Nesse sentido, quanto mais uma pessoa se afasta do dito “padrão normativo”, instituído pela dominação colonial, mais vulnerabilidade sofrerá, pois quanto mais uma mulher é atravessada simultaneamente por vários desses elementos e quanto maior o número de marcadores em um mesmo corpo, maior será a exclusão.

Para Collins & Bilge (2016), a interseccionalidade:

Investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais cotidianas. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e se afetam mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS; BILGE, 2016, p. 244-245).

Pensar a interseccionalidade no Brasil, torna-se essencial, pois nos leva a pensar em outros marcadores agregados às mulheres negras para compreender que, a partir de várias leituras, essas mulheres negras terão traços de vulnerabilidades muito diferentes que mulheres brancas, por exemplo.

Nesse caso, a interseccionalidade como ferramenta metodológica e analítica, na realidade educacional brasileira, pode ser um conceito muito útil, pois abre novas possibilidades de compreensão das desigualdades presentes do cotidiano às políticas públicas, dos espaços escolares e não escolares às estatísticas educacionais (CARRARA, 2014).

Em nosso estudo, cujo campo de pesquisa incluiu as investigações sobre a mulher negra na EMMP, a interseccionalidade funcionou como ferramenta metodológica importante para compreendermos como raça, classe, gênero situam-se nas relações sociais retratadas nas vivências das mulheres negras, estudantes da EMMP.

Afinal, diversas violências contribuem para a desigualdade e a injustiça social e trazer esse olhar sob as lentes analíticas da interseccionalidade promoveu uma concepção mais ampla para compreender iniciativas de combate às violências sofridas por essas mulheres, podendo nos ajudar a enxergar as opressões, combatê-las, reconhecendo que algumas opressões podem ser mais dolorosas que outras Akotirene (2019).

Enquanto uma proposta analítico-metodológica, antirracista, antissexista e contra hegemônica, este trabalho fez uso da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989) mobilizada para o registro das trajetórias de vida, vivências das mulheres negras da EMMP, coparticipantes deste estudo, incorporando diferentes fontes e técnicas, Análise Documental, Observação Participante e Entrevistas Semiestruturadas, para desenvolvimento do estudo.

Nesse nosso campo de imersão foram feitas análises reflexivas com essas estudantes negras com a pretensão de conhecer a suas vivências e percepções acerca de suas trajetórias de vida, familiar, escolar e suas experiências de exclusão, discriminação e injustiças que condicionam sua condição de vulnerabilidade social; o intuito foi também identificar as motivações que as levaram à busca da elevação de sua escolaridade na EMMP.

Entende-se que a educação tem a possibilidade de oportunizar formação e qualificação, que podem abalar em alguma medida as desigualdades que são históricas. Conhecer as experiências cotidianas de mulheres negras, estudantes da EMMP, que vivem em situação de rua, e mapear quais são suas expectativas em transformar a sua realidade (ou não) por meio de ensino formal, nos ajudou a compreender suas expectativas e nos

possibilitou ver quais são as relações sociais e pedagógicas utilizadas pela EMMP, para posteriormente comparar com o marco legal da PEPOP.

Numa perspectiva interseccional, considerou-se a vulnerabilidade social e violação de direitos as quais estão submetidas e as dimensões de gênero, raça e classe como fundamental para mapear e para visualizar políticas educacionais em Direitos Humanos, que sejam antirracistas e antissexistas, por isso é preciso mergulhar nas vivências dessas mulheres beneficiárias da PEPOP.

Diante deste fato, foi preciso avaliar como as Políticas voltadas para Pessoas em Situação de Rua são acionadas para compor esta formação e se também acolhem as diferenças que constituem estas beneficiárias. E ainda, como a combinação entre estas duas políticas, nacional e distrital permite verificar sua materialização na educação, por meio da EMMP no DF. Se é uma das formas de superação de direitos violados (ou não) e de que forma. Nesse quesito as ações pedagógicas dessa Unidade Escolar específica foram consideradas e a escuta às mulheres negras também para fins de compreensão dos seus efeitos numa via que implica Estado e demandatárias foi fundamental para acurar nossa percepção sobre estas orientações legais como instrumento de política pública.

O estudo permitiu o entrelaçamento de políticas educacionais e Pop Rua com os estudos de classe, gênero e raça, notadamente, na perspectiva de estudos da interseccionalidade, buscando atentar para as sobreposições de opressões e experiências que negam seus direitos de pessoas sujeitos de direitos, pois não se encontram representadas nos espaços de cidadania propostos pela modernidade colonial (QUIJANO, 2005). Entende-se, que mesmo sendo um projeto civilizatório difícil de dismantelar, existem muitas atitudes políticas que podemos tomar desde já, para construir esse outro mundo possível (GROSGOUEL; ONESKO, 2017).

A Política Nacional para a Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) orienta a construção e execução de políticas públicas em respostas aos estigmas, violências e violações de direitos a que são submetidas essa população que faz da rua sua moradia, situação que se agrava em se tratando das mulheres negras.

Como veremos, a EMMP é um espaço que permite estas comparações entre a Política Pública e a outra, distrital, sendo a PEPOP um de seus eixos de implementação a EMMP e outras Unidades Escolares, embora esse atendimento não aconteça ainda em profundidade.

Para Alves (2019), mais do que uma articulação instrumental e operacional da pesquisa, as combinações metodológicas, apresentadas em Filice e Carnaúba (2019), ao tratarem da evasão escolar de meninas negras na Cidade Estrutural, que elas chamam de

Metodologias Interativas, mas que não iremos neste estudo nos aprofundar, evocam um olhar político para o objeto de estudo a trajetória de vida das estudantes da EMMP, que vivem em situação de rua sugere levar em conta a fala e os registros, o conhecimento e o ateste do registro de autoria das coparticipante; após a finalização do trabalho. O “intuito é dar visibilidade às coparticipantes, com vistas a promover a justiça social, os Direitos Humanos e a inclusão de gênero, com base num produto analítico antirracista e antissexista materializado em políticas públicas” (*Ibid.*, p. 128), constituído sobre e com as coparticipantes.

Embora não seja nosso objetivo mergulhar na Metodologia Interativa (FILICE E CARNAÚBA, 2019), merece destacar que a ideia tensiona as diferentes formas que a desigualdade atinge as mulheres negras, estudantes da EMMP, de uma perspectiva interseccional, e também atravessa quem realiza a pesquisa na relação que estabelece com suas interlocutoras. Assim, o espaço de escrita e oralidade pode ser perpassados por momentos de dor, ressentimento, alegria, renovação, resistência e libertação.

Provocada pela dissertação de Carnáuba (2019) foi possível na proximidade das participantes com a pesquisadora, reconhecer a pluralidade de saberes vividos por elas em contextos díspares, reconhecê-las como sujeitos de direito, cujas trajetórias de vida carregam em suas narrativas informações sobre suas infâncias, família, amigos, trajetória escolar, projetos, sonhos, realizações e violações de direito, realidade semelhante encontrada por Filice e Carnáuba (2019), em seus textos.

Além do perfil sociopolítico, e considerando que as coparticipantes desta pesquisa são mulheres em situação de rua, e estão passando por um processo de escolarização dentro de um espaço escolar público, cujo instrumento básico é o ler e escrever, vemos o quanto o conceito de decolonialidade lança luz para a proposição deste trabalho.

Aqui a decolonialidade apresenta-se com o intuito de rompimento do pensamento colonial, que consiste em naturalizar a colonialidade do saber, conforme e do ser (QUIJANO, 2005) e a justificam pelo progresso e gestão “democrática imperial”.

Ao ouvir as histórias das coparticipantes pôde se resgatar a memória por meio de relatos das experiências vivenciadas pelas estudantes, mulheres negras da EMMP e compreender melhor a trajetória de vida das participantes de modo menos impositivo (ALVES, 2019). E ainda, com base em Michel Pollak (1989) pudemos refletir sobre o conceito de memórias subterrâneas, “ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias

subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional” (POLLAK, 1989).

Ao longo de muito tempo, a história foi escrita e protagonizada por pessoas “detentoras do saber” epistêmico concentrado no eurocentrismo que é a lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005). Nesse trabalho consideramos e demos relevância ao estudo de mulheres negras, em situação de rua, de pouca ou nenhuma escolarização e de alto nível de vulnerabilidade, que se constituiu como um exemplo de memória subterrânea ao nos permitir refletir sobre as vivências de nossas coparticipantes a partir de um “trabalho de constituição e de formalização das memórias”, conforme Pollak (1989).

Marilena de Souza Chauí (1979) no texto “Os Trabalhos da Memória” que serviram como “arguição” durante a defesa de tese de livre docência de Ecléa Bosi, intitulado “Memória e Sociedade Lembranças de Velhos,” e que apresenta a obra da autora, Chauí descreve a substância social da memória baseada em Bosi em que o

Modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar (BOSI, 1979, p. XXX).

Ao contradizer a “memória oficial”, essa individualização da memória comunitária passada oralmente entre grupos de pessoas ao longo de suas vidas, nos lembra de (EVARISTO, 2017b, p.11) quando diz que “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há o espaço em profundidade, é ali que explode a invenção”.

Os registros materiais, vistos como fontes primárias, puderam nos ajudar a conhecer as coparticipantes melhor e entender como a natureza da opressão social em que estão inseridas impactam suas vidas e, posteriormente, nos ajudou a identificar suas percepções sobre a POP Rua, como também sobre a materialização da política educacional na EMMP.

Nesse trabalho, as falas das mulheres negras condenadas ao silêncio, perpetuadas na sua situação de opressão, puderam aqui neste trabalho ressurgir através das entrevistas semiestruturadas com uma escuta sensível, como veremos a partir do Capítulo 2.

Para compor os relatos, utilizamos registros por meio de fotos, filmagens e áudios, respeitando sensivelmente a dignidade humana de cada coparticipante (CRESWELL, 2010), as experiências vividas pelas estudantes da EMMP foram apresentadas, motivadas por um

roteiro de perguntas cuidadosamente pensado (Anexo, Apêndice C). Este trabalho possibilitou compreender suas trajetórias e sonhos e como se deu sua chegada até a EMMP, lidas com a contribuição de POLLAK (1989).

Assim, segue a sistematização combinada e empregada nesse trabalho:

NOTA 2: ANÁLISE DOCUMENTAL

Foram considerados como fonte os documentos oficiais públicos relacionados às leis, decretos, portarias governamentais acerca dos instrumentos de políticas públicas educacionais, visando o atendimento às pessoas em situação de rua, em nível federal e distrital, descrita no decorrer deste estudo, conforme o quadro abaixo:

TABELA 1 - Quadro: Documentos Oficiais Analisados

ANÁLISE DOCUMENTAL	CAPÍTULOS
Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b)	1
Decreto Presidencial nº.7.053/2009	1
Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012)	1
Decreto n .3.779/ 2012	1
Resolução nº. 40, de 13 de outubro de 2020 do Conselho Nacional dos Direitos Humanos	1 e 2
Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP) (DISTRITO FEDERAL, 2018)	1,2 e3
Projeto Político Pedagógico – PPP (PPP/EMMP, 2022)	2 e3
Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019)	2 e3
Dados do Educacenso, fornecidos para esta pesquisa pela Gerência de Disseminação de Informações e Transparência de Dados/Diretoria de Informações Educacionais Informações e Transparência de Dados/SUPLAV/SEEDF	3 e 4

Fonte: Levantamento: MACÊDO, Glacilene Caiana da Silva (2022).

Com base na Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008a) combinada com a Política de Inclusão Social da População em

Situação de Rua no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), tentamos identificar os limites e potencialidades das demandas e ações dos órgãos institucionais, se a SEEDF, especificamente, por meio de sua política educacional voltada para a Pessoa em Situação de Rua no DF (PEPOP), verificando sua implementação a partir das ações da EMMP.

A análise do PPP viabilizou o conhecimento sobre o histórico da Unidade Escolar e o Diagnóstico da Realidade da Unidade Escolar, suas práticas pedagógicas, objetivos, e função social, missão, objetivos, fundamentos teóricos-metodológicos, organização curricular e organização do trabalho pedagógico da Unidade Escolar. Serviu para orientar a Observação Participante, pois possibilitou conhecer a EMMP e o trabalho e as prática pedagógicas desenvolvidas, bem como aproximar primeiramente do corpo docente, o qual recebeu a pesquisadora de prontidão e não se importou com sua presença desde o princípio.

A análise documental nos ajudou a compreender que o estudo voltado para as políticas públicas educacionais precisa evidenciar as relações de raça, gênero e classe. Por isso, consideramos essa prerrogativa quando estudamos a composição e atuação da política educacional no DF, direcionadas para as pessoas em situação de rua.

NOTA 3: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Segundo Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é um dos principais meios disponíveis para que o investigador realize um maior conhecimento acerca das pessoas coparticipantes da pesquisa.

Esse tipo de entrevista foi escolhido por levar em consideração a presença do/a investigador/a ao mesmo tempo em que dispõe todas as perspectivas possíveis para que a pessoa pesquisada se sinta livre e espontânea para responder as perguntas realizadas. Para Triviños (1987) os bons resultados de uma investigação surgem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias relevantes à pesquisa que oferecem amplo leque de possibilidades pela elaboração do roteiro de entrevistas.

O roteiro de perguntas elaborado para as entrevistas Semiestruturado (Anexo - Apêndice C) guiou as conversas e teve o objetivo de conhecer trajetória de vida de nossas coparticipantes, as estudantes negras, (re)construídas por meio de suas memórias que se mostraram ancestrais e coletivas, que nos surpreenderam e nos levou a outros referenciais teóricos acerca da importância da memória e da oralidade, nas quais nos possibilitaram um fio condutor para compreendermos suas trajetórias de vida marcadas nesse contexto de vulnerabilidades, nos levando a entender também suas vivências e percepções na EMMP

sobre a política de escolarização ofertada pela SEEDF. Não obstante, a entrevista semiestruturada permitiu abrir campo para outras falas e provocações pelas perguntas do roteiro, cotejadas com as observações ao longo do estudo.

As entrevistas foram realizadas com 5 mulheres negras em situação de rua, sendo 2 estudantes efetivamente matriculadas, 2 estudantes egressas e 1 mãe de 3 estudantes negras menores de 14 anos e outra de 17 anos matriculadas na EMMP, sendo todas elas mulheres negras, conforme quadro do perfil das coparticipantes na Tabela 2 mais adiante.

O roteiro (Anexo - Apêndice C) empregado nas entrevistas semiestruturadas era composto por 60 questões e foi organizado em sete sessões: 1) identificação pessoal, 2) trajetória familiar, 3) trajetória escolar, 4) sobre a EMMP, 5) sobre a situação de rua, 6) relação com a COVID/19, 7) sobre o racismo, deram suporte para a realização de entrevistas semiestruturadas com as/os participantes e puderam provocar narrativas e reflexões entre as estudantes a respeito do processo vulnerabilidade às quais se encontram.

Esse tipo de entrevista semiestruturada foi escolhido pela forma de usar perguntas predeterminadas relacionadas a “campo de interesse” (ANGROSINO, 2009, p.68) o que permitiu fazer as adaptações necessárias na entrevista semiestruturada. Foi usado um roteiro com alguns elementos da história de vida, aqui entendida no sentido do sociólogo americano Denzin que propôs, em 1970, a distinção das terminologias: life story (a história ou o relato de vida) que diz respeito àquela que designa a história de vida contada pela pessoa que a vivenciou. Nesse caso, o/a pesquisador/a não confirma a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando.

Desse modo, fizemos combinações metodológicas que nos permitiu alinhar a pesquisa ao objeto de estudo, em suas múltiplas expressões profundas, que escapariam facilmente a uma abordagem metodológica unívoca, tal como sugere Alves (2019). Ressaltamos que não trabalhamos a história de vida, mas mesclamos elementos com a Observação Participante, conforme veremos a seguir, de forma a obter as informações trazidas pelas coparticipantes para nos possibilitar conhecer quem são as mulheres negras, estudantes da EMMP, suas vivências e percepções sobre a política de escolarização do DF, e também práticas pedagógicas desenvolvidas no campo empírico (EMMP) e sobre a implementação da PEPOP dentro e fora do espaço escolar.

A entrevista semiestruturada nesta pesquisa serviu para construir um quadro a partir das coparticipantes beneficiárias de políticas públicas para Pessoas em Situação de Rua na EMMP. Durante a entrevista semiestruturada fotografamos e fizemos anotações no diário de campo. Nos propusemos a ouvir nossas coparticipantes por meio de entrevista utilizando

gravação de vídeos, os quais foram transcritos, realizada em ambiente institucional (EMMP), instrumentos previamente consentidos pelas coparticipantes e corpo docente/gestor, que assinaram os termos antes da realização das entrevistas: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com duas estudantes mulheres negras, efetivamente matriculadas, duas estudantes mulheres negras egressas, e uma mãe de quatro estudantes da Turma Multianos (crianças e adolescentes menores de 14 anos) e Anos Finais, em uma na sala que a Unidade Escolar cedeu à pesquisadora, e em outros momentos no “Espaço da Diversidade” ao ar livre, nos quais puderam ser realizadas tranquilamente.

NOTA 4: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A escolha pela Observação Participante foi motivada por facilitar à/ao pesquisador/a um contato mais direto com o campo, ao mesmo tempo que pode contribuir para que a pesquisadora consiga vivenciar pessoalmente com o grupo de interação da pesquisa para daí fazer suas análises, participar das relações sociais e interpretar as ações e contexto da situação observada. Por meio da observação participante o/a pesquisador/a torna-se parte de um universo com o propósito de entender as ações daquelas/es que ocupam e produzem culturas de forma que possa apreender seus aspectos relacionados a seus costumes e linguagem.

Nessa escola pesquisada (EMMP) encontramos um pequeno trânsito diversificado e sazonal de pessoas, dentre as quais docentes, equipe gestora e servidores técnico administrativos e de serviços de assistência à educação e estudantes em sua maioria homens negros e algumas mulheres negras. O maior fluxo se dava nos horários de café da manhã e almoço (para as crianças estudantes da EMMP, almoço e janta (estudantes adultos/as), no intervalo e recreio, nos horários de entrada e saída da escola. Para realizar essas observações participamos diariamente das atividades escolares na Unidade de Ensino entre os turnos matutino e vespertino, permanecendo na escola desde a entrada das crianças e adolescentes no turno matutino, até o final da aula, com respectivo almoço, bem como acompanhava o almoço dos/as estudantes adultos/as, até a entrada e saída em sala de aula, e respectivo jantar, com uma frequência diária semanal. Durante os intervalos e antes do início das aulas, acompanhávamos e observávamos as/os estudantes debaixo de um abacateiro, no espaço denominado pela escola de “Espaço da Diversidade”.

A Observação Participante nos permitiu conhecer um pouco sobre os sentimentos, perspectivas e outros elementos relacionados à vontade de aprender a ler e escrever dessas mulheres negras, sobretudo à luta de r-existência diária, estreitando alguns laços, e sem dúvidas aguçando novos olhares e percepções, nos quais forneceram novos elementos que contribuíram para pensar sobre a tentativa de superação das coparticipantes, de suas condições de vulnerabilidades, por meio dos estudos.

De acordo com a conceituação, a Observação Participante pode ser entendida como “o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (MAY, 2001, p. 177).

Segundo Angrosino (2009), a Observação Participante não é propriamente um método ou uma técnica, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, ajuda a compreender as pessoas e seu modo de vida.

A chegada da pesquisadora no campo empírico (EMMP), logo no início do segundo semestre letivo (agosto/2022), antes das aulas recomeçarem, permitiu que a pesquisador pudesse participar da Semana Pedagógica com as/os professores da EMMP, as/os quais fizeram uma revisão pormenorizada do documento (PPP), antes de iniciaram as aulas das/dos estudantes da EMMP, estudo esse que se estendeu por mais uma semana nas coordenações pedagógicas.

Nessa pesquisa, a Observação Participante nos viabilizou conhecer e aproximar de nossas coparticipantes, bem como da equipe técnico-administrativa e pedagógica da EMMP, onde conseguimos conhecer o espaço físico, corpo docente, discente, administrativo e operacional e também conhecer as práticas pedagógicas trabalhadas pelo corpo docente, nas quais pudemos cruzar com a análise do PPP/EMMP/2022 e com a PEPOP. Por meio de tais ações, conseguimos participar e vivenciar a rotina da EMMP (horários, fluxo, equipe multidisciplinar, dentre outros).

A equipe gestora e técnico-administrativa e pedagógica da EMMP foi sempre muito cordial, estando sempre presente, e informalmente conversava e pontuava diversas informações sobre a EMMP de forma sempre gentil e prestativa, durante toda estadia da pesquisadora na Unidade Escolar durante o segundo semestre de 2022. Essa aproximação com a comunidade escolar, principalmente com nossas coparticipantes, foi fundamental para nos ajudar a traçar e flexibilizar o formato da entrevista semiestruturada.

A Observação Participante, além de colocar o/a pesquisador/a no meio da comunidade de estudo, ajudou a integração e interação entre as partes de forma satisfatória para assim, possibilitar o conhecimento do campo empírico, no caso da EMMP, de suas como práticas pedagógicas, perspectivas e opiniões das coparticipantes. De repente, se fosse usada outra técnica, talvez não teríamos logrado tanto êxito.

Talvez pelo fato desta pesquisadora também fazer parte da SEEDF, e ter participado como apoio técnico-pedagógico da EMMP, pela Gerência de Educação em Direitos Humanos pela SEEDF, embora não tivesse contato inicial nem com o corpo docente ou discente, e somente com a equipe gestora, houve uma boa aceitabilidade entre toda a comunidade escolar, parecia em certos momentos que ela fazia parte daquela escola, fazendo com que a pesquisadora se sentisse bem querida nesse ambiente escolar.

Como bem salienta Okolie (2008), diferentemente da pesquisa predominante, uma pesquisa antirracista como essa se propõe, por exemplo, as pessoas pesquisadas não devem ser consideradas vítimas, pois elas já são vítimas de um sistema racista, sexista e classista, e que não devem ser revitimizadas no processo da pesquisa. Por isso mesmo devemos estudar não só as vivências e relatos pessoais, mas também como e por que elas são oprimidas, inferiorizadas e desprovidas de legitimidade.

Baseadas nessa premissa da autora, consideramos que o apagamento e a desumanização das mulheres negras na sociedade brasileira é consequência da manutenção de um sistema hegemônico de operabilidade gerada pelo racismo que opera sobre as mulheres negras diversos marcadores sociais de raça, gênero e classe. Por isto, na perspectiva de Okolie (2008), é a discriminação racial que deve ser alvo de atenção, para nos ajudar a atender o contexto de exclusão em vivem nossas coparticipantes, mulheres negras, estudantes da EMMP.

Esta Observação Participante foi realizada durante os meses de agosto a dezembro de 2022, e seguiu até o último dia letivo com a formatura de alguns estudantes que avançaram as etapas do 1º e 2º Segmentos, nos quais foram dedicados às observações e interações gerais, sendo realizadas nos ambientes internos e externos às salas de aulas e direcionadas às estudantes, mulheres negras e corpo docente/gestor. Não cessaram nem mesmo quando realizava as entrevistas semiestruturadas, pois mesmo ali toda atenção se voltava para os acontecimentos, vivências, experiências, sentimentos, impressões, gestos, silêncios, etc., onde tudo era registrado em diário de campo e fotografias que não foram usadas, mas que foram um importante instrumento de constituição de cenas, pois nos auxiliou a relembrar detalhes dos encontros presenciais vivenciados no campo de pesquisa,

usados apenas a título de melhor compreensão da rotina dessas mulheres negras, estudantes da EMMP.

Importante mencionar que nossas coparticipantes se apropriam da Língua Portuguesa de uma forma muito singular, do interior de onde muitas delas vieram. Essa apropriação tem, inclusive muito a ver com a condição social delas, por isso optamos por conservar essa dinâmica, específica da língua materna, como forma de reconhecer a dignidade e saberes ancestrais que elas carregam, não querendo impor uma gramática colonial, regida de normas e padrões cultos da língua. Suas escritas e oralidades foram transcritas de forma fidedigna, *ipsis verbis*, não para sobressaltar os “desvios” ou “erros de português” da Língua Portuguesa, mas por não considerar aqui essa forma culta como a única norma de referência entre nós, e sim como as várias matrizes de linguagem que podem construir histórias e tecer memórias.

Levando em conta os ensinamentos de Okolie (2008), nós, enquanto investigadoras antirracistas, levamos em consideração que nossas coparticipantes são vítimas de uma ordem social que discrimina racialmente e é totalmente desigual, e que por isso não devem voltar a ser vítimas nesse processo de investigação. O propósito de estudar a trajetória de vidas das estudantes da EMMP, e conhecê-las através de seus relatos, vivências e percepções é uma parte desse estudo; a outra parte tenta perceber se elas se veem como oprimidas, desprovidas de legitimidade, inferiorizadas e marginalizadas enquanto mulheres negras, ao mesmo tempo ver o aspecto decolonial delas para superação desses entraves por meio da educação.

Por fim, entende-se como fundamental a compreensão de que a escolarização é um dos alicerces indispensáveis para o exercício pleno da cidadania e ao acesso aos Direitos Humanos, pois, os desafios para uma política educacional antirracista e antissexista é um importante instrumento para a inclusão e a mobilidade social, e que pode possibilitar o desenvolvimento humano, senão na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade.

Para isso, todavia, sabemos os limites de estudos dessa natureza, mas também sua importância por tratar e considerar a vivência de mulheres negras, pobres e em situação de rua. Embrenhemo-nos nessa empreitada, caminhando pelas três ruas desse estudo, refletindo sobre as desigualdades e as exclusões sociais da POP Rua no Brasil e no DF, e como elas se aquilombam.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA:

Esta seção trata sobre a revisão bibliográfica. Em alguns pontos, especialmente no capítulo 1, o campo é apresentado em suas bases normativas, institucionais e operacionais; e noutra perspectiva, no capítulo 2, são anunciados os atravessamentos de gênero, raça e classe na vida das mulheres, negras estudantes da EMMP, que vivem em situação de rua.

CAPÍTULO 1 – RUA CAROLINA MARIA DE JESUS - MULHERES NEGRAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: EXISTE UMA SAÍDA PARA CORRIGIR AS DESIGUALDADES SOCIAIS?

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

(FREIRE, 2021, p.5)

INTRODUÇÃO

As palavras de Paulo Freire na epígrafe desse capítulo pactuam bem com o objetivo deste estudo e o local que ele pretende se situar. O entusiasmo para tal manifestou-se exatamente de questionamentos a respeito das trajetórias marginalizadas e invisibilizadas, em uma abordagem interseccional na perspectiva de gênero, raça e classe das mulheres negras, estudantes da EMMP, que vivem em um contexto de exclusão. Impactada com essas realidades buscou-se entender a trajetória de vida dessas mulheres na tentativa de superação de suas vulnerabilidades e em que contexto a elevação da escolaridade se colocou como uma necessidade ou possibilidade.

O estudo se deu por meio da perspectiva interseccional de gênero, raça e classe por perceber que a trajetória de vida das mulheres negras é sem dúvida determinada pelo racismo, sexismo e classismo que as condenam a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais, que demarca sua condição de Ser e Estar no mundo.

Neste primeiro Capítulo buscou-se mapear os instrumentos legais de políticas para as Pessoas em Situação de Rua a nível nacional e distrital (local) nomeadamente a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) e a Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no Distrito Federal (DISTRITO

FEDERAL, 2012), e a correlação delas com as com a política pública educacional do DF para a POP Rua – PEPOP – Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (DISTRITO FEDERAL, 2018), implementada por meio da EMMP/SEEDF e assim identificar o contexto social geral em que as mulheres negras no Brasil são compreendidas, como essas políticas públicas foram criadas, quais foram os primeiros processos de articulação e pactuação entre os entes federativos, especificamente no DF, pois só assim poderemos entender o que a presença de mulheres negras em situação de rua informa a esse contexto geral.

Este capítulo é composto de nove seções nas quais objetivamos apresentar e refletir sobre a dimensão histórica das desigualdades e as exclusões sociais da POP Rua no Brasil e no DF, trazendo alguns marcadores e dados importantes para nossa compreensão sobre como as mulheres negras vivem atravessadas por questões de raça, gênero e classe numa sociedade fortemente marcada pelo racismo, preconceitos e exclusões.

Discutimos também, mesmo que brevemente, o que é uma política pública educacional e como as abordagens e estratégias são constituídas na prática. Dada a sua pertinência à concepção de formação de política pública generalista, vamos ao encontro da EJA como uma política de ação afirmativa, a qual abre horizontes para ressignificar a subalternidade imposta sobre as minorias, em especial às mulheres negras.

Essas duas políticas públicas (Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) e a Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012) foram formuladas para atender a POP Rua, sendo a primeira a nível nacional, instituída em 2009, e mesmo estando presente em todos os estados do território nacional, depende da junção das prefeituras municipais para ser implementada, uma vez que sua adesão depende dos entes federativos interessados em aderirem por meio de instrumento próprio. A segunda é distrital, instituída em 2012.

A pergunta que nomeia este Capítulo 1 é: Existe Uma Saída para Corrigir as Desigualdades Sociais? se constitui em uma provocação retórica, pois compreender os mecanismos estruturantes e operacionais das desigualdades é complexo, que nos informam a origem delas e os porquês. A correção das desigualdades parece ser justamente o que cada política pública e promessas de governo deve procurar fazer, porém, pretendemos problematizar mais que responder, em que medida a aplicabilidade de pretensas “soluções” as corrigem de fato, se são ou não modos paliativos, incompletos que contribuem para a

perpetuação das desigualdades. Provavelmente ao final desse estudo compreenderemos melhor em que medida essa indagação inicial ganha um sentido completo.

1.1. AS COPARTICIPANTES: QUEM SÃO AS MULHERES NEGRAS QUE VIVEM EM SITUAÇÃO DE RUA E SÃO ESTUDANTES DA EMMP?

“UBUNTU: Eu sou porque nós somos”
(FILOSOFIA UBUNTU)

Para uma melhor compreensão, apresentamos logo de início o perfil das coparticipantes deste estudo sem fazer nenhuma análise, pois a partir do Capítulo II.2 nos desdobraremos sobre suas trajetórias de vida e sobre seus entendimentos, vivências e percepções sobre a EMMP; no Capítulo III.3 trataremos dos desdobramentos e conexões desses relatos com as políticas públicas voltadas para as Pessoas em Situação de Rua, desde já considerando as imensas particularidades que compõem a identidade de cada uma dessas mulheres e sabedora dos limites destas informações no campo da avaliação e análise de políticas públicas – já registramos esta não é nossa intenção. E nota-se a tentativa de compreender quem são estas mulheres e em que dimensão a População em Situação de Rua se apresenta em suas falas. Procuramos aqui identificar quem são elas e o que relatam sobre a situação de rua para em seguida ver se o marco legal se apresenta nesses relatos, para ato seguinte, compreender suas relações com a Educação, via EMMP.

Considerando que a da População em Situação de Rua no Brasil é predominantemente composta por homens (Capítulo II.1). Na EMMP não foi diferente, o trânsito também é grande. Durante a Observação Participante, foram encontradas na EMMP somente 2 estudantes do sexo feminino matriculadas que estavam frequentes. Entrevistamos também 2 ex-estudantes e 1 mãe⁶ de 4 estudantes menores de idade dos Anos Iniciais (1º Segmento) e Anos Finais (2º Segmento), conforme veremos a seguir:

TABELA 2: Quadro – Perfil das Coparticipantes da Pesquisa

Perfil das Estudantes da EMMP	Tereza de Benguela	Beatriz do Nascimento	Dandara	Maria Firmina dos Reis	Neuza Santos
Idade	53	21	63	37	46

⁶ Por se tratar de crianças menores de idade, optamos por entrevista a mãe das estudantes

Naturalidade	Central/Bahia	Gama/DF	São Paulo/SP	Coroatá, Maranhão	Gama/DF
Estado civil	Viúva	Solteira	Solteira	Solteira	Em união estável
Gênero	Mulher cis	Mulher cis	Mulher cis	Mulher cis	Mulher cis
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Homoafetiva	Heterossexual
Número de filhos	8 (7 são vivos)	2	1	1	11
Escolaridade	Cursando o 1º Segmento (Anos Iniciais) EJA	Cursando o 2º Segmento (Anos Iniciais) EJA	Concluiu o Ensino Médio	Estudante universitária na Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Analfabeta
Com quem reside	Sozinha	Mãe, irmão e filhos	Sozinha	filho	Companheiro e 5 filhas
Trabalha com	Já trabalhou com reciclagem. No momento não consegue trabalhar por problema de saúde	Coleta de material reciclável	Não trabalha no momento (já trabalhou em casa de família como empregada doméstica)	Ambulante	Coleta de material reciclável

Fonte: Levantamento: MACEDO, Glacilene C. da Silva (2022).

Foram realizadas 5 entrevistas semiestruturadas, com 4 estudantes e 1 mãe de 4 estudantes da EMMP, todas autodeclaradas cis, sendo quatro heterossexuais e uma homoafetiva. Quanto ao perfil racial todas autodeclararam como mulheres pretas que viveram ou ainda estão em situação de rua.

Para resguardar a identidade das nossas coparticipantes e garantir o anonimato de suas falas, optamos por identificá-las neste trabalho com nomes fictícios que se referem a nomes de mulheres negras que se destacaram por meio de suas lutas e insurgências, tornando-se visibilizadas no meio acadêmico e na História do Brasil. São elas: Tereza de Benguela, Beatriz do Nascimento, Dandara, Maria Firmina dos Reis e Neuza Santos Souza⁷.

⁷ Das Entrevistas realizadas com 63 perguntas, o 1º Bloco era sobre o Perfil. São essas informações que mostraremos sem rigidez de modo resumido, no qual incluímos outras informações coletadas em outros momentos também da pesquisa.

1.2. AS ESTUDANTES

1.2.1. TEREZA DE BENGUELA.

Tereza de Benguela é uma mulher negra de 53 anos, autodeclara-se preta e heterossexual. É viúva, tendo nascido em Central na Bahia e é estudante da EMMP. Nunca tinha se matriculado em uma escola formal até conhecer a EMMP. Trabalhou como catadora de material reciclável durante muito tempo e teve que parar devido a problemas na saúde. Começou a trabalhar com 10 anos de idade na roça pra ajudar sua mãe. Teve oito filhos, sendo um falecido. Desses, seis são adultos que moram em outras cidades e no DF, um é menor, de 17 anos (caçula), mora com uma tia em Goiás. Tempo de vivência nas ruas: mais de 30 anos. Não é usuária de drogas. Motivos de ir para rua: veio da Bahia com sua mãe aos 17 anos à procura de um irmão. Hoje mora em uma barraca nas proximidades de uma Ponte de Brasília. Relata que não sofreu violência física e/ou sexual na rua. Sobre vivência na rua diz: “Pra mim tá na situação de rua é porque eu não tenho condições de alugar um canto e não tenho condições de comprar um lugar pra ficar. Eu brinco que estou passando umas férias”.

1.2.2. BEATRIZ DO NASCIMENTO

Beatriz do Nascimento é uma mulher negra, de 21 anos, autodeclara-se preta e heterossexual. Nasceu no Gama/DF. É solteira, mãe de 2 filhos e é estudante da EMMP. Trabalha como catadora de material reciclável na Asa Norte. Desde os 5 anos foi morar com sua mãe nas ruas. Hoje mora em uma ocupação irregular nas proximidades de uma Universidade em Brasília com seus dois filhos, sua mãe e seu irmão. Tempo de rua: mais de 15 anos. Não é usuária de drogas. Motivos de ir para rua: sua mãe já era moradora de rua antes dela nascer. Seu pai não quis assumir a gravidez, então sua mãe com outro companheiro que as tirou das ruas, e a assumiu como filha, levando-as para morar com ele em uma casa. Diz ter tido uma infância feliz e que conseguiu estudar regularmente até o 5º ano quando engravidou e desistiu dos estudos. Hoje voltou a estudar no Ensino Fundamental - Anos Finais na EMMP. Diz nunca ter sofrido violência física e/ou sexual na rua. Para ela, “viver na rua é uma situação de impotência porque o mínimo que a pessoa deve ter é uma casa e poder se sustentar, ter uma moradia”.

Inicialmente, a estudante Beatriz do Nascimento não queria conceder a entrevista. Perguntou se poderia responder as perguntas por escrito. Então foi passado o roteiro de

entrevista para ela e algumas folhas em branco, onde ela começou a responder as perguntas. Depois de certo ponto, ela resolveu fazer a entrevista. Procuramos deixá-la bastante à vontade.

Aproveitando o que ela escreveu, trazemos abaixo duas de suas narrativas sobre um acontecimento feliz e outro ruim na sua vida⁸:

Beatriz do Nascimento: Um acontecimento feliz foi quando minha mãe trabalhou 2 anos na reciclagem pra conseguir levar eu meu irmão meus 2 filhos pra conhecer a praia foi surreal ida da viagem de onibus ate a chegada na praia eu nunca vou esquecer desse dias que ela lutou muito pra proporciona pra nois. (Entrevista concedida em 26 de setembro de 2022) (texto *ipsis litteris*)

Beatriz do Nascimento: Um acontecimento ruim e muito marcante pra mim foi quando eu tive uma mastite na mama direita se não fosse minha tia eu não estaria aqui pa conta estória. Tudo aconteceu quando eu fui da a luz ao meu segundo filho. Eu ate hoje não sei por que meu peito ficou tão cheio e duro de leite. Aí depois ele estourou. Nesse tempo eu tava na casa da minha tia. Graças a Deus ela me levou pro hospital quando meu peito estourou. Aí quando chegamos no hospital os médicos falaram que ia ter que fase cirurgia no peito, senão eu ia morrer. Mas nesse hospital que minha tia me levou não fazia esses procedimentos. Foi aí que eles falou eu que tinha que ir pra goiania ai eu fui com minha mãe e la eles fizeram os que precisava e graças a Deus deu tudo certo e essa foi a maior ate hoje. (Entrevista concedida em 26 de setembro de 2022) (texto *ipsis litteris*)

1.2.3. DANDARA

Dandara é uma mulher negra de 63 anos, autodeclara-se negra e heterossexual. É solteira, mãe de 1 filho com o qual não tem mais vínculo. Nasceu em São Paulo. É estudante egressa da EMMP, e já concluiu o Ensino Médio. Foi criada na antiga FEBEM de São Paulo onde estudou até a antiga 4ª série. Chegou em Brasília aos 24 anos, em 1982. Trabalhou em casa de família. Teve dois companheiros. Durante sua vivência nas ruas em Brasília, dormia na recepção do H-RAN para fugir das violências noturnas. Hoje mora de aluguel em Sobradinho e conta com a ajuda de professoras da EMMP para pagar as despesas do aluguel. Recebe também auxílio do Governo Federal. Tempo de vivência nas ruas: mais de 10 anos. Não é usuária de drogas. Motivos de ir para rua: quando engravidou trabalhava com seu

⁸ A estudante Beatriz do Nascimento escreveu de caneta vermelha pra destacar o acontecimento ruim de sua vida. Deixamos o texto *Ipsis litteris*, literalmente, pelas mesmas letras, igualmente, respeitando sua escrita e modo de escrever. O uso da expressão em pauta se justifica pela intenção de afirmar que o texto, ainda que constituído de desvios de qualquer ordem, foi transcrito com fidelidade. *Ipsis verbis* pelas mesmas letras, pelas mesmas palavras.

companheiro em uma chácara no Lago Norte, mas seu companheiro a deixou com o pretexto de que o filho não era dele. Ela permaneceu na casa até o nascimento do filho, quando a patroa disse que não poderia ficar com ela mais no trabalho e pediu que ela deixasse a criança. Sem condições nenhuma de viver com a criança nas ruas, ela resolveu assinar a papelada e deixou a criança com a patroa e foi viver nas ruas. Sobre a escola diz que até o momento não conseguiu perder os vínculos com a EMMP, frequenta a Unidade de Ensino todos os dias, ajuda a fazer o café dos professores e outros afazeres. Considera a EMMP sua família. Diz nunca ter sofrido violência física e/ou sexual na rua. Sobre estar em situação de rua, diz: “a pior coisa do mundo é ser mulher e passar por isso” (viver em situação de rua).

1.2.4. MARIA FIRMINA DOS REIS

Maria Firmina dos Reis é uma mulher negra de 37 anos de idade, autodeclara-se negra e mulher cis, lésbica. Nasceu em Coroatá/Maranhão. Veio para o DF com seu pai aos 7 anos de idade. Logo ele foi preso e ela encaminhada para Acolhimento Institucional, onde estudou até a antiga 4ª série, até fugir de lá e ir morar nas ruas. É estudante egressa da EMMP, hoje estuda Letras na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Estado civil: solteira, é mãe de um rapaz de 15 anos. Já foi traficante e usuária de drogas e hoje é vendedora ambulante nas praias do Rio de Janeiro. Tempo de vivência nas ruas: 12 anos. Foi presa três vezes antes da maioridade. Motivos de ir para rua: não aceitava o tratamento recebido dentro dos abrigos por onde passou. “Eu não pude escolher. Foi uma questão de sobrevivência... Eu fui atrás de uma liberdade, acabei me aprisionando em outras coisas...”

1.2.5. NEUSA SANTOS SOUZA

Neusa Santos Souza é uma mulher negra de 46 anos, autodeclara-se preta e heterossexual. Nasceu no Gama/DF. Perdeu a mãe aos 6 anos de idade, desde os 10 anos mora na rua. Estado civil: em união estável. Tem onze filhas/os. Dessas/es, cinco filhas moram com ela em um assentamento na Asa Sul e quatro delas são estudantes na EMMP. O primeiro filho nasceu quando ela tinha 11 anos. Trabalha como catadora de material reciclável com seu companheiro e suas filhas que dividem o tempo da escola com o trabalho nas ruas. Tempo de vivência nas ruas: 30 anos. Já foi usuária de drogas. Motivos de ir para rua: com a morte da mãe, seu pai não cuidava dela. Já sofreu violência física e sexual nas

ruas. Relata uma frase que a marcou: “Meu filho virou pra mim e disse: Mãe, eu ó, cresci mexendo com reciclagem. Será que meu filho vai crescer também?”.

Essas 5 mulheres são as principais coparticipantes deste estudo. A partir da Parte II Capítulos 1 e 2 e Parte III, Capítulo 3, nos ateremos mais à análise das trajetórias de vida delas, suas vivências e percepções acerca experiências de exclusão, discriminação e injustiças que marcam sua condição de vulnerabilidade social, e nos interessa entender sobre as motivações que as levaram à busca da elevação de sua escolaridade na EMMP e o que essa escola significa para elas, para assim podermos refletir sobre suas histórias de vida de mulheres negras, numa perspectiva interseccional que considere as relações de gênero, raça e classe.

1.3. DESIGUALDADE SOCIAL E EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA – AS MULHERES NEGRAS NO MEIO DO REDEMOINHO

Redemoinhos
[...]
Quem pode acalmar esse redemoinho de ser mulher preta?
Este racismo que me desumaniza e me torna vazio
O invisível de todos os meus passos desfeitos
Sabe quando o mar desfaz as escritas nas areias?
Sabe quando o dia vai virando noite e tudo se torna mistério?
Tem dias que a loucura mescla com a solidão
E eu me vi várias vezes vagando sem destino certo...
Eu tenho medo de que não se lembrem,
nossos passos vêm de longe e precisamos prosseguir...
(SOUZA, 2021)

A existência de um número tão significativo de pessoas em situação de rua no Brasil⁹ é fruto do agravamento de questões sociais como a exclusão social, que estreitamente está ligada à desigualdade social e à pobreza e aos seus conectores. Sua origem tem dimensão histórica e está consequentemente ligada ao sistema capitalista e à hegemonia neoliberal produzida no mundo e no Brasil, responsáveis pelas desigualdades sociais existentes que dificulta cada vez mais de se ter uma distribuição de renda justa e igual.

Desde a Revolução Industrial, a partir do processo de automatização da produção, o aumento do desemprego levou muitos trabalhadores a serem absorvidos pela produção

⁹ Segundo a Nota Técnica (publicação preliminar) apresentada pela DISOC/IPEA “Estimativa da População em Situação de Rua no Brasil”, o quantitativo de Pessoas em Situação de Rua no Brasil em 2022 chegou a 281.472 mil (NATALINO, 2022),

industrial, gerando um grande desenvolvimento das forças produtivas, bem como a crescente produção de riqueza em detrimento do elevado quadro de trabalhadores desempregados.

A formação da classe operária no Brasil se deu de forma tardia em comparação com outros países colonizados, uma vez que em decorrência da colonização secular, a independência social e política do Brasil em 1888 surgiu a partir do interrompimento e substituição do trabalho escravo pela a mão de obra imigrante europeia, excluindo socialmente três importantes sujeitos na formação social do povo brasileiro: os povos originários, as/os negras/os e os trabalhadoras/es rurais, embora consideradas/os indispensáveis à economia brasileira. Por essas razões, o fator raça e classe estão diretamente associados, pois, observaremos que a POP RUA no Brasil é maciçamente preta e parda, leia-se negra.

Nesse sentido, como inferimos de Sílvia Almeida (2020) a exclusão social no Brasil é histórica e estruturante e responde boa parte das iniquidades sociais tanto de desigualdade, pobreza quanto de exclusão, principalmente do povo negro no Brasil pós-abolição, despojado de qualquer cidadania nos campos da política (não tinham direito ao voto), do social (não podiam se sindicalizar e não tinham proteção social) e do educacional (não podiam estudar).

Meados do século XX o processo de otimização e reestruturação da produção leva o capitalismo a se reestruturar mundialmente e retomar o seu objetivo primeiro: o lucro, que reflete nas dimensões econômicas, sociais, política, cultural e ambiental, sendo bastante desfavorável para as políticas públicas, em especial as políticas sociais. Nesse ínterim, algumas mudanças na ordem capitalista no Brasil acentuam ainda mais as desigualdades sociais entre pessoas ricas e pobres, ampliando a quantidade de pessoas em situação de rua nas cidades do Brasil, que vai evidenciar um quadro de desigualdade e injustiça social em decorrência do desemprego, falta de moradia, rendas deficientes para se manterem.

O modelo neoliberal imposto revela uma sociedade altamente voltada para o consumo, insensível à dores das pessoas excluídas desse sistema, que produz uma invisibilização do/a outro/a em degradação social, e traz consigo uma grande precariedade e exclusão social, que atinge não só a população sob vulnerabilidade, mas a sociedade em geral.

No Brasil, a precarização do trabalho leva rapidamente a rupturas, dissociações e por fim, o empobrecimento, uma vez que os vínculos trabalhistas se tornam empobrecidos, levando à insegurança, instabilidade e precariedade. O trabalho, que deveria ser um direito

fundamental, não é garantido e gera a existência de um número significativo de pessoas em situação de rua no Brasil.

Robert Castel (1998) analisa em seus estudos os eixos de integração social (vinculação e desvinculação) como processos que envolvem trajetórias de vulnerabilidade, fragilidade e ruptura dos vínculos que ele chama de eixos socioeconômicos e eixos sociofamiliar. Para o autor, o primeiro sugere que o agravamento da situação de vulnerabilidade é causado pela instabilidade salarial e ausência de trabalho, que abalam os vínculos econômicos e políticos do indivíduo. O segundo, acontece nas fragilidades das relações familiares e de amizades consistentes. Ambos os casos geram no indivíduo o isolamento social e a solidão.

Castel (1998) denomina esse fenômeno de “zona de desfiliação” que diz respeito à falta de lugares na divisão social do trabalho gerados pelo desemprego ou por desentendimento familiar. A precariedade nas relações de trabalho e familiar institui a desfiliação, por assim dizer, eleva o agravamento da situação de vulnerabilidade e as rupturas com os vínculos sociais e familiares.

Em Escorel (1998) a desvinculação sociofamiliar é o fator principal para justificar a situação de rua no Brasil, pois o seio familiar é considerado como um espaço privilegiado de proteção social do indivíduo. O rompimento dessa relação provoca uma fragilidade capaz de tornar o indivíduo mais propenso à violência e ao aumento das vulnerabilidades, tais como desemprego, desamparo social, insegurança alimentar, adoecimento mental e até mesmo o uso de drogas.

Quando essa desfiliação ou essas rupturas sociofamiliares (CASTEL, 1998) acontecem o indivíduo se torna de certa forma excluído do meio e dependente de políticas de proteção social do Estado. Muitas vezes, essas políticas não são capazes de atender e resolver os problemas de exclusão, como é o caso do Brasil em que o Estado não consegue fazer de forma satisfatória uma proteção social ampla capaz de assegurar trabalho, moradia, saneamento e outros fatores básicos a uma sobrevivência digna. Isto alavanca cada vez mais o quantitativo de pessoas em situação de rua.

A conjuntura política e social do Brasil estruturada no sistema capitalista e no racismo acarreta o agravamento de situações de risco e vulnerabilidades sociais que afetam a vida de milhares de pessoas, e principalmente as mais vulneráveis, uma vez que a crescente reprodução e negação de direitos aumentam as desigualdades sociais e eleva a falta de garantias sociais para uma grande parcela da população, especialmente para a POP Rua, em sua maioria pessoas negras, que vivem em estado de iniquidade social.

Mais de um século após a abolição da escravidão negra, as/os brasileiras/os afrodescendentes estão segregados nas periferias dos grandes centros, concentrados nos setores com os menores índices de renda, de emprego e de escolaridade e fazem parte do maior percentual de POP Rua – como veremos logo mais na apresentação dos dados.

Para entendermos como o sistema opera nas desigualdades sociais e seus múltiplos fatores acionamos Mário Theodoro (2019), que diz que a exclusão social da população negra vem de longa data e que está ancorada na falsa ideia de democracia racial. A ideologia da democracia racial informa que todas as etnias e raças formam a identidade brasileira e vivem na mais profunda harmonia. Conforme Theodoro, essa ideologia da branquitude só aprofunda ainda mais as desigualdades raciais geradas pelo racismo e pela discriminação racial.

Desse modo, o autor pontua o grave problema da exclusão da população negra no projeto de nação, enraizado na tradição de um passado escravocrata, de forma a exigir um debate que integre todos os setores da sociedade na busca de uma igualdade de oportunidades e de condições para todas as raças e etnias que constituem o nosso Brasil.

Os indicadores de renda e riqueza estão aí para evidenciar que nascer negro no Brasil implica a maior probabilidade de crescer pobre, pois a pobreza está diretamente relacionada à intensidade da desigualdade social, porque raça marca a classe. Ao ser naturalizada pela sociedade brasileira, a desigualdade parece não ser derivada de um processo histórico que materializou instituições econômicas, sociais e políticas produtoras de mecanismos e incentivos excludentes que reforçaram ainda mais a desigualdade. Essa sociedade estruturalmente racista (ALMEIDA, 2020) cria formas e estabelece a forma de nascer, adoecer e morrer de pessoas negras e essa mesma estrutura coloca a população negra, em especial as mulheres negras, em situação de alto risco de vulnerabilidade social.

As imensas desvantagens são vividas diariamente pelas pessoas negras no Brasil, desde o mercado de trabalho – a maioria no trabalho informal, precarizado, posição subalternizadas e/ou exposta ao desemprego, flexibilização de direitos trabalhistas e previdenciários – ao mais básico: educação, acesso a serviço de saúde e falta de saneamento básico.

O racismo desumaniza os corpos negros. A estrutura racista e capitalista em que a sociedade brasileira está ancorada enxerga que algumas pessoas, por causa da cor da pele, são menos humanas que outras, pois o homem branco, europeu foi afirmado durante muito tempo como o centro do mundo civilizado em detrimento da negação de humanidade para a

população negra, cujos corpos foram transformados em objetos e mercadoria com o processo de expansão capitalista.

O racismo e a pobreza extrema que passam as pessoas em situação de rua, como no caso das coparticipantes do nosso estudo, estão inseridas em um contexto social, político, econômico e cultural extremamente complexo, uma vez que uma pessoa que vive em situação de rua passa por todos os problemas de desfiliação (CASTEL, 1998), escassez humana, ficando mais exposta à constante ameaça de desequilíbrio do seu estado nutricional que compromete a qualidade de vida, já que para se alimentarem, diversas vezes, buscam restos de comida nos lixos.

Ao fazermos uma rápida análise na conjuntura política no Brasil atual identificamos que vivemos dias difíceis, baseado em Nancy Fraser (2013), diríamos de “(in)justiça em tempos anormais”, associada a uma má-distribuição, ou a desigualdade de classes, correspondente ao mal reconhecimento ou o status hierárquico, cuja “injustiça vem da má-representação ou da falta de expressão política” (FRASER, 2013).

Para Fraser (2013), essa abordagem nos possibilita vislumbrar cenários políticos para superar ou reduzir injustiças em tempos “anormais” de forma a solucionar questões de injustiça de mal enquadramento, simultaneamente, para assim, abrir caminho para lidar com injustiças em termos de má-distribuição, mal reconhecimento e má-representação, cuja insistência se deve pautar na necessidade da reconstituição de uma “gramática da justiça para possibilitar ao subalterno que se expresse de forma autoritativa” (FRASER, 2013, p. 768).

Por isso, a importância de estarmos sempre lutando e reivindicando propostas de políticas públicas e sociais como tão bem vem fazendo os movimentos populares desde o século XIX. Sem dúvida, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação (MNU), organizado em 1978, também teve um papel muito importante na luta por igualdade, pela não discriminação étnico racial, prevista na Constituição Federal (1988), conforme os artigos:

Artigo 3º

V – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, **raça**, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (grifo nosso)

Artigo 5º

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à **igualdade**, à segurança e à propriedade. (grifo nosso).

Verifica-se, desse modo, a evidência de uma geração de Direitos Humanos que vão sendo conquistados por meio de lutas dos movimentos sociais, que se intensifica na exigência dos movimentos sociais pela valorização da diversidade cultural, em um país que

é marcado por um racismo estrutural (ALMEIDA, 2020). Racismo esse, que ao entrar no senso comum, atua a todo o momento para desconstruir as conquistas realizadas por esses movimentos sociais, vinculando-se como o chamado “mi-mi-mi” o peso da branquitude na sociedade.

O racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) se evidencia: nos índices de alta taxa de desemprego está entre a população descendente afro-brasileira; pela maior parte da população carcerária ser pobre, negra, jovem; e pela alta taxa de homicídio de jovens atingirem a população das periferias urbanas, repercutindo no genocídio da população negra, acentuada na política de governo de extermínio promovido pela direita conservadora, como a do governo do ex presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que pregava que “Estado forte era Estado armado”.

O discurso do ódio, no sentido de Butler (1997), reinvoca e reescreve uma verdadeira relação estrutural de dominação, uma relação convencional, portanto, que se renova e se perpetua a todo instante.

E é nesse contexto do sistema capitalista frequentemente em crise, que nos encontramos, em pleno século XXI (segunda década), que nos deparamos com grande abismo social, cujo cenário confirma a grande desigualdade socioeconômica e racial do Brasil, que se sobrepõe, principalmente, sobre os mais vulneráveis, como é o caso da POP Rua, composta em sua maioria por pessoas negras.

Nesse ínterim, percebemos também como que as posições e ideias neoliberais implicaram na negação de direito às pessoas excluídas, principalmente das minorias da situação de subalternidade como o caso das mulheres negras, nossas coparticipantes, de se ter uma educação pública de qualidade ao longo de suas trajetórias de vidas negada.

Assim, a ideologia do Neoliberalismo ao alcançar os sistemas educativos de países em desenvolvimento como o Brasil, vem cada vez mais adotando nas escolas ações neoliberais que seguem as concepções teóricas de mesmo cunho para embasar os seus currículos escolares. Os últimos trinta anos foram marcados por mudanças, avanços e retrocessos com as privatizações e/ou terceirizações de sistemas públicos de ensino. Outros pontos foram as parcerias entre as iniciativas pública e privada para a gestão da educação, e certos casos, militarizada. As posições e ideias de austeridade neoliberais implicam na negação de direito a uma educação pública de qualidade, com condições de trabalho e de estudo para docentes e alunos, com recursos voltados para as políticas educacionais.

Para Gentili e Oliveira (2013), por outro lado, a educação como política social também sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira.

Importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria.

Santos (2016) destaca ser de suma importância que as sociedades contemporâneas sejam estruturadas por uma intencionalidade anticapilista, anticolonialista e antipatriarcal, que nos leve a acreditar que o mundo pode ser mais justo e democrático. Na medida em que a sociedade tenha mais acesso à educação e mais recursos para as políticas educacionais, indo contra ao que as posições de ideias de austeridade neoliberais têm proposto e colocado em prática, ao longo dos últimos anos, novos mundos se descortinarão.

Sueli Carneiro (2011) nos alerta sobre o mito da democracia racial, que exerce sua violência simbólica de maneira muito especial sobre a mulher negra, bem como a perspectiva da luta de classe, têm em comum, o fato que a minimização ou o não reconhecimento e/ou a invisibilidade da intersecção de raça para as questões dos Direitos Humanos, da justiça social e da consolidação democrática, dificulta a erradicação das desigualdades raciais nas políticas públicas.

Enquanto ideologia, o racismo se ancora em práticas sociais concretas (ALMEIDA, 2020).

Segundo o filósofo, jurista e professor Sílvio Almeida, atualmente ministro dos Direitos Humanos,

As mulheres negras são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisão, expostas a todo tipo de violência. Caso a representação das mulheres negras não resultasse de práticas efetivas de discriminação, toda vez que uma mulher negra fosse representada em lugares subalternos e pouco prestígio social haveria protestos e, se fossem obras artísticas, seriam categorizadas como peças de fantasia (2020, p. 67).

Considerando as ponderações explicitadas, entendemos que é fundamental pensar na promoção de uma cidadania ativa e inclusiva, que garanta o reconhecimento das identidades e gere uma democracia distributiva que combata as desigualdades socioeconômicas, como uma nova gramática de organização social e cultural, como nos lembra Santos (2016), capaz, entre outros aspectos, de considerar a política educacional como uma política pública eficaz de enfrentamento às vulnerabilidades sociais, afinal a educação brasileira segue alicerçada nessa ideologia da democracia racial quando não enfrenta com efetividade as mazelas que diferencia negras/os e brancas/os, pobres e ricos/os.

Desse modo, concordamos com Munanga (1995) quando nos alerta que um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não poderia ignorar a diversidade e as identidades múltiplas que compõem o mosaico cultural brasileiro.

A seguir trazemos alguns dados e reflexões sobre o censo demográfico da POP Rua com o intuito de evidenciar as violações de direitos e discriminação sofridas nesse sistema globalizado, sobretudo as mulheres negras em situação de rua, nosso interesse.

1.4. MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL E NO DF – PERFIL

“A desigualdade social é fundada em bases raciais”
Sílvio Almeida

Historicamente o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), principal provedor oficial de dados e informações do Brasil, no que se refere às técnicas voltadas à mensuração do grupo populacional de pessoas em situação de rua nas cidades brasileiras ainda são muito restritivas, uma vez que a grande maioria das pesquisas oficiais, normalmente, partem do domicílio como unidade básica de análise e deixam de abordar esse tipo de população por sua caracterização não domiciliar.

O IBGE por meio do Censo Demográfico procura responder uma série de perguntas que permitem traçar um diagnóstico das desigualdades no país. As informações da pesquisa se referem a distintas unidades geográficas, e se relacionam a nível nacional, estadual, municipal, por bairro ou até ao setor censitário, à menor unidade político-administrativa retratada. A periodicidade da coleta de dados com os pesquisadores para o Censo Demográfico é 10 em 10 anos.

Em decorrência da pandemia COVID-19 houve atraso na realização do censo demográfico que estava previsto para ocorrer no ano de 2020, mas por conta de cortes de verbas do Governo Federal (2019-2022)¹⁰ somente em outubro de 2022 foi realizado, ficando a divulgação dos resultados dos dados previstos no decorrer do ano de 2023. Apesar da defasagem dos dados de 2010, alguns deles foram usados como referência nesse trabalho, devido à falta de alguns dados de 2023 que não tinham sido revelados até a conclusão desse trabalho.

Apesar das imensas reivindicações dos movimentos sociais, o fato do IBGE não produzir contagens nem dados censitários sobre pessoas em situação de rua contribui com a

¹⁰ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/06/28/ibge-enfim-divulga-dados-do-censo-atrasado-pela-pandemia-e-por-cortes-de-verba>. Acesso em: 10 de jul. de 2023.

invisibilidade social da POP Rua, pois as políticas públicas são criadas e gerenciadas a partir dessas informações básicas. Segundo a Agência Senado existe projeto de lei em tramitação no Senado Nacional (PL 4.498/2020)¹¹, que determina a inclusão da POP Rua no Censo Demográfico realizado periodicamente pelo IBGE.

Enquanto isso não ocorre, outros órgãos e instituições vão realizando esses levantamentos junto aos serviços, profissionais, governos, imprensa e sociedade civil em geral para coletar dados sobre violações de direitos e discriminação sofridas pela POP Rua.

Assim, o Primeiro Censo e Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua (BRASIL, 2008a), foi realizado durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) entre agosto de 2007 a março de 2008, e teve como objetivo a realização de um censo demográfico, para traçar o perfil socioeconômico da POP Rua, o qual foi coordenada pela Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI) em parceria com a Secretaria Nacional de Assistência Social, ambas do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e abrangeu 71 cidades, sendo 23 capitais e todos os 48 municípios com população igual ou superior a 300 mil habitantes.

As perguntas foram respondidas pelo Censo Nacional sobre a População em Situação de Rua (Censo Pop Rua), sendo assim o primeiro levantamento dessa natureza realizado no Brasil. O Censo Pop Rua elaborou um diagnóstico que subsidiou a formulação da Política Nacional para a POP Rua, que ocasionou uma série de avanços para o atendimento à POP Rua.

A Pesquisa Nacional, dessa forma, foi coordenada pelas SAGI e executada pelo Meta – Instituto de Pesquisa de Opinião¹² que identificou nas cidades pesquisadas 31.922 mil pessoas vivendo em situação de rua em “calçadas, praças, rodovias, parques, viadutos, postos de gasolina, praias, barcos, túneis, depósitos e prédios abandonados, becos, lixões, ferrovelho ou pernoitando em instituições – albergues, abrigos, casas de passagem e de apoio e igrejas”. (BRASIL, 2008a, s/n).

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua (BRASIL, 2008a) a POP Rua é

¹¹ Disponível em: Agência Senado. www.12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/09/projeto-inclui-populacao-em-situacao-de-rua-no-censo-demografico-do-ibge. Acesso em: 05 de dez. de 2022.

¹² Por meio de um acordo de cooperação entre o MDS e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as Ações de Monitoramento da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério da Cidadania (SAGI/MC) lançou edital em 2006 para elaboração da Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua, que foi executada entre 2007 e 2008 pelo Instituto Meta.

Predominantemente composta por homens (82%), sendo mulheres (18%). Mais da metade (53%) das pessoas adultas em situação de rua entrevistadas (somente foram entrevistadas pessoas com 18 anos completos ou mais) possuía entre 25 e 44 anos.

No que tange à distribuição da População em Situação de Rua por raça/cor, destaca-se que 39,1% das/os entrevistadas/os se declararam pardos e 27,9% pretos, perfazendo um total de (67%) de negras/os, 29,5% eram brancos, demonstrando assim, que a proporção de negros (pardos somados a pretos) é substancialmente maior na População em Situação de Rua.

Quanto à formação escolar, destaca-se que a maior parte (63,5%) não havia concluído o primeiro grau, 17,1% não sabiam ler e escrever (analfabetos) e 8,3% apenas assinavam o próprio nome. A imensa maioria não estudava à época em que a entrevista foi conduzida (95%) (BRASIL, 2008a, s/n, grifo nosso).

Conforme a pesquisa realizada em 2008, a estimativa da porcentagem de mulheres em situação de rua teve um percentual de 18% no cenário nacional, que corresponde a um número muito inferior ao número de homens, negros e baixa escolaridade (BRASIL, 2008).

Os meios de desvinculação no sentido de Castel (1998), gerada pelo desemprego, problemas familiares e até por uso de substâncias psicoativas acontecem de formas diferentes para homens e mulheres. Os índices entre homens e mulheres em situação de rua mostram as mulheres em uma minoria no espaço da rua. Algumas mulheres encontram-se nesta condição por terem rompido vínculos familiares, ou nunca os terem tido, algumas estão na rua por já terem sofrido violência no espaço familiar, ou aquelas que viveram o abandono desde quando criança.

Os dados revelados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Instituto Datafolha de Pesquisa (BRASIL, 2023) mostram que em relação ao local onde a violência aconteceu, 53,8% das mulheres que sofreram violência afirmaram que o episódio mais grave dos últimos 12 meses ocorreu em casa. Já a prevalência dos casos de violência na residência apresenta-se maior entre as mulheres negras (56,6%) do que entre as brancas (45%).

Diante do quadro elevado de situações de opressão, de violência doméstica, abuso sexual, negligência, discriminação e violências diversas muitas mulheres se refugiam nas ruas, e acabam se tornando alvo de mais vulnerabilidades e diversas formas de violência; outras, entretanto, optam por não romperem os vínculos familiares e os cuidados com os filhos, e permanecem nos lares opressores, onde muitas vezes acabam sofrendo feminicídio, o que se evidencia que em ambos os casos portanto, requerem a proteção e segurança do Estado.

Os estudos do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2022), mostram que nos últimos dois anos, 2.695 mulheres foram mortas pela condição de serem mulheres (gênero), sendo 1.354 em 2020 e

1.341 em 2021, o que evidencia um elevado grau de vulnerabilidade em relação à violência doméstica e ao feminicídio de mulheres negras no Brasil.

Entre as vítimas de feminicídio em relação à raça, 37,5 % são brancas e 62% são negras e, nas mortes violentas, 70,7% são negras e 28,6% são brancas, o que demonstram superioridade nos índices para as mulheres negras, tanto em situações de feminicídio quanto em mortes violentas intencionais. Por isso esses dados não podem ser restritos apenas ao gênero, e sim também à raça.

No que tange ao perfil amostral étnico racial, o estudo do Anuário Brasileiro de Segurança Pública realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública realizado em 2023 (BRASIL, 2023) mostrou que mulheres negras (45%) apresentam prevalência superior de vitimização do que as mulheres brancas (36,9%), mas a comparação entre mulheres pretas (48%) e pardas (43,8%) indica que as pretas são as mais vulneráveis. Os dados revelam ainda que “a vitimização por violência sexual seja similar entre todos os grupos, mas quando a questão trata de violência física, entre negras a prevalência é 8 pontos superior à encontrada entre mulheres brancas” (BRASIL, 2023, p. 19).

A negação histórica da desigualdade racial do país sobrepõe à mulher negra inúmeras experiências de exclusão, de discriminação e injustiça fazendo com que sua trajetória de vida e escolar sejam diretamente afetadas, levando-as a fazerem parte dos altos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, como é o caso das coparticipantes da presente pesquisa. O cotidiano de muitas mulheres negras é marcado pela pobreza, pobreza extrema, baixa escolaridade, pelo sexismo e/ou pelo racismo exploração (no trabalho, sexual) gravidez na adolescência, a que são submetidas, tornando-as assim mais vulneráveis.

Os índices sobre os níveis de renda, educacionais e de expectativas de vida das mulheres negras revelam o quanto elas são marcadas por desigualdades raciais, que revelam a face mais cruel, uma vez que as desvantagens educacionais condicionam suas chances de participação equânime e igual a uma vida digna, seja no mercado de trabalho (com remuneração digna e justa) ou noutros âmbitos.

No contexto brasileiro, são as mulheres, principalmente mulheres negras, e mais ainda aquelas que vivem em situação de rua, que mais sofrem situação de vulnerabilidades. Souza (2021, p. 125), salienta que “a persistência deste cenário aponta, a cada dia, para a força estruturante dos valores e convenções de gênero e raça na conformação do quadro maior de desigualdades que ainda marca o país”.

Segundo o site do IBGE/2019¹³, a pobreza atinge sobretudo a população preta ou parda, que representa 72,7% dos pobres, em números absolutos 38,1 milhões de pessoas. E as mulheres pretas ou pardas compõem o maior contingente, 27,2 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza.

Dados do Atlas da Violência de 2020 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (CERQUEIRA, 2020), revelam que as mulheres negras se encontram, em sua maioria, em postos de trabalho mais vulneráveis e precários, e que uma minoria ocupa cargos de direção, gerência ou planejamento, o que nos remete a Davis (2016), quando diz que todas as desigualdades e limitações impostas às mulheres negras são triplamente agravadas ao serem exploradas pela sua condição de serem negras (raça), trabalhadoras (classe) e mulheres (gênero). O que aponta a indissociabilidade dessas três categorias, o que nos faz pensar que as políticas públicas precisariam ser pensadas sob a ótica da interseccionalidade.

Sem dúvida a trajetória de vida das mulheres negras nessa sociedade globalizada, capitalista e colonizada baseia-se na lógica opressiva sobre as mulheres negras. Para Lélia Gonzalez “ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexíssimo a colocam no mais baixo nível de opressão” (GONZALEZ, 1982, p. 97). Sem dúvidas, os fatores culturais, de gênero, étnico-raciais e socioeconômicos interferem na trajetória e na história de vida das mulheres negras, inviabilizando sua condição de ser mulher no mundo em sua plenitude.

Segundo Kimbelé Crenshaw (2002) o termo da interseccionalidade contempla essa e outras variáveis sociais que podem contribuir para o aumento da subordinação das mulheres, o que por via de regra, também vai interferir em suas trajetórias de vida. Assim, ela define que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas das mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 188).

¹³ Síntese de Indicadores Sociais - Site IBGE. Disponível: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>). Acesso em: 14 marc. 2022.

Crenshaw (2002) afirma que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, e também de outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais com o de classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual. Todos esses marcadores sociais fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação.

Apresentamos abaixo três estudos relevantes sobre a POP Rua no Brasil e no DF. Dentre os dados verificamos o quanto as mulheres negras em situação de rua estão triplamente mais expostas às adversidades e vulnerabilidades individual e social. Explicitamente há mais marcadores sociais comuns entre elas a serem observados que atrelam esse público a tal situação, mas a princípio evidenciaremos as questões de raça, de gênero e de classe.

A Nota Técnica (publicação preliminar) apresentada pela DISOC/IPEA “Estimativa da POP Rua no Brasil” (NATALINO, 2022), aponta o levantamento da POP Rua no Brasil (Gráfico 1).

Gráfico 1: Número de População em Situação de Rua no Brasil (2012-2022)

Tabela 6: Número de pessoas em situação de rua no Brasil (2012-2022)

Ano	População em situação de rua estimada
2012	90.48
2013	96.24
2014	106.65
2015	123.10
2016	138.75
2017	160.61
2018	184.74
2019	204.64
2020	214.45
2021	232.14
2022	281.47

Fonte: Natalino, 2022.

Estima-se em 2022 que existiam 281.472 mil brasileiros em situação de rua no Brasil. O número é 38% maior que o valor estimado em 2019, e 211% superior ao estimado uma década atrás, em 2012.

O gráfico 2 apresenta o quantitativo de Pessoas em Situação de Rua nas cinco Regiões Brasileiras:

Gráfico 2: Número de População em Situação de Rua por Grande Região (2012-2022)

Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
2012	3.147	16.088	46.702	15.928	8.615	90.480
2013	3.290	17.062	50.576	16.423	8.895	96.246
2014	3.656	17.804	57.482	17.859	9.850	106.650
2015	4.089	24.754	63.914	19.544	10.803	123.104
2016	4.622	27.698	74.197	21.957	10.313	138.785
2017	5.674	26.590	89.173	27.296	11.881	160.614
2018	7.826	29.827	99.796	32.975	14.325	184.749
2019	8.002	34.705	114.413	32.731	14.809	204.660
2020	9.404	35.721	120.104	34.809	14.413	214.451
2021	17.695	43.723	122.255	32.562	15.912	232.147
2022	18.532	53.525	151.030	39.178	19.207	281.472

Fonte: Natalino, 2022.

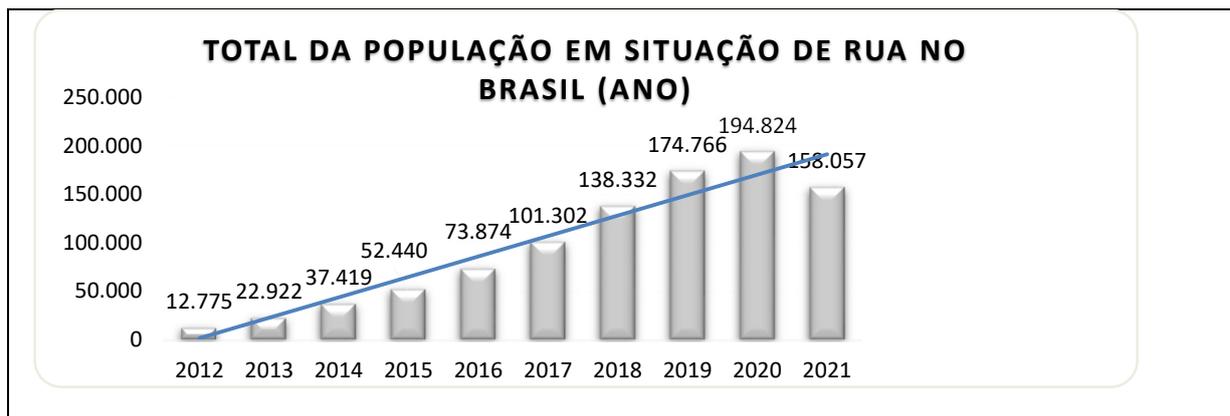
O Gráfico 2 acima, apresenta a estimativa de pessoas em situação de rua por grande região, onde verificamos que a região Sudeste segue concentrando pouco mais de 50% do total. A segunda região com maior crescimento entre 2019 e 2022 foi o Nordeste, seguida pelo Sul, Centro- Oeste e Norte.

O IPEA utiliza-se de dados dos municípios, pelo Censo SUAS (Sistema Único de Assistência Social), que é alimentado pelas secretarias de assistência social estaduais e municipais e pelos dados do CadÚnico (Cadastro Único), que serve para registro e acesso a serviços essenciais de assistência.

Nota-se que embora se aproximem, as diferentes fontes que monitoram a dinâmica do aumento da POP Rua, apontam discrepância entre número. No ano de 2022 o Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua da Universidade Federal de Minas Gerais¹⁴ realizou uma pesquisa a nível nacional, também apontou que a POP Rua vem crescendo ao longo dos anos no Brasil (Gráfico 3).

¹⁴ Disponível em: https://obpoprua.direito.ufmg.br/moradia_pop_rua.html. Acesso em: 02 jun. 2023.

Gráfico 3: Número de População em Situação de Rua no Brasil – Série histórica 2012-2021.



Fonte: Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua da Universidade Federal de Minas Gerais (2022).

Detalhes dos dados da pesquisa trazidos por esse Observatório mostram a partir de marco temporal um recorte entre 2012 a 2021. Nota-se que o número de pessoas em situação de rua no país salta de um quantitativo de 12.775 mil em 2012 para 194.824 mil em 2020, com baixa queda no ano de 2021 para 158.057 pessoas, elevando ainda mais o crescimento da população em situação rua no ano de 2022.

Segundo a pesquisa somente entre janeiro e maio de 2022, mais de 26 mil novas pessoas foram registradas como em situação de rua no cadastro do Governo Federal que dá acesso a benefícios sociais, o CadÚnico (Cadastro Único). O ano de 2022 foi registrado no país, com mais de 180 mil pessoas nessa situação.

Chama atenção a diferença entre as duas pesquisas no ano de 2022, cerca de 100.000 a mais coletado pelo IPEA.

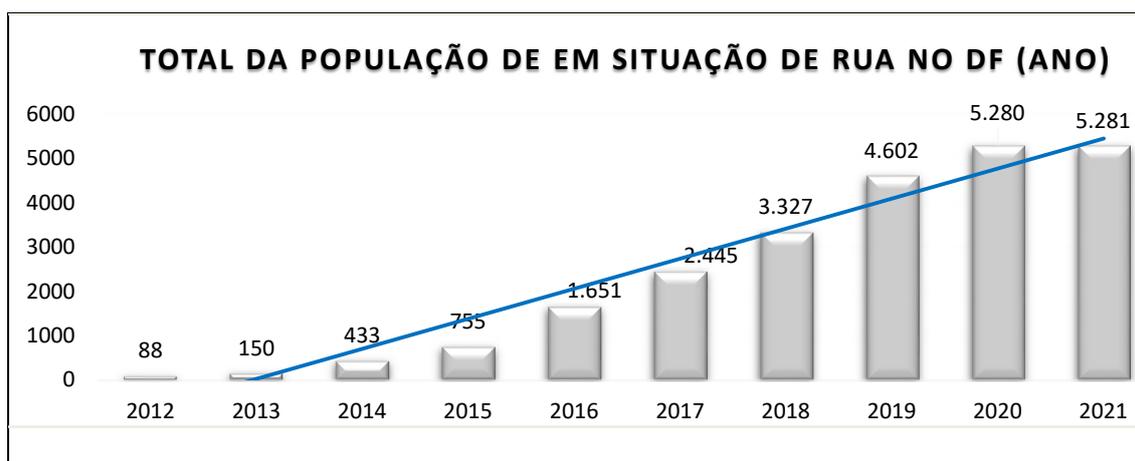
Numa perspectiva interseccional de raça, gênero e raça (CRENSHAW, 2004), consideramos que os impactos sociais no Brasil durante a pandemia de Covid-19, sem dúvida, afetaram ainda mais os grandes grupos de pessoas vulnerabilizadas e excluídas socialmente em seus direitos: entre as minorias de gênero (pessoas LGBTI+ e mulheres); pessoas em situação de pobreza extrema (pessoas em situação de rua) a qual damos destaque nesse trabalho; minorias etárias (crianças e idosos); moradores de assentamentos informais e pessoas sem acesso adequado a saneamento básico; indígenas e povos tradicionais; pessoas privadas de liberdade; pessoas refugiadas; pessoas vítimas de tráfico de pessoas; pessoas com deficiência; e minorias étnicas, religiosas e linguísticas.

Percebemos como as intersecções de raça, gênero e classe atravessam os corpos e vidas das pessoas vulnerabilizadas, mais especificamente as mulheres negras que vivem em situação de rua, como é o caso de nossos coparticipantes. Essa situação grave exige atuação

mais intensa do poder público por políticas públicas específicas, pela afirmação pela garantia dos direitos fundamentais, sobretudo o direito à moradia, trabalho, comida no prato e à convivência familiar e comunitária.

No DF, o registro de Pessoas em Situação de Rua chega a 5.281 mil pessoas, conforme dados do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua da Universidade Federal de Minas Gerais (2022) (Gráfico 4).

Gráfico 4: Número de População em Situação de Rua por Estado – DF.



FONTE: Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua da Universidade Federal de Minas Gerais - SÉRIE HISTÓRICA 2012-2021

Observa-se no Gráfico 4 que houve um aumento expressivo a partir de 2019, que pode ter sido gerado pelo contexto pandemia de COVID/19. Quanto ao perfil (sexo) da POP Rua no DF em 2021, a pesquisa do Observatório Brasileiro constatou que dentre as 5.281 pessoas, 758 são do sexo feminino (14,35%) e 4.523 são do sexo masculino (85,65%).

Como dito, a interseccionalidade revela que gênero, raça e classe se tornam uma imposição nas análises a serem feitas. É o que podemos observar nos dados revelados pelo Observatório¹⁵, em que encontramos no DF no ano de 2021 um total de 623 (83,2%) mulheres negras¹⁶/pardas dentre o total de 758 mulheres que vivem em situação de rua no DF.

Outro estudo mais recente sobre perfil da POP Rua no DF foi realizado em fevereiro de 2022 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), nas 33 Regiões Administrativas (Ras) do DF, em espaços públicos, serviços de acolhimento e

¹⁵ Site: <https://obpoprua.direito.ufmg.br/violenciasestruturais.html>. Acesso em: 02 dez. de 2022.

¹⁶ O uso do termo “negra” é errôneo. Negra já é somatório de pretos e pardos. Deveria ser só negras ou pretos/pardos.

comunidades terapêuticas nos itinerários. Dentre os principais resultados foram localizadas 2.938 mil Pessoas em Situação de Rua no DF, conforme se observa na Figura 1. Nota-se um número diferente do Observatório Brasileiro.

FIGURA 1: Número de Pessoas em situação de rua por RA, DF, 2022.

Tabela 1 - Distribuição das pessoas em situação de rua por local de realização da pesquisa e por Região Administrativa, Distrito Federal, 2022

Região Administrativa	Nº de pessoas			Total	%
	Nas ruas	Serviços de abordagem	Comunidade Terapêutica		
Plano Piloto	728	--	--	728	24,78%
São Sebastião	38	339	8	385	13,10%
Ceilândia	240	118	12	370	12,59%
Taguatinga	173	178	--	351	11,95%
Guará	116	26	10	152	5,17%
Planaltina	76	63	7	146	4,97%
Gama	91	32	--	123	4,19%
Amiqueira	19	93	--	112	3,81%
Itapoã	4	83	--	87	2,96%
Samambaia	68	--	17	85	2,89%
Sobradinho	60	--	--	60	2,04%
Núcleo Bandeirante	52	--	--	52	1,77%
Águas Claras	38	--	--	38	1,29%
Paranoá	34	--	--	34	1,16%
Recanto das Emas	33	--	--	33	1,12%
Sobradinho II	04	--	23	27	0,92%
Vicente Pires	24	--	5	24	0,82%
Sudoeste/Octogonal	19	--	--	19	0,65%
Brazlândia	17	--	9	17	0,58%
SIA	16	--	--	16	0,54%
SCIA	13	--	--	13	0,44%
Lago Sul	12	--	--	12	0,41%
Candangolândia	11	--	--	11	0,37%
Santa Maria	11	--	--	11	0,37%
Riacho Fundo I	9	--	--	9	0,31%
Cruzeiro	7	--	--	7	0,24%
Park Way	6	--	--	6	0,20%
Jardim Botânico	5	--	--	5	0,17%
Lago Norte	4	--	--	4	0,14%
Riacho Fundo II	1	--	--	1	0,03%
Varjão	--	--	--	--	0,0%
Fercal	--	--	--	--	0,0%
Total Geral	1.915	932	91	2.938	100,00%

Fonte: Codeplan, Pesquisa Perfil da População em Situação de Rua no Distrito Federal, 2022
Elaboração: Qualitest Inteligência em Pesquisa.

FONTE: O perfil da População em Situação de Rua no DF – CODEPLAN/2022.

Observa-se que a maior incidência de Pessoas em Situação de Rua nas Regiões Administrativas do DF se concentra no Plano Piloto com 728, seguido de Ceilândia com 240 pessoas, Taguatinga com 173 e Guará com 116.

No universo das pessoas identificadas, aproximadamente, a pesquisa constatou que em relação ao gênero 80,7 % são do sexo masculino e 19,9% do sexo feminino. Quanto à orientação sexual 92,7% se autodeclararam heterossexuais, sendo 1,9 % gays, 1,9% bissexuais e 1,7% lésbicas. Já no quesito raça/cor as pessoas entrevistadas se autodeclararam 50,4% pardas; 20,7% pretas, ou seja 71% são de pessoas negras; e 14,7% se autodeclararam brancas, 11,6% indígenas e 2,6 outros.

Quando analisados, comparativamente, os resultados das três pesquisas realizadas em 2022, chama-nos a atenção a discrepância considerável entre os números de POP Rua coletados nas pesquisas tanto de Natalino/IPEA (2022), do Observatório Brasileiro (2022) e da CODEPLAN (2022). Apesar disso, identificamos em todas elas que os dados apontam as desigualdades sociais e raciais que tem raízes desde a formação social e histórica brasileira. Ao trazerem a pobreza e os fenômenos sociais atrelados a ela, como é o caso da situação de rua, majoritariamente negra, marcos de um processo estrutural, observamos que o racismo também é um processo histórico.

A realidade dura e cruel apresentada nos dados das três pesquisas acima fazem parte da somatória das diversas formas de vulnerabilizações e intersecções, promovidas em função dos eixos identitários, promovendo não apenas uma somatória de opressões, mas de experiências novas, diferentes e que abrem espaço, de modo particular, às opressões em função dessa sobreposição ou intersecção de vulnerabilidade (BOTELHO e NASCIMENTO, 2016).

Como desdobramento contemporâneo, a violência policial contra as mulheres e a juventude negra se mostra como uma das facetas

Mais perversa do racismo institucional que expõe nesse cenário o Estado por intermédio de seus mecanismos de dominação, conduzindo as violências contra a população negra de forma avassaladora, que de uma forma muito peculiar nada colabora como o advento de um projeto realmente inclusivo em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e republicana, como mostram os Anais da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a morte de Jovens Negros (BRASIL, 2015, p. 65).

Essa Comissão Parlamentar de Inquérito foi criada com o objetivo de investigar o assassinato de jovens no Brasil. A ideia foi identificar as causas e os principais responsáveis pela violência letal que assola nossa juventude, a fim de criar mecanismos para prevenir e combater este grave problema.

Indagadas sobre se já sofreram violência policial, nossas coparticipantes munidas de suas histórias de perdas e denúncias, relataram:

Tereza de Benguela: Só teve uma vez que a ela a policial... foi uma pena. Tenho até pena, ela chegou lá debaixo da árvore dando um bacu lá nos cara que estava lá conversando e chegou com ignorância, né? E como eu estava com um vidrim de esmalte na mão. E a policial disse: Bota a mão na cabeça! Eu fui botar no chão o vidrim. Ela com o rifle na mão apontado pra mim e gritou: Bota esse carai aí, bota a mão na cabeça carai! Eu falei: ô filha de uma puta, você não vem gritar comigo, não! Eu que gritei com ela. Aí meu menino tava comigo e disse: Nossa, calma ou ela vai te bater, ela vai te atirar! Eu

disse: Deixa ela atirar, eu não quero nem saber. Eu estou no meu direito, não tô no direito dela! Aí ela viu que ela tava tão errada, que ela gritou comigo e tava apontando o rifle pra mim, né? Aí eu disse, bem na cara: Tu num tá vendo que eu tô botando o carai das balinhas aqui no chão, que é balinha ó, tá vendo? Balinha e esmalte. Tô botando no chão pra botar a mão na cabeça, porque eu não sou bandido e vou lavar a mão na cabeça igual você quer, nas carreira. Aí ela disse: mas é porque nós está fazendo não sei o quê. Eu disse: não importa o que vocês estão fazendo. Porque se meu problema fosse despejado em todo mundo eu acho que eu brigava com a metade de Brasília. Aí ela foi e ficou assim... Aí o encarregado né? O chefe lá, chamou ela lá e deu uma bronca nela e ela voltou de lá pra cá e veio pedir desculpa. Ela disse: Ah me desculpa que o dia hoje foi cheio, carregado, correndo atrás de bandido direto. Eu disse: Pois é, você não pega os bandidos e quer vingar em cima de mim? (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022)¹⁷

Percebemos como a relação forçada de pessoas que estão em situação de rua com a marginalidade aparece explicitamente na fala de nossa coparticipante, que se sente indignadas com as práticas policiais, que atribui às pessoas em situação de rua o status de pessoas marginais, delinquentes, que vivem à margem da lei. Na maioria das vezes, as batidas policiais utilizam-se de métodos de investigação baseada na força física brutal.

Assim, um estereótipo muito comum na sociedade é ver uma pessoa preta e logo remetê-la como uma pessoa ladra. Essa imagem de controle muito comum machuca ainda mais quando vem de uma pessoa negra que aja como racista, porque ela não se beneficia do sistema racista, mas que pode ter atitudes racistas. Nesse sentido, rememorar essas atitudes racistas, geram ainda mais dor. Inclusive elaborar isso que é muito complexo quando se analisa essas dinâmicas de racialização e violência entre pessoas negras, mas assim como a gente vê em outros âmbitos, como por exemplo, policiais, negros, brutos, violentando pessoas negras. Por isso, entendemos que não é apenas uma questão que tem que recair sobre o indivíduo, mas sim sobre a estrutura racista que organiza as relações sociais.

Beatriz do Nascimento: Direto a polícia vai lá, reviram barraco e é mó constrangedor, porque num é porque todo mundo mora lá naquele lugar (Invasão da L4 Norte) que todo mundo faz uso de drogas, entendeu aí é tipo isso e também eu não gosto, o que me incomoda muito lá é as derrubada do GDF. Eles vêm assim com um trator leva tudo, lona, barraco, colchão. Já teve vez de perder documento lá, coisa pessoal mesmo, dinheiro suado que a gente rala pra poder conseguir, eles chegar assim e levar tudo. (Entrevista concedida em 26 de setembro de 2022)

A partir desse depoimento, percebemos o quanto a repressão nas ações do GDF às/aos moradoras/es em situação de rua é desastrosa. Outro exemplo de operação desastrosa

¹⁷ A transcrição das falas das coparticipantes visa preservar a forma como elas falam em respeito à forma como ela produzem conhecimento nesse mundo, não sendo feitas correções gramaticais para adequar a sua expressão à Língua Portuguesa de modo formal, reconhecendo que enquanto falante da língua elas têm plenas condições de veicular a mensagem oralmente.

ocorreu durante a pandemia de Covid/2019 contra moradores em situação de rua que foram retirados do Setor Comercial Sul, bem como tiveram seus pertences subtraídos, em julho de 2021, sem que lhes fossem assegurados seus direitos legais, agravando ainda mais a situação de vulnerabilidade da POP Rua que na ocasião perdeu documentos, roupas, cobertores, colchões, medicamentos e comidas.

Por essa operação, a juíza da 8ª Vara da Fazenda Pública do DF,¹⁸ condenou o Distrito Federal ao pagamento de danos materiais, morais e danos morais coletivos cometidos contra moradores em situação de rua, destacando que a Administração Pública ignorou na ocasião as baixas temperaturas, na faixa entre 6°C e 8°C durante a noite naquele período, e que a ação potencializaria os riscos à saúde e até mesmo morte por hipotermia das pessoas atingidas. A juíza considerou ilegalidade na apreensão dos bens, denotando assim, uma política de limpeza social, cuja finalidade não seria a retirada, mas o extermínio das pessoas de rua do DF.

Aqui, a narrativa da coparticipante Maria Firmina foi permeada pela questão de gênero e raça. Ela nos contou um episódio em que vivenciou os preconceitos enfrentados nas ruas em razão desses dois marcadores, demonstrando a existência de relação entre essas duas estruturas de dominação: o machismo e o racismo.

Maria Firmina: Uma vez eles me levaram pr'ali onde fica aquela antiga rodoferroviária, ali perto do Shopping Popular. Cara, eu fiquei com mais ou menos umas 8 horas dentro do camburão virei a noite com os cara fazendo psicológico na minha cabeça...Assim tipo por nada, por causa de uma manifestação que teve na Esplanada e eu não gostei da forma como eles estavam abordando os ambulantes. Eu fui pra cima. O cara me algemou. Ele ficou falando: Você é defensora sobre não sei o quê... Só por isso, fazendo o psicológico. Graças a Deus não é a polícia de São Paulo e nem Rio de Janeiro. Que se fosse eu já tinha virado finado. (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2022)

Aqui a relação moradora de rua e marginal desponta de maneira muito lúcida e revelam fenômenos que dificultam muito a questão de viver e (sobre)viver em meio à essa “tormenta de águas bravias”.

O crescimento da violência policial contra a população negra é hoje uma chocante constatação e tem na sociedade grande respaldo. A experiência de Neusa Santos Souza com a violência policial é carregada de muita dor, revolta e indignação. Seu depoimento é regado ao sabor de muitas lágrimas que lhe caem no rosto enquanto fala.

¹⁸ Para mais informações: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2021/agosto/df-e-condenado-a-indenizar-moradores-em-situacao-de-rua-que-tiveram-material-apreendido-no-setor-comercial-sul>.

Neusa Santos: É a violência pior. É ser de rua... ser abordado e sei lá, num tenho respeito. Passar como vagabunda, entendeu? Servir a polícia do jeito que eles querem, entendeu? Então já aconteceu comigo, sim. Mas... apanhei também muito. Quando a gente não cede o que eles querem, a gente apanha muito, entendeu? Então isso não é só eu. Entendeu? É várias! Denunciar mesmo a gente não pode. Ser morador de rua, a gente não pode fazer nada. Até hoje eu digo: É a palavra deles contra a palavra do mendigo de rua. Que eu me tinha assim como ninguém de rua, entendeu? Eu já sofri muito! Esse parque aqui falasse, ele falaria a minha vida e de muitas coisas, entendeu? (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2023)

As falas de Neusa Santos nos fazem refletir como que nas relações sociais de dominação as mulheres das raças inferiorizadas ficam mais estereotipadas junto com os restos dos seus corpos, tornando-as mais inferiorizadas pela condição de suas raças e mais perto da natureza ou diretamente primitivizadas, como no caso das mulheres negras escravizadas negras no Brasil Colônia. Sua entrevista legitima todas as violências e dominação sofridas, reafirma a masculinidade policial relacionada à ideia de impor, agredir e dominar, que a fazia se sentir “ninguém”. Seu posicionamento na sociedade é abafado, não tem legitimidade, pois ela sendo moradora de rua, não podia fazer nada, quem acreditaria na voz de uma mulher negra e moradora de rua?

Para tanto, podemos dizer que o fato de serem mulheres, negras e pobres reúnem as categorias de gênero, raça e classe que evidenciamos sobre o fato de que são as mulheres negras as que mais sofrem violências nas ruas e também as que mais morrem quando comparado com mulheres brancas na mesma situação. Por isso, esses depoimentos de nossas coparticipantes não podem ser compreendidos se restrito apenas ao gênero, precisam ser interseccionados também pela classe e da raça.

Segundo o levantamento exclusivo realizado pelo G1 dentro do Monitor da Violência, uma parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Núcleo de Estudos da Violência da USP, em 2020, as vítimas da letalidade policial nos casos em que a raça foi divulgada, revelam que 78% dos mortos pelas polícias eram negros. Nos dados apresentados em que não há referência à raça, encontramos 2.064 das 5.660 pessoas mortas pela polícia em 2020 sem identificação, 36% do total. Das 3.596 vítimas para as quais houve a informação da raça, 2.815 eram negras (78%) (SILVA *et al.* 2021), ou seja, a taxa de mortalidade de pessoas negras é superior à de pessoas não negras em quaisquer situações e/ou condições.

Os dados acima nos mostram como o racismo se desdobra em diversos cenários traçados pela desigualdade, pela precariedade e pelo extermínio. Nesse formato, percebemos a importância de se formular políticas para o enfrentamento da situação de rua das minorias mais especificamente, sobre as populações negras, situá-las não só nas expressões da

pobreza brasileira, mas também na interseccionalidade entre classe e raça, uma vez que o que vem sendo tratado como racismo estrutural também recai sobre as dificuldades de acesso a bens e serviços básicos de qualidade que poderiam diminuir ou mesmo impedir os efeitos das desigualdades e das violações de direitos.

Essa disposição permite o aprofundamento da institucionalização da Política Nacional para a População em Situação de Rua e a construção de diálogo entre os gestores públicos das diferentes esferas de governo, com o objetivo de intensificar ações e implementar as políticas públicas no território, de forma a garantir a diversidade cultural e regional do nosso País.

A condição das mulheres em situação de rua no DF, assim como em todo o território nacional é heterogênea. A violência, o estupro e o abandono carregados e tantas outras violências e violações de direitos marcam a vida da mulher – especialmente da mulher negra, na infância, adolescência e idade adulta (DUARTE *et al*, 2016) – de forma a marcar sua trajetória de vida em decorrência das violências epistêmicas colonialistas que ao as invisibilizarem, negam-nas a uma condição de Ser e estar no mundo.

Analisando os múltiplos fatores e contextos que envolvem as mulheres em situação de rua no DF, percebemos a grande invisibilidade como um dos graves problemas que assola a POP Rua e impede que elas tenham voz e que tenham seus direitos reconhecidos, dentro de uma realidade estigmatizada, marginalizada social e culturalmente.

Por isso, busca-se a partir de suas memórias e histórias compreender como a escolarização ofertada pela EMMP (Escola POP da SEEDF) pode contribuir com a reinserção social dessas mulheres negras e em situação de rua como pessoas de direito.

Segundo Biscotto (2016), apesar de ser um contingente menor, as mulheres em situação de rua vivenciam maiores adversidades, de diferentes formas, destacando-se a vulnerabilidade ao uso de álcool e outras drogas, à violência e às doenças sexualmente transmissíveis, que se associam à condição desfavorável de vida dessa população. A autora ainda identificou em seus estudos que a mulher em situação de rua vivencia a vulnerabilidade social sob dois aspectos: pela condição de vida nas ruas e de gênero. Indicou também que tais mulheres estão inseridas em contextos de maior vulnerabilidade porque apresentam baixa escolaridade; histórico de violência sexual; uso concomitante e intenso de substâncias psicoativas; uso infrequente de preservativos; mantém relações sexuais como forma de sustento e/ou para manutenção do uso de drogas, entre outros elementos de vulnerabilidades individual e social.

O fluxo migratório é outra característica marcante no perfil da população do DF. Conforme Pereira (2016) no que tange às pessoas em situação de rua mais de 80% desse grupo populacional são oriundos de outros estados, principalmente do Nordeste brasileiro. Os fatores que levam as pessoas ao fluxo migratório são a fome, o desemprego, a falta de acesso à saúde, à educação, à habitação, a busca por melhores condições de vida e outros. Considerando o fator regional, gênero, raça e classe, acrescenta-se o marcador território, que também interfere, território como cartografia das relações sociais (ROLNIK, 2017).

Em tempos anormais (FRASER, 2013) e de profundas idas e vindas quanto ao acesso a direitos fundamentais, reconhecer o ignorado, proteger o vulnerável, servir àqueles/as que sofrem, e permitir-lhes desenvolver suas capacidades e alcançar suas aspirações, assim como reconhecer o público alvo dessa pesquisa dentro da EMMP é buscar, ao mesmo tempo, afirmar a igualdade e a equidade de gênero e raça como pré-requisito para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, ao cuidado da saúde e às oportunidades econômicas.

A partir das apreciações feitas sobre os levantamentos de dados do perfil da POP Rua e sobretudo sobre o perfil das mulheres negras, entendemos o quanto é importante combater os marcadores sociais que demonstram um contexto social com tantas desigualdades estruturais, exploração, discriminações de raça, gênero, classe que marcam o povo negro, principalmente as mulheres negras, de forma desigual em relação às contingências que marcam nossas existências individuais como pessoas brancas, o que sem dúvida é fundamental. Todas essas vulnerabilidades podem se entrecruzar com outras formas de intolerância e agressão aos Direitos Humanos.

1.5. MULHERES NEGRAS E POLÍTICAS PÚBLICAS – DIREITOS DAS MINORIAS FRENTE AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Que a pele escura
Não seja escudo para os covardes,
Que habitam na senzala do silêncio,
Porque nascer negro é consequência
Ser
É consciência

(SÉRGIO VAZ. COLECIONADOR DE PEDRAS, 2007)

Antes de nos debruçarmos no processo de construção da política pública de escolarização do DF voltada para a POP Rua, trazendo visibilidade no papel da agenda e

formulação de desenvolvimento dessa política no âmbito da EMMP, faz-se necessário sedimentar alguns conceitos prévios que serão determinantes para o entendimento da referida temática. Nessa linha, o objetivo desse item é inicialmente abordar, mesmo que brevemente, o conceito geral de políticas públicas; o seu ciclo de implementação e a importância da participação social enquanto ação política no viés da Sociologia política (LASCOMES E LE GALÈS, 2012a). Nesse contexto, há modelos predominante o que seja ciclo de políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002) que acabam por se imporem, na maioria das vezes como uma perspectiva de análise de estrutura unilateral, universal e generalizante para diferentes situações, sem considerar os diferentes mandatários, como “problemas complexos” (BRUGUÉ; CANAL; PAYA, 2015). Segundo Brugué, Canal e Paya (2015), os “problemas malditos” são considerados aqueles onde não é possível aplicar soluções simplórias que os tornem mais administráveis para as administrações públicas, pois estas não estão preparadas para tratar de assuntos mais complexos, como por exemplo, a temática dos Direitos Humanos.

O conceito de políticas públicas é relativamente contemporâneo e tem sua origem na Ciência Política. Trata-se de um conceito de origem norte-americana e europeia, que remonta com precisão histórica apenas a partir dos anos de 1950. Surge por meio de estudos que buscavam explicar as responsabilidades do Estado e suas repercussões no cotidiano da sociedade. Desse modo, as políticas públicas correlacionam-se, de forma direta, com aspectos políticos e governamentais da interface entre Estado e sociedade. Ou seja, as políticas públicas por meio de uma dinâmica unilateral, partia do Estado para a sociedade.

Em uma de suas vertentes explicativas o primeiro chamado “ciclo de políticas públicas” é composto por cinco etapas segundo as quais era possível estruturar sua execução de forma mais sólida, são elas: a definição de agenda; a formulação; a tomada de decisão; a implementação; e o monitoramento e a avaliação, compõe o ciclo. Entretanto, embora compreendamos que didaticamente pensar em ciclo seja importante, compreendemos que o processo é mais complexo e não será pontuado nesta seqüenciação.

Celina Souza (2006) traz a formulação de políticas públicas como um estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real e ainda que, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, base de dados, ou seja uma complexidade de ações ou sistema de informação e pesquisas; quando postas em atividades são implementadas, ou ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Para Pierre Lascomes e Patrick Le Galés (2012b), outros que nos atendem mais, a ação pública é fundamentalmente concebida em um sentido pragmático, isto é, como um procedimento político-técnico de resolução de problemas por meio de instrumentos. A instrumentação da ação pública para os autores se coloca na escolha e na utilização de técnicas práticas que permitam operacionalizar a ação pública, isto é, são as técnicas, os meios e os dispositivos pensados pelo Estado em ação. Desse modo, os instrumentos podem possuir diferentes tipos: legislativo e regulamentares (como autorizações, diretivas, regulamentações, leis, decretos, autorizações, etc.) econômico e fiscal (taxas, quotas, incitações e isenções fiscais, etc.); convencional e incentivo (códigos de conduta, acordos voluntários, mecanismos de acompanhamento, etc.); informativo e comunicacional (mapas, conferências consultivas, etiquetagem, etc.).

Nesse estudo, o interesse foi focar a atenção na PEPOP enquanto instrumento de política pública figurado em normas e orientações, por meio desta, entender as dinâmicas institucionais e políticas por meio das ações da EMMP e das percepções de mulheres negras em situação de rua, que lá frequentam e estudam.

Para Lascomes e Le Galès (2012a, p. 208),

O Estado e sua administração piramidal não são mais os únicos organizadores da intervenção reguladora. Os níveis locais de proximidade tanto política como representativa da sociedade, os conglomerados regionais e inter-regionais, [...] bem como as grandes (OMS, OMC, ONG etc.) tornaram-se indicadores e espaços de ação essenciais.

Nessa perspectiva, Lascomes e Le Galès, identificam

A multiplicação dos atores e dos instrumentos de coordenação em um número sempre mais elevado de setores fez emergir um paradigma, a nova governança negociada, no centro da qual as políticas públicas são menos hierarquizadas, menos organizadas em setores delimitados ou estruturadas por grupos de interesse poderosos [por exemplo, na política da cidade, ambiente, novas políticas sociais, negociação de grandes infraestruturas, etc.] (2012b, p. 28).

Os autores Lascomes e Le Galès (2012b) trazem a perspectiva “sociológica da ação pública”, na qual há uma imbricação entre Estado e indivíduos coletivos para compor a ação pública. Assim, para eles, a Ciência Política compreende as políticas públicas a partir de uma perspectiva em que as ações e decisões são centralizadas no Estado de cima para baixo. Já a Sociologia privilegia uma racionalidade em que é dada prioridade às interações entre atores múltiplos no meio do qual a política também se desenvolve de baixo para cima.

Para Dowbor (2018) os produtores de políticas públicas são além dos gestores públicos, também as comunidades epistêmicas e comunidades de especialistas. E que os movimentos sociais podem, inclusive, apresentar propostas concretas para a efetivação de políticas públicas. Assim, as políticas públicas têm sido direcionadas para o princípio da gestão democrática, com mecanismos que permitam a ampliação da participação dos sujeitos organizados no processo de discussões das decisões.

Para Dowbor (2018), a produção de instrumentos de políticas surgidas de inovações sociais reconhecidas pelos gestores como alternativas, ocorre no bojo de campanhas mobilizatórias de movimentos sociais, que desenvolvem suas ações intercalando períodos de visibilidade pública e de latência. Dessa dinâmica sobressaem problemas públicos que serão ou não incorporados à agenda governamental. Em grande medida os problemas têm vínculos com a institucionalização das ações políticas pautados pelos movimentos sociais organizados.

Nesses termos, pode-se comparar e dizer que as ações afirmativas evidenciadas como política pública encontra amplo respaldo nas ações do Movimento Negro Brasileiro e registro de impactos na Constituição Federal (1988), uma vez que ela garante a igualdade a grupos sociais desfavorecidos que, por vezes, foram marginalizados, como o que ocorre com as/os negras/os, as/os quais, na maioria das vezes são mais excluídas/os na nossa sociedade.

Segundo Theodoro (2019), a criação de políticas públicas de ação afirmativa no primeiro governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), da então nominada Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), representou um marco na consolidação das políticas de promoção da igualdade racial. A adoção de uma agenda de combate às desigualdades baseadas na cor/raça significou a abertura de um novo campo de ação das políticas públicas.

Em Arroyo (2014), percebemos que as

Presenças afirmativas no Estado e nas políticas ainda têm um significado de extrema relevância política: os coletivos diferentes disputam suas presenças afirmativas de reconhecimentos no Estado, em suas instituições e em suas políticas públicas... Contestam com suas presenças afirmativas as políticas de inclusão, de igualdade, distributivas, compensatórias, supletivas e até reparadoras. Pressionam por outras presenças em outras políticas, em outro Estado (ARROYO, 2014, p. 135).

Embora muitas das vezes as ações afirmativas sejam consideradas como políticas reparatórias e compensatórias, Filice (2011) as enxerga como conquistas forjadas num denso e tenso movimento contra e que, portanto, não devem ser vistas apenas como políticas

compensatórias. Para a autora as políticas educacionais para a população negras inserem-se no âmbito das políticas públicas de ação afirmativa e denota uma área de atuação social do Estado brasileiro na desigualdade de oportunidades entre diferentes segmentos, por exemplo, o Movimento Negro.

Para Flauzina (2008), teórica que foca no estudo sobre o sistema penal e o projeto genocida do Estado Brasileiro, a reparação, entendida como o conjunto de medidas que venham a ser assumidas para a superação das assimetrias raciais no país, é uma alternativa à criminalização. É necessária ainda, uma política de educação pública e gratuita de qualidade, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, passando pelo ensino fundamental e médio, que instrumentalize a população negra para que ela saia desse abismo mortal para um lugar de reconhecimento, com presença dessas/es estudantes antes excluídos dos lugares de prestígio na educação e no trabalho.

Nessa vertente, as políticas de ação afirmativa passam a ser vislumbradas como instrumento de ação pública contra o racismo e se inserem na agenda governamental como “problema complexo” a ser enfrentado (BRUGUÉ; CANAL, PAYA; 2015), daí a necessidade de construir estratégias de inclusão social e econômica orientadas pelo princípio da equidade e com recorte racial; políticas públicas de ação afirmativa que possam contribuir para romper com a inércia da desigualdade, abrindo caminho para a efetiva prioridade pelo fortalecimento da cidadania, equidade e respeito à diversidade étnico-racial e cultural, como acentua Theodoro (2019).

O racismo alimenta as bases de uma sociedade desigual e impede o reconhecimento dos pobres e miseráveis como iguais, sugerindo existências de categorias distintas de pessoas. Por isso, a importância das chamadas políticas de promoção de igualdade racial, cuja existência ainda recente no Brasil, pressupõe o enfrentamento do racismo (THEODORO, 2019).

Dessa forma, questionar as políticas universalistas se deve ao fato de a vermos como insuficientes, por não conseguirem alcançar a população negra como deveria. Pode se dizer que as ações afirmativas são mecanismos eficazes para a conquista de uma democracia efetiva e real, pois nos leva a assumir nossa parcela de responsabilidade de levar adiante o sistema que cria oportunidades para quem não as teve. Mas para isso, precisam-se dar passos para a alteração dessa realidade de exclusão que tanto repudiamos.

O Brasil é um país instituído a partir da violência escravista, em que segue acentuada a violência racial, ficando evidente a necessidade de reconhecimento público de que a juventude negra deve ser atendida com políticas públicas que possibilitem a ruptura de ciclos

históricos de violação de direitos e reprodução de desigualdades, criando condições para que possam exercer direitos e ocupar espaços sociais historicamente negados.

Desde a invasão europeia (portuguesa, holandesa, inglesa, francesa e outras) fundamentada em perspectivas de exploração capitalista e, baseada em uma suposta superioridade branca sobre as demais raças/etnias (ALMEIDA, 2020), desenvolveram-se práticas de genocídio que levaram e ainda levam ao extermínio físico em larga escala, produto de uma política de eliminação em massa, no qual se devem matar os negros em quantidade, atingindo preferencialmente os jovens enquanto cerne vital da continuidade de existência do grupo como bem nos lembra Flauzina (2008).

Nesse cenário catastrófico, as desigualdades históricas de ordem econômica, racial e de gênero materializaram-se, cotidianamente na vida de estudantes pobres, em sua maioria negros/as e os procedentes de escolas públicas são os mais penalizados pelos reflexos das desigualdades regional, econômica, racial e de gênero (BORGES; FILICE, 2015).

Nessa perspectiva, as ações afirmativas têm importante função histórica para reparação de uma desigualdade racial histórica vivenciada no Brasil. Para além da percepção de que o escravismo brasileiro deixou sequelas e consequências que caracterizam a situação do povo negro na sociedade nacional, vemos o quanto é necessária demandar medidas reparadoras como forma da garantia de seus Direitos Humanos e também como uma medida de justiça (SANTOS, 2001). É preciso ficar alerta às formas de ressignificações do racismo combinado ao sexismo na atualidade. Por isso, ouvir as estudantes negras da EMMP foi importante e continua sendo muito como beneficiárias outras de política que se constrói junto à EMMP/DF.

No contexto brasileiro, é importante destacar algumas políticas públicas como a Lei nº. 10.639/2003 que alterou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9.394/1996, e que dispõe sobre o ensino de história e cultura afro-brasileiras, essencial para o avanço da luta pela igualdade racial, assim como a criação da Lei nº. 12.711/2012, que estabelece a instalação de cotas afirmativas para as universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio e superior, decorrentes de uma das demandas dos atores sociais do Movimento Negro e outros citados. Avaliar a conexão desses instrumentos e seu raio de ação para ver se é considerado pela EMMP, foi um dos desafios deste estudo.

Afinal, verificar se as orientações legais estão presentes na EMMP DF é importante tanto do ponto de vista legal, quanto das demandantes, mulheres negras – estudantes em situação de rua.

Tais leis, o Art. 26 da LDB e a Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, permitem o acesso de negras e negros em espaços predominantemente ocupados por brancos, de forma a aumentar a representatividade da população negra; essa representatividade não significa, todavia, que haja algum tipo de influência ou poder de decisão para que se possa mudar ou permitir a alteração definitiva da situação racial no Brasil. Não resta dúvida de que a representatividade é fundamental para o avanço da igualdade racial do país; porém, tal representativa não significa que haja alteração na situação da população negra. Avaliar o alcance deste instrumento de política de educação antirracista, a Lei nº. 10.639/2003 Art. 26-A na EMMP é uma das possibilidades de verificar as conexões entre a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) e a Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012). A correlação do Art. 26-A com a política pública educacional do DF para a POP Rua: Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua – PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018), na qual nossas coparticipantes são beneficiárias.

Não obstante nosso esforço enquanto educadora e pesquisadora, não há como nos distanciarmos da nossa dura realidade.

Na perspectiva de Almeida, ainda existe um longo e árduo caminho a ser percorrido.

Por mais importante que seja, a representatividade de minorias em empresas privadas, partidos políticos, instituições governamentais não é, nem de longe, o sinal de que o racismo e/ou sexismo estão sendo ou foram eliminados. Na melhor das hipóteses, significa que a luta antirracista está produzindo resultados no plano concreto e, na pior, que a discriminação está tomando novas formas (ALMEIDA, 2020, p. 111).

Conforme os ensinamentos de Bravo Cruz (2018), podemos dizer que a questão racial também deve ser enfrentada com as ações afirmativas, como orienta Filice (2011), e devem ser combinadas com políticas transversais, de forma a abarcar as dificuldades enfrentadas por esses grupos mais vulneráveis, uma vez que as vulnerabilidades se complementam ou se potencializam, se interpenetram (FILICE; CARNAÚBA, 2019).

Em um contexto de elevado aprofundamento da pobreza e das diferenças sociais no país, perspectivas transversais e interseccionais são fundamentais para compreender e diminuir as mazelas e as dificuldades enfrentadas pela população mais pobre, especialmente em relação às negras e aos negros.

O primeiro passo metodológico para estruturarmos nossas relações com as políticas públicas é introduzir as estratégias da transversalidade e da interseccionalidade como ferramentas nos estudos que nos levam a construir as agendas que levam à formulação das políticas. Isso tem como efeito uma escuta mais cuidadosa para as reivindicações dos grupos sociais excluídos, no interior da sociedade civil, sem as corriqueiras tentativas de tradução redutora em termos de macrocategorias, como: “classe”, “raça” ou “gênero”, como se essas categorias apontassem para fenômenos que atuassem isoladamente (BOTELHO; NASCIMENTO, 2016, p. 36).

Nessa mesma linha de Botelho e Nascimento (2016), entendem que na agenda transversal, a pauta negra deve ser alocada também na educação. Os setores precisam propor um conjunto de ações e agir de forma articulada e intersetorial, com abordagens transversais de gênero, raça e classe e renda, além de outras assimetrias como a geração e o fator localidade, que também tem interferência. Para elas, os territórios negros e não negros possuem dinâmicas muito específicas e isso deve ser contemplado na formulação de políticas públicas.

Nesse sentido, os desafios para o enfrentamento do racismo estrutural no Brasil aumentam a cada dia, especialmente em uma perspectiva de agravamento do conservadorismo e de narrativas que buscam esconder a imensa desigualdade racial que historicamente o país vivencia.

Um exemplo da dificuldade refletida nas políticas públicas de ações afirmativas, com o aumento da resistência de sua implementação e continuidade se deve ao debate sobre a renovação da Lei nº. 12.711/2012, as cotas raciais em 2022 e que, demandou uma união progressista do Movimento Negro para encontrar saídas que garantissem sua renovação e manutenção; tema que ainda em pauta e em discussão.

Para Cruz e Filice (2021), o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras, na figura de Beatriz do Nascimento, contribuíram sobremaneira na elaboração de políticas públicas, pois a presença de mulheres negras foi singular para o cumprimento de algumas das políticas afirmativas fundamentais como a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e o Art. 26-A da LDB 9.394/96 enquanto instrumentos públicos.

Esses são exemplos de medidas para aprofundamento das políticas, no debate de gênero, raça e classe, como eixo de gestoras/es de políticas públicas para a igualdade racial, em especial com vieses de políticas transversais e interseccionais importantes e como as ações dos atores sociais são indispensáveis nesse processo como Filice (2011) os tratou gestores ausentes/alheios, gestores sensíveis e/ou gestores proativos.

Para Filice (2011), os gestores ausentes/alheios comportam-se como sujeitos alheios ao problema racial e às políticas educacionais afirmativas no país. Acreditam que as mazelas

sociais ou o problema social brasileiro pode ser solucionado essencialmente com a redistribuição de recursos econômicos. Os gestores sensíveis são gestores que se mostram sensíveis aos temas da diversidade, mas sem muita garra ou empenho, realizam, vez por outra, ações que valorizam a temática racial, todavia sem o aprofundamento e conexões sócio históricas e culturais necessárias.

Já os gestores proativos, em sua maioria também ativistas nos movimentos sociais, são cidadãos convictos de que a desigualdade racial é um problema a ser enfrentado na realidade educacional do país Filice (2011).

Diante desta complexidade, a próxima seção apresenta uma compilação de forma resumida das políticas públicas voltadas para a da POP Rua no DF. O objetivo foi mapear brevemente as políticas públicas realizadas pelo GDF para as pessoas em situação de rua a partir do ano de 2011 (Século XXI), à quais se encontram em uma posição social de muita vulnerabilidade, como é o caso de nossas coparticipantes, mulheres negras que estudam na EMMP/DF. Avaliar os diversos desafios dos tomadores de decisão para reforçar (ou não) a garantia dos Direitos Humanos a essas pessoas com alto risco de vulnerabilidade social no DF. Quanto à compilação a nível nacional, essa poderão ser vistas no Anexo (Apêndice F) constante no Projeto de Intenção.

1.6. MULHERES NEGRAS E OS INSTRUMENTOS DE AÇÕES PÚBLICAS PARA AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NO DISTRITO FEDERAL

Minha mãe dizia que o mundo é assim mesmo. Fiquei furiosa:
- Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é.
(JESUS, 2014, p. 109).

Com o intuito de refletir sobre a importância e os impactos de políticas públicas de governo voltadas para as pessoas em situação de rua, ponderando sobre a educação acerca do que entende como diversidade no DF. Nesse item, considerou-se relevante fazer um apanhado de legislações distritais voltadas para as pessoas em situação de rua com intento de compreender como as políticas públicas distritais dão importância ou não às questões da extrema pobreza que evidenciam um cenário de desigualdade e injustiça social, que atinge sobremaneira mulheres negra em situação de rua.

Em respostas aos estigmas, violências e violações de direitos a que são submetidas a POP Rua, o Governo Federal (2003-2010) criou a Política Nacional para Inclusão Social da

População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b), com o intuito de orientar, construir e executar políticas públicas a fim de garantir dignidade humana para esse público.

A POP Rua, de acordo com o conceito adotado no Parágrafo Único do Art. 1º, do Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009, é definido como:

O grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (Art. 1. Parágrafo Único).

A Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) prevê como princípios, além da igualdade e equidade, o respeito à dignidade da pessoa humana, o direito à convivência familiar e comunitária, a valorização e respeito à vida e à cidadania, o atendimento humanizado e universalizado, o respeito às condições sociais e diferenças de origem, raça, idade, nacionalidade, gênero, orientação sexual e religiosa, com atenção especial às pessoas com deficiência.

A Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) foi sem dúvida o primeiro passo para o reconhecimento cidadão da POP Rua e de sua inserção nas discussões no âmbito das Políticas Públicas. Foi formulada não só para atender as necessidades dessa população, mas também para criar meios de reinseri-las no mercado de trabalho e dar a elas condições de voltarem ao convívio social justo, de maneira mais participativa e não apenas como meros beneficiários, uma ajuda assistencialista oferecida pelo governo e pela sociedade.

Os eixos designados na Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) são importantes para situar como a responsabilização do Estado pela execução e destinação de recursos financeiros pode reverter o quadro histórico que limita o atendimento da população à educação. Traz a intersetorialidade e setorialidade para implementação de outras políticas sociais combinadas e necessárias como educação, saúde, trabalho e habitação, justiça e segurança pública, cultura, alimentação, esporte e lazer.

A implementação da Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) deve se dar por meio da adesão dos entes federados (Estados, Distrito Federal e municípios) de forma descentralizada, com assinatura de Termos de Adesão e constituição dos Comitês estaduais e municipais de acompanhamento e monitoramento das políticas locais para a POP Rua permitindo o aprofundamento da institucionalização da PNPR e a construção de diálogo entre os gestores públicos das

diferentes esferas de governo, com o objetivo de intensificar ações e implementar as políticas públicas para esse público.

A adesão dos entes federados (Estados, Distrito Federal e municípios) à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) tem como pressuposto as ações que garantam os objetivos previstos no art. 7º. do Decreto n. 7.053/2009 que Institui a Política Nacional:

- I – Assegurar o acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de saúde, educação, previdência, assistência social, moradia, segurança, cultura, esporte, lazer, trabalho e renda;
- II – Garantir a formação e capacitação permanente de profissionais e gestores para atuação no desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, transversais e intergovernamentais direcionadas às pessoas em situação de rua;
- III – instituir a contagem oficial da população em situação de rua;
- IV – Produzir, sistematizar e disseminar dados e indicadores sociais, econômicos e culturais sobre a rede existente de cobertura de serviços públicos à população em situação de rua;
- V – Desenvolver ações educativas permanentes que contribuam para a formação de cultura de respeito, ética e solidariedade entre a população em situação de rua e os demais grupos sociais, de modo a resguardar a observância aos direitos humanos;
- VI – Incentivar a pesquisa, produção e divulgação de conhecimentos sobre a população em situação de rua, contemplando a diversidade humana em toda a sua amplitude étnico-racial, sexual, de gênero e geracional, nas diversas áreas do conhecimento;
- VII – Implantar centros de defesa dos direitos humanos para a população em situação de rua;
- VIII – incentivar a criação, divulgação e disponibilização de canais de comunicação para o recebimento de denúncias de violência contra a população em situação de rua, bem como de sugestões para o aperfeiçoamento e melhoria das políticas públicas voltadas para este segmento;
- IX – Proporcionar o acesso das pessoas em situação de rua aos benefícios previdenciários e assistenciais e aos programas de transferência de renda, na forma da legislação específica;
- X – Criar meios de articulação entre o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema Único de Saúde para qualificar a oferta de serviços;
- XI – Adotar padrão básico de qualidade, segurança e conforto na estruturação e reestruturação dos serviços de acolhimento temporários, de acordo com o disposto no art. 8º;
- XII – Implementar centros de referência especializados para atendimento da população em situação de rua, no âmbito da proteção social especial do Sistema Único de Assistência Social;
- XIII – Implementar ações de segurança alimentar e nutricional suficientes para proporcionar acesso permanente à alimentação pela população em situação de rua à alimentação, com qualidade; e
- XIV – Disponibilizar programas de qualificação profissional para as pessoas em situação de rua, com o objetivo de propiciar o seu acesso ao mercado de trabalho (BRASIL, 2009).

Esses objetivos elencados na Política Nacional visam assegurar atendimento e atividades direcionadas para o desenvolvimento de sociabilidades, na perspectiva do fortalecimento de vínculos interpessoais, familiares de forma a oportunizar a construção de

novos projetos de vida. A adesão dos entes federados (Estados, Distrito Federal e municípios) à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) asseguram aos órgãos de defesa de direitos possibilidade de contribuir para a inserção social e em rede de proteção social, bem como construção da autonomia. Assegura orientação individual e grupal e encaminhamentos a outros serviços socioassistenciais e demais políticas públicas.

Pensando no complexo contexto de vulnerabilidades e violações de direitos constantes a que passam as pessoas em situação de rua no Brasil, principalmente no que diz respeito às nossas coparticipantes desta pesquisa, mulheres negras que frequentam a EMMP, e nos marcos legais direcionados para a solução dos diversos fenômenos de exclusão, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que é o mais recente e importante ordenamento jurídico brasileiro para refletir a respeito dos avanços obtidos tanto no que se refere aos direitos e garantias fundamentais quanto em relação aos direitos coletivos que passaram a fazer parte dos objetivos do Estado Brasileiro, pela sua inclusão no ordenamento constitucional.

Apesar de o texto constitucional reger sobre a obrigação de garantir da dignidade da pessoa humana e não somente o mínimo existencial, o que observamos é que ainda há um descompromisso com a POP Rua que sofre com a lógica perversa da violência desde o período colonial em virtude dos passos lentos para se pensarem em programas públicos de acesso à moradia digna, bem como da inadequação de espaços de acolhimento institucional. Essas ausências contribuem para que essas pessoas passem a habitarem as ruas, fazendo com que elas sofram diversas formas de violência, como preconceito, estigmas, racismo por parte do Estado e da sociedade, que acabam as criminalizando e as culpabilizando pela sua condição.

Para exemplificar as violências e violações sobre a POP Rua trazemos três fatos ocorridos de grande relevância. O I – “Chacina da Candelária”¹⁹; o II – “Assassinato do índio Galdino”. e o III – “Massacre na Sé”²⁰.

O primeiro aconteceu na noite de 23 de julho de 1993, em frente à Igreja da Candelária, localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, que ficou conhecida como

¹⁹ Para mais informações: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacina_da_Candel%C3%A1ria. Acesso em: 04 dez. 2022.

²⁰ Para mais informações: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacina_da_S%C3%A9. Acesso em: 04 dez. de 2022.

“Chacina da Candelária” e a data passou a marcar o Dia Nacional de Enfrentamento à Situação de Rua de Crianças e Adolescentes.

Nesse dia, dois carros com placas cobertas pararam e deles desceram milicianos que abriram fogo contra diversas pessoas em situação de rua que dormiam no local. 8 jovens foram mortos, todos eram negros, sendo 1 criança e 7 adolescentes.

O segundo, outro triste episódio ocorrido em 1997 na capital do DF (Brasília), é o assassinato do Índio Galdino, em que jovens de classe média alegaram ter confundido o indígena com um morador de rua e atearam fogo em seu corpo levando-o à morte – como se a um fosse permitido morrer e ao outro não.

Sobre esse episódio, uma de nossas coparticipantes, Maria Firmina, ao relatar sobre uma situação marcante que tivesse vivido nas ruas comentou:

Maria Firmina: Cara, eu não sei o que é mais chocante pra mim, se foi a morte de um companheiro aqui na cantina da escola, de um conhecido ou se foi a morte do Galdino. Eu não sei assim, sempre se mais me tocam são essas coisas... Do Galdino a gente também estava lá. Ele estava deitado do lado de fora né? Virado pra pista e a gente estava deitado atrás da parada, mas eu era muito nova, entendeu? Eu só tenho e eu já tava assim muito lombrado mesmo, muito muito doidão e a gente tanto que ninguém parou pra socorrer ele, ninguém fez nada, porque a gente pensou que ele tava numbrando assim, que foi uma coisa de ilusão, cara! Tipo lombra da droga e a gente deixou ele lá e ficou sentado e o cara se debatendo. Então isso hoje, fica esse negócio. Eu falei: Gente! Mas também fico me responsabilizando, não sabe? Aí você cresce com essas neurais. Então vira e mexe assim ó, agora não porque já não faço mais uso de entorpecentes. Mas quando eu fazia eu ficava sempre vendo vulto e vendo como se tivesse alguém atrás de mim como se fosse ele. Tipo assim, ele vinha pra cima pra tentar atrás da gente e eu e a gente lombrando, pensando que era isso. (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2022)

O terceiro ocorreu em 19 de agosto de 2004 na cidade de São Paulo, que ficou conhecido como o “Massacre da Sé”, em que 15 pessoas em situação de rua foram vitimadas, sendo que 7 morreram e outras 8 ficaram com sequelas irreversíveis após 5 policiais e um segurança particular atacarem com golpes certos na cabeça, pessoa em situação de rua enquanto dormiam, na tentativa de se livrarem das testemunhas dos seus envolvimento com o tráfico de drogas nas imediações. Em homenagem às vítimas do massacre, o dia 19 de agosto é considerado o dia Nacional da População em Situação de Rua.

Esses tristes episódios, e tantos outros, nos mostram como a violação do direito à moradia tem cor no Brasil e mostra como viver em situação de rua é marcada por desigualdade e discriminação racial, como no caso da Chacina da Candelária em que todos os mortos eram pessoas negras.

Para entender como se opera o racismo no Brasil, uma das pistas é seguir os ensinamentos do filósofo e professor Silvio Almeida (2020, p. 20-21), que nos diz que o

racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que organiza a política e a economia de uma sociedade. Em suas palavras, quando a ideologia não for suficiente, a violência física fornecerá o remendo para uma sociedade estruturalmente marcada por contradições, conflitos e antagonismos insuperáveis (ALMEIDA, 2020, p. 96).

Segundo a Cartilha de Formação do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR, 2010)²¹, as principais violações contra a POP Rua são: chacinas e extermínios; espancamentos; retirada dos pertences; jatos de água; coação; agressão verbal; detenção por vadiagem; impedimento de acessar serviços e espaços públicos; expulsão das regiões centrais da cidade; impedimento de entrar nas cidades; proibição de doações; cadastro e abrigamento obrigatórios; apreensão de documentos; não atendimento pelo SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência); criminalização da situação de rua e da pobreza.

De acordo com Cartilha do Movimento Nacional da População em Situação de Rua - MNPR (2010) os principais objetivos do movimento são:

[...] o Movimento Nacional da População de Rua surgiu para enfrentar os riscos na rua. E mais, para repudiar o preconceito, a discriminação, as violações dos direitos humanos. Surgiu para reivindicar políticas públicas que atendam às necessidades e à dignidade humana (MNPR, 2010, p.28).

Os altos índices de violência (como aporofobia, violência doméstica, violência policial, violência sexual, LGBTQIA+fobia) com as pessoas em situação de rua validam uma repressão constante sobre quem vive nas ruas, reflexo de um mundo cada vez mais capitalista, que não visualiza essas pessoas como detentoras de direitos e sim como “pessoas indesejáveis”, que trazem perigo para a sociedade, reafirmando ainda mais como o racismo é utilizado como violência estruturante no país.

Assim, após a Chacina da Candelária, a morte do Índio Galdino e o Massacre da Praça da Sé, observa-se o traçado dos atores de diversos movimentos sociais e civis, entre eles o MNPR, a partir do início do século XXI, responsáveis pela mobilização de entidades na luta pelos direitos dos moradores de rua e por sua inclusão social, cujas reivindicações por políticas públicas tornaram-se pauta das ações do governo federal, principalmente nos

21

Disponível

em:

https://www.academia.edu/38772844/Movimento_Nacional_da_Popula%C3%A7%C3%A3o_de_Rua_Conhecer_para_lutar_Cartilha_para_forma%C3%A7%C3%A3o_pol%C3%ADtica_Nacional_Movement_of_Street_Population_Knowing_to_fight_Booklet_for_political_formation. Acesso em: 05 jun. 2023.

governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), como veremos logo mais nas leis e ações públicas apresentadas na Tabela 3.

Baseados em Lascoumes e Le Galès (2012a) que identificam na ação dos atores a evidência de instrumentação da ação pública, quando essa se revela a partir de uma teorização (mais ou menos implícita) da relação governante/governado, nesse sentido, admite-se que cada instrumento de ação pública constitui uma forma condensada e acabada de saber sobre o poder social. Para os autores,

O interesse de uma abordagem em termos de instrumentos é completar os olhares clássicos em termos de organização, de jogos de atores e de representações que dominam hoje largamente a análise da ação pública. Ela permite colocar outras questões e integrar de modo renovado interrogações tradicionais. Ela leva a aprofundar em particular a noção de política procedimental centrada no estabelecimento de instrumentos de ação a partir dos quais os atores engajados são encarregados de definir os objetivos das políticas. Enfim, em um contexto político no qual prevalecem as grandes nebulosas ideológicas e a diferenciação dos discursos e dos programas é cada vez mais difícil, torna-se possível considerar que atualmente é pelos instrumentos de ação pública que se estabilizam as representações comuns sobre as questões sociais (LASCOUMES E LE GALÈS, 2012a, p. 36-37).

Assim, atores/as governamentais e não-governamentais também se manifestam a fim de evidenciar a necessidade de uma pactuação no combate às violências contra a POP Rua no país. Isso se expressa a partir de 2004 quando o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, constituiu o primeiro grupo de trabalho para discutir a Política Nacional de Assistência Social, inaugurando um novo tempo para se pensar em políticas públicas efetivas para atender essa população.

As Leis e Ações Públicas para a POP Rua no Brasil timidamente começaram a surgir em 1993 com as primeiras políticas públicas voltadas para assistência social, constituindo, no mesmo nível da saúde e previdência social a garantia de direitos para as pessoas mais vulneráveis.

Assim, a partir da Constituição Federal (1988), a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742 em 1993, estabelece normas e critérios para organização da assistência social, constituindo assim, uma rede de proteção e promoção social como política pública efetiva da assistência social como um direito.

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é uma Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993).

Entretanto, foi a partir de 2003 que esse arcabouço legal vem sendo aprimorado e definido como meta do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2004) para estabelecer uma rede de proteção e promoção social, de modo a cumprir as determinações legais.

A Política Nacional de Assistência Social – PNAS, aprovada pela Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, do CNAS, destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente de pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência, dentre outras (BRASIL, 2004b).

Especificamente sobre o tema de interesse de discussão neste trabalho, destacamos a Política Nacional para a Inclusão da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) que serviu como base para muitas outras políticas públicas relacionadas para a POP Rua em âmbito nacional e que tem grande desdobramento nas análises presente nesta pesquisa.

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi marcado com muitos eventos de grande relevância e atenção para o público que vive em situação de rua. Nunca um governo deu tanta atenção e formulou políticas de ação para atendimento básico para essa população. Um deles, por exemplo, foi quando o então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva passou o Natal de 2003 com os catadores de material reciclável e com pessoas em situação de rua na baixada do Glicério, um histórico reduto dos catadores da cidade de São Paulo, sendo uma excelente oportunidade para o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) e o Movimento Nacional da População de Rua (MNPR) apresentarem suas primeiras propostas como atores reivindicantes de políticas públicas no sentido de cobrar iniciativas do governo federal.

Esta prática foi realizada até 2014 e retomada no Natal de 2022, quanto o então presidente estava prestes a tomar posse no novo mandato (2023-2026). Dessa vez o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis e o Movimento Nacional da População de Rua realizaram o encontro no dia 15 de dezembro de 2022, no Galpão do Armazém do Campo do Movimento dos Sem-Terra, onde realizou mais uma edição do tradicional Natal celebrado a partir de uma relação de admiração e respeito mútuo entre o presidente eleito e os trabalhadores da catação de material reciclável. Foi mais uma edição importante para as pessoas em situação de rua, que vivem as fragilidades e vulnerabilidades diárias de marginalização social.

Outro episódio recente e muito marcante foi no dia 1º de janeiro de 2023 na posse do presidente eleito (Luís Inácio Lula da Silva) que quebrou o protocolo de recebimento da

faixa presidencial ao ser passada pelas mãos de representantes da diversidade do povo brasileiro, sendo passada de mão em mão por um menino negro morador da periferia de São Paulo, um professor de Língua Portuguesa, um homem com deficiência física (influencer na luta anticapacitista), um metalúrgico do ABC, uma mulher branca (cozinheira), um líder indígena (cacique de 90 anos) e por último uma mulher negra, catadora de material reciclável²².

Outros eventos como a “Semana de mobilização nacional em defesa das pessoas em situação de rua”, realizada em junho de 2014, movimentou também todos os estados brasileiros para realização de audiências públicas tratando sobre as vulnerabilidades dos moradores em situação de rua.

A iniciativa marcou a adesão do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) à campanha “Sou morador de rua e tenho direito a ter direitos”, elaborada pelo CNDDH – Centro Nacional de Defesa dos Direitos Humanos das Pessoas em Situação de Rua e Catadores de Materiais Recicláveis, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e teve, como objetivo, contribuir para o fortalecimento da atuação do Ministério Público brasileiro na defesa dos direitos das pessoas em situação de rua. Tratou-se de um avanço importante, pois ajudou a trazer o debate do tema sob a perspectiva do direito, em vez de interpretações meramente assistencialistas ou clientelistas.

O Centro Nacional de Defesa dos Direitos Humanos da População em Situação de Rua e Catadores de Material Reciclável (CNDDH) foi instituído pelo Decreto nº 7.053, e constitui-se como um espaço de promoção e defesa dos Direitos Humanos. Segundo o CNDDH um/a morador/a de rua é assassinado/a a cada dois dias. Isso antes da pandemia.

A atuação do CNDDH permitiu avançar na perspectiva da POP Rua como portadora de direitos e mostrar as inúmeras situações de opressões como o preconceito, violência e assassinato sofridos cotidianamente por essas pessoas que vivem em situação de rua, como se observa no Relatório CNDDH: “Violações Contra a População em Situação de Rua no Brasil Um Exercício de Análise dos Dados do CNDDH 2010 a 2014” que demonstra que o cenário de violências praticadas contra a POP Rua no Brasil tem aumentado nos últimos anos.

²² Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/01/crianca-negra-indigena-mulher-e-pessoa-com-deficiencia-entregam-faixa-presidencial-a-lula.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Outra contribuição ao debate foi a Lei de Incentivo à Cultura (LIC) (LEI nº 5.021/2013) da Secretaria de Estado da Cultura do Distrito Federal que dispõe sobre a concessão de incentivo fiscal para realização de projetos culturais e dá outras providências para criação do Projeto Revista Traços²³, a qual é vendida pelas pessoas em situação rua e o recurso arrecadado garante sua reprodução e outra parte é destinada a essas pessoas.

A produção da revista pode ser considerada uma ação pública pensada para tentar interferir num problema público. Envolve agentes comercializadores, pessoas em situação de extrema vulnerabilidade financeira; bem como possibilita a valorização da identidade local; geração de conteúdo de qualidade, formação de público para artistas e agentes culturais locais, apoio à circulação e distribuição de bens e serviços criativos e valorização do patrimônio cultural imaterial do DF.

Na perspectiva sociológica pensada por Lascoumes e Le Galès (2007), um instrumento de ação pública é definido como um dispositivo, ao mesmo tempo técnico e social, que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários de acordo com as representações e os significados dos quais é portador. A hipótese subjacente a essa agenda de investigação é a de que a atenção dada aos instrumentos permite questionar as transformações na relação entre governantes e governados e a diversificação das formas de gestão das sociedades complexas.

Nessa linha de raciocínio, o instrumento conforme Halpern; Lascoumes, Le Galès (2021) é um tipo de instituição social (recenseamento, cartografia, regulamentação, taxação etc.); a técnica é um dispositivo concreto que opera o instrumento (a nomenclatura estatística, o tipo de figuração gráfica, o tipo de lei ou de decreto); finalmente, a ferramenta é um microdispositivo dentro de uma técnica (a categoria estatística, a escala de definição do mapa, o tipo de obrigação previsto por um texto, uma equação que calcula um índice).

De forma complementar, para Bravo Cruz (2018), os instrumentos são considerados como as diversas táticas, dispositivos e saberes para além das leis, em um agir que

²³ A revista Traços, lançada no Distrito Federal em novembro de 2015, tem como proposta estimular a “geração de renda” nas pessoas em situação de rua: “[...] para começar a vender, cada um recebeu 30 exemplares, sem pagar pelos custos. A ideia é que com o dinheiro obtido nas primeiras vendas, eles consigam um ciclo de geração de renda. A partir daí, o exemplar custará R\$ 1 aos moradores de rua, e a revista será comercializada por R\$ 5 — os R\$ 4 de lucro ficam para eles. Para permanecer no projeto, é necessário seguir um código de conduta, publicado na primeira edição. Entre as regras está a proibição de consumo de bebida alcoólica, por exemplo, e da presença de crianças no ponto de venda”. (MARTIMOM, Amanda. Revista local será vendida por 50 moradores de rua. Disponível em <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2015/11/05/revista-local-sera-vendida-por-50-moradores-de-rua/>. Acesso em: 20 abril de 2022).

condiciona outras ações, um agir de governo, que se conforma considerando as contínuas e múltiplas redes de relações.

Para Dowbor (2018, p. 59-60) a construção da inovação social (origem societal da proposta e seu caráter inovador), alternativa (reconhecimento pelos gestores) e instrumento (incorporação pelo Estado como dispositivo de política pública), pode levar o experimento a alcançar sua legitimidade quando reconhecido pelos gestores como alternativa. Assim, a articulação entre os conceitos de inovação social, alternativa e instrumento permite reconstruir o processo social por detrás da transformação de uma experiência de origem societal em instrumento de política pública.

Para a autora, desenvolver uma inovação social é o primeiro passo que qualifica o movimento como propositor de alternativas a serem apresentadas a governos e que podem ser incorporadas como instrumentos de políticas públicas.

Tal embasamento, que considera as técnicas pelas quais as autoridades governamentais exercem o seu poder na tentativa de garantir apoio e resultado em mudanças sociais, como instrumentos de políticas públicas, é bastante frutífero para reconhecer que as ações públicas, em alguma medida interferem no quadro, não com um desenho articulado que requereria objetivos, meios e recursos financeiros, bem como constância na ação, e uma rede complexa e combinada de atores e atrizes para mudança do quadro de vulnerabilidade que atinge este público – mulheres negras em situação de rua.

É preciso pontuar que o quadro que se vê no Brasil é tão precário que debater sobre políticas públicas com autoras/es de outros continentes – Europa por exemplo, ou país como os Estados Unidos, torna-se extremamente discrepante. Daí nosso esforço em trazer mais o quadro real, e que se possa pensar junto de forma transversal e interseccional sem jamais desconsiderar gênero, raça, classe e outros marcadores.

Afinal, para termos um Estado verdadeiramente democrático precisamos, antes de tudo, considerar a trajetória de rompimentos e perdas de quem leva uma vida nas ruas em condição inferiorizada, e buscar compreender de forma multisetorial a pluralidade de situações e a necessidade de políticas de equidade para uma população marcada pelas desigualdades raciais, sociais e de gênero.

A Resolução nº. 40, de 13 de outubro de 2020 do Conselho Nacional dos Direitos Humanos, embora seja recente, dispõe sobre as diretrizes para promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos das pessoas em situação de rua, de acordo com a Política Nacional para População em Situação de Rua. Essa resolução é um importante dispositivo de orientação para a atuação das/os profissionais da educação, psicólogas/os que trabalham nos

equipamentos da Assistência Social e de Saúde: Centro Pops, Abrigos, Casas de Passagem, Unidades de Acolhimentos, Centros Temporário de Acolhimento e Consultórios de Rua e oferece subsídios e orientações, a partir da realidade concreta, para a formulação de leis e novas políticas públicas voltadas para as pessoas em situação de rua.

Dentre as diretrizes trazidas na Resolução nº. 40, a Educação para as pessoas em situação de rua vem acoplada no Artigo 96:

Art. 96 O direito das pessoas em situação de rua à educação deve ser garantido contemplando suas necessidades específicas, visando à superação da situação de rua, priorizando-se a construção coletiva de procedimentos e rotinas comuns e individuais com:

I – Acompanhamento de pedagoga/o, psicóloga/o e assistente social;

II – Estabelecimento do espaço pedagógico como espaço protetivo;

III – Escolarização que ultrapasse os muros da escola e transcenda os limites do fazer pedagógico, buscando o desenvolvimento da cidadania;

IV – Adaptação dos tempos, ritmos, espaços escolares e projetos políticos-pedagógicos, bem como do currículo.

Parágrafo único. As pessoas em situação de rua devem ser incorporadas preferencialmente na rede oficial de educação, evitando as segregações existentes.

Este instrumento de ação pública será fundamental se seus dispositivos considerarem a constituição, a operacionalização e a politicidade da ação pública, considerando sua efetividade na geração de resultados, sua eficiência nos custos, a equidade na distribuição de benefícios e custos e a capacidade de gerenciamento da complexidade (BRAVO CRUZ, 2017).

Enfim, diante da crescente preocupação dos formuladores das políticas públicas em desenvolver ações públicas (LASCOUMES; LÊ GALES, 2012a) voltadas à população que faz da rua sua moradia, o Distrito Federal, após aderir à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) em 2012, lançou a política distrital intitulada Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), na qual em atendimento ao preceito relacionado à escolarização da População em Situação de Rua, apresentou alguns anos depois, por meio da SEEDF, em 2018, as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua – PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018), como política pública educacional da SEEDF, para garantir o atendimento a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, que ao longo da sua história, interromperam a sua trajetória escolar. O público é composto por sujeitos que trazem a marca da exclusão social.

Diante dessa explanação fica a pergunta: como GDF, por meio de suas normativas legais, enfrenta a redução das desigualdades sociais que atingem sobremaneira as pessoas

que vivem em situação de rua? É isso que pretendemos averiguar e mostrar, em especial, com uma escuta sensível das coparticipantes da EMMP, mulheres negras em situação de rua.

No DF, a adesão à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) se deu por meio do Decreto nº 33.779, de 06 de julho de 2012, o qual foi alterado pelo Decreto nº. 38.440, de 25 de agosto de 2017, que instituiu a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal.

Ressalta-se que DF foi o primeiro ente da Federação, além dos municípios, a aderir à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b). Seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal (CIAMP/RUA-DF), vincula-se à área de Direitos Humanos da estrutura do GDF, sendo composto por 14 (quatorze) membros: sete representantes, titulares e suplentes, do GDF, indicados pelos titulares das seguintes pastas: Direitos Humanos; desenvolvimento social; habitação; saúde; trabalho; educação; segurança pública; seis representantes da sociedade civil indicados por entidades que trabalhem auxiliando a POP Rua; e um representante das instituições de ensino superior, públicas, privadas e comunitárias que desenvolvam estudos ou pesquisas sobre a POP Rua.

A Secretaria de Desenvolvimento Social do DF (Sedes-DF) presta apoio às pessoas em situação de rua e àquelas em vulnerabilidade social, além de oferecer programas e serviços de atendimentos e apoio de políticas públicas voltadas ao amparo social, por meio de Centros de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro POP), previsto no Decreto nº 7.053/2009 e na Tipificação nacional de Serviços Socioassistenciais, que constitui-se em unidade de referência da Proteção Social Especial de natureza pública e estatal, sendo responsável pelo planejamento e execução de todos os serviços, públicos e privados, da Política Nacional de Assistência Social, através do Sistema Único de Assistência Social – SUAS no âmbito do DF.

Diferencialmente do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), que atuam com diversos públicos e oferta, obrigatoriamente, o Centro POP volta-se, especificamente, para o atendimento especializado à POP Rua, ofertando, obrigatoriamente, o Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. É importante destacar cada espaço tem sua especificidade e intencionalidade, seu tipo de organização, infraestrutura, serviços ofertados e equipe especializada.

Enquanto os Centros de Referência da Assistência Social – CRAS e os Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, como unidades públicas estatais de acolhimento responsáveis pela oferta de orientação e apoio especializados e continuados atendem a indivíduos e famílias com direitos violados, direcionando o foco das ações para a família na perspectiva de potencializar e fortalecer sua função protetiva previstos pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742/1993 (BRASIL, 1993), o Centro POP representa espaço de referência para o convívio grupal, social e para o desenvolvimento de relações de solidariedade, afetividade e respeito. Corresponde ao serviço especializado que oferece atendimentos individuais e coletivos a pessoas em situação de rua, por meio de oficinas e atividades de convívio e socialização, com foco em ações que incentivem o protagonismo e a participação social dos sujeitos. Busca, assim, contribuir para a construção de novos projetos de vida, dentro das escolhas individuais; para resgate e preservação da integridade e da autonomia; e, para a reintegração à família e à comunidade (BRASIL, 2011).

Consta que na atenção ofertada no Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua deve-se proporcionar vivências para o alcance da autonomia, estimulando, além disso, a organização, a mobilização e a participação social. De acordo com o site da Sedes-DF²⁴, os atendimentos realizados para pessoas em situação de rua em janeiro de 2021 no DF chegaram a 2.260 pessoas em situação de rua, às quais foram acompanhadas pelo Serviço Especializado em Abordagem Social (Seas), nas regiões do Plano Piloto, incluindo Asa Sul, Asa Norte e Área Central; Taguatinga; Ceilândia; Gama; e Núcleo Bandeirante – regiões administrativas de maior incidência de pessoas em situação de rua no DF.

Segundo o site da Sedes-DF²⁵, no Distrito Federal há 29 unidades do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), 12 unidades do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e 2 Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (CENTRO POP): um na RA de Taguatinga (QNF 24 A/E 02 Módulo A) e outro na RA do Plano Piloto (903 Sul), funcionando diariamente das 7h às 19h., oferecendo assistência social e saúde para pessoas em situação de rua. Nesses locais são oferecidos atendimentos individuais e coletivos, oficinas, atividades de convívio e

²⁴ Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/em-janeiro-2-260-pessoas-em-situacao-de-rua-foram-atendidas/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

²⁵ Disponível: <https://www.sedes.df.gov.br/reforco-de-mais-700-servidores-para-ampliar-assistencia-social/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

socialização, além de ações que segundo o site, incentivam o protagonismo e a participação social.

No DF constam ainda 3 equipes de Consultório na Rua, localizadas nas Ras de Ceilândia, Taguatinga e Plano Piloto. Os profissionais realizam as atividades de forma itinerante e, quando necessário, desenvolvem ações em parceria com as equipes das Unidades Básicas de Saúde.

Entendendo a importância destes dispositivos à luz de um olhar interseccional de raça, gênero e classe e para uma melhor compreensão sobre as políticas públicas efetuadas pelo Governo do Distrito Federal (GDF) para atender a POP Rua, anunciados anteriormente, apresentamos abaixo um resumo das principais leis, normativas, ou seja, as ações públicas realizadas para verificar como as demandas e estratégias por meio de suas normativas legais enfrentam a redução das desigualdades sociais que atingem sobremaneira as pessoas que vivem em situação de rua, em especial de nossas coparticipantes, no âmbito educacional:

TABELA 3: Leis e Ações Públicas para a População em Situação de Rua no Distrito Federal

ANO	LEI/NORMATIVAS/AÇÕES	OBJETO
2011	DECRETO DISTRITAL	Decreto Distrital nº. 32.986, de 13 de junho de 2011 instituiu o Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão Social da POP Rua do DF – CIAMP/RUA/DF, para acompanhar e monitorar o desenvolvimento da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal.
2012	DECRETO	Decreto Nº 33.779, de 06 de julho de 2012. Instituiu a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal, decretando a instituição da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal
2012	PORTARIA	Portaria n. 29, de 13 de dezembro de 2012 da Secretaria de Estado de GDF, para designar os representantes do Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal.
2018	PORTARIA	Portaria 350, de 26 de outubro de 2018 (SEEDF) lançamento das Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização das Pessoas em Situação de Rua – PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018).

2020	LEI DISTRITAL	Lei Distrital nº 6.691, de 1º de outubro de 2020 – sancionada e denominada como Política Distrital para a População em Situação de Rua traz entre seus princípios, o respeito às condições sociais e diferenças sociodemográficas das pessoas nessas condições, além de prever o acompanhamento e o monitoramento das políticas públicas e o incentivo à pesquisa, produção e divulgação de conhecimentos sobre a POP Rua, estabelecendo as bases para o desenvolvimento de estudos.
2021	DECRETO	Decreto Nº 42.411, de 19 de agosto de 2021, o GDF concedeu um crédito suplementar para a Companhia de Planejamento do DF (CODEPLAN) no valor de 1,6 milhão sob demanda da Secretaria Desenvolvimento Social do DF (Sedes), da Secretaria de Economia (SEEC) e de movimentos sociais que atuam pelas pessoas em situação de rua, para a realização de pesquisa sobre o Perfil da POP Rua no DF, com intuito de coletar dados que possibilitem a identificação quantitativa e espacial da POP Rua do DF, perfil socioeconômico e identificar suas necessidades.
2021	LEI	Lei nº 6.779/2021-GDF – garante a distribuição de absorventes higiênicos para estudantes da rede pública, Unidades Básicas de Saúde (UBS) e mulheres em situação de vulnerabilidade.
2021	TERMO DE FOMENTO	Termo de Fomento (MROSC) N.º 31/2021, que entre si celebram o DF, por meio da Secretaria de Estado de Turismo do DF e a Associação Traços de Comunicação e Cultura em 25 de outubro de 2021, cujo objeto visa produzir, distribuir e comercializar cinco edições da Revista Traços. Único veículo impresso que tem como foco de conteúdo a cultura e os artistas DF.
2022	DECRETO	Decreto Nº 43.115, de 16 março de 2022. Altera os Artigos 4º e 8º do Decreto nº 33.779, de 06 de julho de 2012, no que diz respeito à instituição do Comitê Inter setorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do DF, vinculado à área de Direitos Humanos da estrutura do GDF.

FONTE: Levantamento: MACEDO, Glacilene C. da Silva (2022).

Percebe-se que de 2011 a 2018 as ações públicas articuladas vão sendo propostas para dar materialidade à política pública para as População em Situação de Rua. Em 2020 a

ação pública proposta exige uma abordagem mais interseccional, ao considerarem especificamente as necessidades das mulheres em vulnerabilidade, vislumbrando serviços do sistema público de saúde do DF dirigidos especialmente à atenção integral à saúde da mulher., como no caso da ação pública proposta em 2021 que garante a distribuição de absorventes higiênicos para estudantes da rede pública, Unidades Básicas de Saúde (UBS) e mulheres em situação de vulnerabilidade, ainda não foi implementada pela Secretaria de Estado de Saúde por falta de regulamentação²⁶, o que revela a gravidade da situação. Movimentos sociais cobram urgência na execução do texto, a lei que foi publicada no Diário Oficial do DF em janeiro de 2021 precisa ser implementada para garantir o acesso a insumos e absorventes para mulheres em situação de vulnerabilidade social e para adolescentes em escolas da rede pública.

Como demonstrado na seção 1.2. os dados levantados pela CODEPLAN sobre o perfil da PSP quando comparado com outros levantamentos trazido para este trabalho, como o do IPEA e do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas para a População em Situação de Rua da Universidade Federal de Minas Gerais, geraram um desencontro na precisão dos números, o que nos leva a entender as dificuldades na realização de pesquisas que buscam traçar o perfil da POP Rua, o apontamento no conjunto de seus resultados, a inexistência de um bloco homogêneo de pessoas em situação de rua e a inexistência de moradia convencional, dificulta as/os censitárias/os a chegarem a um número com um mínimo de precisão.

Todavia, a importância de se conhecer o perfil da POP Rua oportuniza as/os gestoras/es a pensarem políticas públicas na área de segurança, na área da assistência social, na educação, na área da Secretaria de Justiça e de Direitos Humanos.

Para Bravo Cruz (2017), a transversalidade e intersetorialidade são duas categorias bastante repercutidas contemporaneamente, tanto em estudos de gestão de políticas públicas como em arenas povoadas por participantes que tecem a ação pública e que mais especificamente se traduzem em uma organização do estado e da ação pública.

Como veremos logo mais nos capítulos seguinte, a transversalidade e a intersetorialidade dialogam moderadamente entre si na atuação da política pública de

²⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/01/16/pobreza-menstrual-sancionada-ha-1-ano-lei-que-garante-distribuicao-de-absorventes-segue-sem-implementacao-no-df.ghtml>. Acesso em: 11 jul. de 2023.

escolarização para as Pessoas em Situação de Rua – a PEPOP. As articulações entre as ações da política, evidenciam uma potência do instrumento enquanto da ação pública, mas que se limita quando pensamos na transversalidade e intersectorialidade de suas ações, que deveria buscar diversas perspectivas para solucionar os variados problemas que essa população enfrenta conforme depuramos das narrativas das estudantes mulheres negras da EMMP como a falta de moradia, serviços básicos de saúde (dentário, medicação, consultas médicas, fonoaudiologia e psicologia), moradia, atendimento mais digno e efetivo nos centro de apoio assistencial, entre outros. Deveriam permitir que as atrizes e atores oriundos de distintas redes e vinculações institucionais consigam dar vazão ao que entendem por relevante à construção societária no exercício da política, contornados por instrumentos que os dotam de mais ou menos capacidades, e de mais ou menos pares para a formação de alianças (BRAVO CRUZ, 2017).

O reconhecimento da cidadania e da aquisição de melhores condições para uma vida digna passam pela educação. Portanto, se queremos que ela se constitua verdadeiramente em prioridade nacional, é preciso criar condições para que todas/os aquelas/es que não frequentaram a escola passem a frequentar e que tenham garantias de permanência na escola. É preciso oportunizar e garantir escola pública de qualidade a todas as etapas e modalidade de ensino dentro de uma perspectiva antirracista, afinal a educação é um poderoso instrumento para o rompimento do círculo de reprodução da pobreza. Uma função importante do Estado é promover a equidade e a justiça social. Eixo dessas reflexões é não nos esquecermos de que 56% a população brasileira se autodeclara negra e é a maioria do público-alvo dessas políticas.

É na esteira das políticas públicas educacionais que direcionaremos nosso olhar para refletirmos sua importância e entender como a escola tem um papel envolvente para a eliminação das discriminações e das desigualdades, uma vez que é ao mesmo tempo um espaço de afirmação de Direitos Humanos é também um espaço de enfrentamento às violações de direitos que acarretam violências físicas e simbólicas em desfavor das crianças, jovens, adultos e grupos historicamente discriminados, em especial POP Rua.

1.7. MULHERES NEGRAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A BUSCA POR DIREITO E CONHECIMENTO

“O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos/Evitando os abismos que encontramos na vida/Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre

quem deve ler/Porque o livro, é a bussola que ha de orientar o homem no porvir [...]”

(JESUS, 1996, p. 167).

Reforçando a ideia de que o acesso à Educação Básica é um direito assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), faz-se imprescindível a compreensão que se fundamenta no fato de que a escolarização é um dos alicerces indispensáveis para o exercício pleno da cidadania, para acesso aos direitos e a proteção dos Direitos Humanos.

Assim, a educação formal é um importante instrumento para a inclusão e a mobilidade e promoção social, possibilitando o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, desde que reconheça, respeite e valorize as especificidades e necessidades dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

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 integral e amplo do conjunto de estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A educação tem o papel de zelar e oportunizar discussões que sejam baseadas em fatos históricos, teóricos e conceituais, bem como na experiência cotidiana dos diversos grupos sociais e nas transformações pelas quais as relações sociais passam. Nesse esteio, reconhece a relevância de refletir e problematizar concepções acerca do acolhimento da POP Rua na educação, de forma abrangente e inclusiva, que seja capaz de compreender que as necessidades desse público não é apenas educação. A propósito, mesmo que a política pública educacional tivesse como foco apenas a educação, ela deve partir do princípio que a População em Situação de Rua só conseguiria ter uma educação efetiva se sanasse primeiro as dificuldades que a impede de ter alcance a esse objetivo (alimentação, renda, abrigo, vestuário, saúde, transporte, lazer; memória, história, cultura etc.). É nesse sentido que a educação no ambiente escolar se apresenta de fato como um dos importantes meios para a superação das desigualdades sociais e que deve servir como veículo-motor para a transformação social também dentro dessa temática em todos os aspectos, pois a educação sozinha não muda a realidade.

Para Lima (2016), as políticas educacionais são um recorte das políticas públicas generalistas/universalistas, estas entendidas como caminho ou curso de ação preferido a

outros pelas autoridades constituídas para o enfrentamento de questões ou problemas sociais, ainda mais considerando que a diversidade nas políticas educacionais aparece com forte necessidade de se enfatizar o respeito às diversidades culturais, às diferenças e singularidades dos grupos sociais, aos processos de inclusão social à educação de parte da população historicamente marginalizada por sua condição social, cor, raça, etnia, além de outros, as políticas de ações afirmativas, se caracterizam como exemplo.

O campo educacional sempre esteve no rol de reivindicações dos movimentos sociais negros. Para Arroyo:

As lutas por direito à escola, universidade apontam uma reação a essas representações. As lutas dos movimentos sociais por escola do campo, indígena, quilombola nas vilas, aglomerados ou favelas apontam reações a essas representações inferiorizantes que ainda estruturam o sistema escolar e o pensamento pedagógico. As pressões dos movimentos sociais por cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Professores indígenas, quilombolas, do campo representam reações políticas às inferiorizações que o sistema escolar ainda reproduz por meio de seus padrões de mérito (ARROYO, 2014, p. 127).

Ao discorrer sobre a diversidade nas políticas educacionais no Brasil, Lima (2016) salienta que o sentido e o significado de colocar a diversidade como uma das agendas das políticas educacionais no Brasil, pode ser compreendido como um enfrentamento aos contextos adversos aos quais, considerável parte da população historicamente é submetida. Nesse sentido, Lima (2016) complementa sua análise dizendo que o empoderamento como construção e recorrência da diversidade na educação torna-se mola propulsora para um estágio de abertura e materialização de direitos, ampliando agendas e discutindo as relações entre os processos de democratização, humanização e universalização

Na esteira dessas reflexões, o que vemos no ambiente escolar são práticas, por vezes, discriminatórias e excludentes quando se trata na efetivação da Lei 10.639/2003 que altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/1996, e que dispõe sobre o ensino de história e cultura afro-brasileiras, como nos leva a entender as reflexões de Filice (2011) no seu livro “Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas”.

O estudo mostrou que, em se tratando das temáticas da diversidade (gênero e sexualidade, ensino especial, indígenas, mulheres, negros e outras), em particular a questão racial, não é mais possível desmerecer o peso dos valores, das crenças, da cultura no estudo de políticas públicas e da gestão educacional. Elas se interpõem nas formas de implementar as ordenações legais (FILICE, 2011).

O trabalho de Filice (2011) demonstrou uma desarticulação aparente entre políticas econômicas e políticas sociais. Como regra, as políticas econômicas assumem a primazia em todo o planejamento governamental, cabendo às políticas sociais um papel secundário. Em relação à implantação desta política antirracista, a situação se dificulta ainda mais. O estudo da cultura negra no âmbito das políticas educacionais significou uma busca para perceber as ações do Estado à luz de diferentes motivações da população negra ao reivindicar políticas de ação afirmativa e políticas educacionais antirracistas (FILICE, 2011).

Nessa perspectiva, Lima (2016) nos lembra de que a partir da compreensão da diversidade e multiplicidade identitária do público escolar há que se trazerem para a escola práticas que atendam as características e as diferenças das/os estudantes, sempre com o cuidado para que tais abordagens não transformem diferenças em desigualdades ocasionando prejuízo para alguns grupos de estudantes e até para a comunidade escolar.

Para Filice (2011), as políticas públicas, entre elas as educacionais, ao serem elaboradas, executadas e avaliadas remetem a raça, tanto quanto classe, como categorias estruturantes e necessárias para compreender com mais propriedade o formato das desigualdades racial e social no Brasil, pois diferentes configurações do racismo interferem no acesso, na permanência e no sucesso de estudantes negros nos sistemas de ensino.

Com base no materialismo histórico dialético, Filice (2011) refletiu sobre o peso da cultura enquanto crenças e visões de mundo que se materializam em práticas, por vezes, discriminatórias e excludentes quando se trata de efetivar a Lei 10.639/2003, o que ela chama de concreto pensado.

O objeto de análise de sua pesquisa teve como campo o processo de implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Dessa forma, analisam-se ressignificações culturais, históricas e políticas que envolvem as categorias raça e classe nos sistemas de ensino, interferindo no formato das políticas educacionais antirracistas. O estudo é muito pertinente e traz contribuições importantes para gestores, educadores, cientistas sociais e intelectuais que estejam envolvidos na proposição, implementação e avaliação de políticas públicas e com a gestão da educação.

Como resultado Filice (2011) ao afirmar a desarticulação aparente entre políticas econômicas e políticas sociais, demonstrou que, como regra, as políticas econômicas assumem a primazia em todo o planejamento governamental, cabendo às políticas sociais de cunho antirracista, antissexista, que atentem para a singularidade dos grupos sociais, um papel secundário. Em relação à implementação da política antirracista, a situação se dificultou ainda mais. O estudo da cultura negra no âmbito das políticas educacionais

significou um afinilamento de categorias macro de análise e exigiu um mergulho nas relações de poder e na imbricada teia dos conflitos cotidianos.

Macedo (2016) pontua com as reflexões de Filice (2011) e é decisiva quando diz que:

A gestão escolar que não coíbe atitudes racistas e preconceituosas na escola acaba por ratificá-las demonstrando um ponto de vista que pode ser entendido como sendo institucional, uma vez que a gestão é também a representação de toda uma escola. A partir desse pensamento a gestão é vista como sendo força motriz na busca de equiparação social, pois sendo liderança da instituição têm a prerrogativa de que com sua postura profissional possa valorizar uma educação antirracista e incentivar a que práticas pedagógicas e administrativas sejam orientadas por essa visão mais humana. Assim a gestão democrática estará não só democratizando também as relações em seu ambiente como garantindo o direito igualitário da educação para todas/os (MACEDO, 2016 p. 108).

Neste sentido, a obrigatoriedade de o Poder Público ofertar educação pública, gratuita e de qualidade para todas e todos, devemos como sugere Sofia Reinach (2017), inserir os temas de raça e gênero em todas as ações governamentais com a finalidade de, assim, reduzir as desigualdades sociais e econômicas que atingem esses grupos populacionais.

Afinal, um Estado Democrático de Direito deve ser comprometido com formulação de políticas que busquem a justiça social, e quando os problemas agravantes como desemprego, pobreza, falta de moradia, fome, discriminação racial e de gênero, saúde, analfabetismo permanecem sem solução geram uma ameaça ao bem público; e neste universo como vimos a população negra tem sido a mais prejudicada.

Estes desafios incluem parar de vez de minimizar a problemática social. Afinal as políticas públicas são usadas pelo Estado para operar em ação e têm sido direcionadas para o princípio da gestão democrática, com mecanismos que permitam a ampliação da participação dos sujeitos por meio de políticas transversais de igualdade racial e de gênero.

Neste cenário, muitas normativas se aproximam da implementação efetiva e aplicabilidade da lei antirracista na educação básica no Brasil, como dito, uma delas é o artigo 26-A da lei nº. 9.394/96 da LDBEN,

Outra legislação importante é a Lei 11.465/2008 que dá nova redação ao Artigo 26-A da LDBEB, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CP/CNE nº. 1, de 17 de junho de 2004 também prevê no Art. 5º a garantia do direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros.

A Resolução acima destaca nos § 1º e 2º que o objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais é divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira, levando o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a:

[...] valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, à sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtudes da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

Entretanto, conforme Filice (2011) aponta em seus estudos o desconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a insuficiência de materiais pedagógicos específicos ao alcance das/os professoras/es, a aparente crença no mito da democracia racial, somados à invisibilidade social da população negra na memória social das/os discentes desencadeia e influencia o racismo no âmbito escolar.

Por isso, a importância das/dos profissionais da educação deve privilegiar o debate sobre a inclusão, a diversidade e o respeito às diferenças, ponderando a reflexão e análise das questões étnico-raciais. Para Filice & Silva (2016) o ensino antirracista passa pela necessidade de domínio do campo curricular. Por isso, os autores sugerem a promoção de uma educação das relações étnico-raciais seja constituída de forma histórica da escola, partindo pela formação do docente, de modo que se discuta a realidade concreta das relações raciais construídas em nosso território ao longo dos séculos, sendo a dinâmica passada necessariamente pela sala de aula.

Outra normativa de suma importância é o Estatuto da Igualdade Racial instituído pela Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnico individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Nesse somatório, junta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual apresenta dentre os Princípios da Educação Nacional: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a garantia de padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996). E também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – junho/2009, o qual indica a necessidade de ações em cumprimento à obrigatoriedade da temática étnico-racial no currículo escolar brasileiro (BRASIL, 2003).

E dentro dessa perspectiva, com a criação das normativas legais acima mencionadas fazem parte da construção de uma agenda antirracista e antissexista para a implementação de ações afirmativas educacionais, pois entendemos que os desafios para uma implementação de política educacional é um importante instrumento para a inclusão e a mobilidade social, que pode possibilitar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade. Daí a necessidade de reconhecer, respeitar e valorizar as especificidades e necessidades dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, e em especial as mulheres negras, estudantes da EMMP que vivem em situação de rua.

Sem dúvidas, o vínculo ao sistema educacional de algumas crianças nos anos iniciais e finais do ensino fundamental se mantem prejudicada, muitas vezes pelo despreparo dos pais, ou até mesmo pela própria ausência destes que ao privarem seus filhos de ficarem em casa ou pelas ruas, os expõem a riscos de várias naturezas, desde orientação, acompanhamento e controle, até certamente no que se refere à execução de tarefas escolares. Como efeito, verifica-se que a desmotivação à frequência às aulas aumenta os níveis de repetência e evasão, o que leva a evoluir para um processo de marginalização como exclusão social.

A escola sempre foi reconhecida como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, por décadas, diversos grupos populares foram mantidos à margem dos direitos ao conhecimento, à cultura, à memória e identidades, bem como dos direitos básicos, sociais, políticos e não puderam desfrutar desse espaço privilegiado.

Para Arroyo, (2014):

Ocupar os espaços, os territórios, as instituições como escolas, universidades, “os latifúndios do saber” é uma pedagogia formadora que se contrapõe à histórica exclusão desses espaços, instituições de produção do conhecimento

e da existência. Pedagogias que se contrapõem às pedagogias que conformaram esses coletivos como inexistentes, sem lugar, sem território, sem instituições públicas, sem escola, sem universidade, sem teto, sem-terra (ARROYO, 2014, p. 211).

É a partir de um olhar abrangente sobre os principais instrumentos normativos para políticas públicas em educação, em especial das relações étnico-raciais e Direitos Humanos mais equânimes, que este trabalho busca apresentar conteúdo que auxilie na construção de diversas ações para a sensibilização e a mobilização de pessoas, instituições que atuam na efetivação, promoção e defesa da educação e dos Direitos Humanos.

Parte por fim, entender os marcadores sociais nos ajudam a compreender os principais desafios colocados à garantia dos direitos das/os mais vulnerabilizadas/os, minimizadas/os, marginalizadas/os, excluídas/os (sem-lugar, sem teto, sem-renda), não cidadãs/aos, não iguais, sem direitos (ARROYO, 2014). Aquelas/es jogadas/os nos espaços públicos mais precarizados das periferias e centros urbanos destinados ao abandono: a rua.

Daí o importante papel da escola no combate ao racismo que deve estar pautado em uma educação equitativa que contribua para o enfrentamento do racismo e o avanço da democracia no Brasil, visando assim a promoção de uma reflexão crítica sobre os contextos educacionais, os atuais desafios das múltiplas dimensões da gestão escolar, para assim, discutir os desafios apresentados na consolidação do direito à educação em tempos anormais (FRASER, 2013).

A reflexão sobre como as relações sociais, de raça, classe e gênero são importantes nesse estudo, pois como veremos marcam significativamente a trajetória de vida das mulheres negras dentro um cenário colonial globalizado e excludente, que demanda estratégias diferenciadas por meio de um pensamento decolonial (QUIJANO, 2005).

Nesse percurso, as políticas públicas de ações afirmativas são fundamentais e podem ser uma porta de entrada para pensarmos uma solução para esses “problemas malditos” (BRUGUÉ; CANAL; PAYA, 2015). Para os autores, os problemas são "malditos" justamente por sua complexidade irreduzível, pela impossibilidade de aplicar receitas simplificadoras que os tornem governáveis pelas administrações públicas. Essas administrações públicas tentam melhorar a gestão resolvendo problemas socioeconômicos profundos (os chamados problemas malditos pelos autores) por meio de políticas públicas para resolver as disfunções nas áreas da saúde, educação, moradia, trabalho e renda.

Para isso, busca soluções dentro da própria administração pública e na tentativa de melhorar a capacidade de gestão e eficiência, propõem um modelo de gestão pública, com a

abertura à participação social e à atividade deliberativa para resolução dos “problemas complexos” não burocratizáveis, aproximando-se da teoria democrática deliberativa.

Nessa esteira, a transversalidade e a intersetorialidade é uma estratégia, como nos lembra Botelho e Nascimento (2016) e Cruz e Filice (2022), que deve sempre ser utilizada acompanhada de mecanismos de monitoramento que permitam evitar protelações e que deve estar prevista desde a construção da agenda de qualquer política, garantindo que todas as partes/setores estejam responsabilizadas na medida de seu envolvimento com determinada ação e devidamente preparada para lidar com o aporte não apenas organizacional e de ações, mas também de financiamentos.

Para Bravo Cruz (2017), a transversalidade e a intersetorialidade são duas categorias bastante repercutidas contemporaneamente, tanto em estudos de gestão de políticas públicas como em arenas povoadas por sujeitos que tecem a ação pública. Assim, as políticas públicas precisam solucionar os problemas públicos complexos. Desse modo, para a autora a transversalidade na gestão pública tem foco geralmente em temas tais como cultura, meio ambiente, políticas para mulheres e promoção de igualdade racial e, de outro lado, a intersetorialidade em geral é mais voltada a temas referentes à saúde e à assistência social. A combinação entre essas políticas é fundamental (Filice e Carnaúba, 2019)

A partir das discussões produzidas até aqui, entendemos que uma política educacional que considera as desigualdades como consequências da questão racial, principalmente a política educacional voltada para a POP Rua, deveria ser, antes de tudo uma política educacional antirracista, que problematizasse as práticas coloniais e desafiasse a dominação e as relações de poder na sociedade através da promoção da justiça social, da equidade e da justiça, pois deveria reconhecer as múltiplas identidades do sujeito e a forma como essas identidades advém das desigualdades do sistema atual.

Nesse universo, brevemente direcionemos nosso olhar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como campo da vivência das nossas coparticipantes, mulheres negras da EMMP, fora da idade escolar esperada e por ser também um campo propício para o enfrentamento dos elevados índices de desigualdade, discriminação racial, exclusão e injustiça constantes ao longo dos anos na trajetória escolar da população negra. É o que discutiremos a seguir.

1.8. MULHERES NEGRAS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – (RE)SIGNIFICANDO SUBALTENIDADES

“Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é”.
(FREIRE, 2021, p. 64).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz a obrigação de todos os países da ONU na promoção dos Direitos Humanos universais inalienáveis. A Constituição Federal Brasileira de 1988 reconhece os direitos garantidos internacionalmente, mas não atende a todos em sua plenitude igualmente. Muitas das pessoas vivem como se estivessem em um estado de exceção, uma vez que seus direitos são violados cotidianamente, como é o caso das pessoas em situação de rua, na mais alta vulnerabilidade social.

No Capítulo II da Constituição Federal (1988), sabemos mais aprofundadamente sobre os Direitos Sociais, em que destacamos o artigo Art. 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

É necessário, portanto, pensar que sociedade se quer construir para que o Brasil seja efetivamente um Estado Democrático de Direito, e a escola, como instituição social, é responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão.

A Constituição Federação Brasileira afirma em seus artigos 206, inciso I e 208, inciso I que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Diante desta ordenação, considerando a EJA como uma modalidade de educação que se constitui como um grande desafio educacional na medida em que busca afirmação dos Direitos Humanos no país, este subitem objetiva fazer algumas considerações sobre a importância dessa modalidade que atende estudantes advindos de contextos sociais diversos, marcadas/os por desigualdades estruturais, exploração, discriminações de raça, gênero, classe atreladas em sua maioria ao povo negro, principalmente as mulheres negras, a fim de mostrar como as desigualdades na escolarização da população negra estão intensamente interligadas ao racismo persistente ao longo da história brasileira, cujos impedimentos estruturaram as desigualdades educacionais entre brancos e negros nos dias atuais.

A EJA está estruturada em três segmentos que correspondem curricularmente aos períodos do ensino regular. O primeiro segmento é correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 4º anos), o segundo segmento corresponde aos Anos Finais do

Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e, por fim, o terceiro segmento corresponde ao Ensino Médio.

Está estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2017), nos termos do artigo 37, § 1º, que afirma:

Art. 37 – A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos (...) oportunidades educacionais apropriadas [...].

Segundo o Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos do IPEA (IPEA, 2015), a Educação de Jovens e Adultos – EJA é vista como uma política de ação afirmativa voltada para a promoção da igualdade e dos Direitos Humanos:

A EJA constitui uma das faces mais explícitas do desafio educacional e da afirmação dos direitos humanos no País, e assim deve ser reconhecida pelos governantes e movimentos sociais comprometidos com a justiça social. A prática da avaliação na EJA, por sua vez, precisa ter essa perspectiva e reconhecer o caráter afirmativo da política, o que implica não simplesmente alinhar e comparar a EJA com o ensino regular em termos de resultados, mas abordá-la como fenômeno complexo, integrante de processos de transformação e/ou de reprodução de desigualdades, para os quais o principal insumo é o compromisso político (RIBEIRO; CATELLI JR; HADDAD, 2015, p. 45).

Entendemos que modalidade de EJA é considerada uma política pública de ação afirmativa (IPEA, 2015, p. 39), pois traz em seu bojo o enfrentamento das desigualdades e lutas por uma manifestação pública de demanda social e de direitos de mulheres negras, jovens e adultos da classe trabalhadora como forma de corrigir um conjunto de desigualdades persistentes e estruturais, alimentadas pelas políticas universalistas de educação excludente, para que saiam desse abismo social ao qual estão submetidos/as e que reverberam tanto em suas trajetórias de vida.

Corroborando com Carreira (2014), em seu artigo “Gênero e Raça: EJA como política de ação afirmativa”, compreendemos que o lugar a e os desafios da EJA na perspectiva da difícil e complexa afirmação dos Direitos Humanos no Brasil e da superação da desigualdade racial no país significa avançar no entendimento da EJA como política de ação afirmativa.

Ainda segundo Carreira (2014), assumir a EJA no Brasil como uma política de ação afirmativa significa:

Ir além da desigualdade de renda ou analisá-la a partir de outras perspectivas, chamando a atenção para desigualdades e discriminações pouco observadas/impactadas pelo atual desenho das políticas universais, como raça, gênero, idade, sexualidade, região, campo/cidade, presença de deficiência etc.
[...]

Fazer da EJA uma política que provoque e irrigue a educação básica regular de novas perspectivas, contribuindo para que o ensino regular deixe de ser um espaço de reprodução e acirramento de desigualdades e consiga avançar como espaço de garantia de direitos, valorização efetiva das diversidades e enfrentamento das discriminações e desigualdades (CARREIRA, 2014, p. 214-215).

Paulo Freire sem dúvida foi um dos principais investigadores das relações sobre Educação Popular constituída de sujeitos e saberes diversos que demandam um trabalho pedagógico de fato diferenciado, e colocou explicitamente a questão que dirige as pesquisas e reflexões sobre a abordagem da EJA.

Segundo Freire (1987), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e que a palavra deve possibilitar a verticalização e o aprofundamento crítico da leitura do mundo, em um trabalho sério e comprometido com a ética, a estética, a apreensão dos saberes em suas várias facetas (histórica, política, econômica, social, matemática, da linguagem, etc.), articulando interdisciplinarmente esses saberes.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2021), os sujeitos da EJA se desafiam na volta à escola, apesar da sua condição social, econômica, de trabalho, saúde, familiar, afetiva e de exclusão e são considerados como:

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas jovens, adultas, idosas, trabalhadores formais e informais, camponeses, pessoas privadas de liberdade, **em situação de rua**, indígenas, quilombolas, imigrantes e refugiados que, ao longo da sua história, não iniciaram ou interromperam a sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.14, grifo nosso).

Marta Kohl de Oliveira (2001), em artigo intitulado “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”, diz que o sujeito da EJA é:

Geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 2001, p. 59).

Quanto aos sujeitos da EJA, Arroyo (2017, p. 12), nos inquieta com uma indagação: Quem são os adolescentes, jovens, adultos que, como passageiros da noite, chegam do trabalho para a EJA? Quem são as crianças, adolescentes que chegam às escolas públicas, vindos do trabalho, da sobrevivência, da pobreza extrema...?

Arroyo (2017), nos inquieta ainda mais: Por que voltam os educandos a fazer-refazer percursos escolares? Ele mesmo responde:

Pela garantia de conhecimento. Mas que conhecimento? Uma pergunta obrigatória nas diretrizes e currículos de formação. Uma pergunta nem sempre presente. Outras crianças, outros adolescentes, jovens e adultos das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas que vão chegando às escolas públicas e à EJA não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direito. Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direitos a saber para entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento (ARROYO, 2017, p. 14).

Os sujeitos da EJA têm como prioridade o trabalho e também a necessidade de forma diferenciada de organização dos demais tempos de vida, uma vez que nem sempre é fácil conciliar estudo e trabalho, por isso enfrentam desafios para serem reconhecidos/as no país como detentores/as de direitos.

Carreira (2014, p.202), salienta a existência de um preconceito disseminado entre determinados setores da gestão educacional que responsabiliza os sujeitos potenciais da EJA por não terem se escolarizado na “idade certa” e os enxerta como grupo para o qual não vale a pena tamanho esforço e investimento social.

Dessa forma, Lopes & Vieira (2020) entendem que as idiossincrasias dos sujeitos da EJA demandam um currículo e prática avaliativas diferenciadas, que valorizem a sua história de vida e seus saberes. Para isso, deve-se situá-los/las em seu contexto histórico-cultural de um viver incerto, ocasionado pelo trabalho informal que, muitas vezes, os força a sobreviver em uma sociedade que os mantém alijados/as de seus direitos (LOPES; VIEIRA, 2020).

Na concepção de Arroyo (2017), os/as educandos/as da EJA vem de percursos humanos-desumanos brutalmente entrelaçados às estruturas, aos padrões de poder e de trabalho, de propriedade-apropriação da terra, da renda, tão sexistas, classistas e racistas.

Regressar à escola e manter-se regularmente frequente constitui uma possibilidade de adquirir conhecimento formal, com o objetivo de regularizar sua situação escolar para possibilitar uma qualificação profissional melhor e também oportunizar sua (re)inserção no mundo do trabalho, com possibilidades de ascensão de vida nas dimensões tanto sociais quanto econômicas.

Assim, ao mesmo tempo também aprendem a resistir e levam às escolas saberes de onde chegam e para onde voltam. Saberes de resistências ao seu viver provisório sem prazo, a viver em espaços marginais nas cidades (ARROYO, 1917).

Em Paulo Freire percebemos a importância da Educação Popular que leva o/a jovem e adulto trabalhador/a o conhecimento de sua própria existência, seu lugar neste mundo, exercendo uma função, recuperando sua autoestima. Desta forma é possível, segundo

experiências de Paulo Freire, não só o saber ler e escrever, mas também seu envolvimento de emancipação política como Ser.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2023, os dados indicaram que 8,8 milhões de jovens e adultos de 18 a 29 anos não terminaram o ensino médio e não frequentam nenhuma instituição de educação básica. Considerando todas as faixas etárias, são 68.036.330 cidadãos sem a escolarização básica no país.

O Censo Escolar da Educação Básica é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do Brasil, das unidades federativas e dos municípios, bem como das escolas, permitindo acompanhar a efetividade das políticas públicas.

Conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008, é obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica o encaminhamento de dados escolares às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do Brasil, para a realização do Censo Escolar da Educação Básica (pesquisa estatística realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP).

Segundo a divulgação dos resultados do Censo Escolar em janeiro de 2022 (INEP, 2022), de 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio. Entende-se como os reflexos e desdobramentos da pandemia recaem sobre esse público, que é majoritariamente, negro, feminino e pobre.

Ainda, segundo o INEP (2022), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja tem se firmado como uma alternativa para obtenção de certificação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2019 o Encceja teve um número recorde de 3 milhões de inscritos. Na edição de 2020, o número de inscritos caiu para 1,7 milhão.

O público da EJA tem um vínculo muito grande com o trabalho, às vezes por serem filhos de trabalhadores, outras por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho informal, ou até mesmo para sair da condição de vulnerabilidade social em se encontram, o que aumenta sobremaneira as desigualdades na escolarização desses jovens e adultos, o que se distancia do cenário ideal, em que todos os/as estudantes pudessem concluir o ensino fundamental aos 14/15 anos e o ensino médio aos 17/18 anos frequentando uma escola regular e de preferência no turno diurno.

Observa-se que os números da evasão, da distorção idade-ano e do analfabetismo sempre estão sempre crescentes no processo de escolarização do público da EJA, e trazem à tona questões que desafiam a educação brasileira e das quais deriva a importância de políticas públicas educacionais voltadas para a EJA.

Quando se trata de relação ao racismo e evasão escolar, as desigualdades na escolarização se acentuam ainda mais na população negra, em geral no Brasil, e em particular para a POP Rua. São as/os Jovens e Adultos negras/os que mais carregam a carga de impedimentos pautados na estrutura racista em que vivemos que ocasiona a exclusão desse público das unidades escolares do país e fazem com que o número de matrículas da EJA siga, cada vez mais, em tendência de queda. Não porque estejamos resolvendo esta lacuna; mas porque estas pessoas estão tendo cada vez menos possibilidade de frequentar uma escola.

No olhar de Castro (2011), a temática racial em uma perspectiva histórica, política e cultura deve ser pensada a partir do estrangulamento que continuam a expulsar jovens negros do ensino regular para a EJA. Nessa perspectiva, os sujeitos históricos são criadores e transformadores da História a ser estudada, por isso devem situá-los dentre dessa história pela contextualização dos conteúdos atrelada à percepções crítica acerca da realidade que cerca o ambiente escolar.

Dessa forma, podemos dizer que é na escola, que os sujeitos da EJA podem entender de maneira sistematizada porque são vítimas de tantas violências sociais e raciais, de gênero, que aqui pode ser considerada como uma verdadeira negação do/a outro/a, pelo não reconhecimento pleno da condição humana para àqueles/as considerados/as diferentes simplesmente por terem características físicas ou heranças culturais diferentes da cultura branca, tida como padrão.

Considerando os aspectos de pertencimento étnico, a pesquisa desenvolvida por Castro e Filice (2013) analisaram o peso do ensino de História sobre a percepção dos estudantes do terceiro ciclo do primeiro segmento da EJA de uma escola da rede pública do DF. O estudo contribuiu para as discussões sobre ensino de História, pois abordou a EJA nesta perspectiva. O PPP da escola analisado era omissivo em relação às questões étnico-raciais, pois universalizou o discurso pensado para as/os estudantes da EJA de modo generalizado, desconsiderando suas especificidades e saberes. O levantamento mostrou o quanto o ensino de História do Brasil é esvaziado da presença de origem africana e estudantes que não se sentem pertencentes e protagonista da História, de suas histórias nas relações sociais, pois levam consigo um sentimento de inferiorização, que internaliza ser seu

papel e espaço de ocupar determinados postos de menos status social e ter muitas vezes uma remuneração baixa no mercado de trabalho.

Para Carreira (2014), não é possível desconsiderar que a história da EJA no Brasil está intrinsecamente conectada aos impactos históricos do racismo na sociedade em educação brasileira, racismo que para ela é compreendido de forma ampla pela negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da condição humana àquelas e àqueles considerados diferentes em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais.

Partindo da afirmação de Castro (2011)

Conhecer o aluno da EJA por meio da identificação das suas representações de mundo, implica em resgatar sua historicidade, sua memória e sua cultura afro-brasileira relacionando os acontecimentos do mundo com a sua realidade local, ampliando percepções sobre a relação dos fatos históricos estudados em sala de aula com a sua trajetória de vida, visto serem, em sua maioria, mulheres, negros(as) e pobres. Ordena, também, em mostrar-lhes as lutas históricas do movimento negro por melhorias das condições de vida e seu segmento, bem como as conquistas decorrentes dessas lutas, fazendo-os reconhecer que tal realidade é passível de ser mudada pela atuação política deles mesmos. De outra parte, dar conhecimento do potencial articulado das ações individuais e coletivas no caminho das políticas públicas para a EJA e para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil (CASTRO, 2011, p. 79-80).

Assim, muitas políticas públicas educacionais devem ser direcionadas ao público da EJA devido ao impacto dos números de evasão, distorção idade-série e do analfabetismo serem questões que desafiam a educação pública no Brasil, e precisam de agentes da cidadania para requererem seus direitos e garantir os que ela já possui, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Muitos desses impedimentos/exclusões no processo de instrução/escolarização vêm atrelados a políticas públicas educacionais excludentes pelo Estado brasileiro desde as primeiras normativas de instrução pública no país, que sempre traziam à tona o conflito racial, como pretexto para excluir a população negra dos quadros escolares (FILICE, 2008).

Passos (2012) ao analisar as desigualdades na escolarização da população negra e a EJA diz que a educação não é suficiente para reparar as desigualdades. E as ações em andamento, que atendem a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos.

Para a autora, ao se examinar a EJA identifica-se um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra. Daí a grande necessidade da EJA estar articulada com outras políticas

públicas que tenham como objetivo reduzir as disparidades sóciorraciais na sociedade brasileira.

Hoje colhemos os frutos dessas exclusões quando olhamos os indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar na EJA, e vimos como os marcadores de gênero, raça e classe foram importantes instrumentos de controle e dominação na Educação por parte do Estado, que geram exclusão do processo de aprendizagem até mesmo dentro da EJA, quando observamos os cortes de verbas direcionados a esse público e o pouquíssimo investimento de melhorias.

Observamos a existência de muitas dificuldades no campo da educação, principalmente em escolas que ainda não incluíram em seus currículos a luta e a história do povo negro no Brasil e como o ideal de ego branco ainda prevalece no ambiente escolar. Não reconhece que a necessidade histórica do sujeito da EJA começar a trabalhar cedo contribui de fato para a evasão escolar e acarreta prejuízo no desempenho das/dos estudantes, em sua maioria pretos e pardos, que incidem no maior índice de repetência, como é o caso da maioria dos/as estudantes da EMMP, nosso campo empírico.

Se pensarmos nos termos da reflexão de Alves (2019), a escola, especialmente a pública do DF, enquanto ambiente multi-identitário em termos de gênero, de raça, de classe e de saberes, faz a reboque situações de conflitos de diversas ordens. E, por vezes, culminam em processos de violências, nos quais as pessoas da comunidade escolar são expostas e ou condicionadas às múltiplas vulnerabilidades.

Para Machado (2016, p. 432), a

EJA não se reduz a escolarização. Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna [seja no campo ou nas cidades], à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos.

O DF por meio da SEEDF atende a modalidade de ensino da EJA de modo presencial e a distância. O site da SEEDF²⁷ informa que no DF existem 105 Unidades Escolares que atendem a EJA, sendo 38.212 estudantes, no total de 36.881 são atendidos estudantes no formato presencial e de forma combinada (educação profissional) são 1.331 estudantes e a distância 2.006 estudantes.

²⁷ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/eja-2/>. Acesso em: 26 dez. 2022.

Como dito na parte introdutória deste trabalho, a EMMP, atende exclusivamente pessoas em situação de rua e tem a EJA como modalidade de ensino. No capítulo 3 estudaremos a EMMP com mais afinco onde analisaremos os contrapontos dessas diretrizes para promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos das pessoas em situação de rua.

No trabalho de campo, vimos que no início do segundo semestre letivo de 2022 no DF foi marcado por discussões sobre o sistema multietapas (que reúne diferentes séries numa mesma turma) na EJA, na Comissão Geral, no plenário da Câmara Legislativa do DF, em que se debateu junto com professores, orientadores e estudantes da EJA de diversas Unidades Escolares das Regiões Administrativas de Brasília.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2021).

As turmas multietapas são aquelas que reúnem, em uma mesma sala de aula, estudantes de etapas diferentes. No 1º segmento, é possível agrupar turmas de 1ª e 2ª etapas ou de 3ª e 4ª etapas; e, no 2º segmento, podem ser agrupadas turmas de 5ª e 6ª etapas ou de 7ª e 8ª etapas. Para isso, o currículo e a escrituração escolar [diários de classe, relatórios] deverão ser organizados por turma, sendo o registro de conteúdos e ações pedagógicas organizados por etapas. O funcionamento dessas turmas justifica-se nos casos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido na Estratégia de Matrícula da SEEDF e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por etapa, separadamente, como em turmas formadas para atender a sujeitos do campo, privados de liberdade, Pessoas em Situação de Rua, EJA Interventiva, entre outros (DISTRITO FEDERAL, 2021, P. 34).

De fato, há de se proporcionar meios e incentivos para que os estudantes da EJA permaneçam e concluam seus estudos. A evasão escolar em detrimento da pandemia de Covid/19, conseqüentemente, levou a SEEDF a realizar a multisseriação no início do segundo semestre letivo de 2022, o que ocasionou um descontentamento entre os/as professores e estudantes da rede de ensino, que nomeiam a atitude como “desmonte da EJA”.

Em agosto de 2022, a Câmara Legislativa do DF²⁸ em plenária para discutir a adoção do sistema multietapas (que agrupa diferentes séries numa mesma turma) na EJA reuniu professores, orientadores e estudantes de centros de ensino de diversas regiões administrativas do DF, a exemplo de Samambaia, Ceilândia, Gama e Plano Piloto. Um dos estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque – que vive em situação de rua, ao se pronunciar na plenária disse que disse que “as pessoas não têm ideia da importância que a

²⁸ CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/eja-em-multietapas-e-retrocesso-dizem-professores-e-alunos-sistema-sera-questionado-no-ministerio-publico>. Acesso em: 31 maio 2023.

escola tem para a gente, para quem está jogado nas marquises, dormindo no papelão, sem expectativa de sonhar. A EJA é muito importante para nós, tem de ampliar. Queremos aprender, viver e ter futuro”.

Com base nas reflexões realizadas aqui acerca da EJA, entendemos como é necessário a implementação de políticas eficazes que sejam capazes de resgatar os/as estudantes que muitas vezes se evadiram das escolas públicas voltadas para o ensino da EJA. A EJA enquanto modalidade de ensino, acima de tudo, condiz com um resgate social às inúmeras e persistentes desigualdades de classe, raça, gênero, frutos, sem dúvidas, de opções políticas.

Trazer as reflexões sobre a modalidade de EJA nesse trabalho é relevante, pois nos ajudam a pensar como esse quadro de exclusão influenciou suas trajetórias educativas, desde a educação básica a sua chegada à EMMP como forma de ressignificar (ou não) dores, negações, frustrações, insucessos, interrupções e exclusões, experiências frustradas de escolarização.

Várias questões poderiam ser acionadas para pensarmos a mulher negra em situação de rua, porém, optamos por analisar a educação, dando enfoque à EJA, como um vetor do caráter emancipatório dessas mulheres. É nessa perspectiva que estudar as razões individuais e subjetivas da história de vida de cada uma das mulheres entrevistadas, compreendo os processos históricos de apagamento e desumanização da população negra, sobretudo as mulheres negras no Brasil, identificando os marcadores sociais da diferença que impede a formulação de Direitos Humanos para as populações vulnerabilizadas em razão de sua condição social, além da perspectiva humana desobjetificante, nos fornece compreensão crítica e política em que a fala das demandatárias dessas políticas públicas pode dizer – a partir da base – o que a situação de rua e a escola representa para elas (mulheres negras).

Por essas razões é que as políticas públicas educacionais, especialmente a EJA articulada com a PEPOP nesse estudo tem também um papel tão relevante para pensar sua efetivação nos aspectos práticos ao direito da População em Situação de Rua, sobretudo das mulheres negras para assim, podemos instigar o Poder Público e a sociedade de um modo geral a modificar a atuação junto a esse público.

1.9. ESCOLA DOS MENINOS E MENINAS DO PARQUE-EMMP/DF: CONHECENDO O CAMPO

Da língua cortada,
digo tudo,

amasso o silêncio
e no farfalhar do meio som
solto o grito do grito do grito
e encontro a fala anterior,
aquela que emudecida,
conservou a voz e os sentidos
nos labirintos da lembrança.

(CONCEIÇÃO EVARISTO – TRECHO DO POEMA “MEIA LÁGRIMA”)

Para compreendermos melhor como se dá a relação de uma educação voltada para as Pessoas em Situação de Rua, a Unidade Escolar escolhida aqui no DF é uma das raríssimas escolas do país que faz atendimento exclusivo para esse público no país, porém, não se deve presumir que o atendimento da política educacional à POP Rua esteja alinhado à globalidade que a demanda requer. São mulheres negras e da EJA, com todas as demandas que a condição imposta pela desigualdade requer. Por essas razões é que detalharemos o contexto educacional dessa Unidade Escolar (EMMP) para entendemos como a educação voltada para as minorias com essa especificidade da EMMP pode apresentar potenciais cruciais para a superação desses entraves e transformação social, bem como apresenta também desafios a serem superados.

Em uma educação emancipatória, libertadora, antirracista, anticlassista, antissexista deve-se buscar o cuidado com a permanência e sucesso escolar das/os estudantes, e no trato mais equânime, abarcar a Diversidade e trazê-la para a realidade da escola como forma de garantir o direito à educação de qualidade, sobretudo para os sujeitos historicamente excluídos.

Nessa linha de pensamento é preciso novas formas de reorganização educacional, diversificando metodologias e práticas e superando o paradigma homogeneizante que se coloca como limitador de tal direito.

Miguel Arroyo (2010) nos adverte que é urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades, uma vez que elas continuam vitimando milhões de famílias e estudantes pela miséria, pelo desemprego e pela violência – condicionando a sobrevivência nos limites.

Segundo esse autor, situar as desigualdades como problema nessas carências morais tem alimentado concepções de políticas socioeducativas e de projetos comprometidos em solucionar essa condição de marginalidade.

O campo empírico onde se encontram as participantes desta pesquisa se deu na Escola dos Meninos e Meninas do Parque, situada no Parque Recreativo Sarah Kubitscheck – Parque da Cidade, no Estacionamento nº. 6, pertencente à Região Administrativa de

Brasília. A unidade escolar integra-se à estrutura da Rede Pública de Ensino do DF, e está vinculada pedagógica e administrativamente à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro.

Pautadas nas ações da EMMP e das Diretrizes Operacionais da PEPOP, embora não sejam temas/assuntos focais dessa pesquisa, em relação às mulheres negras estudantes, buscou-se compreender o funcionamento da escola e suas diretrizes pedagógicas para informar sobre as condições de aplicabilidade da política educacional voltada à POP Rua, pois só assim seremos capazes de apresentar potencialidades e fragilidades bem como propor revisões.

A pesquisa optou por parte do público (mulheres negras) desta Unidade Escolar por ser neste ambiente um local de oferta de política pública específica de escolarização para pessoas em situação de rua, que vivem em extrema vulnerabilidade. Para saber como se constroem suas pedagogias de resiliências frente às violências e desumanização a que estão cotidianamente expostas. Essa pesquisa com foco nas mulheres negras, estudantes da EMMP permitiu monitorar o público a ser pesquisado em termos de efetivação da educação como uma das formas de superação de tantos outros direitos violados, em uma perspectiva de educação antirracista.

Para contextualizar a criação da EMMP, lembramos que Brasília ao se tornar a capital do Brasil, em 1960, oportunizou a chegada de muitas pessoas, apelidadas de pioneiras, que vieram lançar a sorte em busca de trabalho e de novas oportunidades.

Nas décadas de 1980 e 1990, alguns artistas de circo vieram também tentar a vida no DF. Diante de um número expressivo de artistas circenses, foi preciso arranjar um lugar que oferecesse o mínimo de condições para esses nômades que faziam das ruas da cidade o local de trabalho. Durante o ano 1991 surgiu em Brasília o Projeto de escolarização intitulado de Espaço Físico Ação Social do Planalto que visava atender o público artístico, entre eles crianças, adolescentes e jovens e adultos, localizado na SQS 615 Sul, Asa Sul. A partir de 1992 esse projeto passou a ser desenvolvido na unidade do Gran' Circo Lar, uma espécie de centro de atendimento especial para artistas transeuntes. Lá se concentravam atendimento das Secretarias de Trabalho, Serviço Social e Educação. Muitos desses trabalhadores informais tinham talento de sobra, mas não eram escolarizados (FILGUEIRA, 2020).

O Gran' Circo Lar²⁹ era um espaço destinado ao lazer e execução de eventos culturais para a população da cidade de Brasília (Ação Social do Planalto). Ficava no lado sul da Esplanada dos Ministérios, bem próximo à Rodoviária do Plano Piloto. Recebeu grandes espetáculos de artistas nacionais e internacionais e oferecia também atividades sociais. O local foi demolido para a construção do Complexo Cultural da República.

No espaço do Gran' Circo Lar havia um projeto de escolarização para crianças e adolescentes em ação conjunta da Secretaria de Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Ação Comunitária e de Segurança Pública. Coube à Secretaria de Educação, integrando a proposta de trabalho conjunto, assumir a Coordenação Pedagógica do projeto e a escolarização das crianças e adolescentes acolhidos na Unidade, integrantes do projeto e que necessitavam de educação básica formal.

O sucesso de aprendizagem já era notadamente visível e o grupo de artistas circenses participava do projeto com interesse. No entanto, no início do ano letivo de 1995, a unidade “Gran Circo Lar” foi fechada, surgindo assim a necessidade real da escola se abrir, efetivamente, para que o projeto de escolarização tivesse continuidade e que fosse uma unidade diferenciada que atendesse o educando de maneira a resgatar sua identidade enquanto sujeito de direitos, à época, resguardando inclusive a integridade física, onde tivesse sobretudo, acolhimento. Em 18 de abril de 1995, por força também do Movimento Nacional Meninas e Meninos de Rua³⁰, que reivindicou a abertura de unidade escolar para atendimento desse público vulnerável, a SEEDF fundou a primeira escola voltada exclusivamente para aperfeiçoar artistas de rua que passou a se chamar de Escola dos Meninos e Meninas do Parque.

Se há uma semelhança entre a POP Rua e o primeiro público da EMMP (artistas circenses) é a itinerância, a migração dinâmica e, em alguns casos, o trabalho na rua. De

²⁹ Gran' Circo Lar. (12 de janeiro de 2023). Na Wikipédia. https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Gran%27_Circo_Lar&oldid=64816370.

³⁰ Este Movimento começou a existir em 1982 e se constituiu como uma entidade civil independente em 1985, tendo atualmente 5 sedes regionais espalhadas pelas principais capitais do País. Este Movimento não presta atendimento direto aos menores, mas procura mobilizar os próprios menores, os técnicos, os educadores de rua, os diretores, os funcionários de instituições, enfim todos os que estão envolvidos com este segmento da população brasileira. Dentro desta perspectiva de mobilização, o Movimento não está atrelado à Igreja e nem ao Estado, tendo garantida sua independência financeira por subsídios de 3 entidades internacionais (entre elas, a UNICEF). O Movimento é aberto à participação da população e não possui qualquer espécie de filiação dos seus participantes. Sua sede nacional fica em Brasília, DF. (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. *In: Psicol. cienc. prof.* 8 (1), 1988).

acordo o Projeto Político Pedagógico (PPP/EMMP, 2022) da EMMP o espaço recebeu o nome, escolhido pelas crianças e adolescentes de Escola dos Meninos e Meninas do Parque, em alusão ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

No mesmo ano, em agosto de 1995, outra escola também foi criada para reinserir crianças e adolescentes em situação de rua no sistema educacional em Porto Alegre/RS. Inspirada em Paulo Freire, a Escola Municipal Porto Alegre (EPA) foi criada pela prefeitura municipal de Porto Alegre com o objetivo de cumprir o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), proporcionando o direito à educação às crianças e adolescentes que vivem nas ruas do centro da capital e até o presente momento continua o atendimento para esse público. Tanto a EMMP e a EPA são até hoje as duas únicas unidades escolares públicas direcionadas exclusivamente para atendimento de estudantes em situação de extremas vulnerabilidades.

Dessa forma, a SEEDF conforme dito inicialmente, conta atualmente com duas escolas de Natureza Especial que atendem pessoas em situação de rua interessadas no retorno ao ambiente escolar.

A primeira é a EMMP, conhecida como Escola POP, modelo nas políticas de escolarização das pessoas em situação de rua no Brasil e no mundo e 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 (PPP/EMMP, 2022).

E a outra é a Escola do Parque da Cidade/Promoção Educativa do Menor-Distrito Federal (EPC/PROEM-DF), que atende de forma integral estudantes com diversos tipos de vulnerabilidades, de discriminação e exclusão social na faixa etária de 11 a 18 anos, procedentes de várias Regiões Administrativas do DF e do Entorno, com vínculo familiar. A EPC-PROEM promove a reintegração da/o estudante com defasagem idade/série, que já foi excluída/o das outras unidades escolares ou evadida/o do ensino regular.

De acordo com o Art. 315 do Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), as Escolas de Natureza Especial são:

Unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 131).

Na SEEDF são consideradas Escolas de Natureza Especial na Rede Pública de Ensino do DF as Unidades Escolares:

- I. Centro Interescolar de Línguas - CIL
- II. Escola Parque
- III. Escola da Natureza
- IV. **Meninos e Meninas do Parque - EMMP (grifo nosso)**
- V. Escola do Parque da Cidade – PROEM (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 131)

Hoje a EMMP é referência em cidadania e educação e tem mantido o sonho de jovens e adultos que vivem nas ruas: o direito à educação. Fato que colocou a Unidade Escolar em 10º lugar entre os 15 centros educacionais que fazem a diferença no mundo, segundo a Seleção Hypheness, que selecionou 15 escolas inovadoras para inspirar a construção de um mundo melhor, em 2015.

O Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), traz em seu bojo 11 artigos sobre as atribuições da EMMP, que vão do Artigo 390 ao 401, nos quais destacamos 5 artigos que estão mais diretamente ligados com o estudo desta pesquisa e se conectam com a PEPOP.

Art. 390. A Escola Meninos e Meninas do Parque, identificada por EMMP, unidade escolar que integra a estrutura da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, está vinculada pedagógica e administrativamente à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro.

Parágrafo único. A EMMP, a Coordenação Regional de Ensino e demais setores e/ou órgãos do Governo do Distrito Federal manterão contínua articulação para encaminhamento e atendimento às demandas da Rede de Proteção Social que envolvam os estudantes.

Art. 391. A EMMP tem como objetivo assegurar o direito à escolarização de adolescentes, jovens e adultos que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento, proporcionando a reintegração escolar e comunitária.

Art. 392. À EMMP compete:

I - promover o atendimento escolar valorizando e respeitando a história individual de cada estudante;

II - elaborar e implementar o seu Projeto Político Pedagógico - PPP em consonância com as Políticas Educacionais da SEEDF;

III - promover a reintegração dos estudantes às demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino, considerando o caráter de transitoriedade do atendimento ofertado.

Parágrafo Único. A política pública de escolarização da população em situação de rua ou em acolhimento institucional é elaborada pela SEEDF, por meio de órgão próprio, em articulação à rede intersetorial que atende a essa política.

Art. 393. A matrícula dos estudantes na EMMP será efetivada na própria unidade escolar, por meio da Coordenação Regional de Ensino e demais setores e/ou órgãos do Governo do Distrito Federal que atuarão de forma articulada.

Art. 394. A EMMP poderá oferecer à população em situação de rua e/ ou acolhimento institucional atendimento inicial sob forma de oficina, enquanto se procede a verificação da situação escolar para posterior efetivação de matrícula.

Art. 395. A organização do trabalho pedagógico é feita em conformidade com as orientações pedagógicas de cada etapa/modalidade utilizando-se a

Observa-se no parágrafo único do Art. 390 a indicação de se manter com os demais setores e/ou órgãos do GDF uma contínua articulação para encaminhamento e atendimento às demandas da Rede de Proteção Social que envolvam as/os estudantes. Para Brugué *et al.* (2015) as redes organizacionais incorporariam o contato, o diálogo e a interação como características definidoras de sua dinâmica operacional. Mais adiante, nos capítulos seguintes, veremos se, e como, essas redes se relacionam de fato com a PEPOP, ou não.

Da mesma forma, o inciso III do Art. 392 em relação à reintegração dos estudantes às demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino, considerando o caráter de transitoriedade do atendimento ofertado, será verificado como funciona também.

A Política Nacional de Inclusão para População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) traz especificidade sobre a Educação para esse público, na qual destacamos:

1. Promoção da inclusão das questões de igualdade social, gênero, raça e etnia nos currículos, reconhecendo e buscando formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias, especialmente com relação à população em situação de rua;
2. Constituição de grupos de estudo que discutam maneiras de a educação ser feita em meio aberto, sem necessidade de deslocamento até as escolas
3. Oferta regular de educação de jovens e adultos, especialmente no que se refere à alfabetização, com facilitação de ingresso em sala de aula em qualquer época do ano;
4. Oferta de incentivos à assiduidade escolar para a população em situação de rua, tais como uniformes e materiais escolares gratuitos, facilitação do transporte de ida e volta da escola, fornecimento de alimentação, etc.;
5. Inclusão da população em situação de rua nos programas de apoio ao desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e de lazer em escola aberta, especialmente nos finais de semana;
6. Inclusão do tema população em situação de rua, suas causas e conseqüências, como parte dos debates sobre essa realidade nacional nas redes de ensino de todo o País.
7. Adequação dos processos de matrícula e permanência nas escolas às realidades das pessoas em situação de rua, com a flexibilização da exigência de documentos pessoais e de comprovantes de residência.
8. Promoção de políticas de Inclusão Digital para pessoas em situação de rua (BRASIL, 2008b).

Há de se verificar se os artigos destacados acima à luz da PEPOP estão sendo cumpridos na EMMP e registrar também as percepções das mulheres negras, estudantes dessa Unidade Escolar.

Ainda sobre o campo da pesquisa, destaca-se que:

A EMMP tem ampliada a sua função social tendo em vista que apresenta uma organização diferenciada nos tempos e espaços escolares; no acolhimento humanizado, sensível e fraterno; na construção coletiva de procedimentos e rotinas; no diálogo contínuo com as/os estudantes; na oferta

de alimentação escolar de valor nutricional adequado; na articulação intra/intersectorial; na aquisição de materiais, em geral, não utilizados em escolas; na promoção de espaços de higiene pessoal, limpeza (banheiros com chuveiros, lavanderia) e descanso, dentre outros (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 49).

Com método pedagógico de inserção de novos meios de aprendizado, que reconhece as/os estudantes como sujeitos de conhecimento e direitos a EMMP trabalha para que essas/es estudantes conquistem o direito à educação básica de ensino, concluam seus estudos e assim, ajudar na mudança de suas realidades.

A organização curricular e pedagógica da EMMP considera os princípios da temporalidade e da sazonalidade. No que se refere ao princípio da Sazonalidade, é necessário considerar que, em determinadas épocas do ano o fluxo de pessoas em situação de rua nos grandes centros urbanos tende a aumentar. Nos meses de dezembro, por exemplo, há um aumento considerável da POP Rua no DF em busca de donativos natalinos (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A Unidade Escolar considera esse fato em seu planejamento e calendário, visando se preparar para receber esse público durante todo o ano letivo. Ainda que algumas/uns estudantes busquem por matrícula no decorrer do ano letivo e frequentem a Escola por um curto período, são acolhidas/os a qualquer tempo, e tem direito ao mesmo atendimento.

Segundo o PPP da EMMP de 2022, intitulado de “Tempo de Cuidar de Nós Mesmos e dos Outros!”, preza que o atendimento educacional proposto é baseado nas pedagogias de Freinet, Vygotsky e Paulo Freire com o objetivo a escolarização formal, sendo o(a) professor(a) o(a) mediador(a) do conhecimento e o(a) estudante, o protagonista das ações visando um aprendizado por meio da “troca” de informações, cultura e histórias que cada um traz. Assim, as ações educativas cotidianas da EMMP estão em consonância com o Currículo em Movimento do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018) e suas diretrizes (PPP/EMMP, 2022).

Quanto à organização física da EMMP, conforme apresentado no PPP da escola, o espaço escolar constitui-se de 9 (nove) salas, nas quais são regularmente ministradas as aulas das distintas disciplinas ofertadas: 1 (uma) sala em que funcionam a direção e secretaria, 1 (um) laboratório de informática, que possui nove computadores adquiridos pelo consórcio MEC SEEDF FNDE Pregão 4/2007, uma biblioteca e uma sala do SOE (Serviço de Orientação Educacional), bem como por banheiros dos(as) estudantes, 1 (um) almoxarifado, 3 (três) outras salas de aula, 1 (uma) sala de professores e 1 (um) banheiro de funcionário/as e professores/as (PPP/EMMP, 2022).

O refeitório escolar da EMMP fica na parte externa da escola, e foi um espaço adaptado, o qual apresenta rachaduras, infiltrações, goteiras, que não deixa de oferecer riscos à integridade física dos(as) profissionais e dos(as) estudantes, e risco ao armazenamento e à conservação dos alimentos da merenda escolar, tendo realizada a última manutenção em 2020/2021 (PPP/EMMP, 2022).

A EMMP tem uma associação para recebimento de verbas públicas, ou da Sociedade Civil, a AMAME (Associação dos Amigos da Escola dos Meninos e Meninas do Parque), que está inscrita sob o CNPJ: 01.728.813/0001-65.

De acordo com o PPP/EMMP, 2022, a turma de Anos Iniciais (Turma Multietapa) garante o direito à escolarização das crianças e adolescentes de 07 e 15 anos, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com adaptações curriculares pertinentes de acordo com as necessidades individuais e coletivas das/os estudantes, respeitando seu histórico social, cultural e seu desenvolvimento de aprendizagem de acordo com o diagnóstico da turma e ritmo de aprendizagem de cada estudante. A professora de Atividades atuante dos Anos Iniciais no ano de 2022 era contratada em caráter temporário.

A Unidade Escolar afirma no PPP/EMMP (2022) que tem como diretriz o Currículo em Movimento do DF, em vigor, com as orientações que guiarão o fazer pedagógico no ano letivo de 2021/2022.

A EMMP fornece às/aos estudantes do período matutino café da manhã e almoço. Já as/os estudantes do período vespertino recebem almoço e janta na escola. No espaço adaptado para funcionamento da escola não há quadra poliesportiva ou muro.

O atendimento escolar na EMMP é composto da seguinte forma:

TABELA 4: Modalidade/Ano/ Etapa/Quantidade

	MODALIDADE	ANO/ETAPA	QUANT.	
MATUTINO	Ensino Fundamental - Anos Iniciais*	Multianos	1	
	Turma de Integração**		1	
	Educação de Jovens e Adultos - 1º Segmento	1ª Etapa		1
		2ª Etapa		1
		3ª Etapa		1
		4ª Etapa		1
	Educação de Jovens e Adultos - 2º Segmento	5ª/6ª Etapas		1
		7ª/8ª Etapas		1
VESPERTINO	Turma de Integração**		1	
	Educação de Jovens e Adultos - 1º Segmento	1ª Etapa		1
		2ª Etapa		1
		3ª Etapa		1
		4ª Etapa		1
	Educação de Jovens e Adultos - 2º Segmento	5ª/6ª Etapas		1
		7ª/8ª Etapas		1

*Turma Multianos de Ensino Fundamental Anos Iniciais para crianças e adolescentes dos 06 aos 14 anos.
 **Turma de INTEGRAÇÃO que objetiva a inserção escolar e de aprendizagem do(a) estudante de qualquer modalidade. Esta turma recebe estudantes durante todo o período letivo independente do calendário oficial da Rede.

Fonte: PPP/EMMP/2022

Durante o 2º semestre de 2022 quando fizemos a Observação Participante, o atendimento escolar da EMMP utilizava-se da modalidade de ensino da EJA que correspondem aos 1º e 2º segmentos, para estudantes acima de 15 anos. E o Programa para o Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE) era utilizado nos Anos Iniciais, voltada para estudante de até 14 anos. Por força de determinação do Ministério Público e Territórios do DF foi aberta uma turma de Anos Iniciais, voltada para estudantes de até 14 anos.

Assim, o atendimento aos estudantes da EMMP vem ocorrendo nas etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em turma multisseriada e Anos Finais. O Ensino Médio – 3º segmentos – que era uma reivindicação constata da Unidade Escolar junta à SEEDF e passou pela primeira vez a fazer o atendimento para os/as estudantes concluintes do 2º Segmento - Anos Finais no 1º semestre de 2023.

Dessa forma, quando uma/um estudante nova/o chega à EMMP, primeiramente é encaminhado para a Turma de Integração, onde é organizada por meio de atendimento em turma denominada “Iniciantes” (atualmente Turma de Integração) que foi constituída para um acolhimento dos estudantes e uma reinserção diferenciada no espaço escolar formal, levando em consideração cada experiência de vida, sendo realizado diagnóstico da psicogênese da leitura e da escrita para encaminhamento às séries/etapas que o(a) estudante frequentará (PPP EMMP/2022). Logo depois dessa integração, a/o estudante é alocado para uma turma do 1º ou 2º segmentos, correspondente ao seu nível escolar.

Segundo o PPP/EMMP/2022, além da Equipe Gestora: Diretora e Vice-Diretor, a Equipe pedagógica da EMMP é composta de 3 professoras/es de Atividades, 1 professoras/es de Ciências Naturais, 1 professora de Artes, 1 professora de História, 1 professora de Geografia, 1 professor de Matemática, 1 professora de Educação Física, 1 professora de Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e 1 professoras/es de Informática e 1 Orientadora Educacional.

Conforme o PPP/EMMP/2022, a maioria das/os estudantes do turno vespertino é encaminhada pelo Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – Centro Pop e pelo Instituto Sociocultural, Ambiental Tecnológico de Projetos de Economia Solidária - IPÊS. A Unidade Escolar também tem efetivado parceria com o Movimento Nacional de Pessoa em Situação de Rua e Catadores de Resíduos Recicláveis para o atendimento das/os estudantes.

A EMMP desde 2020 vinha buscando a abertura de turmas de 3º segmento, com o intuito de atender às/os estudantes concluintes do 2º segmento da EJA e os egressos que interromperam o processo de escolarização nas unidades escolares sequenciais.

As/os estudantes da EMMP quando terminavam os estudos do Segundo Segmento – Anos Finais eram encaminhados para Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul para conclusão da etapa do 3º Segmento do Ensino Médio, uma vez que a EMMP até pouco tempo não tinha autorização da SEEDF para ministrá-lo. Somente a partir do ano letivo de 2023 que a 1ª etapa do 3º Segmento passou a ser atendido na EMMP, após deferimento às reivindicações do corpo discente e discente da EMMP.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES I

Ressaltamos que a EMMP atende especificamente pessoas em vulnerabilidade, a maioria em situação de rua e em acolhimento institucional, na modalidade EJA, em todas as etapas do Ensino Fundamental e recentemente a primeira etapa do Ensino Médio. A demanda para a etapa do Ensino Médio partiu dos/as estudantes formandos de 2018 e 2019, bem como do Centro POP (Centro de Referência no Atendimento à População de Rua – Brasília) e do Coletivo Barba na Rua cujos frequentadores evadiram de outras Unidades Educacionais.

O Eixo V do Decreto nº 33.779/2012 versa sobre a Educação e traz orientações para implantação de diretrizes específicas para atendimento à POP Rua acerca de todos os procedimentos de acesso à educação e a garantia de permanência com êxito na escola, o fortalecimento das escolas de Natureza Especial EMMP e PROEM, inclusive incentivando a realização de busca ativa para inserção na formação da educação básica, em parceria com outros órgãos de proteção social, estreitando o trabalho em rede de forma que as escolas públicas do DF desenvolvam um trabalho multidisciplinar e intersetorial com as outras políticas garantidoras de direitos. Recomenda a inserção do tema POP Rua nos PPP das escolas, em uma perspectiva da educação em direitos humanos, a fim de coibir toda forma de preconceito, discriminação social, violação de direitos e desrespeito à dignidade dos estudantes que se encontram em situação de rua, entre outras ações.

Observa-se que os incisos incentivam a ação integrada (intersetorialidade), visando a construção de encaminhamentos coletivos e participativos para a abordagem do fenômeno.

Como a proposta desta pesquisa considera a Política Pública Educacional do DF para as Pessoas em Situação de Rua (PEPOP) como um relevante desdobramento para combater as desigualdades sociais, buscamos entender mais sobre o que se trata propriamente essa

política pública educacional (PEPOP). Por isso, refletiremos brevemente sobre como essa política enquanto documento norteador ampara a EMMP no atendimento educativo pensada para pessoas em situação de rua.

As Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua – PEPOP (DISRITO FEDERAL, 2018) é uma política pública educacional do DF, direcionada ao atendimento às pessoas em situação de rua no DF, gerenciada pela Secretaria de Estado de Educação do DF, que tem por objetivo a promoção e inclusão da POP Rua na rede pública de ensino, de forma a reconhecer que a educação é um direito de todos, sem preconceito de qualquer ordem. Visa, ainda, fundamentar a elaboração, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação da política de escolarização gratuita, democrática, diferenciada, intra/intersetorial para a POP Rua.

Assim, todas as Unidades Escolares de Referência para o atendimento da POP Rua e as demais unidades escolares regulares da rede pública do DF deve acolher crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento, promovendo a reintegração escolar desses estudantes.

Sua proposta propõe uma organização pedagógica que leva em consideração as peculiaridades dessa população, que geralmente não frequenta a escola com regularidade, está distante de sua idade escolar “ideal” e geralmente sem documentação. Dessa forma, a inclusão da POP Rua na SEEDF prevê a adaptação na organização dos tempos, ritmos e espaços escolares, a formação das/os profissionais da educação envolvidas/os para a adequada mediação pedagógica, a (re)organização curricular, a construção coletiva de procedimentos e rotinas comuns e individuais, na aquisição de materiais pedagógicos, dentre outros (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no DF (DISTRITO FEDERAL, 2012), tem com finalidade implantar políticas públicas de forma intersetorial e transversal, garantindo a estruturação da rede de proteção às pessoas em situação de rua, sendo o primeiro ente da Federação a realizar a adesão oficial a essa política e, assim, a se responsabilizar pela elaboração e execução de ações, programas e projetos direcionados a esse público. Dessa forma, a PEPOP nasce amparada dessa política distrital, sendo instituída pela Portaria 350, de 26 de outubro de 2018, após aprovação pelo Conselho de Educação do DF.

O documento da PEPOP foi construído após um amplo processo de discussão que envolveu diversos setores da SEEDF, por meio da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade – DCDHD e outras secretarias de Estados do GDF como a Secretaria

do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, Secretaria de Estado de Cultura, Secretaria de Estado de Saúde, Subsecretaria de Políticas para Justiça, Cidadania e Prevenção ao Uso de Drogas, além de órgãos federais como o Ministério do Desenvolvimento Social, Ministérios da Saúde, Ministérios dos Direitos Humanos, Movimento Social da População de Rua e Revista Traços, dentre outros.

Na PEPOP, os processos de acompanhamento, controle e avaliação do ensino e da aprendizagem levam em conta a avaliação escolar de um/uma estudante POP RUA, em seus diferentes processos e espaços, não podendo reproduzir as exclusões a que essas pessoas foram e são submetidas fora da escola, mas ao contrário, deverão encorajar, orientar, informar e conduzir as/os estudantes em uma perspectiva de acolhimento, inclusão social e troca/construção de saberes (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A PEPOP assegura a essa clientela os seguintes procedimentos de avaliação e registro: aproveitamento e adaptação de estudos, registro das aprendizagens, registro de avaliação, recuperação contínua (poderá ocorrer a qualquer tempo, com vistas a promoção do estudante para a etapa seguinte) e classificação (procedimento utilizado para efetivação da matrícula na falta de documento que comprove a escolarização anterior da/o estudante. A avaliação das/dos estudantes acontece inicialmente através de um diagnóstico escolar com o objetivo de conhecer/mapear o perfil da/do estudante POP.

Salienta-se que a implantação da PEPOP é um importante passo no processo de inclusão social e prevê a efetivação de ações em rede (intra e intersetoriais). Trata-se de uma iniciativa ousada e desafiadora que exige a participação e envolvimento de todos os setores da SEEDF e de outras Secretarias de Estado, unidades de ensino, profissionais da educação, comunidade escolar e, paralelamente, com as demais Secretarias de Estado e a Sociedade Civil Organizada.

A existência de condições tão humilhantes aos Direitos Humanos nos conclama a reivindicar do Estado respostas através de políticas públicas a essa manifestação profunda de desigualdade social e que as demandantes da política sejam ouvidas, como participantes no monitoramento das políticas (FELICE; CARNAÚBA, 2019). Afinal, o público mais vulnerabilizado precisa de políticas públicas específicas de abordagens transversais, intersetoriais, interseccionais e multifocais (BOTELHO; NASCIMENTO, 2016).

Logo adiante, especificamente na Parte III desdobraremos sobre como a EMMP articula essa política pública educacional voltada para a POP Rua e como se dá sua implementação (ou não) na rede pública do DF e qual é a percepção das estudantes, mulheres negras que lá estudam sobre a política em si.

Nesse sentido, seguindo nosso caminhar, adentremos na Rua Marielle Franco para conhecermos quem são e o que pensam as estudantes da EMMP, mulheres negras que vivem em situação de rua.

CATÍTULO 2 - RUA MARIELLE FRANCO³¹ – QUEM SÃO E O QUE PENSAM AS MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA, ESTUDANTES DA EMMP – A VOZ DAS COPARTICIPANTES SOB A ÓTICA DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Somos de nossas recordações apenas uma testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante aos outros para que confirmem a nossa visão (BOSI, 1979, p. 331).

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar as estudantes da EMMP, se faz necessário pensar como as ações colonialistas marcam as trajetórias de vida das mulheres negras, que vivem em condições de alta vulnerabilidade social, como é o caso das coparticipantes desse trabalho. Neste capítulo destacamos algumas reflexões sobre como a trajetória de vida das mulheres negras é determinada pelas violências da inscrição epistêmica imperialista e colonialista, respaldada na colonialidade do poder, do saber e do ser (WALSH *et al.* 2006) que as invisibiliza e nega sua condição de sujeito de direito ao conhecimento, gerido pelo aniquilamento cognitivo eurocentrado.

Esse capítulo aborda aspectos da luta e (re)existência das mulheres negras estudantes da EMMP, por meio de seus relatos e do registro de suas memórias contadas neste trabalho. Revela o quanto essas mulheres tentam ser protagonistas de suas próprias histórias, ao mesmo tempo em que nos mostra aspectos da opressão colonial. Sua subalternização passa a ser compreendida a partir da análise de suas trajetórias de vida. Como desdobramento, sua relação indireta e direta com a PEPOP será explorada no Capítulo 3

A expressão ‘trajetória de vida’ é utilizada para designar as experiências e práticas que vivemos e que acontecem nos mundos sociais e históricos aos quais pertencemos. Segundo a etimologia, a palavra *trajetória* vem do latim *trajectōre-*, (que atravessa) + *-ia*, que significa curva descrita por um ponto em movimento, em relação a determinado ponto. No sentido figurado se refere a caminho, via (CARVALHO, 2009). Já a etimologia da palavra *vida* vem também do latim *vita.ae* e significa período compreendido entre o

³¹ (1979-2018) Vereadora Marielle Franco do Rio de Janeiro, defensora dos Direitos Humanos e das minorias, covardemente assassinada no dia 14 de março de 2018 como um ato de força física na tentativa de silenciamento de sua voz e de suas bandeiras de luta.

nascimento e a morte; existência; o fato de viver; maneira de viver; os acontecimentos que se sucedem numa existência; conjunto de condições, especialmente materiais, socialmente necessárias à preservação da existência (CARVALHO, 2009).

Os indivíduos vivenciam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, em inúmeros espaços sociais, diferentes papéis na família, escola e instituições de formação, mercado de trabalho, instituições sociais e culturais, associações, e redes de sociabilidade variados. A trajetória de vida abarca tudo que uma pessoa viveu sob influência do meio social e a sucessão dos acontecimentos que fizeram parte da existência de algo ou alguém.

De acordo com os estudos de Born (2001), a trajetória de vida se define como uma estrutura social acrescido das realizações individuais dessas trajetórias únicas. Segundo a autora, a trajetória de vida pode ser descrita como:

Um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa. Normalmente é determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida. O curso de uma vida adquire sua estrutura pela localização desses acontecimentos e pelos estágios do tempo biográfico. A localização dos acontecimentos, a duração da existência e a sua situação no transcurso de uma vida são normalmente o resultado de informações que perpassam a população (BORN, 2001, p. 243-244).

Ao pensar a trajetória de vida sob a perspectiva interseccional de gênero, raça e classe, insere-se que a trajetória de vida das mulheres negras é marcada pelo racismo, classicismo e sexismo que as condenam a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais como é o caso de nossas coparticipantes, demarcando sua condição de Ser e Estar no mundo, pressionados por uma perspectiva universalista. Ser mulher evoca o paradigma espelhado no da mulher branca ocidental, colonizada e eurocêntrica que nega à afirmação identitária da mulher negra sua condição de Ser.

Refletir sobre a trajetória de vida das mulheres negras nessa sociedade globalizada, capitalista e colonizada, marcada por uma ideologia baseada na lógica opressiva das mulheres negras, nos remete a Gonzalez quando diz que “ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (GONZALEZ, 1982, p. 97). Sem dúvidas, os fatores culturais, étnico-raciais e socioeconômicos interferem na trajetória e na história de vida das mulheres negras, inviabilizando sua condição de Ser mulher no mundo em sua plenitude.

Assim, esse capítulo atende ao objetivo específico de revelar quem são e quantas são as mulheres negras estudantes da EMMP que vivem em situação de rua, e assim conhecer suas vivências e percepções sobre sua vida, suas perspectivas e posicionamentos acerca da

condição de vulnerabilidade social e violação de direitos as quais estão submetidas pelos processos de dominação, exclusão e exploração. Foram consideradas também a relação dos resultados obtidos com as intersecções de raça, gênero e classe (CRENSHAW, 2002, 2004; COLLINS; BILGE, 2016), na trajetória de mulheres negras, em especial de nossas coparticipantes, que nos permitiu analisar os relatos de vida que marcaram as trajetórias das coparticipantes desta pesquisa, estudantes da EMMP, mulheres negras, que estão vivendo em situação de rua, às quais elegeram o espaço público de Brasília como sua moradia.

Para tanto, retomamos o perfil das coparticipantes desta pesquisa para realizar as análises das entrevistas semiestruturadas efetuadas com nossas coparticipantes da EMMP, e também correlacionar as produções teóricas específicas à temática da interseccionalidade articuladas com as/os autoras/es que elegemos para embasar nossa perspectiva teórico-metodológica e nos acompanhar nesse processo de pesquisa. As lentes metodológicas utilizadas como ferramenta analítica partem da interseccionalidade, conforme descrevemos nas Considerações Iniciais deste trabalho por concordarmos que a interseccionalidade promove “entendimentos mais sólidos sobre as desigualdades sociais” (COLLINS; BILGE, 2016, p. 248).

Nesse percurso, o capítulo está dividido em três seções, nos quais apresentamos uma reflexão, a partir de: i) trechos das narrativas de nossas coparticipantes, suas percepções acerca das categorias estudadas: situação de rua, suas relações com a EMMP e com suas/seus professoras/es. Destacam-se, ainda: ii) suas experiências com o racismo, o trabalho, a fome, experiências de exclusão, discriminação e injustiças que condicionam sua condição de vulnerabilidade social, a desvinculação familiar e de trabalho (CASTEL, 1998), e iii) as relações impossibilitadas com a maternidade e afetivo-sexuais e a violência doméstica e de gênero.

Percebemos que as narrativas de nossas coparticipantes Neusa Santos, Tereza de Benguela e Beatriz do Nascimento, Dandara e Maria Firmina demonstram que o espaço escolar, especialmente da EMMP, é um lugar que elas encontraram maior apoio no que se refere à educação. Elas entendem que o benefício da escola na vida delas se estende tanto para elas quanto para as pessoas do seu núcleo familiar. Suas falas evidenciam também uma análise de outros espaços escolares por onde elas passaram.

O primeiro aspecto marcante, e por que não dizer, forjado pelas relações de gênero, raça e classe é que a dinâmica da paternidade na vida dessas mulheres se dá pela ausência, abandono e irresponsabilidade como um dos fatores reguladores das relações afetivas instáveis das coparticipantes. Isso colabora fortemente para que as chefes de família, Neusa

Santos, Tereza de Benguela e Beatriz do Nascimento, Dandara e Maria Firmina, analisadas criassem suas/seus filhas/os sozinhas, sendo quatro delas, mulheres negras que abriram mão de família.

Ao ouvi-las, entendemos a importância de evocar como a interseccionalidade de raça, gênero e classe opera sobre suas trajetórias de vida. Democracia dialoga com interseccionalidade, pois reivindica a inclusão, o diálogo, a equidade e a justiça social (COLLINS; BILGE, 2016).

As experiências interseccionalizadas com marcadores de raça, gênero e classe e outros, fazem com que as coparticipantes experimentem o cruzamento de diversas violências, combinadas. Características que se acumulam por serem mulheres negras, pobres, que inclusive é reforçada por vezes, como veremos pelo Estado.

Múltiplas e contínuas violências agregam histórias que são também individualizadas. Por isso, é interessante olhar como os eixos identitários sugeridos por Crenshaw (2002) de opressão de violência vão sendo revisitados nas narrativas dessas mulheres.

Para interpretação das narrativas alinhamos as seguintes categorias: fome, família, situação de rua.

As condições das pessoas que vivem em situação de rua se veem potencializadas em mazelas e vulnerabilidades que são históricas e estruturantes. O aumento da fome, da pobreza extrema, da desigualdade reflete diretamente nos impactos sobre as populações vulnerabilizadas, ainda mais as pessoas que vivem em situação de rua.

2.1. CATEGORIA FOME:

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

(MANUEL BANDEIRA)

O conceituado escritor Josué de Castro ao receber o Prêmio Internacional da Paz, em 1954, disse: “O primeiro direito é o de não passar fome”. Em sua obra referencial, Geografia da Fome, o brasileiro trouxe a temática da fome coletiva que atinge um número expressivo de pessoas, dentre as quais destacamos aquelas que estão vivendo em situação de rua.

O pensamento neoliberal presente na estrutura capitalista de nossa sociedade atual eleva a cada dia o agravamento de situações de risco e vulnerabilidades sociais na vida de milhares de pessoas, principalmente as mais vulneráveis como pessoas em situação de rua. Crescentes consequências negativas, no que se refere à reprodução e negação de direitos, aumento das desigualdades sociais e falta de garantias sociais atingem uma grande parcela da população, especialmente para as Pessoas em Situação de Rua, que vivem em estado de iniquidade social.

No cenário brasileiro, a fome sempre foi um dos problemas mais grave, mesmo sendo considerado um dos maiores produtores de comida do planeta. As mazelas da fome e das desigualdades sociais se tornam um problema estrutural na medida em que coloca nosso país no abismo social, sobrepondo e evidenciando nas populações mais vulneráveis os vários fenômenos de discriminação e violação de direitos.

Para Frei Betto (2003), a fome, como questão política, entrou na agenda brasileira desde 1946, quando Josué de Castro publicou o clássico “Geografia da Fome”, sublinhando que a subnutrição de milhões de pessoas nada tem a ver com a fatalidade, seja climática... Para Frei Betto, antes do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), presidente da República algum tomou a si o desafio de erradicar a fome, excetuando o programa de reformas de base de João Goulart, abortado pelo golpe militar de março de 1964.

Trazer a ‘Categoria Fome’ nesse trabalho nos ajuda a refletir a importância de garantia de uma alimentação saudável como um direito universal, pontuando Josué de Castro (1946).

Os relatos das coparticipantes a seguir evidenciam a fome como um dos mais perversos algozes para quem vivem em situação de rua, o que não é uma novidade, mas sim uma realidade recorrente em diferentes escalas, épocas e lugares. É uma constante de desumanidade. Suas experiências vão da divisão de um ovo para três pessoas durante o dia todo, como a sentir fome muitas vezes e mesmo assim não gostar mendigar um prato de comida ou até mesmo de comer o que tiver no momento.

Todas as participantes disseram ter passado por momentos em que ou elas não tinham o que comer ou elas tinham o mínimo pra poder se alimentar e garantir comida para seus filhos, o que demonstra uma narrativa muito comum entre elas. E como as mulheres negras estão na base da pirâmide, elas são vítimas das maiores violências. Percebe-se como novamente as questões de raça gênero e classe se entrecortam em suas vivências, demonstrando como a interseccionalidade acaba ajudando a compreender porque que essas vivências são tão semelhantes e no que que essas narrativas são tão comuns, especialmente,

quando elas estão associadas ao fator de vulnerabilidade social que é a situação de rua. Como na poesia de Manuel Bandeira “O Bicho”, a fome transforma as pessoas em nada, transforma as pessoas em bicho em busca de uma condição de vida, de uma condição de (sobre)vivência o tempo inteiro.

Nesse sentido, para refletirmos sobre as mazelas e como a fome é intransigente, trazemos um caso de uma estudante negra da EMMP, transexual, de 32 anos³², assassinada com um golpe de faca no peito após negar dividir um lanche com um sem-teto, na Região Administrativa do Sudoeste/DF, em dezembro de 2020, durante a pandemia de Covid-19.

A morte da estudante Juliana tirou todos os seus sonhos de concluir os estudos e sair da condição de rua e ter um trabalho e uma moradia digna, reforçando como os impactos da pandemia/19 atingiu as populações mais vulneráveis que vivem em uma rotina de exclusão e violência. A estudante Juliana sobreposta a uma variável de violações condicionadas por ser uma mulher trans, negra, em situação de rua foi assassinada por um pedaço de pão. Aqui a interseccionalidade se sobrepõe em vulnerabilidade de gênero, raça e classe que se entrecruzam com outras formas de intolerância e agressão aos Direitos Humanos, marcando o Ser mulher de forma desigual, reforçando os dados de que são as mulheres negras as mais atingidas pelo racismo estruturante, pelo sexismos e exploração econômica.

As narrativas das nossas coparticipantes comprovam que a fome é implacável. A tragédia citada confirma as estatísticas. O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Segundo o Dossiê de assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021, publicado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA), travestis e mulheres trans, pessoas transfemininas que vivenciam a transgeneridade no espaço público, constituem um grupo de alta vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil. Somente em 2021, pelo menos 78% dos assassinatos foram direcionados contra travestis e mulheres trans profissionais do sexo, já que são elas as mais expostas à violência direta e vivenciam o estigma que os processos de marginalização impõem a essas profissionais. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

A fome sempre foi um dos problemas mais grave do Brasil. Mesmo sendo considerado um dos maiores produtores de comida do planeta, só em 2014 o Brasil conseguiu sair do mapa da fome mundial ao erradicar de forma expressiva a fome, a desnutrição e

³² Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/12/11/mulher-trans-e-morta-apos-se-negar-a-dividir-lanche-com-sem-teto-no-df.ghtml>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

subalimentação, resultado das ações dos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014 e 2015 a 31 de agosto de 2016 – quando sofreu o impeachment), cumprindo assim os compromissos assumidos na Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas – ONU, firmados entre 2000-2015, o que representou a culminância de uma missão histórica: assegurar a cada brasileiro e brasileira três refeições ao dia (ONU, 2015).

Segundo o Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015 (ONU, 2015), 147 chefes de Estado e de governo, representando 189 países, entre eles o Brasil, estipularam o prazo até 2015 para reduzir para metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, fornecer água potável e educação a todos, inverter a tendência de propagação do Vírus da Imunodeficiência Humana – HIV causador da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS e alcançar outros objetivos relativos ao desenvolvimento.

Como compromisso global foram traçados oito “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”, que representam as necessidades humanas básicas e visam à garantia aos direitos fundamentais, que para se concretizarem exigem uma atitude de cooperação internacional e, localmente, entre o setor público e privado, por meio de políticas públicas, de reflexões e ações solidárias entre as profissões, integrando setores, em especial o setor da saúde.

No início da segunda década do século XXI (2020) as mazelas da fome e das desigualdades sociais voltaram a assolar a população brasileira de maneira assustadora, trazendo a miséria e a fome como problema estrutural que coloca nosso país de novo no abismo social.

De acordo com a pesquisa da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (REDE PENSSAN, 2021) em 2020, o Brasil contava com 57 milhões de pessoas vivendo em insegurança alimentar no país antes da pandemia, sem acesso pleno e permanente a alimentos. Em abril de 2021, 116,8 milhões de pessoas passaram a viver em insegurança alimentar, sendo que 43,3 milhões não tinha acesso aos alimentos em quantidade suficiente (insegurança alimentar moderada) e 19 milhões passavam fome (insegurança alimentar grave).

Já os dados do 2º Inquérito VIGISAN da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (REDE PENSSAN, 2022) apontaram que, em 2022, o número de pessoas em insegurança alimentar aumentou 7,2% em relação ao inquérito anterior, de 2020 (REDE PENSSAN, 2022), chegando a 125,2 milhões de brasileiros convivendo em algum nível de insegurança alimentar. O estudo apontou que 33 milhões estão em situação de fome,

não têm o que comer. 4 entre 10 famílias conseguem acesso pleno à alimentação. Percebe-se que o aumento de 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome em pouco mais de um ano. A edição recente da pesquisa mostrou que mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau – leve, moderado ou grave (fome), e que metade dessas pessoas são pretas ou pardas.

A Rede PENSSAN é constituída por pesquisadores, professores, estudantes e profissionais, e teve execução em campo do Instituto Vox Populi. A Ação da Cidadania, a ActionAid, a Fundação Friedrich Ebert Brasil, o Ibirapitanga, a Oxfam Brasil e o Sesc São Paulo são organizações apoiadoras e parceiras dessa iniciativa³³.

Além disso, é evidente que a desigualdade social no Brasil avança a cada dia e a população negra é sempre a mais afetada. Ainda, segundo o estudo 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 o aumento da fome na população negra é de 70%. De acordo com o levantamento, as principais causas para o agravamento da situação da fome no país foram a pandemia do Coronavírus, a desarticulação de programas e políticas sociais e a má gestão governamental em relação à economia. “Por trás da fome, temos o flagelo sobre as crianças, as mulheres e a população negra, acrescido a isso o negacionismo frente ao problema climático, que tanto prejudica a produção agrícola e tem relação direta com a insegurança hídrica”, afirma o estudo.

Com o intuito de erradicar a fome e cumprir os compromissos assumidos na Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas – ONU, o governo Lula (2003-2010) por meio do Ministério da Segurança Alimentar e Combate à Fome, lançou a Ação da Cidadania e o Programa Fome Zero como propostas de políticas públicas elaboradas ao longo dos anos 1990 em caráter de prioridade que dispôs em 2003 de um orçamento de R\$ 1,8 bilhão.

Carolina Maria de Jesus (2005) profetizou quando disse que “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças [...]” Para Betto (2003) três razões motivaram o fundador do Partido dos Trabalhadores - PT (Presidente Luís Inácio Lula da Silva) a oferecer ao país um programa daquela índole:

- 1) o alarmante crescimento da miséria, agravada pela estagnação econômica dos anos de 1980 e do progressivo aumento da desigualdade social;
- 2) o imperativo de incluir a fome na agenda política, “desclandestinizando-a”, à semelhança do que ocorreu com a escravatura: após seus 358 anos de vigência no país, ela só foi oficialmente abolida por figurar na pauta política das décadas precedentes a 1888;

³³ Site: <https://brasil.fes.de/detalhe/fome-avanca-no-brasil-em-2022-e-atinge-331-milhoes-de-pessoas>

3) sua origem pessoal. Ao contrário de Nilo Peçanha, único presidente do Brasil que veio da pobreza, Lula nasceu na miséria. Pobreza, como dizia Dom Helder Camara, é viver do indispensável. Miséria é carecer do indispensável. **A experiência da fome em sua infância marcou definitivamente o caráter do atual Presidente (Luís Inácio Lula da Silva – 2023-2026, grifo nosso).**

É daí que se identifica-o como um estadista comprometido em mudar os rumos que levaram nosso país ao abismo das desigualdades sociais gigantes.

Sobre a fome relacionada às vivências de nossas coparticipantes, trazemos três trechos que se articulam com reflexões trazidas pelas suas memórias, no esforço de esquecer a versão dolorosa, ultrajante e opressora que é a de um ser humano passar fome em um país tão rico. E não é fome de um dia não. É fome de uma vida inteira. Elas conhecem “a dor de uma fome” como diz Neusa Santos. É um fato corriqueiro na vida que levam estando em situação de rua:

Beatriz do Nascimento: Assim, a minha mãe ela sempre foi uma pessoa muito determinada por mais que tivesse só, antes era só eu, ela e meu irmão. Eu lembro desse tempo, era difícil demais esse tempo. E eu lembro que nós dividia um ovo, um ovo pra nós três. (Entrevista concedida em 26 de setembro de 2022).

Dandara: Ixi! Muitas vezes. Já. Mas não gostava pedir nada pra ninguém. (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Tereza de Benguela: Eu não digo fome, mas necessidade já. Porque fome é aquele é aquela coisa que você não tem e não consegue pra comer. Já passei muita necessidade. Agora fome, fome mesmo, não. Mas sempre dentro de casa nunca me faltou um arroz e um feijão. Um feijãozinho, um arroz, quando falta que o arroz tem um cuscuz, e a gente come. Porque meus filho come o que tiver, se tiver arroz eles come, muitas vezes faltava o feijão, o arroz, mas tinha um macarrão, eles faziam macarrão e comia. Tinha um cuscuz, eu fazia e comia com ovo frito. Então, não digo fome, eu digo necessidade, né? (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022)

Neusa Santos: Já. Já passei fome. Já passei fome. Eu sei a dor de uma fome. (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2023).

A fala da estudante Neusa Santos que diz saber “a dor de uma fome” reverbera nosso pensar para entender como a condição de vulnerabilidade de quem vive em situação de rua pode colocar a vida dessas pessoas ainda mais fisicamente expostas à violência. Ecoado na voz de Josué de Castro (1967), nenhuma calamidade pode desagregar a personalidade humana tão profundamente e num sentido tão nocivo quanto a fome (FERNANDES; GONÇALVES, 2000). A fome é uma violência física muito maior, porque inflige a dor no corpo. Suas narrativas de dor e violência trazidas pela fome são de longas experiências de presença na rua e revela como que essa vulnerabilidade entrecorta a carne de seus corpos de várias formas.

A carência alimentar de muitas/os brasileiras/os, incluindo estudantes corresponde a um conjunto de problemas estruturais do modelo socioeconômico vigente, responsável por

concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria, enquanto parte significativa da população permanece em estado de pobreza absoluta. Diante desse quadro, as políticas sociais instituídas pelo Estado, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) contribui para a permanência na escola, uma vez que frequentemente atua contra a evasão escolar e contribui na melhoria de problemas de desnutrição das/os estudantes. As escolas da rede pública do DF, também a EMMP, conta com o Programa de Alimentação Escolar – PAE/DF, da SEEDF, o qual garante o direito dos estudantes da rede à alimentação saudável e de qualidade. Segundo o site do GDF, hoje a SEEDF atende um total de 360.360 estudantes e serve o total de 64.192.095 refeições, nos 200 dias letivos, nas 651 instituições de ensino da SEDF³⁴. Além da contribuição da SEEDF a EMMP conta ainda com doações de gêneros alimentícios do Programa Mesa Brasil – SESC/DF, que complementam a merenda escolar.

Esse é um dos fatores como veremos que torna a EMMP um lugar de acolhimento para as estudantes ouvidas.

O ato de lembrar pode permite (re)significar sua trajetória e forma de explicar a própria vida, mesmo que esse processo venha carregado de dores, ressentimento e alegrias. Memórias quando reescritas abrem outros sentidos àquelas/es que as narram. Evaristo reflete isso na obra Ponciá Vicêncio:

Ponciá gastava a vida em recordar a vida. Era também uma forma de viver. Às vezes, era um recordar feito de tão dolorosa, de tão amargas lembranças, que lágrimas corriam sobre seu rosto; outras vezes eram tão doces, tão amenas as recordações, que de seus lábios surgiam sorrisos e risos (EVARISTO, 2017, p. 79).

Para Arroyo (2017), o direito à memória é um direito humano pouco trabalhado nas escolas. Chegam adolescentes, jovens-adultos com trajetórias densas desde a infância gravadas em suas memórias; chegam carregando passados pesados, persistentes de opressão e segregação. Assim, nem toda lembrança é florida, paradisíaca. A memória pode ser também feita de sombras, de resistência e persistências, de tentativas de percorrer outras passagens ou de assumir as vividas e delas tirar lições de liberdade.

Beatriz Sarlo (2007), em “Tempo Passado: Cultura da Memória e Guinada Subjetiva”, mostra como nosso tempo é caracterizado por uma necessidade urgente de recorrermos sempre à imagens do passado que são representações do presente, levando-nos ao “retorno do passado que nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente” (SARLO, 2007, p. 9).

³⁴ Disponível em: <https://www.df.gov.br/alimentacao-escolar/#cta-atendimento>. Acesso em: 07 jul. 2023.

É o que vivencia a mulher negra, de forma pungente, que carrega no corpo e na memória as marcas da violência racista contra sua identidade desde os tempos da infância, originadas muitas vezes sobre sua estética, seu psicológico, sua história, fazendo com que haja a negação e o apagamento de sua origem, de sua cultura e de sua ancestralidade.

Infere-se em Alves e Filice (2021) que:

O desafio acerca da compreensão e registro escrito [conceitual e/ou empírico] da ancestralidade africana e afrodiaspórica é proporcionalmente crescente, e amplia ao contextualizar que a questão racial negra [com seus diversificados sentidos e pautas de luta antirracistas e contra-hegemônicas]. Envoltas em grandes dores – advindas, sobretudo, da escravidão negra e seus efeitos – tais lutas evocam a ancestralidade como um movimento que busca um modo de existir, em que a vida seja possível de ser vivida com respeito, com dignidade, com humanidade e, sobretudo, com o usufruto de direitos (ALVES; FILICE, 2021, p. 19).

Um dos entraves mais consistentes identificado nas falas de nossas coparticipantes nos remete também a pensar que nascer negro no Brasil significa em grande proporção estar destinado a condições de violência, pobreza e uma longa trajetória histórica de direitos negados – muitas vezes até mesmo o de existir e o de comer, pois o sistema condena existência de seu corpo negro o tempo todo. Nesse contexto, ser mulher negra, pobre, e em situação de rua é aprofundar ainda mais esse cruzamento de desigualdades interseccionais de gênero, raça e classe (COLLINS; BILGE, 2021).

Como se depreende das falas das coparticipantes, a violência epistêmica é um projeto remotamente orquestrado (SPIVAK, 2010), um pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) que visto sob o contexto de produção colonial, entenderia que o sujeito subalterno não tem história e não poderia falar. Aqui, neste trabalho, pelo contrário, suas vozes insurgem ecoadas em alto e bom som para que possamos conhecer suas trajetórias de vida carregada de dor, de angústias, de sofrimento, de esperança, de luta por direitos, trabalho, casa, segurança, comida, educação e sobretudo por políticas públicas que atuem, de fato, como polítipas de equidade, visando a redução das desigualdades (BOTELHO e NASCIMENTO, 2016).

2.2. MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA, ESTUDANTES DA EMMP: VOZES INSUBMISSAS: O QUE ELAS DIZEM E PENSAM?

Nós
As mulheres sem mundo
vivemos na beira da estrada
onde nosso corpo
costuma ser marcado por mais uma cicatriz
ensopada de dor
...

Nós,
As mulheres sem mundo
Queremos gritar...

(SOBRAL, 2017, p. 82)

Na tabela a seguir retomamos brevemente o perfil das coparticipantes da pesquisa para dar sequência nas análises das entrevistas semiestruturadas:

TABELA 5 – Quadro: Breve Perfil das Coparticipantes da Pesquisa

Perfil das Estudantes da EMMP	Tereza de Benguela	Beatriz do Nascimento	Dandara	Maria Firmina	Neusa Santos
Idade	53	21	63	37	46
Número de filhos	8 (7 são vivos)	2	1	1	11
Trabalha com	Já trabalhou com reciclagem. No momento não consegue trabalhar por problema de saúde	Coleta de material reciclável	Não trabalha no momento (já trabalhou em casa de família como empregada doméstica)	Ambulante	Coleta de material reciclável

Fonte: Levantamento: MACÊDO, Glacilene Caiana da Silva (2022).

Retomando o quadro do Perfil da Coparticipantes visto nas Considerações Iniciais, observamos que as coparticipantes do estudo no quesito de idade mais avançada se encontram na faixa etária de 46 a 63 anos e vem de uma geração com taxa de maternidade elevada, o que corrobora com uma pesquisa divulgada pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas³⁵ em 2014, intitulada "Perfil das Mães Brasileiras", que diz que “as mulheres de hoje têm menos filhos”.

Dentre a faixa etária apresentada no quadro relativa à pesquisa de campo, duas de nossas coparticipantes de idades mais avançadas (geração de 46 a 53) tiveram uma quantidade de filhos mais elevados que o a geração de 21 a 37 anos e dentre elas, as que tiveram uma quantidade maior (8 a 11) de filhos estão entre as que tinham menos ou nenhuma escolarização.

³⁵ Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrc/cps/pesquisas/impacto_2005/hc115.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

Nas questões relacionadas à família, pode-se observar que a maioria das estudantes entrevistadas são mães solo e chefes de família que assumiram a educação das/os filhas/, exceto Neusa Santos que em determinado momento de sua trajetória encontrou um companheiro, que é pai de algumas de suas filhas e vive com ela e as filhas.

O abandono paterno também compõe os relatos. Dandara relata o abandono por parte do pai de seu filho quando esse soube que ela estava grávida:

Dandara: Sim porque quando eu engravidei eu tava morando lá na casa, eu tava trabalhando de caseira, eu e meu meu marido, né? Aí depois quando eu olhei, descobri que eu estava grávida e ele disse que o filho não era dele, que ele não queria, que não ia assumir, que não sei o quê, não sei o quê. Até que quando o menino nasceu, ele pegou aí passou a mão nas coisas dele e caiu fora, né? (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Nesse trecho percebemos como o abandono do marido gera uma responsabilização sobre Dandara e a (des/re) organização da “ex-futura” família. Ele a deixou sozinha para cuidar da criança, o que representa abandono parental e gera um questionamento sobre os próprios sentidos da paternidade. Dandara acaba ficando com toda a responsabilidade de não só arcar com o futuro da família, mas também sobre as decisões que deverão ser tomadas quanto ao futuro da criança e o próprio peso econômico disso, tanto para a criança quanto para si mesma. A condição de Dandara é marcada pela combinação de ser uma mulher, negra e pobre, assim como tantas outras mulheres negras no Brasil é preterida em seus relacionamentos afetivo-sexuais (PEREIRA, 2020). Para a autora, as mulheres brancas são preferidas para relacionamentos afetivos, em detrimento das mulheres negras em geral – pretas e pardas, uma vez que as mulheres pretas [...] são as menos favorecidas quanto às chances de uma união.

Dandara narra que a patroa para quem trabalhava como caseira a demite, já que seu “marido” a havia abandonado, e se oferece para ficar com seu filho recém-nascido, já que teria mais condições financeiras para isso. A patroa sabia que Dandara não tinha para onde ir e possivelmente iria morar nas ruas com a criança. Diante dessa realidade, Dandara explica que resolveu deixar a criança com a patroa, passando formalmente a guarda definitiva do filho para ela. A partir daí Dandara começa sua trajetória de vulnerabilidade: em situação de rua, sem casa, trabalho e não tendo condições socioeconômicas para criar seu único filho.

Dandara: Aí a mulher falou pra mim: “É, cê vai me perdoar, mas aqui não vai poder ficar, né? Porque eu queria o casal, né? Como ele já te largou, então cê tem que dar um jeito de ir embora”. Falou pra mim, né? Aí eu peguei e fiquei meio assim, chateada. Ela perguntou “Por que cê não dá esse menino pra mim?” Falei, não, num vou dar não. “E cê vai pra onde com esse menino?” Falei, num importa. Aí ela falou: “No Albergue não vai poder ficar muito tempo, porque Albergue tem um prazo de cê ficar e prazo de cê sair, certo? E depois que sair de lá cê vai pra onde com esse menino?” Eu falei,

ah, seja o que Deus quiser. Falei pra ela. Ela começou a encher o saco, hein? “Por que você não me dá esse menino? Eu tenho condição. Porque eu sou isso, sou aquilo e você? Esse menino vai ficar com quem? Ih começou a encher o saco e falar um bocado de coisa. Você vai dormir na rua com esse menino?” Aí começou a falar. Aí pensei, pensei bem, peguei e entreguei o menino pra ela. É, foi melhor assim, né? Sem condição nenhuma. O círculo fechou de tudo que foi lado. (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Nesse trecho em que a conversa segue, percebemos como há um despojamento do próprio sentido da maternidade, que não raro é impossibilitado para mulheres negras, pobres e em situação de rua. Talvez se direcionássemos nosso olhar para a maternidade da mulher negra ao longo da história veríamos as amas de leite sem poder exercer seu direito à maternidade, o qual foi subtraído para servir o desejo da mulher branca. O leite produzido pela mulher negra servia para amamentar o filho da mulher branca, ora deixando de cuidar dos seus filhos para cuidar dos filhos da mulher branca (“aquela se emancipou”) e agora Dandara produz um filho para a mulher branca, pois dadas as condições ela não pode criá-lo. O que isso nos diz?

2.3. CATEGORIA: FAMÍLIA

É até difícil eu tocar nisso, mas eu nasci no Gama, fui criada sem família.
(MÃE DE ESTUDANTES: NEUSA SANTOS)

Quando o tema é família, esta narrativa de Dandara demonstra como os conflitos de gênero, raça e classe se enredam na teia de vários significados que vão desde o abandono do pai de seu filho recém-nascido a estigmas e preconceitos que reforçam a crença da sociedade sobre a incapacidade de as mulheres em situação de rua exercerem sua maternidade. A patroa branca de Dandara, aproveitando-se de suas condições socioeconômicas nada favoráveis, a expulsou do trabalho, e ainda lhe propôs que fosse embora e deixasse seu único filhinho com ela, preparando-lhe toda documentação de adoção. Ao assinar os papéis, Dandara se viu no “olho da rua”, começando aí toda uma trajetória de total exclusão social e vulnerabilidades, reforçadas na crença de sua “incompetência” para o exercício da maternidade, ao viver morando nas ruas.

A narrativa demonstra também, por um outro ângulo, que às mulheres brancas de classes socioeconômicas favorecidas é possível não apenas ser mãe, mas tornar-se mãe a partir das relações financeiras, em detrimento da exploração de outras mulheres nas relações sociais. É possível compreender também que as mulheres negras e pobres se encontram, muitas vezes, à mercê de, a qualquer tempo, de terem usurpadas ou desarticuladas tanto o

que lhes tradicionalmente e socialmente constituiria como mulheres (gênero, família e maternidade), quanto como trabalhadoras (emprego e possibilidade de renda), combinação que não afeta igualmente, por exemplo, mulheres brancas e mulheres negras.

Os dados do estudo realizado pelo Dieese – Departamento de Estatística e Estudos Socioeconômicos identificam que as pessoas negras ainda são as mais desfavorecidas no mercado de trabalho. Com o índice geral de desemprego registrado em 9,3% no segundo trimestre de 2019 e 2022, o indicador das mulheres negras ficou em 13,9%. Para homens e mulheres brancas as taxas foram de 6,1% e 8,9% respectivamente. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC) realizada pelo IBGE. Em relação à taxa de desemprego, desde 2019 as mulheres negras lideraram o ranking no 2º trimestre, ficando sempre acima do índice geral. O levantamento foi feito baseado nos indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), realizada pelo IBGE, as mulheres negras são as que mais sofrem para entrar no mercado de trabalho.

Crenshaw (2002, p. 177) nos ensina que “as mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo em todas as vias”. Nessa direção, a ferramenta da interseccionalidade nos ajuda a compreender como a opressão e dominação vivenciada enquanto empregada doméstica vai ao encontro das várias avenidas sugeridas metaforicamente por Crenshaw (2002), pois ao ser atingida pelo intenso fluxo de tráfego em todas as vias faz com que ela sofra os diversos danos causados pelos impactos remetidos de outras direções. Gênero, raça e classe aparecem como eixos de poder, impactando imensamente a vida de Dandara pelas diversas opressões causadas, levando-a viver uma vida de marginalização, onde sua existência negada pela ação hegemônica da patroa, enquanto uma mulher branca, foi essencial.

Em seu ensaio *Mulher Negra*, Lélia Gonzalez (2020, p. 29) diz que “numa sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra”. Por isso, entendeu-se a necessidade de visualizarmos a questão de classe, raça e gênero de forma imbricada. A autora intensifica ainda que enquanto empregada doméstica, a mulher sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da inferioridade que lhe seriam peculiares.

Dandara descreveu ter os vínculos familiares interrompidos desde criança, ciclo que sua história pessoal de rompimento dos laços entre mãe e filho, resultante de diversas

violências, demonstra continuar. Criada na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo (FEBEM),³⁶ conta que aos 6 anos se lembra de uma única visita de sua mãe e quatro de seus irmãos. Aos 24 anos chegou em Brasília, arrumou um companheiro e foi trabalhar com ele em casa de família, tendo cursado somente até a antiga 4ª série.

Dandara: Fiquei um tempão sem estudar, né? Porque eu trabalhava muito na casa de família, né. Você sabe como casa de família como que é, né? Eles não gostam que a gente estuda. Aí comecei a trabalhar muito aí. Aí fui, desgostei, saí fora, peguei a minhas coisas e saí. Eu vou arrumar homem, quem sabe a vida melhora. Fez foi piorar mais! (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Rayssa Carnaúba (2019) traz relatos semelhantes - ter sua própria família, esperança de vida melhor. Ao narrar sobre a impossibilidade de estudar porque trabalhava em casa de família, Dandara expressou um dilema presente entre mulheres trabalhadoras das classes populares, que veem reduzidas suas chances de estudos ante a necessidade de trabalhar. A pesquisa “Juventude na escola – por que frequentam?”, realizada pelo MEC, Organização dos Estados Interamericanos (OEI) e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (2015), aponta que quase 60% dos alunos entre 15 e 29 anos, em algum momento de suas vidas, conciliou trabalho com estudo, seja no ensino médio, no Projovem Urbano, ou na modalidade de EJA afetando fortemente a permanência da juventude na escola.

A ideia de construção social do gênero aparece não só na fala de Dandara como na fala das coparticipantes de (CARNAÚBA, 2019), que têm o propósito de ter um homem como um companheiro e possível provedor financeiro. Dandara quis “arrumar um homem, quem sabe a vida melhora”. Entretanto, ela percebeu logo como as relações de gênero, muitas vezes, podem ser desfavoráveis ao corpo feminino negro, conforme acontece com ela se vê ao ser abandonada, sem companheiro, sem filho, sem trabalho, passando a viver em total vulnerabilidade. Depois disso, Dandara não quis arrumar mais um companheiro. Chegou à terceira idade sozinha e nota-se, como veremos, que criou com a equipe da EMMP seu único vínculo afetivo e de amizade.

³⁶ A Febem, à época, atendia famílias carentes, mendigos, migrantes e alcoólatras e infratores entre outros, o que acarretou sobrecarga, levando à criação da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor). A partir do advento do ECA, passou a trabalhar apenas com os adolescentes em conflito com a lei. Atualmente a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP), é uma autarquia fundacional (pessoa jurídica de direito público) criada pelo Governo do Estado de São Paulo (Brasil) e vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Sua função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais cometidos com idade 18 anos incompletos. Na fundação CASA, eles podem cumprir pena de reclusão até no máximo a idade de 21 anos completos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_CASA. Acesso em: 03 de jul. 2023.

Ter um homem é ter uma família (tentativa de construir para si outra vida ideal de família quando se assemelha a sua vida).

A narrativa de Neusa Santos também é permeada de violência doméstica em sua trajetória individual e familiar. Aos 6 anos de idade se viu órfã de mãe e passou a ficar sob os cuidados de uma irmã que era alcoólatra e a espancava, o que a fez fugir para as ruas e, logo em seguida, se envolver com as drogas. Na vivência com o pai de seus primeiros filhos sofreu agressões físicas e sua primeira filha sofreu tentativa de homicídio por ele. Sobre essas violações e vulnerabilidades, relatou:

Neusa Santos: Eu já usei tudo quanto é de tipo de droga, que não foi fácil! Mas aí Deus pra mim foi tão maravilhoso, que Deus me deu minha primeira filha! No dia 2 de maio, na data da minha mãe, porque é tudo que eu tenho na vida! Depois disso eu comecei a dar vida pra ela, saí das droga, fui morar com o pai dela que também era traficante, mas com o tempo ele saiu. Foi 4 anos de maravilhas, né? Depois de 4 ano, lá foi 6 ano de espancamento. Fui muito espancada, entendeu? Hoje eu não tenho meus dente da frente graças o pai dela. Depois de 10 ano ele tentou homicídio contra minha filha, jogar ela debaixo do carro. Foi aonde começou a minha vida embarçar, peguei minha filha e tive de fugir daqui mais 3 dele. Fugi com meus 4 filho. (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2023).

A coparticipante narra a chegada da filha em sua vida e como a violência doméstica de gênero e a necessidade de fugir com seus filhos para garantir que ficassem todos vivos. É importante perceber como a violência doméstica e de gênero atingem mais expressivamente o grupo de mulheres (BRASIL, 2023). Os dados revelados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Instituto Datafolha de Pesquisa apontam que 50.962 mil mulheres sofreram violência diariamente em 2022. O equivalente a um estádio lotado. O estudo aponta que 33,4% das mulheres brasileiras com 16 anos ou mais sofreram violência física e/ou sexual por parte de parceiro íntimo ou ex, fazendo com que no Brasil os dados se tornem o maior do que a média global, de 27% (OMS).

Na narrativa de Neusa Santos, percebemos ainda, que a violência é naturalizada contra as mulheres. Especialmente, contra as mulheres negras. Faz parte de seu cotidiano, Neusa Santos luta para poupar seus filhos da violência doméstica cometida pelo companheiro e foge levando seus 4 filhos. Esse episódio mostra uma transgressão de Neusa Santos, pois ela tenta romper com os paradigmas do patriarcado, que condenam as mulheres à submissão e aceitação da violência doméstica.

É importante compreender que a experiência interseccional que forja a identidade e subjetividade de mulheres negras pobres a coloca fora do que é esperado ou permitido. Num primeiro momento, ela até se “submetia”, pois, como relata, já não tinha mais os dentes, fato decorrente de outras agressões do companheiro. No entanto, no momento em que essa

agressão parte para sua filha, ela não tolera mais e rompe definitivamente os laços maritais e os ciclos de violência doméstica.

No aspecto familiar a maioria de nossas coparticipantes tiveram os vínculos rompidos ainda na infância e trazem as marcas de diferentes formas de violências interseccionadas nas questões de gênero, raça e classe em suas trajetórias de vida de mulheres negras e em situação de rua, posicionadas em um campo nomeadamente educacional.

Enquanto conversava com a estudante Tereza de Benguela embaixo do abacateiro na Praça da Diversidade, em frente à EMMP, enquanto aguardava o início das aulas ela contou um de seus grandes sonhos, além de ter uma moradia digna, era aprender a ler. Entre os poucos pertences que carrega consigo há um Almanaque do BB Educar da Fundação Banco do Brasil que ela carrega em sua bolsa há 14 anos. Quando indagada sobre se queria saber ler o conteúdo do almanaque ela respondeu: “Nossa, quero! Acho bonito isso aqui, ó. Só que o problema que tem é que quero aprender a ler primeiro pra saber, né?” (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

Sua vontade de aprender a ler e saber o que tem dentro do almanaque é grande. Ela participou de algumas aulas do projeto de alfabetização oferecida pela Fundação do Banco do Brasil e conseguiu aprender as letras e sílabas do alfabeto, seu filho caçula tinha apenas 3 anos; hoje (momento da entrevista: 2022) tem 17 anos. E desde então anda com seu almanaque para todos os lugares que vai.

O depoimento de Tereza de Benguela demonstra que ela tem consciência do valor da escrita na sociedade letrada em que vivemos. Ela admite que precisa dessa aprendizagem para conseguir decifrar o mundo da escrita.

No mês de agosto quando iniciamos nossa Observação Participante, Tereza de Benguela ainda não sabia ler. Mas disse que passou as férias copiando em seu caderno pequenos textos desse almanaque, escrevendo em letras caixa alta e tamanho grande, pois tinha dificuldade de enxergar letras pequenas. Copiou e ficou treinando pelo caderno a leitura das sílabas durante o período de férias, pois ainda não conseguia fazer a leitura das palavras do texto.

Ao mostrar a página que mais gosta em uma de nossas conversas, ela abriu na página sobre Cora Coralina, poeta da Cidade do Goiás, detentora de uma das maiores expressividades da poesia moderna, que publicou o seu primeiro livro aos 76 anos. Ao lado da página que ela apresentou há trechos da poesia “Todas as Vidas”.

Vive dentro de mim

A lavadeira do Rio Vermelho.
Seu cheiro gostoso
D'água e sabão.
Rodilha de pano.
Touca de roupa,
Pedra de anil.
...
Vive dentro de mim
A mulher cozinheira.
Pimenta e cebola.
Quitute bem feito.
Panela de barro.
Taipa de lenha.
Cozinha antiga
toda pretinha.
Bem cacheada de picumã.
[...]
Vive dentro de mim
A mulher roceira.
Enxerto da terra,
Meio casmurra.
Trabalhadeira.
Madrugadeira.
Analfabeta.

Tereza de Benguela agora já consegue ler, mas relatou que seu almanaque ficou guardado na sala de sua professora, antes do término do ano letivo de 2022 e que foi arrombado, e seu almanaque furtado. Tereza de Benguela sabe da importância da escritora Cora Coralina, e se identifica com o trecho da poesia “A mulher roceira/ Enxerto da terra/ Meio casmurra/ Trabalhadeira/ Madrugadeira/Analfabeta...” Só que agora, a Tereza de Benguela já sabe ler. Foi o que conseguiu depois de frequentar dia-a-dia as aulas da EMMP. Sua felicidade estava estampada na face.

Em outra visita à EMMP, em março de 2023, Tereza de Benguela fez questão de nos mostrar que agora sabe ler. Leu um texto na biblioteca escolar. Outra grande vontade dela também era saber ler as mensagens recebidas pelo Whatsapp de seu telefone. Com a apropriação da leitura e da escrita, o mundo se apresenta agora de forma diferente. Nesse aspecto, Tereza de Benguela consegue se inserir no mundo da leitura, pois o não saber ler era mais uma de muitas exclusões agregadas ao seu viver de mulher negra, pobre, em condição de rua, sem casa, sem direitos, sem assistência social, sem segurança.

Tereza de Benguela conseguiu se alfabetizar. E isso é tão empoderador, tão transgressor, tão revolucionário no sentido de Paulo Freire que vê na alfabetização de adultos um ato político e um ato de conhecimento (FREIRE, 1988).

Tereza de Benguela como na poesia foi também uma mulher roceira que aos 10 anos foi trabalhar com a mãe no roçado, não pode estudar quando criança. Por isso, ela é um exemplo vivo de uma pessoa totalmente excluída socialmente, mas que ao adentrar o espaço

escolar com o intuito de aprender a ler e escrever acaba rompendo com o lugar de dominação que lhe foi atribuído na hierarquia social de mulher negra. Afinal, o domínio da leitura e da escrita é um mecanismo de libertação da opressão e não deixa de ser uma forma de lutar pela autoafirmação, emancipação e resgate de sua própria identidade.

O ato de escrever, segundo Evaristo (2007), ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. A escrita que propõe a experienciação, o acolhimento, a libertação, na medida em que escrever é inscrever-se no sentido de Evaristo (2007), e por isso é também (re)existir. A prática da escrita está imbricada com a experiência da leitura.

Conceição Evaristo reflete mais:

O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semi alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o **ato de ler** oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção de vida. (...) Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura dominante, escrever adquire um sentido de insubordinação (EVARISTO, 2007, p. 20-21, grifo nosso).

A invisibilidade, o silenciamento e apagamento de vozes das mulheres negras são naturalizadas na matriz colonial ocidental que domina e impõe a cultura do branqueamento. E quando se fala em silêncio feminino, ou silenciamento das mulheres, não se pode entender o termo mulheres em uma acepção totalizante, universalista, essencializada, pois, informar sobre a localização de mulheres, sem uma perspectiva de raça e classe social a que pertence a mulher coloca o debate em descompasso com a historicidade dos acontecimentos da realidade, que é muito mais complexa e multifacetada (FILICE; CARDOSO, 2021).

Kilomba (2020), chamando atenção para a máscara e as interdições racistas aos falantes, tidos como subalternos, traz ao centro uma discussão sobre questões como a objetificação das mulheres negras e seu silenciamento, que as colocam num lugar oprimido pelo colonialismo e seus dispositivos de raça e gênero. A autora apresenta também como no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial. Kilomba (2020) em suas análises nos mostra como a compreensão da história de silenciamento do povo negro, por meio da máscara do silenciamento, atuou instaurando senso de “mudez e de medo” (p. 33), é utilizada como violenta estratégia de dominação nos sistemas coloniais.

É nesse contexto da produção colonial, que o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, e o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente compreendido na obscuridade (SPIVAK, 2010).

Nas ponderações de Spivak (2010), a pretensão colonialista é que a mulher subalterna continue tão muda como sempre esteve no âmbito da dominação, representada na voz de um terceiro que é sempre a do colonizador. Nesse entendimento de Spivak (2010), essa violência epistêmica – baseia-se em uma tática de neutralização do Outro, (seja ele subalterno ou colonizado) com o intuito de invisibilizá-lo, expropriando-o de toda e qualquer possibilidade de representação de si mesmo.

As mulheres, principalmente as mulheres negras, periféricas e pobres, como nossas coparticipantes, são as que mais sofrem o impacto social e econômico e interseccionais dessa estrutura desigual, também gerada pelo racismo e pela discriminação racial, como bem coloca Carneiro (2011), gerando uma nova identidade numa roupagem racial, colonial e negativa. Tal como sugere Quijano (2005), a estrutura implicada no despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade hierarquiza os seres humanos. É o que veremos quando elas narram sobre a situação de rua:

2.4. CATEGORIA: SITUAÇÃO DE RUA

Ah, é uma situação de impotência, porque o mínimo que a pessoa deve ter é uma casa, é poder se sustentar e ter uma casa, uma moradia, né? Então...

(ESTUDANTE BEATRIZ DO NASCIMENTO).

A situação de rua é considerada um fenômeno social complexo, que requer articulação do Estado para proporcionar mecanismos de proteção social como políticas públicas de forma a assegurar a transversalidade e intersetorialidade das ações, em cumprimento às disposições legais previstas, uma vez que a exclusão tende a se manifestar em uma camada social que luta por sobrevivência.

Segundo Leilani Farha, Relatora Especial da Organização das Nações Unidas (ONU) pelo Direito à Moradia Adequada (2015), na 31ª Seção do Conselho de Direitos Humanos da ONU³⁷, a respeito do componente do direito a um padrão de vida adequado e sobre o direito a não discriminação sobre pessoas em situação de rua, em seu relatório acentuou:

³⁷ A ONU possui uma Relatoria Especial para o Direito à Moradia, e sua função é examinar, monitorar, aconselhar e relatar a situação do direito à moradia no mundo, promover assistência a governos e a cooperação para garantir melhores condições de moradia e estimular o diálogo com os outros órgãos da ONU e organizações

A situação de rua é uma crise global de direitos humanos que requer uma resposta global urgente. Vem afetando todos os contextos socioeconômicos – as economias desenvolvidas, emergentes e em desenvolvimento, na prosperidade e austeridade. Trata-se de um fenômeno diverso, que afeta diferentes grupos de pessoas de diferentes maneiras, mas com características comuns. É um sintoma da incapacidade dos governos de reagir às crescentes desigualdades entre as rendas, a riqueza e o acesso à terra e à propriedade, bem como incapacidade de dar uma resposta efetiva aos problemas da migração e da urbanização. A situação de rua se produz quando a moradia é tratada como uma mercadoria e não como um direito humano (ONU, Doc. A/HRC/31/54/ 2015 §2º).

Assim, a Relatora Especial examina a maneira com que a situação de rua se relaciona com a violação de Direitos Humanos e, em razão disso, como poderia ser combatida e erradicada efetivamente se abordada dentro da perspectiva dos Direitos Humanos. Insiste que a erradicação da situação de rua deva ser enfrentada como uma prioridade transversal de Direitos Humanos na política socioeconômica, planejamento e desenvolvimento.

Internacionalmente, a questão da falta de moradia foi designada como um problema global de Direitos Humanos. O relatório elaborado por Leilani Farha mostra que pessoas sem moradia não são mais vistas e tratadas como indivíduos cujos direitos são sistematicamente violados, mas, sim, como um grupo estigmatizado sujeito à criminalização, discriminação e exclusão social. Assim, pessoas sem acesso à moradia apropriada tornam-se invisíveis e sem voz e são privadas de dignidade. A Relatora Especial da ONU evidencia bem essas diversas violações no parágrafo 22 do relatório referido:

As pessoas em situação de rua são objeto de intimidação e assédio constante das autoridades e do público em geral; nega-se a elas acesso aos serviços básicos ou lugares aonde tomar banho, urinar ou defecar; elas são reunidas, expulsas das cidades e realocadas para lugares inabitáveis; são atropeladas e ignoradas; são submetidas a formas extremas de violência, incluindo crimes de ódio e violência sexual; e costumam ser objeto de difamação. Não se pode subestimar a humilhação que sofrem as pessoas em situação de rua em sua vida diária. Por exemplo, **a experiência das mulheres que carecem de instalações sanitárias adequadas, especialmente durante os ciclos menstruais, ou das famílias que são tratadas como “restos humanos”, obrigadas a se estabelecer em depósitos de lixo ou nas suas proximidades.** As pessoas em situação de rua falaram para a Relatora Especial, frequentemente através de lágrimas, que, mais que qualquer segurança material, o que anseiam é por serem “vistas”, reconhecidas e tratadas pela sociedade como seres humanos com sua dignidade intacta e respeito (Idem, § 22, grifo nosso).

Desde 2005 o Brasil segue padrão internacional para reconhecer as pessoas que vivem em situação de rua como sujeitos de direitos e também relevar sua condição social.

internacionais com o mesmo fim. Disponível em https://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Relat%C3%B3rio_Popula%C3%A7%C3%A3o-em-situa%C3%A7%C3%A3o-de-rua.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

No passado eram designadas como mendigas/os – cidadãs/aos indigentes que não tinham moradia e moravam na rua –, e cuja sobrevivência dependia da caridade alheia, designadas de “moradoras/es de rua”. Essa expressão estereotipada foi substituída pela expressão “pessoas que vivem em situação de rua” e desde então são assim mencionadas nos documentos oficiais do governo federal.

Sobre situação de rua e violência, nossas coparticipantes conhecem esses fenômenos há muito tempo e muitas vezes esse processo ainda é muito violento e doloroso, pois muitas tiveram que sair de casa ou abrigos e irem para as ruas desde muito cedo. Sendo assim, trazemos algumas de suas narrativas tecidas e entretecidas com fios de uma linguagem repleta de significados e significantes: – voz, corpo e memória.

O modo de vida de nossas coparticipantes nos mostra o quanto a vulnerabilidade social acaba violando seus direitos básicos de moradia, trabalho, higiene, educação e segurança. Utilizam-se das ruas como o seu ambiente de moradia, trabalho e sobrevivência, embricados num contexto de miséria extrema.

Quando indagadas sobre onde dormiam, identificamos suas dificuldades e as formas de adaptação para dormir, um cenário diverso e hostil se apresentaram como ruas, viadutos, pontes, marquises e edificações e até mesmo na recepção de um hospital público do DF. Para ilustrar esse horizonte apresentamos a seguir algumas declarações de nossas coparticipantes Tereza de Benguela, Beatriz do Nascimento, Dandara, Maria Firmina e Neusa Santos sobre o assunto:

Dandara: Ah de rua eu vou te falar o que que é situação de rua. É você me não ter onde ficar. Ruim é mais na hora do cê dormir. Ai meu Deus do céu, vou dormir aonde? Ô meu Deus do céu, cê tem que sair caçando o lugar, entendeu? Porque cê não sabe esse negócio de comer, de lavar roupa é daí mamão com açúcar, daí, né? Mesmo que sendo longe, você pega o ônibus e não paga passagem mesmo. Desço em qualquer lugar. Agora na hora de dormir que o bicho pega. Ai meu Deus do céu. E agora? Vou dormir aonde? Que lugar? Né? (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Ainda sobre a questão de dormir na rua, Dandara acrescenta:

Pesquisadora: Mas você dormia aonde?

Dandara: Dormia na rua. Aí passei a dormir no H***³⁸.

Pesquisadora: Dentro da sala da recepção?

Dandara: Isto. Então, não tem aquela sala que fica depois da gente consultar? Aí eu passei a dormir lá.

Pesquisadora: E o pessoal lá deixava?

Dandara: No começo, começou a implicar, né? Achando que eu tinha vício de droga, aquelas coisas, mas depois que passaram a me conhecer, viu mesmo que eu não era nada daquilo, eles deixaram.

³⁸ Hospital Público de Brasília.

Pesquisadora: Aí você dormia sentada nas cadeiras?

Dandara: Não, deitada. Quando eu via que o movimento acabou que não tinha ninguém, eu deitava lá. (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Um dilema que atravessa as mulheres em situação de rua é onde e como vão dormir. As narrativas sobre onde dormir se descamam revelando uma série de violências e violações de direito e de dignidade das pessoas. Nas falas de nossas coparticipantes, percebe-se facetas também da violência psicológica, resultante de sua situação de vulnerabilidade, que é a constante preocupação com onde vai dormir, pois isso é menos passível de ser “arranjado” do que outras coisas que possam ajudar em sua sobrevivência. Quando Dandara pondera que “sabe esse negócio de comer, de lavar roupa é daí mamão com açúcar” ou ainda que “mesmo que sendo longe, você pega o ônibus e não paga passagem mesmo. Desço em qualquer lugar” percebe-se que, ainda que escassamente ou de forma interrompida, ela consegue algumas outras coisas que podem ajudá-la conseguir alimento ou roupas limpas e até alguma forma de se locomover, e, longe de ser coisas com que não se preocupe, talvez a preocupem menos do que onde irá dormir. Dormir parecer estar mais diretamente ligado a se ela vai conseguir se manter viva. A narrativa revela também que outros fatores parecem estar mais ligados à sua manutenção física, que pode ser facilitada, por exemplo, por outras pessoas. Dormir parece estar mais ligado à sua sobrevivência, pois, uma vez adormecida, está mais suscetível ou vulnerável a outras formas de violência mais graves que podem lhe custar a vida.

O desabafo de Dandara nos lembra um trecho do poema de Conceição Evaristo (2021) que diz “A noite não adormece nos olhos das mulheres, há mais olhos que sono”, pois viver e principalmente dormir nas ruas é de fato um desafio para elas, uma vez que a violência passa a ser o fator mais presente na vida dessas mulheres vulneráveis, que muitas vezes acabam sendo alvo de violência sexual (BISCOTTO *et al.* 2016) que deixam marcas profundas tanto física como psicologicamente. Em alguns casos, algumas mulheres se sujeitam à submissão sexual em troca de proteção. No caso de Dandara seu refúgio foi na recepção de um hospital público de Brasília. Só assim seus olhos puderam dormir em segurança.

De acordo com os dados revelados pelo Boletim Epidemiológico nº. 14 (BRASIL, 2019), reunidos pela Secretaria de Vigilância em Saúde e do Ministério da Saúde em 2019, junto aos registros do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) apresentam uma análise da violência contra a população em situação de rua entre 2015 e 2017, conforme:

92% dos casos a violência notificada pelo SUS foi física e os principais prováveis autores da agressão foram pessoas desconhecidas (37% dos casos), seguidos por amigos e conhecidos (33%), familiares (6%) e parceiros (5%). Em 19% dos casos

notificados a agressão ocorreu mais de uma vez. Entre os registros, pessoas negras são 56% das vítimas de violência, enquanto os brancos somam 34%. A violência física é a que aparece com maior incidência com 16.149 de casos registrados em 2017 (92,9%). A violência psicológica e moral fica em 2º lugar com casos em 4.025 (23,2%), seguido pela violência sexual em 673 (3,9%), tortura em 655 (3,8%) e negligência/abandono em 460 (2,7%), em todos os anos analisados. O provável autor da violência foi um desconhecido, para a maior parte das notificações estudadas (38,0 % em 2015; 38,2% em 2016; e 34,9% em 2017), seguindo-se amigos/conhecidos (36,1% em 2015; 33,6% em 2016; e 31,5% em 2017). A violência de repetição foi relatada em 17,6%, 14,2% e 18,4% dos casos notificados em 2015, 2016 e 2017, respectivamente. (BRASIL, 2019).

Os dados apresentados nesse estudo revelam que as mulheres em situação de rua são as principais vítimas de violência, chegando a 50,8% casos. Segundo o Ministério da Saúde, mesmo sendo minoria nas ruas, as mulheres tiveram mais registros de violência que os homens.

Tereza de Benguela não gosta se aglomerar em grandes grupos, prefere ficar mais isolada e dorme em uma barraca nas proximidades de uma ponte em Brasília com mais dois moradores nas mesmas condições que as suas, mesmo tendo um de seus filhos morando no Assentamento às margens da L4 Norte, próximo da UnB, onde a aglomeração é maior.

Pesquisadora: Você dorme na rua?

Tereza de Benguela: Bem, durmo na rua, mas assim, eu fico mais acolhida assim, que eu fico na matinha, aí fica só 3 barraca.

Pesquisadora: Mas é na rua, né?

Tereza de Benguela: É na rua,

Pesquisadora: Você procura ficar mais afastada do meio, de onde tem muita gente, né? Qual o motivo de você ter ido para as ruas?

Tereza de Benguela: O motivo foi desde quando eu cheguei da Bahia, né? Nunca tive condições de alugar uma casa. Desde 1990 que eu ando assim. Em 1990 eu tive morando na 309 que era debaixo da passarela. ... E depois eu fui na Bahia. Quando eu voltei de novo fui morar debaixo da Ponte do Bananal. Aí fui morar no Cerrado, no Torto, lá em cima. Aí saí de lá e vim pra Asa, na W3 Norte. Onde tem cerrado eu já fiquei. Em um bocado de canto eu já fiquei.

Pesquisadora: O que que você buscava quando você mudou de lá da Bahia pra cá?

Tereza de Benguela: Quando, a primeira vez que eu vim pra'qui? Quem veio primeiro foi meu irmão, né? Na época ele tinha 17 anos, ele veio pra'qui, aí minha mãe veio atrás dele. Aí eu vim com ela. Aí quando eu vim mais ela eu já tinha dois filhos.

Pesquisadora: Aí você veio com sua mãe e depois ela voltou pra Bahia?

Tereza de Benguela: Aí minha mãe voltou pra Bahia. Ela ficou na Bahia.

Pesquisadora: E ela encontrou seu irmão?

Tereza de Benguela: Sim, ele estava aqui.

Pesquisadora: E ele estava e ele estava morando em uma casa ou na rua também?

Tereza de Benguela: Debaixo de um viaduto também. Era muita gente morando lá, tava cheio assim ó, em todo o canto. Aí nós estava lá morando todos no viaduto, aí ele e nós, e mãe foi pra Bahia, ela passou parece que um ano e pouco lá, aí depois ela voltou pra cá. Nós estava Ponte do Bananal e quando ela morreu foi lá.

Pesquisadora: Há quanto tempo que você está nessa vida, morando nas ruas?

Tereza de Benguela: Desde 1990. 32 anos. (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

Tereza de Benguela relata que está morando nas ruas desde 1990, há 32 anos. Ela veio para Brasília acompanhando a mãe, que buscava por seu irmão. Depois de encontrá-lo, relata momentos de retorno para a Bahia, de onde vieram, e passagens por vários locais em Brasília, sempre morando na rua. Como prefere ficar mais afastada de aglomerações, está em um barraco com mais duas pessoas que parecem não ser seus familiares, ainda que seu filho esteja em outro acampamento, também de pessoas em situação de rua, numa grande via de Brasília. Tereza de Benguela passou mais da metade da vida nessa condição e viu tanto a partida de sua mãe quanto o nascimento de seus filhos a partir desse lugar.

Já Neusa Santos tem um barraco construído no Assentamento na Asa Sul onde mora com suas cinco filhas, seu companheiro e um netinho.

Neusa Santos: Eu durmo debaixo de um barraco.

Pesquisadora: com a sua família?

Neusa Santos: Sim.

Pesquisadora: Hoje moram cinco filhas com a senhora?

Neusa Santos: Mora eu, meu marido e cinco filha. Não, ainda tem o Abdias³⁹ (neto). (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2023).

A forma de lidar com a situação de rua tem desencontros. A fala de Neusa Santos ilustra como, para muitas dessas mulheres, a moradia nessas condições é compartilhada por diferentes gerações. No seu caso, ela mora com as cinco filhas e seu neto, além de seu marido.

Outra coparticipante entende que a situação de rua é a total destituição de (sobre)vivência e usa um eufemismo para retratar a situação em que se encontram, mas que representa mais concretamente a realidade dela.

Tereza de Benguela: Pra mim tá na situação de rua é porque eu não tenho condições de alugar um canto e não tenho condições de comprar um lugar pra ficar, então eu, coisa assim, né? Eu brinco, né? Eu tô passando umas férias. Aí o meu amigo ainda diz: Que férias longa é essa sua? Mais de 30 anos? Uai! Eu digo! Uai, e o que que tem? Cada dia vai mudando e cada dia vai ficando pior ou melhor, mas eu estou aqui firme e forte. (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

Em relação a estar em situação de rua, Tereza de Benguela brinca dizendo “Eu tô passando umas férias”. Faz uso de um eufemismo como figura de linguagem para tentar expressar e transmitir uma mensagem mais leve e amena sobre o que é seu sofrimento de morar nas ruas há mais de 30 anos. Um eufemismo que acoberta o quadro da injustiça social decorrente da sociedade excludente que afeta sua condição de direito de ser alguém. Um eufemismo que também informa a agência de si, não se sujeitando por completo a essa

³⁹ Nome Fictício.

situação desumana. Um eufemismo que tem uma narrativa transformadora no âmbito dos sentidos, mas que dá força para enfrentar a realidade. Ela compreende a gravidade da situação e o eufemismo vem ponderado tanto pela indagação de um amigo na mesma situação que a sua, que a questiona sobre o tempo longo dessas ditas férias quanto pela reflexão da inconstância dos dias, dos espaços onde consegue estar e ainda de, a despeito da situação, seguir “aqui firme e forte”.

O eufemismo usado por Tereza de Benguela muito nos faz lembrar da escritora Carolina Maria de Jesus (2005, p. 25) em Quarto de despejo: “9 DE MAIO ... Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando.” Carolina também usava esse recurso, de sonhar, de encarar a condição sem se deixar abater por ela, de encontrar ou criar formas para encarar a vida e para lidar com as agruras do dia a dia.

Na medida em que iam aprofundando as indagações sobre suas realidades, quando perguntadas em relação ao fato de estarem em situação de rua e serem mulheres negras ficou evidente o quanto os estereótipos e preconceitos por parte da sociedade que tende a julgar, mas não a criar oportunidades efetivas de saída e superação dessa situação, limitam e impactam suas trajetórias. Sobre isso, Dandara comenta:

Dandara: Que acho que a pior coisa do mundo é ser mulher e passar por isso. Quer dizer, e ninguém espera passar por isso, né? Mas aconteceu né. Eu já fui diferenciada na rua, né? Mas não assim por ser negra. E sim pela situação como você vive, né? Assim por estar em situação de vulnerabilidade, né? Quer dizer, o povo não te olha com os olhos bons, lógico. Apesar que também quando estava nessa situação toda vez você me vê assim ó você nunca me viu como criatura maltrapilha suja porque eu, né? Toda vida sempre me cuidei e tudo mais, mas mesmo assim, né? Mas o povo quando chega pra conversar quando me pergunta cê mora aonde? Ah eu moro na rua, aí fica meio atras com você, né? Ele fica todo desconfiado, né? Quer dizer, o povo tem medo, né? Sim. Eles acham que o povo que mora na rua, num presta, é ladrão, é marginal aí. Aí mexe com droga. (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Dandara explica que ser mulher e estar nessa condição é a pior coisa do mundo. Em sua visão, estar na rua não é algo com que se sonhe, ou que se deseje, mas resultado de processos vividos, aqui compreendidos como resultante das violências estruturais que afetam de forma ainda mais violenta as mulheres negras, dada a combinação de marcadores que as projetam para fora do mundo social, instituído pela desfiliação familiar no sentido de Castel (1998).

Ela entende que o fato de não ser vista com bons olhos, ou de forma desconfiada, pelas pessoas está mais ligado à visão negativa e estereotipada sobre as pessoas em situação de rua do que ao fato de ser negra, destaca esta percepção quando informa sobre onde mora na rua, e gera uma série de estereótipos e representações negativas que objetificam e as

desumanizam enquanto sujeitos. A fala da estudante Dandara aponta enfaticamente essas discriminações quando diz que as pessoas acham que quem mora nas ruas “num presta”, “é ladrão”, “é marginal”.

Já Maria Firmina possibilita aprofundar essa compreensão quando conta que:

Maia Firmina: Eu cresci todo mundo falando que eu não pertencia a esse mundo, que eu não... Como assim eu não pertencia a esse mundo? Morando na rua, não tem como! Então hoje eu consigo sim chegar e sentar num restaurante. Independente de como é que vem meu dinheiro, porque muitos ali também, a gente não sabe como é que veio o dinheiro no restaurante chique. Tem muitos granfinos aí que o saborismo do dinheiro, mas ninguém questiona. Mas o meu dinheiro era questionado. De como é que ele veio. O importante é porque eu vou pagar cara, entendeu? Então minha briga sempre era essa, de estar e me fazer presente no espaço que eles falavam que eu não era e aí tá o exemplo, tá, hoje dentro de uma universidade que a galera falava que eu não era capaz de chegar. (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2022).

Na narrativa de Maria Firmina, vemos como o trecho “Eu cresci todo mundo falando que eu não pertencia a esse mundo”, demonstra a negação de direitos e o sofrimento dela nesse mundo excludente, onde o próprio racismo e classismo legitima as estruturas violentas de exclusão social (KILOMBA, 2020). Ela cresce não se sentindo pertencente a esse mundo (de direitos), pois de tanto ouvir, absorveu a ideia do meio social que sempre tentou suprimir sua própria existência de mulher negra.

Em *Racismo e Sexismo*, González (1983) também faz uma reflexão de como o racismo naturaliza esses tratamentos de subjugação:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro, e se é malandro, é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro, só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler o jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (GONZALEZ, 2020b, p. 78).

Entretanto, ela em determinado momento de sua trajetória, à medida em que vai avançando na escolarização, consegue perceber-se enquanto mulher, negra, e ter consciência dos processos de exclusão ao qual foi submetida; e ao inscrever-se no mundo, como diria Evaristo (2007), ela faz questão de estar presente em lugares que são ditos para ela não estar. Numa postura diríamos decolonial, ela busca romper com aquilo que lhe é pré-estabelecido.

Essa declaração de Maria Firmina sugere que os processos de opressão levam à exclusão, estigmas e preconceitos atuam na divisão entre pessoas que pertencem a um determinado grupo e aquelas que estão em outro. No entanto, o aspecto agravante é que, com

a marca do descrédito, é socialmente permitido desqualificar os outros. Nesse contexto, aqueles que se colocam em posição de superioridade assumem o direito de desqualificar aqueles que são privados de seus direitos. Tal hierarquia introduz, segundo Kilomba (2020, p. 56), “uma dinâmica na qual a negritude significa não somente ‘inferioridade’, mas também ‘estar fora de lugar’ enquanto a branquitude significa ‘estar no lugar’, e, portanto, ‘superioridade’”.

Este relato de Maria Firmina revela como é bastante frequente que pessoas negras sejam discriminadas racialmente em espaços sociais e públicos em que não podem estar. Além disso, ela nos relata que brigava sempre para estar e se fazer presente em espaços que falavam que não era para ela estar, como por exemplo em uma universidade, o que pode nos indicar as táticas e as tentativas utilizadas por ela como defesa frente ao racismo.

2.5. MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA: AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EMMP

A EMMP é um motivo de esperança.
(ESTUDANTE BEATRIZ DO NASCIMENTO)

Nesse estudo, a EMMP aparece como uma categoria analítica, para nos ajudar a pensar como se dá o funcionamento desse espaço escolar e sua diretriz pedagógica com o intuito de confrontar como são compreendidas as evidências que incidem sobre as mulheres negras, estudantes da EMMP numa perspectiva interseccional de gênero, raça e classe, se há algum horizonte para o respeito, a equidade e justiça social, sinalizado na EMMP e que atraia estas mulheres.

Já Dandara, outra coparticipante, ex estudante da EMMP, nos conta como conheceu a EMMP:

Dandara: Aí eu vim conhecer essa escola aqui por um colega meu que falou assim, ele era da rua também, falou: ‘Por que você não estuda lá na Escola dos Menino do Parque?’ E eu falei: onde é que fica isso? ‘Lá no Parque da Cidade’. Escola? Lá é um parque. Mas lá tem escola? ‘Sim’. Eu falei: Onde? ‘Lá no final’ Aí tudo bem. Aí eu peguei e vi, né? Deixa eu ver. Vou lá ver como que é, né? Se é que é escola mesmo? Eu falei, ih, mas quando eu vim pra cá eu tava com 55 anos. E eu falei: Será que vão me aceitar com 55 anos? ‘Ih, lá tem gente véia, cê vai ver minha filha, cê vai sair de lá com 100 anos, 200 anos’. Aí eu falei, tudo bem. Aí foi quando peguei vim pra cá, comecei, terminei a 8ª série aqui, né? Aí peguei, vim, fiz a 5ª, 6ª, 7ª, 8ª e depois saí e fui lá pro CESAS. Fazer o Ensino Médio. (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Percebe-se como a EMMP pôde ser um lugar propício para que Dandara aos 55 anos pudesse dar continuidade a seus estudos, possibilitando a conclusão do Ensino Médio, em

um momento em que estava em condição desprezível de exclusão social. Inicialmente se preocupa se a escola iria aceitá-la devido o avanço de sua idade de 55 anos, reforçando a ideia do senso comum de que depois de certa idade, sobretudo na velhice, não se tem condições de aprender.

Considerando as narrativas históricas sobre a vulnerabilização de pessoas negras no Brasil e os diversos impeditivos para sua educação formal e permanência no espaço escolar (FILICE, 2011; FLAUZINA, 2008), as coparticipantes demonstram, já pelo fato de estarem vivas, que há no seu fazer e na sua presença, aspectos relacionados à transgressão à norma.

Segundo Collins & Bilge (2016), as pessoas oprimidas precisam da educação para desenvolver consciência crítica, porque, sem ela, lhes faltam ferramentas importantes tanto para analisar quanto para se opor à própria subordinação. A autora acrescenta ainda, que desenvolver consciência crítica sobre a desigualdade social, bem como seu lugar dentro dela, é essencial para o empoderamento pessoal e coletivo.

Ao regressar ao âmbito escolar, o que essas/es estudantes buscam é o acolhimento, um espaço onde eles possam interagir de acordo com suas diversidades, histórias e vivências.

Abaixo, Dandara nos contou o forte vínculo afetivo que tem até hoje com EMMP, e que considera a EMMP como se fosse sua família, mesmo depois de anos tendo sido estudante de lá.

Pesquisadora: Você disse que terminou o Ensino Médio no CESAS, e que os professores pagam seu aluguel. Você não dorme mais na rua. E que você continua vindo aqui para a EMMP todos os dias?

Dandara: Venho.

Pesquisadora: O que que você faz aqui?

Dandara: Ah, eu venho ajudar eles, ué!

Pesquisadora: Vem ajudar os professores, o que que você faz? Qual a sua função?

Dandara: Ah, o que eles manda fazer: ah, faz um cafezinho, eu faço. Ah, dá uma ajudinha aqui, ajuda a limpar aqui, eu ajudo. Uma mão lava a outra, né? Com os dez dedos eu lavo o rosto, né? Então eu ajudo o que eles mandam fazer. Eu faço, né? E também faço mais é assim, por consideração, né? Porque a gente tem mente tem que reconhecer isso, né. Tem que saber reconhecer. Não é só querer que a pessoa faça, faça e contribuir, né? Ai, a escola pra mim é como se fosse minha família, né? Bem mais, mil vezes ainda mais o povo daqui, né? (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Se para Maria Firmina e Dandara a EMMP é muito mais que família, para Beatriz do Nascimento a EMMP é um lugar de esperança, pois na EMMP todas as coparticipantes têm um nome e são consideradas sujeitos de direitos. Não são puras abstrações. Por estarem inseridas em uma escola com o propósito (re)significar seus conhecimentos e saberes enquanto cidadãs em uma sociedade letrada, elas se tornam reconhecidas por sua emancipação.

Durante um período de dois anos Dandara conseguiu se inserir no mercado de trabalho pelo Programa Educador Social Voluntário, vinculado à SEEDF na EMMP, cujo objetivo era oferecer auxílio e melhorar o atendimento nas unidades que necessitam deste suporte. Dandara concorreu à vaga com estudantes universitários, tendo empatado com uma estudante do curso de Serviço Social da UnB, e, por meio do Estatuto do Idoso, foi contemplada com a vaga, por causa do critério de desempate por maior idade. Entretanto, a EMMP não conseguiu permanecer no programa, pois mudaram o critério da seleção das escolas participantes, limitando o atendimento somente para as unidades de Educação em tempo integral, que atendem a educação infantil, o ensino fundamental e a Educação Especial. Antes, a EMMP como escola de Natureza Especial podia participar e Dandara, entre outras atuações, ajudava as/os professoras/es nas atividades escolares, dava apoio às estudantes, e era remunerada pelos serviços prestados.

Já Neusa Santos, mãe de três estudantes da EMMP dos Anos Iniciais, menores de 14 anos e de uma outra estudante dos Anos Finais, entende a importância que a EMMP tem na vida de suas filhas e também plena consciência que assegurar educação para suas filhas pode ser uma possibilidade de vê-las sair um dia dessa condição ultrajante, pois tem uma perspectiva emancipadora. Ver o netinho de alguns meses na mesma condição lhe traz muita revolta, dor, insegurança e indignação.

Neusa Santos: Então o que eu tenho muito pra dizer gente, é: as mãe que tem seus filho, bote num colégio, entendeu? Pensa aquela recompensa pra gente porque eu boto assim, pra não ver eles nessa vida (em situação de rua). Eu não quero! Eu chego pra minha filha e falo: Eu não quero essa vida pro neto. Eu não quero! Tem hora de eu dizer pra ela: Filha, tem hora que eu não sei onde eu bato a cabeça por causa desse menino (bebê menor de 1 ano). Aqui (na rua) não é lugar pra esse menino, entendeu? (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2022).

Neusa Santos traz uma importante questão para nossa reflexão que é a importância da educação na vida de suas filhas como uma “porta da esperança” para saída dos entraves excludentes que a condiciona junto com sua família a uma vida de subjugação. Essa relevância à educação se dá tanto por conta de suas filhas que ainda vivenciam suas experiências de crianças e adolescente, estando em situação em situação de rua, quanto mais, especialmente, por conta da presença de seu netinho menor de um ano nas mesmas condições que elas. O que nos remete à fala de um outro filho de Dona Neusa Santos visto anteriormente na apresentação da estudante nas Considerações Iniciais deste estudo: “Mãe, eu ó, cresci mexendo com reciclagem, será que meu filho vai crescer também?”

Percebemos na fala do filho de Neusa Santos um problema geracional de progressiva desigualdade de poder econômico como elemento que aprisiona as pessoas em um lugar

inferior nas relações sociais, o que nos remete a Eliane Cavalleiro (2003), em sua obra “Veredas das Noites Sem Fim: Socialização e Pertencimento Racial em Gerações”, que faz uma reflexão para compreender o processo de socialização tendo como foco as relações raciais na sociedade brasileira. Assim, investiga a dinâmica a partir de gerações sucessivas de famílias negras, de baixa renda, buscando perceber e registrar, por meio da reconstrução da trajetória de vida das mulheres dessas famílias avós e mães, ou seja, duas gerações anteriores –, como essas têm pensado, ao longo dos tempos, a socialização da criança no tocante ao pertencimento racial, na perspectiva da luta para sobreviver e/ou enfrentar os problemas decorrentes do racismo, do preconceito e da discriminação raciais e de que forma submetem seus filhos(as) e netos(as) a um processo de socialização similar ao que sofreram.

Nesse momento, percebemos que a relação que Neusa Santos tem com a EMMP é de muita valorização, pois ela identifica na educação de suas filhas e na escola em si, enquanto um lugar de acolhimento, como uma possibilidade de quebrar com esses ciclos de exclusão. Por isso, ela tenta usar a educação, a partir da insistência sobre sua importância com uma de suas filhas, mãe de seu netinho, ao mesmo tempo em faz um apelo a todas as mães que têm filhos para que os coloquem em uma escola. Essa fala traz uma perspectiva de quebra de ciclo geracional de exclusão e violência, porque a intenção é que a próxima geração na qual seu netinho se encontra, não siga tendo essa violência perpetuada na própria vida e que talvez tenha inclusive condições de ter uma vida melhor, de ter teto, de ter condição de vida plena, de se alimentar, enfim, qualquer outra coisa que ele não seja essa vida de precariedades.

Assim como Neusa Santos, nas falas de Beatriz do Nascimento também é perceptível observar sua luta por direitos se entrelaçam com os direitos de outras mulheres em situação de rua, pois voltar a estudar e ter a EMMP como esse lugar de acolhimento lhes dão ânimo e forças para visualizar um futuro promissor.

Beatriz do Nascimento: Tu já tá na rua, tu num tem nada, tu já tá desenganada. Aí a escola apareceu. Então nasceu a esperança de terminar o curso e então pra mim a escola é muito importante porque se num tivesse nascido esse interesse que eu perdi quando eu parei de estudar por conta do nascimento da minha filha, que já tem 7 anos, então eu já poderia ter voltado né? Mas só que não eu acho só voltei a estudar agora depois de conhecer a Escola dos Meninos e Meninos do Parque.

O pessoal do IPÊS que faz abordagem de rua, leva pra tirar documento e tal, eles me trouxe aí eu fiquei até agora.

Eu tô vindo pra escola de vez em quando, eu falto é porque sempre tem problema e eu dependo da minha mãe e do meu irmão pra buscar meus filhos na escola, tipo aí fica muito difícil, nem todo dia a pessoa tá de bom humor pra poder fazer as coisas pros outros, né? Aí por isso que tem semanas que eu não venho, mas eu sim eu vejo o meu futuro lá na frente eu quero terminar de fazer esse curso. (Entrevista concedida em 26 de setembro de 2022).

As péssimas condições de vida e proteção social ausentes na vida de Beatriz do Nascimento a faz pensar que está “desenganada”, mas quando ela encontra a EMMP ela consegue ver uma “luz no fim do túnel”, pois relata que se desinteressou de estudar quando engravidou de sua primeira filha e esse interesse de voltar a estudar reapareceu agora com bastante força. Diz que ficou sabendo da existência da escola pela abordagem do Instituto Ipês que a levou para conhecer a EMMP e que gostou tanto que está lá até hoje. Necessita de uma rede de ajuda para levar e buscar seus filhos na escola e que vê um futuro promissor na frente.

É interessante ver como ela entende também que a educação é uma oportunidade para ela e para seus filhos que também vão pra escola, mesmo que mobilize outras pessoas da família como a mãe e o irmão para apoiá-la a levar e buscar os filhos para a escola. O suporte mantido pela família dela aqui nos mostra que ela também acredita na educação como possibilidade tanto pra ela quanto para os filhos, mesmo que infelizmente a vida dela segue entrecortada pela dependência de outras pessoas para que ela consiga se organizar e garantir o futuro dos filhos e o dela também.

O depoimento de Beatriz do Nascimento também demonstra como a gravidez na adolescência foi um dos entraves para não garantia de sua permanência na escola enquanto estudante e mulher negra. Carnáuba (2019) em seus estudos diz que apesar dos avanços legislativos e da luta feminista, a questão da evasão feminina devido à gravidez ainda não é alvo de políticas específicas que considere perspectivas de gênero, raça e classe.

A narrativa de Beatriz do Nascimento também aponta para o cumprimento da PEPOP por meio da intersetorialidade prevista na operacionalidade da busca ativa realizado pelo Instituto Sociocultural, Ambiental Tecnológico de Projetos de Economia Solidária – IPÊS, membro da Organização da Sociedade Civil em parceria ao trabalho do Serviço Especializado em Abordagem Social, vinculado à SEDES. Esse serviço de abordagem visa o atendimento de pessoas em situação de rua nos espaços públicos do DF e realiza ações para identificar situações de risco social e pessoal, como o trabalho infantil, exploração sexual de crianças e adolescentes para inserção na Política de Assistência Social e demais Políticas Públicas, tais como: Saúde, Justiça, Educação, por exemplo.

Maria Firmina, assim como a estudante Dandara, é egressa da EMMP. Mesmo estando no Rio de Janeiro estudando em uma universidade, tem ainda vínculos fortes com toda comunidade escolar da EMMP. Nos encontramos durante a Observação Participante, vésperas das eleições de 2022, quando ela veio exercer sua cidadania por meio do voto. Na ocasião, ela nos contou sobre sua existência negada de direitos e como que por meio da

educação ela conseguiu reverter esse quadro. Seu carinho pela EMMP é grande. Como na poesia de Freire (2003, p. 23), “a escola é o lugar que se faz amigos”.

Abaixo ela narra seu vínculo afetivo com a EMMP e toda sua equipe, e como ela tinha medo de sair desse espaço acolhedor para continuar seus estudos em outra unidade escolar.

Maria Firmina: Então quando eu vim estudar aqui na escola eu tava com 12 anos e aí eu fiz da 5ª até a 8ª série. Da 8ª série que era série ainda, não era ano. O Ensino Médio eu fiz até o 2º ano no GISNO, pública, e o 3º ano eu fiz particular supletivo.

Eu não lembro quantos anos eu fiquei aqui, cara. Porque foram muitos anos eu me autossabotando que eu tinha muito medo de sair daqui e enfrentar uma escola normal. Porque é diferenciado o método de ensino e quando eu fui pro ensino médio eu senti muito, entendeu? Eu senti muito, senti muito, senti muito. Porque é isso, professor vai lá, ele só coloca a tarefa no quadro e você se vire, né? Um ou outro ainda tira uma dúvida ali, mas assim, é coisa muito rara. E aqui não, cê tinha, tinha toda disponibilidade pra você sugar o máximo, que lógico, nem todo mundo fazia isso, né? Mas a gente tem N questões do porquê da gente não ter feito isso, só que na rede tradicional de Brasília era muito complicado e eu tinha esse medo de desapegar por conta disso. (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2022).

Maria Firmina traz uma narrativa tanto sobre o encontro dela com o Centro Educacional GISNO, quanto sobre o encontro dela com a EMMP e o impacto que ambos tiveram no seu processo educativo, em que ela, inclusive, dá significado diferente para educação, porque percebe que há processos diferenciados de educação entre a EMMP e a ensino regular no GISNO.

O tempo em que Maria Firmina estudou na EMMP, e foram muitos anos, mesmo já tendo terminado todos os segmentos oferecidos pela EMMP, foram suficientes para que ela estabeleça fortes vínculos de segurança, de amizade, de compreensão, de cuidado, de apoio.

Foi dentro da EMMP também que ela entendeu como o espaço escolar no todo, mesmo não tendo condições de oferecer seja pela sua estrutura, seja pela sua organização, o atendimento que necessitava, dada a situação em que ela estava no combate de sua identidade forjada, que escola tradicional não dá conta, mas que pelo menos por parte da EMMP havia um esforço por parte de sua equipe de profissionais para fazer com que esse atendimento e o processo educativo ou educação no seu sentido ampliado acontecessem. Mesmo assim, felizmente, isso não foi impeditivo para ela seguir seus estudos e inclusive estar cursando a universidade nesse momento.

É interessante verificar em sua narrativa como ela faz uma análise ampliada do que significa uma escola com atendimento diferenciado para pessoas que tem experiências sociais muito específicas, especialmente mulheres negras, que tem questões de gênero raça e classe muito marcadas na sua experiência e aumentadas quando mais um eixo da

intersecção é a questão da vulnerabilidade pela situação pela situação de rua. Aqui fica claro como é importante que agentes do Estado, na verdade, tenham condições de fazer essa leitura crítica de como a experiência desses sujeitos são forjadas e oferecer processos educativos que contemplem os sujeitos nas suas formas diferenciadas nas suas diferentes e variadas necessidades, assim que é uma coisa que aparece na narrativa de outras coparticipantes também.

Em breve relato, Tereza de Benguela e Neusa Santos também expõem suas impressões sobre a EMMP:

Tereza de Benguela: Pra mim eu quero é, assim pra mim todo canto a pessoa tem dificuldade né? Você tem que saber lidar com o cuidado que tem, gente que reclama, tem que se reclamar aqui eu falo, gente pra vocês aprender, vocês tem que se adaptar ao lugar, vocês tem que ter paciência pra aprender. Porque igual os professores quando só tem paciência pra ensinar a gente, tem um bocado de povo velho pra poder aprender, dar dor de cabeça, então você tem que ter paciência. E o que eu acho? Eu acho, bom porque eu até agora eu não tenho o que falar. (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

Neusa Santos: Foi um colégio que se tornou uma casa pros meus filho. Um colégio que aparou no momento que a gente mais precisou. Deus, e os professor...! Então essa escola, pra lhe falar a verdade, de todas escola que eu já encontrei, que meus filhos já passou...Até na Ceilândia já estudaram... Essa aqui foi uma das melhores! (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2022).

Tanto para Tereza de Benguela que vai entender que é preciso “paciência”, provavelmente porque ela já teve encontros em que a paciência não estava presente, quanto a Neusa Santos, por exemplo nos diz que seus filhos já passaram por outras escolas e que EMMP “foi uma das melhores”. Então que elas refletem sobre o impacto da educação na vida delas não só no sentido de letramento, mas no sentido de acolhimento e de possibilidade de dignidade, seja porque ali elas vão ter um acolhimento mais paciencioso, seja porque ali vão ter também uma qualidade de ensino e um espaço educativo onde a inserção escolar se propõe a resgatar a autoestima da/o estudante e sua relação entre ela/e e as/os professoras/es por meio de atividades escolares que respeitem o ritmo e tempo de aprendizagem a partir da trajetória de vida de cada cidadã/ão (PPP-EMMM/2022) que vai ampará-las em várias dimensões da suas vidas.

Ainda sobre as experiências forjadas no bojo da EMMP trazemos mais algumas narrativas.

Pesquisadora: E a sua relação aqui com os professores da escola Meninos e Meninos do Parque na época que você foi estudante aqui como é que era?

Dandara: Era bom, né? Apesar que não era esses daí, né? Era outras que tinham que se aposentou já, né?

Pesquisadora: Mas teve alguma dificuldade nessa época?

Dandara: Em que sentido?

Pesquisadora: De aprendizagem.

Dandara: Não.

Pesquisadora: Alguma dificuldade, algum professor foi grosseiro com você?

Dandara: Não teve. Não tenho nada que reclamar.

Pesquisadora: Os professores faziam referência com você assim de forma respeitosa, desrespeitosa.

Dandara: Não, sempre respeitosa. É. Eu não tenho nada que reclamar deles, não. (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022).

Tereza de Benguela: E aí pelos professor eu não acho que é ruim né? Eu acho bom, só que tem uns (estudantes) que vem aqui que fala coisa que eu sei que custa a pessoa fica desmontada né? Muitas vezes. Como a escola é pública pra morador de rua e tudo, eles tem que engolir muito saco aqui dentro, mas pra mim nós aluno tinha que respeitar o professor porque se você vem pra escola não importa se eu fui observar ou mais velho você tem que respeitar. Como é que a pessoa vai ensinar a pessoa se a pessoa não respeita o que está ensinando?

Pesquisadora: Você acha que falta um pouco de respeito por parte dos estudantes, né?

Tereza de Benguela: É. Os estudantes era pra respeitar. Não respeita. (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

Beatriz do Nascimento: É boa, além de professor eles tenta ser amigo e é muito legal esses tipo, é surreal a escola toda, com professor, funcionário e tudo. (Entrevista concedida em 26 de setembro de 2022).

Percebemos nas falas das coparticipantes Dandara, Tereza de Benguela e Beatriz do Nascimento o quanto é importante ter uma escola com esse funcionamento acolhedor, seja da equipe pedagógica, seja dos funcionários, e também da equipe gestora da EMMP. Suas falas evidenciam também que nem sempre esse espaço tem respeito mútuo por parte dos estudantes em relação às/aos professoras/es, ou por conta de alguma outra coisa da dinâmica escolar. Mas que para elas, a conclusão foi muito positiva em relação às dinâmicas escolares da EMMP. Essa mesma positividade não se estende para toda a rede de ensino do DF quando elas narram suas experiências em outras unidades escolares fora da EMMP, como vimos anteriormente.

Então percebemos por meio de suas narrativas que o espaço da EMMP, onde elas se encontram, vem regido como uma possibilidade de humanização, o que é muito interessante.

Para Beatriz do Nascimento a escola “é boa”, além de tudo os professores ainda tentam “ser amigos”, fazendo da EMMP uma escola “surreal”. Sua narrativa revela que a dinâmica entre professores e entre todas as pessoas que estão compondo a equipe escolar é muito positiva e talvez até diferenciada do que se encontra nas escolas regulares do DF.

Conforme o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), em seu Artigo 401, para atuar na EMMP a/o professor deverá atender às exigências estabelecidas em normas próprias, de acordo com sua área de concurso ou habilitação, podendo optar por concorrer a vaga na EMMP nos diversos componentes curriculares, sendo obrigatório sua participar em entrevista para obter declaração de aptidão.

Art. 401. Para atuar na EMMP o professor deverá atender às exigências estabelecidas em normas próprias.

§1º. O professor, de acordo com sua área de concurso ou habilitação, poderá optar por concorrer a vaga na EMMP nos diversos componentes curriculares.

§2º. Para atuar na EMMP o professor deverá obrigatoriamente participar da entrevista para obter declaração de aptidão.

Entendemos que esse diferencial no atendimento da EMMP embasado na PEPOP é resultado desse processo de aptidão pelo qual os profissionais que vão trabalhar nessa unidade escolar passam, pois não é qualquer professora ou professor que queira trabalhar lá que consegue ir facilmente. Antes, deve passar por toda uma entrevista com equipe gestora da EMMP e dos setores gestores de acompanhamento técnico administrativo da EMMP, que vão demonstrar que para estar nesse espaço devem comprovar terem tido cursos formativos sobre vulnerabilidade, acima de tudo ter empatia e compromisso com o respeito à humanidade das pessoas que estão ocupando o espaço na EMMP.

E talvez nesse sentido as/os profissionais da educação, técnicos administrativos e gestão escolar que estão ali sejam as/os responsáveis pelo processo educativo entendam que elas enquanto estudantes em situação de rua, têm um impacto pedagógico que vai muito além da função de letramento dos indivíduos, que vai para garantia, da humanização desses sujeitos.

Conhecer nossas coparticipantes mais perto e saber seus posicionamentos sobre diversas vulnerabilidades interseccionalizadas em que vivem devidamente marcada de “re-existência” nos revelou o quanto elas são protagonistas de suas próprias histórias – mesmo dadas as condições de escolhas restritas – e que estar em um meio escolar evidencia uma resistência e insurgência, e não uma passividade, pois desafiam e pluralizam a estar nesse espaço em busca de visibilidade e dignidade nessa atual geopolítica dominante do conhecimento e de racismo, que naturalizam sua condição de pobreza. Estar em situação de rua e ao mesmo tempo dentro de um espaço escolar em busca de dignidade revela a maior de suas resistências.

O pensamento de Sueli Carneiro (2003) nos reforça esse entendimento de não passividade quando diz que o esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão e nossas coparticipantes são um bom exemplo disso.

Nesse trabalho procuramos o tempo todo considerar a pluralidade identitária que caracteriza os contextos nos quais nossas coparticipantes pudessem manifestar suas próprias

indagações, inquietações, capazes de favorecer a troca de experiências e de saberes, vivências e reflexões, sendo respeitadas, e que ao falar seu “pretuguês”⁴⁰ tivessem liberdade, sendo ouvidas, visibilizadas.

Nesse percurso entendemos o quanto as políticas públicas educacionais são ferramentas fundamentais para a construção de uma sociedade equânime e democrática. Pois como bem destaca Davis (2016, p. 65), as mulheres resistiram e desafiaram a escravidão o tempo todo, e quando resistiam, elas estavam lutando pelo direito de (sobre)viver, o que não se distancia da luta e realidade vivenciada hoje pelas nossas coparticipantes. Davis ainda acrescenta:

As experiências acumuladas por todas essas mulheres que labutaram sob o chicote de seus senhores, trabalharam para sua família, protegendo-a, lutaram contra a escravidão e foram espancadas, estupradas, **mas nunca subjugadas**. Foram essas mulheres que transmitiam para seus descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho árduo, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual - em resumo um legado que explicita os parâmetros para uma nova condição da mulher. (DAVIS, 2016, p. 41, grifo nosso).

Diante das reflexões produzidas até aqui pode se dizer que ter mulheres negras em situação de rua dentro do espaço escolar em que a intersecção de gênero, raça e classe resistem à forma da colonialidade. Pode-se indagar se estaria em curso a superação da colonialidade do poder, do saber e do Ser, ao fato de nossas coparticipantes estarem ocupando um espaço escolar em busca de saber nada mais é que a efetiva quebra de paradigmas, a busca pela visibilidade dessas mulheres negras, que reivindicam a superação de discriminações que ainda são cometidas contra todas essas mulheres que vivem em situação de rua no Brasil.

Maria Firmina é um exemplo explícito de superação. Ela nos conta como foi o aparato que teve da EMMP e das/os professoras/es quando engravidou de seu filho. Foi dormindo debaixo de um mangueiral nas proximidades da escola que ela sentiu as primeiras dores do parto e foi socorrida pela EMMP para levá-la ao hospital.

Maria Firmina: A maioria dos profissionais que me acompanharam, de todos eu tive um aparato muito grande. Quando eu descobri que eu ia ser mãe, sem ter planejado, sem nada e vindo de uma vivência sempre com outras mulheres e aí você se permitir experimentar seu corpo, ver aceitação do seu corpo pro novo e aí você descobrir um menino... A forma como elas me abraçaram. Tipo assim, em momento nenhum passou pela minha cabeça. Cara, vai, aborta que cê não tem como cuidar do seu filho, não. Você vai conseguir cuidar do seu filho, você vai conseguir. A gente vai tá aqui, a gente

⁴⁰ Que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (GONZALEZ, 1988, p. 71)

vai te ajudar. É isso, não tem, eu acho que, acho que minha família não faria isso. Eu tenho certeza que a minha família não faria isso, né?
Eu fiz todo o meu processo de gestação aqui. A escola me encaminhou pra fazer pré-natal, fiz do primeiro dia ao último dia. E as dores foram debaixo do Manguairal ali. A própria a Kombi aqui da escola que me levou junto com uma outra aluna pro HRAN pra ter ele. (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2022).

Maria Firmina conta que a EMMP a acolheu inclusive durante o processo de gravidez desde o momento em que ela descobre que está grávida até o momento em que ela vai dar à luz. Aqui percebemos como a EMMP cumpre um papel de cuidado e acolhimento que é exatamente o que ela, enquanto pessoa em situação de rua, mais necessita naquele momento, inclusive para ajudá-la a decidir de forma apoiada pela comunidade escolar a manutenção da gravidez. Interessante perceber como a escola é não só mantenedora da vida, mas em alguma medida, é geradora da vida também, porque apesar de suas narrativas contrárias do meio em que vive, agora ela pode ser mãe.

Sua narrativa nos ajuda a entender, como o apoio recebido ambiente escolar pela equipe da EMMP foi fortalecedor para que ela pudesse enfrentar as dificuldades da contra narrativa gerada pelo racismo estrutural, que apesar de tudo agora que ela pode Ser, que ela pode ter uma família, que ela pode ter ajuda, que ela pode formar comunidade. Seu depoimento aponta as intersecções relacionadas aos aspectos raciais, de gênero e de classe que atravessam a questão da gravidez na adolescência dela como uma mulher negra, pobre e moradora em situação de rua.

Então, é muito interessante porque nesse sentido a EMMP extrapola o próprio significado da escola e as responsabilidades gerais. É claro que a EMMP tem um desenho específico, para o tipo de população que atende, mas é muito interessante ver como as/os professoras/es fazem parte da vida dessas pessoas de forma em que elas talvez se reconheçam na humanidade dessas sujeitas. Nesse sentido elas vão na contracorrente assim de tentar manter as pessoas negras vivas e dentro desse espaço especialmente, meninas negras, quando estão em situação de gravidez.

Geralmente dentro da escola formal, o que a gente tem é quase um impedimento para que elas continuem a sua vida escolar e suas trajetórias. Então elas têm as suas vidas interrompidas (CARNAÚBA, 2019). Beatriz do Nascimento mesmo exemplifica esse interrompimento em sua trajetória escolar quando engravidou. Na EMMP, pelo contrário, vemos a escola como mantenedora da vida, como cuidadora.

Neusa Santos sobre a escola EMMP dá muito valor na relação afetiva que tem suas filhas, estudantes da EMMP, com a EMMP e suas/seus professores. Ela ressaltou isso em diversas vezes da entrevista e pedem para que elas também deem valor também.

Neusa Santos:

É igual eu falo pra meus filhos: Gente, vocês deveria parar e pensar que quando eu era da idade de vocês eu não tinha esse carinho que vocês tem. Eles têm aqueles carinhos conscientes. Sabe assim você olha assim, as professoras chega, abraça, não tem medo, na época da coronavírus... Eles nunca tiveram medo de chegar nos meus filhos, abraçar... Como nos outros colégio mesmo. A minha neta estava no outro colégio. A mulher virou pra minha neta e falou: Olha, vamos ver se você leva ela ali pra fazer o exame, ela pode estar com coronavírus. Ela ó, o lugar que vocês moram! Ela pode atingir muita criança. A escola daqui, nunca, nunca! Eu que senti que ela estava tossindo muito e levei eles pra fazer. Graças a Deus deu tudo negativo. Mas, eles nunca fizeram isso. Eles nunca não fizeram isso: Tira seu filho. Leva pra tal lugar, pros seus filho aqui. Então, a pessoa que acolhe meus filhos aqui é demais! Eu digo pra elas: Minha filha, dê valor, viu? Dê valor, porque não é toda escola, não. Entendeu? (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2023).

Percebemos, através desse depoimento, o sentimento de identidade e pertencimento, e a forma afetuosa de Neusa Santos em relação à EMMP. Ela sente o carinho e o afeto por parte de toda comunidade escolar que abraça suas filhas todos os dias. Ela reforça a todo momento que o que suas filhas tem ela na mesma idade não tinha. Hoje suas filhas são amparadas por uma família, tem amor de pai, de mãe, carinho, estudam e convivem com suas irmãs, mesmo que nas ruas, ainda. Tudo que ela não teve.

Na contracorrente do que e de como a sociedade lê essa mulher negra, Neusa Santos entende que consegue na verdade fazer um exercício que é reconhecendo que inclusive a maioria das pessoas estão em situação de rua, é negra, e que a o fator raça nesse ambiente específico da escola não vai ser algo diferenciador assim e que não vai gerar hierarquias como acontece comumente nos espaços escolares. Aqui por exemplo, ela conta que esse processo de acolhimento não aconteceu em outra Unidade Escolar que sua neta estudava durante o período da pandemia de Covid/19. Ela entende que a dinâmica da vida da pessoa é organizada a partir da vulnerabilidade que ela se encontra na rua. Então se a EMMP e todas/os profissionais da educação lá acolhem, inclusive isso, é importante para que ela e suas filhas continuem participando dessa comunidade, se beneficiando de alguma forma de processos educativos ampliados, conforme são ofertados ali pela EMMP.

Segundo González (2018), o privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. Theodoro (2013) é bem incisivo quando diz que a

sociedade brasileira convive história e estruturalmente com o racismo, que perpassa as relações sociais e inscreve no país uma forma particular de convivência entre desiguais.

As percepções das coparticipantes sobre o racismo dentro dessa “Sociedade Desigual”, como bem pontua Theodoro (2022) que diz que o racismo no Brasil se molda como o elemento central, sendo o combustível, a essência do processo de desigualdades; a ideologia que assenta e modela a sociedade desigual.

Assim, a influência de discriminações raciais – articuladas a outras – no trabalho de pessoas negras, situação de rua, por exemplo, pode ser melhor compreendida no percurso da estudante Beatriz do Nascimento, que devido aos impactos de discriminações, em razão de seus pertencimentos de raça, gênero, classe, são bem visíveis em seu depoimento e nos dá um direcionamento sobre como ela sente o racismo no seu dia a dia para nos ajudar a refletir o processo contínuo de racismo (re)praticados em suas trajetórias de vida.

Beatriz do Nascimento: Bem natural aqui (EMMP), um olho que eles olha pra um, eles olha o outro, então não tem esse negócio só porque ali o aluno é branco. e eu sou preta, vai tratar ele melhor não.
Na rua, só às vezes que tu tá passando assim sabe porque você tá sujo ou porque tu tá com um saco ou porque tu tá empurrando o carrinho. Sempre tem um olhar diferenciado, né? Mas assim, fora isso nunca teve nada mais grave, só que ele só de olhar já diz tudo, então dá pra perceber, né? (Entrevista concedida em 26 de setembro de 2022).

O contexto apresentado pela estudante Beatriz do Nascimento revela a discriminação e o não reconhecimento do seu trabalho com a reciclagem de lixo, pois quando passa com suas roupas sujas, carregando um saco, sente o olhar incriminador do outro, sentindo-se desvalorizada. Seu depoimento evidencia uma realidade de exclusão social, onde as/os trabalhadoras/es percebem que a sociedade em geral adota atitudes preconceituosas ou de falta de reconhecimento em relação ao seu trabalho.

A experiência narrada por Beatriz do Nascimento corrobora com Theodoro (2013), quando diz que o racismo impede o reconhecimento dos pobres e miseráveis como iguais, sugerindo a existência de categoria distintas de pessoas.

Já o relato abaixo de Tereza de Benguela revela que com bastante frequência que a população negra é alvo de discriminação em todos os espaços público, sendo facilmente confundida como delinquente, o que nos remete à discussão sobre os desdobramentos da violência policial contra a população negra, já discutida anteriormente.

Tereza de Benguela: Racismo pra mim eu acho que é preconceito, né? Porque tem gente que só porque é mais branco um pouquinho já fala dos negros, que negro é isso e aquilo. Pa começar menino, isso aí já começa na polícia, né? Porque tem polícia que se passar um negro pobre, mesmo que está fazendo caminhada ou correndo, eles já param pensando que já roubou

alguém. Então isso aí a gente já está acostumado no mundo de ver, né?
(Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

Verificamos aqui como Tereza de Benguela entende que as pessoas vão se construir não como se vê, mas como não pertencendo ao grupo identificado como negro pela aproximação da branquitude. Então quanto mais clara a pele de uma pessoa negra ou parda, mais próximo inclusive da segurança e das benesses dos privilégios da branquitude essas pessoas estão. E aí inclusive, muitas pessoas de pele mais claras usam essa tática como um mecanismo pra se diferenciar, pra poder se acender a outros lugares e a outros privilégios.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES II

O conflito racial, persistente e presente ainda na instituição pública, no caso a escola, vem ancorado desde os primórdios das primeiras escolas que excluía o povo negro de suas dependências. A todo momento, é importante que paremos e reflitamos sobre as intenções por trás de nossas ações e as escolhas que faremos. Afinal quando abordamos a mentalidade antirracista na sociedade e dentro da escola, estamos nos referindo a qualquer ambiente que tome uma posição e faça escolhas conscientes para evitar a perpetuação de estereótipos e preconceitos no imaginário social. Reforçar o estudo da Lei nº 10.639/2003 por parte do corpo gestor e docente pode, sem dúvida, contribuir com as medidas de implementação das diretrizes dessa lei. Portanto, é crucial que essa discussão, nas fronteiras da sala de aula, buscando uma integração mais ampla com a comunidade escolar.

A dinâmica dos marcadores de gênero, raça e classe, sinalizada nas narrativas de nossas coparticipantes até aqui se apresentam carregadas de denúncias que traduzem o impacto da vivência de humilhação constante em suas vidas de mulheres negras, pobres, em situação de rua, subtraídas de seus direitos, um desmerecimento que as paralisam, ao mesmo tempo em que se revoltam. Em seguida, veremos como elas buscam (sobre)viver em meio as suas vulnerabilidades no mundo do trabalho informal.

A política de escolarização ofertada pela SEEDF passa a ser um marcador importante para reconstruírem suas trajetórias marcadas pela rejeição e subalternidade e redefinirem suas escolhas. Analisar as falas das estudantes da EMMP, como sujeitos escolares, nos permitiu a compreensão dessa realidade. Esperamos que as narrativas de nossas coparticipantes possam chegar aos tomadores de decisão e aos operadores de políticas públicas, especialmente da educação, estruturada por instituições e experiências escolares para que possam articular melhorias, bem como diminuir a invisibilidade, as desigualdades

dessa condição marginalizante e as violências sofridas pelas mulheres negras em situação de rua, no caso nossas coparticipantes.

Por fim, conhecer a trajetória de vida dessas mulheres negras, estudantes da EMMP, na perspectiva da “voz, do corpo e da memória” aliada ao “arranjo da memória e da história” pôde nos direcionar o olhar na perspectiva social e identificar um conjunto de experiências sobre suas trajetórias de vida e sobre sua escola como veremos no capítulo a seguir.

Seguindo nossa caminhada, adentramos na Rua Conceição Evaristo, onde detalharemos as vivências e percepções a mulheres negras, estudantes da EMMP sobre “sua Escola”.

PARTE III – RESULTADOS E ANÁLISES

A Parte III do presente estudo encerra-se com o capítulo 3 na pesquisa de campo. Essa parte consiste em apresentar os relatos, narrativas e registros das participantes da pesquisa sobre suas trajetórias de vida, desafios, sonhos e vivência.

CAPÍTULO 3 - RUA CONCEIÇÃO EVARISTO⁴¹ - VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DA MULHERES NEGRAS, ESTUDANTES DA EMMP SOBRE “SUA ESCOLA”

“O sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicar-se”

(FREIRE, 2021).

INTRODUÇÃO

Inspiradas na epígrafe que abre essa seção, este Capítulo objetiva conhecer como as mulheres negras, que vivem em situação de rua, estudantes da EMMP, vivenciam e materializam a política de escolarização para as pessoas em situação de rua na EMMP, quais seus posicionamentos, percepções sobre a escola, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as relações afetivas desenvolvidas nesse processo com a comunidade escolar.

Durante as Entrevistas Semiestruturadas, que como informado no início deste trabalho assumiram formato não de História de Vida, porque fizemos uso do roteiro preliminar, mas ampliou de tal forma as possibilidades que, em alguns momentos diríamos virou uma conversa dialogada. Ouvimos as estudantes, mulheres negras da EMMP, que relataram sobre suas vivências e percepções acerca de suas trajetórias de vida, familiar, escolar experiências de exclusão, marginalidade, discriminação e injustiças que condicionam sua condição de vulnerabilidade social, e sobre suas realidades de Ser mulher, negra e pobre, as motivações que as levaram à busca da elevação de sua escolaridade na EMMP, para assim entender os diversos desafios como o enfrentamento e tentativa de superação do racismo, subalternidade e invisibilidade de seus corpos na tentativa de reconstruir uma vida mais digna, foi a parte mais rica deste trabalho.

⁴¹ Conceição Evaristo (1946-) Rua Conceição Evaristo – Rosário – Sabará-MG - Em homenagem à escritora negra que tem se destacado com suas obras que buscam enaltecer a figura das mulheres negras e dar voz às minorias silenciadas.

A luta das mulheres negras contra as violências cotidianas e epistêmicas é carregada de resistência e transgressão, como sugerem bell hooks (2013) e Okolie (2008). Ouvir suas histórias nos levaram a tentar compreender suas experiências e tentativas de pertencimento, nesse mundo que as rechaça frequentemente. Nesse sentido, concordamos com Kilomba (2020, p. 42-43) quando afirma que “aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que pertencem”.

3.1. LAÇOS DE PERTENÇA: A EMMP COMO SEGUNDO LAR

Foi aqui que eu comecei a me entender como gente, sabe? Que eu consegui aceitar abraços de pessoas sem entender que as pessoas tavam querendo alguma coisa comigo. Foi aqui que eu pensei e falei, cara, você é capaz! Porque dentro de um tribunal da infância eu encontrei um promotor de justiça, um juiz que falava que eu não ia chegar aos 18 anos! Que eu era um caso perdido. E aqui, a escola mostrava o contrário.

(MARIA FIRMINA.)

Essa é a fala de estudante negra da EMMP Maria Firmina que diz ter se entendido como gente quando começou a ser estudante da EMMP. A fala embargada de dor, raiva, revolta e indignação em face da negação de direitos foi enunciada em sua entrevista concedida a nós para esse trabalho. Segundo Kilomba (2020), no racismo a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial. Aqui Maria Firmina nos apresenta como o espaço escolar da EMMP foi significativo para ela superar as violências epistêmicas às quais estava submetida, que a fazia “um caso perdido” e também alvo do genocídio negro, pois a negação de humanidade para os corpos negros, nos dizeres do filósofo camaronês Achille Mbembe (2018), quando se nega a humanidade do outro, qualquer violência pode produzir agressões até morte, o que o autor vai chamar de uma política de morte (necropolítica), ou seja, a ideia permite fazer uma seletividade de quem pode ou não viver, tornando-se uma política da morte, subjugada pelo Estado.

A EMMP para a ex-estudante Maria Firmina foi um lugar de pertencimento, um lugar de direito substancial, que a ajudou a sair daquele modo excludente de situação de rua em que vivia. Hoje ela é universitária cotista na Universidade Estadual do Rio de Janeiro no curso de Letras, e primeira estudante da EMMP a conseguir entrar em uma universidade, e tem a pretensão de transferir o curso de Letras para Educação Física. Trabalha como ambulante nas praias do Rio de Janeiro, vive com seu filho de 16 anos, jogador de futebol e conta com uma rede de apoio de amigos do DF nos custos financeiros.

A educação formal tem na escola seu lócus privilegiado. Assim, a escola é considerada um de espaço necessário para o desenvolvimento e funcionamento da sociedade e possui a função formar o cidadão, a cidadã, e é reconhecida como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento do/a estudante, além também de garantir a segurança alimentar, o acolhimento e prevenção de casos de violência sexual, incidir sobre a saúde mental dos estudantes, estimular a socialização, além de ser um ambiente seguro que garantia de cuidado adequado.

A escola também é um espaço significativo na construção da vida em sociedade, pois na medida em que as crianças, jovens e adultos vão desenvolvendo o pensar e agir fora do âmbito familiar, acabam elegendo ao ambiente escolar um espaço privilegiado de reflexão e formação de consciência crítica.

Para Filice (2011), a escola também se reconstrói como uma arena cultural em que se defrontam diferentes visões de mundo e forjam-se valores, acolhimentos e expulsões. pois a escola como instituição é também responsável pela formação de valores e que as visões de mundo e convicções das/os gestores e professoras/es têm um peso nesse processo. E nem sempre as/os profissionais da educação têm sensibilidade para materializar uma educação antirracista de fato.

A educação em si não se constitui num fator primordial de prevenção e proteção, isso se dá a depender da própria natureza do trabalho pedagógico, se como ambiente de pertencimento, identidade e promotor de convivências saudáveis. Ao engajar-se nas atividades da escola, a/o estudante já se distancia do ambiente propício de construção de vulnerabilidades sociais, e pode a vir a exercer o papel de sua vida.

Durante nossas observações e entrevistas realizadas, descobrimos que duas de nossas coparticipantes (Neusa Santos e Tereza de Benguela) cresceram sem ter tido nenhum acesso à escola quando crianças. Enquanto Neusa Santos vivenciou os espaços das ruas desde seus 10 anos, e por isso não teve oportunidade de estudar e se encontra ainda hoje analfabeta, sabendo apenas assinar o nome, que aprendeu a fazer nas ruas. Já Tereza de Benguela, só veio a passar por essa situação de rua quando saiu da Bahia com sua mãe e seus dois filhos para buscar um irmão desaparecido na Capital. Tanto Neusa Santos quanto Tereza de Benguela estão em situação de rua há mais de 30 anos.

Embora Neusa Santos não tenha nunca adentrado um espaço escolar como estudante, ela sabe a importância de ver suas filhas estudando, acredita piamente na narrativa da educação, conseqüentemente, a escola como local de emancipidade econômica. Se esforça todos os dias para trazer suas filhas (criança e adolescentes) para a EMMP, às quais estão

matriculadas no 1º Segmento (Anos Iniciais). Por se tratar de crianças e adolescentes, optamos por entrevistar Neusa Santos, mãe delas.

Ninguém mais que Neusa Santos sabe o que é ser criança em situação de rua, sem uma família, e estar vulnerável às situações de violências. Ela sabe a importância que a escola tem para as refeições de suas filhas, já que na escola tem a merenda escolar como garantia para suprir as necessidades alimentares de suas filhas, ao mesmo tempo que têm seus direitos fundamentais de aprendizagens garantidos, especialmente para crianças e adolescentes que vivem em situação de rua como a de suas filhas.

Para Neusa Santos, a EMMP seria a escola onde ela teria ido se tivesse tido chance quando criança. “Se o mundo voltasse atrás, se o tempo voltasse atrás... E se eu tivesse uma chance, era aqui (na EMMP) onde eu tinha começado a minha vida, entendeu?” Essa fala é muito interessante e nos leva a pensar a educação como uma forma de contrariar a perspectiva ocidental fatalista do tempo.

Por meio do ditado Iorubá “Exu matou o pássaro ontem com a pedra que só jogou hoje”, podemos pensar que a educação pode ser essa pedra, tanto para a perspectiva da família, ela e as filhas, como na perspectiva individual. Pois se Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje, por que nós também, enquanto sociedade, não podemos tomar consciência das estruturas racistas construídas ontem que nos alicerçam e derrubá-las com as pedras atiradas hoje? Por isso, a necessidade urgente de sermos antirracistas e adotar práticas no combate a estas estruturas que ecoam seus voos e cantos em nosso dia a dia. É esta motivação que me impulsiona enquanto cidadã brasileira, mulher branca.

Na vida adulta já em união estável com seu companheiro, pais de suas filhas mais novas, com o qual mora em um barraco no Assentamento da Asa Sul, nas proximidades da EMMP, é constantemente repelida a sair com as demais famílias desse espaço pelo GDF.

Sobre a tentativa de retirada de sua família do espaço onde vive assentada, relatou:

Neusa Santos: Uma época eles derrubaram (barraco). Trouxeram o Conselho Tutelar. Sabe quem foi que aparou meus filhos? O Colégio! A gente teve o apoio daqui pra poder a gente estar ali (assentamento). Sabia? Os policial quando chegava, os policial derrubava, os policial queria bater, os policial não está nem aí!

É o que eu digo pra você. Essa escola... por isso que eu digo: Quando a escola é tudo... Ela pra gente, ela foi tudo! Até amparar a gente com esse próprio lugar. Entendeu? Foi ótimo o trabalho dos professores também. (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2023).

O trecho acima evidencia a intervenção realizada pelo GDF que marca uma forma recorrente da ação do governo do DF e a consequente demolição e expulsão das/os moradoras/es para o controle (se preciso, a repressão) e a retomada do controle público do

território invadido pela POP Rua, que veio munido até com o Conselho Tutelar para amedrontar as mães e pais com uma suposta retirada de tutela de suas/seus filhas/os. Na narrativa de Neusa Santos podemos perceber o quanto a EMMP foi um espaço de amparo e mediação do conflito instaurado. Por isso, ela que disse que a EMMP “é tudo”.

No vídeo de Kimberly Crenshaw “A urgência da “interseccionalidade” contém a palestra da escritora estadunidense no evento Technology, Entertainment and Design (TEDWomen 2016 que é muito interessante e nos instiga a pensar sobre a invisibilização das mulheres negras quando se trata da discussão sobre a violência policial, uma vez que as mulheres negras também são vítimas dessa violência, o que nos remete ao caso mais acima quando Maria Firmina relata o tratamento desumanizador recebido nas varas da infância. Esses trechos nos mostram como as mulheres negras não estão isentas da violência policial, dos genocídios, e de outras formas de subjugação policial como observamos na atuação dos Conselhos Tutelares e da Fiscalização das moradias.

3.2. A EMMP E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM MERGULHO NO CAMPO – REFLEXÃO SOBRE ALGUNS ACHADOS

“Eu vejo o meu futuro lá na frente, por isso eu quero terminar de fazer esse curso”

(ESTUDANTE BEATRIZ DO NASCIMENTO)

Na atual geopolítica dominante do conhecimento em que vivemos hoje, muitos foram os meios e as formas buscadas para silenciar as histórias e as imagens da população negra de modo que se reproduzissem ideias colonizadas, como a única história dada a conhecer (LIMA; FILICE; HARDEN, 2020). Na contramão, a escola a depender das pessoas envolvidas, pode ser um lugar ideal para se forjar uma prática decolonial, quando se permite promover práticas de uma política antirracista, pós-colonial, anticolonial e pós-modernista, como sugere Wahab (2008).

As mulheres negras foram, por um longo período de tempo, e ainda são, invisibilizadas; sub-representadas. Globalmente, a tendência foi a da inferiorização das experiências históricas das mulheres negras no silenciamento de suas vozes, afetadas pelo racismo, pelo classismo e pelo sistema cisheteronormativo. As suas vidas foram subalternizadas sob a lógica do imperialismo e da violência epistêmica que as invisibilizaram e tentaram expropriá-las de qualquer possibilidade de representação.

Conforme vimos no Capítulo 1, a EMMP enquanto Escola POP atende exclusivamente estudantes POP Rua, visando assegurar o direito à escolarização de adolescentes, jovens, adultos e idosos que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento, proporcionando a reintegração escolar e comunitária. Por isso, pensar na EMMP como uma educação voltada para as minorias, baseada nas prerrogativas não só legais, nos traz Paulo Freire. Uma prática efetiva em busca da libertação humana de todas as formas de opressão, os relatos sobre a EMMP nos fazem acreditar ser possível praticar uma pedagogia engajada, que visibilize e valorize a expressão das/os estudantes ouvidas/os da EMMP.

Para Freire (2021, p. 42), "uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se". É visível nas práticas educativas da EMMP a tentativa de que as/os estudantes consigam se assumir social e historicamente, como um "ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos"

A Observação Participante teve início do 2º semestre letivo. Desse modo, conseguimos acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas/os professoras/es durante todo o semestre. Durante todo o ano de 2022, a EMMP elegeu o título "É tempo de cuidar..." como tema central proposto, gerando para cada mês um tema gerador que se iniciava com esses dizeres, dando base para o desenvolvimento pedagógico.

Assim, durante a Observação Participante conseguimos perceber o quanto as/os professores da EMMP levam em conta uma Educação entendida como um processo de construção de conhecimento, de desvelamento da realidade, baseada na ação-reflexão-ação e com ênfase na prática cotidiana (ou seja, nas vivências das/os estudantes). A relação das/os profissionais da educação com as/os estudantes adultos em situação de rua é bastante amorosa, respeitosa e afetuosa, conforme relatado pelas/os estudantes e observado por nós, no que se refere à EMMP.

Na Observação Participante conseguimos observar que as atividades realizadas junto às/aos estudantes levam a todo momento em consideração a história de cada uma/um, suas possibilidades e limitações para o aprendizado, tendo em vista uma Educação Humanizada e ponderam todos os aspectos relacionados ao contexto de exclusão no qual as/os estudantes vivem e trabalham. Todas as atividades de sala de aula e de laboratório de informática são planejadas coletivamente e individualmente e contam com o apoio de três coordenadoras/es que a EMMP dispõe. Vejamos como acontecem as práticas pedagógicas na EMMP.

3.2.1. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história.

(FREIRE, 2021).

Durante a Observação Participante, conseguimos ver como as práticas pedagógicas e o tratamento igualitário na EMMP retoma a sensação de igualdade. Além disso, a atenção da equipe para com as/os estudantes, um fato sempre frisado pelas coparticipantes, retoma valores importantes para que haja uma perspectiva de libertação e de reconhecimento social de sua cidadania.

Apresentamos abaixo quadro com atividades pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente no segundo semestre de 2022:

TABELA 6 - Quadro: Atividades Pedagógicas 2º. Semestre - EMMP/2022

MÊS	TÍTULO	ATIVIDADE	DESDOBRAMENTO
Agosto	“É Tempo de Cuidar da Cultura Popular das Regiões do Brasil”	Foram desenvolvidas peculiaridades das regiões do Brasil: cultura, folclore, vegetação, estados, culminando em uma feira com pratos típicos de cada região, com estandes montados para representação de cada cultura local.	O envolvimento das/os professores da EMMP foi fundamental durante todo o processo de organização. As/os estudantes estudaram bem o conteúdo, e apresentaram os estados brasileiros e suas diversidades regionais e culturais, em trabalhos expostos na própria EMMP.
Setembro	“É Tempo de Cuidar das Flores e da Cidadania”	A EMMP proporcionou às/ aos estudantes a possibilidade de exercício da cidadania ao levá-las/os a participar de uma sessão da Comissão Geral da Câmara Legislativa do DF, cujo tema foi “O ensino da Educação de Jovens e Adultos e seus problemas atuais”.	Nesse dia foi discutida sobre a adoção do sistema multietapas (que agrupa diferentes séries numa mesma turma) na EJA. Durante o mês também houve a participação da EMMP no Circuito de Ciências e Tecnologia 2022.
Outubro	“É Tempo de Cuidar da Criança que Existe Dentro	A EMMP trabalhou diversos valores relacionados à Democracia e à importância do direito ao exercício do	Outras atividades também contaram com a participação das/os em duas excursões. A primeira em Taguatinga Norte para prestigiar o 1º Festival de

	de Cada Um(a)".	voto, tendo em vista as Eleições Gerais de 2022.	Teatro de Bonecos do DF, em que se apresentou o grupo Mamulengo Sem Fronteiras, parceiro da EMMP. A segunda, na Bienal Internacional do Livro de Brasília em que foi oportunizada às/aos estudantes da EMMP a visita a diversas editoras do Brasil e a exposições tecnológicas e artísticas. Houve também, em parceria com o Projeto Bike Anjo, uma aula introdutória ciclística na ciclovia do Parque da Cidade para as crianças da turma Multianos do Ensino Fundamental.
Novembro	“É Tempo de Cuidar da Educação Antirracista”	As diversas ações e atividades relacionadas à educação antirracista foram promovidas na escola.	O tema gerador em alusão à celebração do Dia da Consciência Negra, que marca a data de nascimento de Zumbi dos Palmares. Nesse mês também se iniciou a Copa do Mundo.
Dezembro	“É Tempo de Cuidar do Amor Fraterno”	a programação de uma Manhã de Alegrias, evento em parceria com o Movimento Nacional da População de Rua do DF, que reuniu estudantes do Ensino Fundamental da EMMP e da Promoção Educativa do Menor – PROEM (Escola de Natureza Especial que (SEEDF) atende crianças e adolescentes em acolhimento institucional) com o propósito de acolhimento das/os futuras/os estudantes da EMMP que possivelmente ingressariam no ano letivo seguinte.	As atividades contaram também uma Assembleia Extraordinária com a apresentação e releitura de Paulo Freire junto às/aos estudantes, trazendo pontos importantes de seu legado para a educação brasileira e mundial. As atividades do último mês do ano culminaram com a Formatura das/dos estudantes e um almoço de confraternização entre toda a comunidade escolar.

Fonte: Levantamento: MACÊDO, Glacilene Caiana da Silva (2022).

O quadro acima apresenta brevemente os temas geradores que embasaram as atividades pedagógicas no segundo semestre de 2022, período em que realizamos as

Observações Participantes. Acompanhamos todo o envolvimento do corpo discente e docente nessas atividades, e verificamos que as atividades e funções foram distribuídas de forma que todas/os estudantes e professoras/es vivenciassem cada passo do trabalho, assegurando a participação e a parcela de responsabilidade de cada uma e cada um com o grupo.

A Observação Participante nos permitiu também ver como a equipe gestora, na tentativa de ultrapassar as barreiras das diferenças sociais, oportuniza às/aos estudantes algumas formas de participação em eventos sociais dentro e fora da escola, como a Feira de Ciências e Tecnologia da SEEDF que ocorreu durante o período observado. A proposta de trabalho apresentada na Feira de Ciência e Tecnologia, intitulado “Plantando Sementes e Projetando Sonhos”, veio caracterizado de inovação que garantiu às/aos estudantes o prêmio vencedor da Etapa Plano Piloto e ficou em terceiro lugar na Etapa Distrital.

A proposta pedagógica da EMMP além de conteúdos programáticos consonantes com o Currículo em Movimento do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018) oferece também oficinas de Artes, Educação Física (Oficina do Corpo), Informática, Teatro, Artesanato, Música, dentre outras (ministradas em parceria com a comunidade).

Outros projetos específicos de aprendizagem da Unidade Escolar complementam as práticas pedagógicas, visando promover a integração e cooperação entre docentes e discentes em toda a Escola. Esse projetos atendem às/aos estudantes mediante propostas alternativas para àquelas/es que apresentam dificuldades em sua trajetória escolar, levando-se em conta a situação de defasagem em relação à idade/ano/etapa.

Aqui destacamos somente o título dos projetos específicos, os quais poderão ser vistos com mais detalhes no Anexo (Apêndice E), conforme PPP/EMMP/2022:

- 1º - Turma de Integração:
- 2º - Letramento digital (informática)
- 3º - Cheiros e Temperos da Vida - Plantando sementes, projetando sonhos...:
- 4º - Oficina do Corpo (Educação Física)
- 5º - Janelas da Alma (Artes)
- 6º - Formando Leitores
- 7º - Educação Cidadã (SOE (PPP/EMMP/2022, p. 66-110).

A proposta curricular fundamenta-se nos Eixos Transversais Estruturantes: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, além dos Eixos Integradores: Cultura, Trabalho e Tecnologias, os quais são trabalhados forma interdisciplinar, respeitando as necessidades e diferenças individuais das/dos estudantes e sua forma peculiar.

Outra prática interessante na EMMP é a promoção da culminância denominada CCC (Café, Cuscuz e Cultura), que envolve toda a comunidade escolar, em que diversos artistas da cidade são convidadas/os a desenvolverem atividades artísticas e exposições dos trabalhos para as/os estudantes, relativos ao tema gerador do mês, sempre nas últimas quartas-feiras de cada mês, conforme algumas citadas no quadro acima. Observamos o quanto essa prática desenvolvida na EMMP compartilha momentos de caráter participativo e interativos com outras pessoas que não pertencem ao quadro interno da EMMP, regidos de dignidade de ambas as partes, que enriquecem as atividades e ajudam na socialização e participação de todas/os envolvidas/os.

A EMMP conta ainda, com o Projeto Assembleia Escolar que é realizado após os intervalos das quartas-feiras com toda comunidade escolar, pautando os temas correlatos aos temas estudados, onde acontecem uma reflexão com toda a comunidade escolar sobre melhorias e ajustes do processo ensino-aprendizagem. Constatamos participação efetiva e interativa entre toda comunidade escolar.

O PPP/EMMP, 2022 reconhece que a “Educação é Universal, ou seja, todas as pessoas têm direito à Educação” (PPP/EMMP, 2022) e acredita na capacidade de transformação e superação da exclusão dessas/es jovens e adultos.

Conforme o PPP/EMMP/2022 os instrumentos de avaliação formativa são realizados por meio de testes, provas, trabalhos, projetos escolares, autoavaliação e atividades coletivas respeitando ritmo e tempo de aprendizagem do(a) estudante. Dentre os procedimentos avaliativos a EMMP conta com a avaliação do trabalho docente, a qual é realizada pelo(a) próprio(a) profissional em reunião de avaliação das ações diárias ocorridas no fim do turno vespertino, onde acontece uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e outros acontecimentos durante o dia, buscando melhorias na atuação. Ao acompanhar esses momentos de reflexão do corpo docente observamos o quanto esse momento é rico e inspirador.

3.2.2. REFLETINDO ALGUMAS PRÁTICAS

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina.

(PAULO FREIRE)

Nessa pesquisa, não foram entrevistados os estudantes homens negros da EMMP porque o nosso foco de estudo eram as mulheres negras. Mas um caso muito nos chamou a atenção. Durante a Observação Participante, acompanhei as/os estudantes do 1º e 2º Segmento dos Anos Iniciais e Finais (estudantes adultos) na exposição itinerante de Paulo Andrade e curadoria de Marília Panitz, realizada dentro da unidade escolar, intitulada: “Afinal, para que serve a Arte?”. Um dos estudantes, um homem negro, de senso crítico aguçado, deficiente, ainda analfabeto, perguntou ao expositor por que em seus quadros expostos não havia representação de pessoas negras? O estudante disse não se sentir representado no que estava vendo na exposição. O expositor, um homem branco, se sentiu desconcertado e não sabendo como responder ao aluno, mostrou-lhe em um quadro uma imagem bem pequenina de uma pessoa que disse em voz alta e grosseiramente ser a representação de uma pessoa negra no Candomblé.

O estudante fez mais uma consideração ao expositor perguntando: “Só por que é o Candomblé quer dizer que é uma pessoa negra?” Mas o expositor simplesmente o ignorou, dirigindo-se a outro quadro, não lhe dando mais atenção. O desafio de um homem negro analfabeto de questionar uma autoridade branca pode ter consequências relevantes para um sujeito naturalizado no campo do não saber. No caso ele foi simplesmente ignorado. O questionamento do estudante não foi bem quisto, pois sua indagação pôs em xeque a cultura dominante do homem branco, no caso o artista e expositor.

No momento havia várias/os estudantes e algumas/alguns professoras/es que presenciaram o fato, mas não fizeram nenhuma intervenção. A postura dessas/es professoras/es de não reconhecimento de situações de preconceito e discriminação racial, prejudicou a intervenção sobre a situação e essa omissão corroborou com o comportamento racista do expositor. A falta de intervenção das/os docentes sobre as situações de preconceito ainda é algo bem presente na maioria de instituições escolares, pois muitas/os professoras/es não sabem lidar com situações de discriminação, o que reforça a necessidade de formação continuada sobre a temática do racismo na escola, até porque o seu público é preponderantemente negro, e como sabemos, um grande quadro de vulnerabilidades os afeta.

Cavalleiro (2000) sinaliza a questão do silenciamento como um fator significativo, visto que:

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola (...). No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite valores marcadamente

preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Nesse percurso, entendemos como diversas/os profissionais da educação, inseridos nesse contexto social, tendem a minimizar, naturalizar ou até mesmo não se sentirem capacitados de realizarem uma intervenção diante de os conflitos raciais para promoverem o debate e mudanças sobre a questão. Por isso, a falta de consciência racial e o pouco conhecimento sobre relações étnico-raciais entre as/os profissionais da educação faz com que não se discuta ou problematize as questões raciais que aparecem em diversos momentos no contexto escolar, o que nada contribui com a promoção do antirracismo nos ambientes educacionais.

Um projeto humanizador da EMMP que muito nos chamou a atenção foi a “Oficina do Corpo”. Durante a Observação Participante, acompanhamos o desenrolar desse projeto que conta o apoio das/os professoras/es da disciplina de Educação Física, em que fazem marcação de consultas nos Postos de Saúde e ainda acompanham as/os estudantes em consultas médicas. Na mesma semana em se deu início às observações, pudemos ver o carinho e cuidados de toda comunidade com uma estudante menor de 18 anos que estava grávida e deu à luz seu filhinho, filha de uma de nossas coparticipantes. O projeto assegurou à estudante o acompanhamento em todas as consultas pré-natais e pós parto e vacinação do bebê e contou com doações de roupas e fraldas para o recém-nascido tanto da Sociedade Civil como da comunidade escolar.

Foi por meio desse projeto que as/os estudantes que tinham problemas na visão fizeram os exames e ganharam óculos com o apoio de doações da AMAME e Sociedade Civil. A estudante Tereza de Benguela foi uma dessas beneficiárias que conseguiu os óculos que tanto necessitava, pois o fato de não enxergar bem estava dificultando seu processo de aprendizagem para se alfabetizar. Foi receber os óculos e seu desempenho melhorou consideravelmente e assim logo conseguiu aprender a ler.

Retomando as reflexões acerca da escola é importante olhar a atuação das professoras e dos professores no espaço escolar, especialmente, por se tratar de espaço diferenciado no atendimento às demandas e especificidades da POP Rua, tendo a EJA como modalidade de ensino. Nesse sentido, tanto as três coparticipantes Tereza de Benguela, Maria Firmina e Neusa Santos falam que elas sempre foram muito bem tratadas no EMMP e que as/os professoras/es eram/são muito respeitadas/os com elas e suas filhas, no caso de Neusa Santos.

Ao construírem suas narrativas, nossas coparticipantes nos mostraram a importância que a EMMP tem para elas e como a relação de afetividade com as professoras, professores e gestores tem papel primordial nessa relação, mostrando-se conscientes sobre como sua permanência em um espaço escolar pode e pôde lhes ajudar a restituir a dignidade que lhe foi tirada. Afinal quando uma relação afetiva positiva com a escola e suas e seus professoras/es, a aprendizagem pode acontecer com mais facilidade, pois como Gadotti (2007) infere, o afetivo e o cognitivo são inseparáveis. Afinal, as experiências afetivas negativas na escola são e continuam sendo um dos motivos responsáveis por muitos fracassos escolares.

No poema “A Escola é” de Paulo Freire (2003, p. 23), ele nos diz que o “importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar/ É também criar laços de amizade/ É criar ambiente de camaradagem/ É conviver”! Por isso, a afetividade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem dessas/es estudantes, pois por meio dela é possível fortalecer laços de amizade e colaboração. Além disso, a dimensão afetiva potencializa a expressão dos sentimentos do indivíduo em relação a outras pessoas.

Nessa direção, é oportuna a afirmação de Gadotti (2007) quando diz que a escola se define pelas relações sociais que desenvolve. Assim, a escola é também um espaço de relações. E como um lugar de pessoas e de relações não deixa de ser também um lugar de representações sociais, pois como uma instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Para o autor, a escola como visão transformadora tem um papel essencialmente crítico e criativo.

3.3. A RELAÇÃO COM O ESTADO – INVISIBILIDADE DE DIREITOS

“Sem os direitos das mulheres, os direitos não são humanos”

(MARLENE LIBARDONI)

A sociedade contemporânea brasileira dos dias atuais caracteriza-se pela forte concentração de renda, que associada à hegemonia neoliberal, internacionaliza a economia para um sistema mundial que divide, hierarquiza e classifica a humanidade entre ricos e pobres, brancos e não brancos, comunidades e indivíduos, produzindo um aumento considerável das desigualdades sociais.

Esse sistema gera diversas violações de direitos garantidos constitucionalmente, que afetam diretamente certos grupos de pessoas, tornando-as excluídos por não terem acesso

aos bens materiais e principalmente, por não terem direito ao trabalho - que envolve condições básicas para dignidade como o acesso a moradia, saúde, saneamento básico, alimentação, vestuário, informação, educação, cultura, transporte e entretenimento, por isso uma intervenção política conforme propõe Carneiro (2011) poderia assegurar o princípio de igualdade entre desiguais e a realização da equidade no acesso ao trabalho.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que o processo de exclusão priva, de todas as formas, os direitos sociais de uma pessoa que vive em situação de rua. Daí a importância de se pensar em políticas públicas transversais que atendam a POP Rua, considerando sobretudo as questões interseccionais de gênero, raça, classe e outras questões indentitárias.

Refletindo sobre as conexões entre a política educacional em curso pela SEEDF, via EMMP, com as políticas públicas pensadas para pessoas em situação de rua no que se refere ao cumprimento do marco legal, buscou-se compreender como se dá as ações públicas do DF e como essas reverberam e marcam a trajetória de vida das mulheres negras, estudantes da EMMP. As análises foram feitas à luz do marco legal da Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008a) e da Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), nas quais damos enfoque à PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018) como política pública de escolarização de pessoas que vivem em situação de rua no DF, para enviesar as percepções e vivências das mulheres negras em situação de rua que estão passando pelo processo de escolarização na EMMP sobre as ações públicas direcionadas para o público do qual fazem parte. Nessa jornada, nossos passos foram ao encontro da relação de nossas coparticipantes com o Estado. Seria esse composto de ausências?

Este estudo, conforme vimos até aqui, está inserido no campo das políticas públicas, campo este definido como a área do conhecimento formado por pesquisas de administração pública, gestão pública, gestão social e gestão de políticas públicas, constituído nos últimos anos para que a temática deixe de ser interpretada como um subgrupo da área da administração (CRUZ, 2020). Vários mecanismos de participação social foram desenvolvidos nos últimos anos e os gestores públicos podem lançar mão deles para incluir a sociedade e os movimentos sociais na formulação de políticas públicas.

No Capítulo 1 traçamos um breve histórico acerca das ações políticas e ações públicas desencadeadas, que envolvem a POP Rua, o que nos ajuda a perceber a relevância da sociedade e de seus movimentos sociais na implantação de políticas públicas. Nesse ponto, cumpre destacar que o cerne das políticas públicas é a resolução de problemas sociais por meio de instrumentos. Sendo assim, é fundamental que os processos de formulação,

implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas sejam participativos, com atores engajados, de modo a garantir a representatividade dos movimentos civis organizados.

Conforme o interessante artigo escrito por Bravo Cruz (2018), intitulado “Dos nexos efêmeros ao fazer estado: ensaio sobre transversalidade em conferências nacionais de políticas públicas”,

As políticas públicas sobre intersetorialidade e transversalidade deixam de fora o reconhecimento de que as práticas transversais e intersetoriais são as que animam o estado como tal, ao aferir o seu senso de conjunto entre diversas instituições mais ou menos temáticas que o estruturam, seu sentido de uno e de sistema. Para além das instituições, também conformam e animam o estado redes de poder que perpassam a própria população sobre a qual ele intervém, os poderes econômicos e as conformações políticas que geram mudanças nas orientações decisórias. E se tudo isso faz parte da rede que constitui o estado, fica como agenda para os interessados na ação pública transversal e participativa a superação da proposta normativa de que a rede exista e tenha a população como protagonista, para tomar em conta a análise dos ambientes nos quais seus eixos e nexos se produzem (BRAVO CRUZ, 2018, p. 120).

A importância da transversalidade e da interseccionalidade como eixos centrais no desenvolvimento de políticas públicas de garantia de direitos humanos para grupos socialmente excluídos, tem em seus atores e agentes uma pressão na inserção na agenda governamental, que acaba influenciando o campo, mesmo que de forma dialética.

Dessa forma, os atores sociais acabam sendo protagonistas na luta dos movimentos sociais, de classe e identitários, ao fazerem suas reclamações por reconhecimento de pessoas outrora distantes das agendas governamentais, assumem assim, uma nova proximidade, desestabilizando horizontes de valores culturais previamente desprezados (FRASER, 2013). Exemplo disso é o reconhecimento da atuação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação (MNU), organizado em 1978, que alterou o estabelecimento da agenda pública e foi essencial para uma revisão no quadro das políticas de caráter universal, levando a uma guinada das políticas sociais universais com a proposição de ações afirmativas, como bem pontua Filice (2017), bem como do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR, 2010), que luta intensamente contra as violações de direitos da POP Rua e foi também responsável por cobrar do Estado a efetivação de uma agenda pública voltada para esse segmento aqui no DF, como a criação da própria EMMP e também articulou de forma intersetorial a escrita da PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Diante da associação entre as demandas de classes trabalhadoras e de movimentos sociais emancipatórios, sejam elas antirracistas, feministas, LGBTQIA+ e/ou ambientalistas, encontramos reivindicações condizentes para fortalecer as lutas por justiça social. Nessa perspectiva estrutural, a interseccionalidade se mostra extremamente importante, pois as

contribuições poderosas de Kimberlé Crenshaw (2002), no que diz respeito aos estudos de gênero, raça e classe, têm se revelado de suma importância para a melhor compreensão das relações diversificadas e conjunta de desigualdades.

A ausência de abordagem interseccional em pesquisas com foco nas desigualdades sociais pode, não só, inviabilizar o fato de que as mulheres negras são as que mais morrem e sofrem violências, mas inviabilizar uma possível maior atenção do Estado, por meio de políticas públicas.

Pensar a interseccionalidade no Brasil, nos ajuda a identificar uma tendência ao apagamento da história das mulheres negras e nos auxilia a entender como esse apagamento se torna especialmente grave quando se percebe que a origem da interseccionalidade tem relação com as lutas sociais das mulheres negras. Por isso, o conceito transformador sugerido pela autora, na análise das categorias sugeridas vem evidenciar as lutas das estudantes da EMMP, enquanto mulheres negras, tão frequentemente minimizadas e apagadas em suas trajetórias de vida, mas que aqui neste estudo são visibilizadas e ouvidas para dizerem sobre como vivenciam e sentem os instrumentos de políticas públicas no DF.

Ouvir as estudantes EMMP e compreender como elas vivenciam e percebem a operacionalidade das políticas públicas do DF voltadas para a POP Rua no DF, refletindo como os instrumentos de ação pública transversal e participativa se organizam e como se engajam seus autores, os recursos e processos destinados a esse público, pode no ajudar a exprimir os sentidos coordenadores de seus referenciais da ação e os limites da ação pública transversal e participativa, como bem sugere Bravo Cruz (2018) e assim indicar uma mobilização de aportes sobre as políticas de reconhecimento de forma que se tornem fundamentais para o campo da avaliação e monitoramento das políticas públicas, (FRASER, 2013), sendo fundamental para que os/as gestores/as e tomadores/as de decisão, responsáveis por propor e pensarem as políticas de redistribuição econômica ponderem suas ações públicas e demandas que se agigantam ao abordarem as políticas voltadas para grupos minoritários de forma multidimensional e multicausal, como as pessoas que vivem em situação de rua.

Nesse sentido, começemos pelo depoimento da estudante Beatriz do Nascimento, o qual vem regido de denúncia e indignação contra algumas ações governamentais vivenciadas por ela nessa longa caminhada de negação de direitos.

Beatriz do Nascimento: Desde quando eu me entendo por gente que a gente mora na rua. A gente já morou um tempo lá (em casas desocupadas), era assim quando aparecia uma casa a gente ia quando não a gente voltava. Mas a maioria das vezes sempre foi aqui mesmo. (na Invasão da L4 Norte) Então a gente sempre viveu aqui e morou aqui.

Pesquisadora: Há quanto tempo?

Beatriz do Nascimento: Tem, tem mais de 10 anos. Mais de 10 anos e eu tenho 21 anos, então...

Pesquisadora: E o que você gostaria de ressaltar como moradora em situação de rua.

Beatriz do Nascimento: É, eu acho assim que poderia ter uma assistência do Governo mais ampla, que resolvesse, porque pessoal do CREAS passa lá, mas ele só passa, anota o teu nome numa ficha e você que espera a boa vontade de um CRAS, de alguma coisa te ligar, aí se você não fica ali no pé ó, pra eles adiantar o teu processo, tu fica ali esperando ó, um auxílio que era pra ser teu. Então eu acho que essa questão da vulnerabilidade social, né? Que poderia melhorar, o Governo podia dar uma assistência mais... melhor. (Entrevista concedida em 26 de setembro de 2022).

Beatriz do Nascimento explica que ela está na rua desde que se “entende por gente”, morando na Invasão da L4 Norte desde pequena. Quase metade de sua vida foi vivendo em situação de rua e que por ela por estar tanto tempo na rua, percebe inclusive a forma como o Governo aborda as questões de assistência social para as pessoas em vulnerabilidade. Em sua fala, o Governo aparece na figura do CREAS e do CRAS como órgão reconhecedor e regulador de que aquelas pessoas que estão em situação de vulnerabilidade têm direito a garantia de acesso aos benefícios destinados para seu público alvo. Ela tem consciência de que enquanto moradora de rua ela tem direito a algum benefício que poderiam estar acessando.

Entretanto, o Estado também funciona como quem vai inviabilizar esse acesso de alguma forma porque nem sempre dá retorno e às vezes quando esse retorno vem, por exemplo, vem a partir de uma ligação, que não quer dizer necessariamente que essas pessoas que vivem em situação tenham um aparelho celular, ou se tem que estejam em boas condições de uso. Aparentemente, o Estado “ilude”, de certa forma, essas pessoas de que vão receber um benefício e acaba colaborando para que elas continuem na mesma situação. Quando se pensa, por exemplo, aqui em vulnerabilidade social é importante salientar o fato de que o descaso do Estado acontece muito especificamente contra pessoas negras, que estão nessa situação de rua em são maioria.

Aqui a estudante Beatriz do Nascimento denuncia o despreparo, a inabilidade, a ineficácia, a negligência no atendimento, a discriminação e intolerância das/os profissionais que atendem as pessoas em situação de rua nos centros especializados, que às vezes deixam a desejar quando deveriam realizar uma escuta qualificada e acolhimento humanizado de suas necessidades e demandas de forma mais rápida, eficaz, eficiente e satisfatória. Nesse sentido o Estado acaba contribuindo de certa forma na manutenção dessas pessoas na situação, pois cerceia inclusive a possibilidade de acesso.

Apesar da forma como o Estado e a sociedade violentam os direitos dessas pessoas, a rua também pode significar ou pode denotar um significado de liberdade, a depender da violência advinda do espaço privado.

Foi assim que nossa coparticipante Maria Firmina que vivia em situação de acolhimento institucional achou que seria quando fugiu do abrigo aos 10 anos de idade. Ela veio para Brasília de Coroatá/MA com seu pai que tinha problemas com a justiça. Logo em seguida ele foi preso e ela encaminhada para diversas instituições de acolhimento do DF, inclusive no Entorno de Brasília.

Maria Firmina: Ah cara, eu num, assim eu num, eu num pude escolher. Foi uma questão de sobrevivência, né? Que, mas mesmo sem, sem ter a noção de quão perigoso era, né? É porque eu fui atrás de uma liberdade, acabei me aprisionando em outras coisas. E fui me tornando ainda mais vulnerável, porque eu estava vulnerável dentro de um espaço (acolhimento institucional) (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2022).

A partir do trecho supracitado, podemos depreender os conflitos de Maria Firmina que quando criança fugiu da instituição de acolhimento em que vivia, que aparentemente seria o espaço que deveria lhe garantir segurança e conforto, mas que devido aos maus tratos vivenciados por ela e outras crianças resolveu se aventurar pelas ruas ensejando liberdade e autonomia, sem ponderar as consequências ou os riscos de suas escolhas, pois como era uma criança na época, ainda não sabia medir as consequências. O resultado foi ampliar ainda mais as vulnerabilidades em que vivia, e ficar mais exposta aos perigos e danos que a vida nas ruas lhe ofereceu: envolvimento com o tráfico de drogas, algumas prisões em instituições de acolhimentos e ainda uma gravidez precoce.

O Estado também aparece na fala de Maria Firmina a partir dessa leitura de aprisionamento que a instituição de acolhimento representou sua revitimização; muito parecida com a narrativa anterior de Beatriz do Nascimento. Pode ser ligado de certa forma, pois o Estado aparece de diversas formas, inclusive de forma legal, como as instituições de acolhimento, que acabam usando da sua legalidade pra forjar mais violência. Entende-se que essa responsabilidade da violência é também parte do Estado. Essa perspectiva vai muito ao encontro da fala de Maria Firmina quando relata as motivações que a fizeram viver nas ruas. Fica evidente no depoimento dela que o resultado teve como base conflitos familiares e a violência do próprio Estado que deveria lhe assegurar cuidado e segurança e um desenvolvimento afetivo e social saudáveis.

Maria Firmina: Eu morei na rua por 12 anos.

Pesquisadora: Qual foi o motivo de você ter ido para ruas? Foi por conflitos familiares? Desemprego?

Maria Firmina: Então, por eu ser muito pequena e menina ainda, né? Não tinha entrado nem na adolescência ainda, foi muito mais por conta de que eu

não aceitava o tratamento que a gente, que eu recebia dentro dos abrigos. Porque eu saí de casa por questões de violência, fui pro abrigo pra tentar achar um aconchego e aí dentro dos abrigos mesmos históricos de violência se repetem. Muita das vezes não comigo, mas com outras pessoas perto que falava. Na rua eu fui atrás de uma liberdade de uma coisa que eu falava, ah, se alguém vier fazer alguma coisa, eu posso ter autonomia, porque nem a briga cê vai, o cara fica, ah, se você, se você fizer isso comigo, eu desacato, você vai preso. Então, tudo era isso. Então, mas aí o que a pessoa pode fazer. Eu não podia xingar nenhum, ninguém não podia agredir ninguém, mas a pessoa podia me agredir. E quem tava me protegendo aquela hora? Não. Porque tinha um tem o ECA, mas o ECA dentro de noite (no abrigo) o ECA não funciona. Porque a maioria das coisas que acontece dentro dos lares, dentro desses lugares são à noite, onde a maioria das pessoas tão dormindo, tão descansando e aí você consegue deixar o silêncio ficar de boa, entendeu? (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2022).

Maria Firmina apresenta a partir dessa narrativa perpassada por violência e dor como foi sua experiência dentro dos abrigos de acolhimento institucional pelos quais passou. Se observa que nem sempre o Estado garante ou assegura de forma eficiente e capaz a guarda de crianças e adolescentes como deveria, fazendo com elas vivenciem situações de mais vulnerabilidades, gerando exclusões, negação de direitos e uma verdadeira violência programada, e porque não dizer, institucionalizada, por parte do Estado. Sua tentativa de sair desse meio opressor, a fez imaginar que na rua ela teria mais autonomia e teria mais segurança. Ressalta-se novamente que há um conflito em sua narrativa em relação ao Estado, que enquanto órgão acolhedor deveria prezar pela sua segurança a partir de um ambiente saudável e seguro que efetivassem seus direitos e não que fossem ameaçados ou violados.

Conforme o relatório do Disque Direitos Humanos (2020), durante o ano de 2019 foram registradas 2.434 denúncias de violência institucional contra crianças e adolescentes em abrigos.

Apesar de não possuir dados sobre destituições de poder familiar, o Conselho Nacional de Justiça (2019) disponibiliza dados sobre acolhimento e confirma que das 47 mil crianças abrigadas no Brasil 67 % são negras ou pardas

Nesse sentido, a violência institucional nos abrigos pode ser motivada pelas desigualdades de gênero, raça, e classe, apresentando de forma diferenciada como a segurança vai funcionar apenas para alguns corpos, projetando a violência contra outros corpos a partir dos seus diversos aparelhos. Os dados provam que são pessoas negras as mais violentadas. Aqui de novo tem o reforço de que a legislação não funciona para determinados corpos, sendo nesse caso difícil mobilizar o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, para proteger esse sujeito mesmo que a figura do Estado esteja ali na tentativa de garantir aquilo que lhe é crucial.

Dessa forma, evidencia aqui um conflito ao perceber que Estado propicia segurança e proteção para determinados corpos, diferentemente para corpos negros. É o que evidencia os dados do 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública apresentada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública que diz que o perfil étnico-racial das vítimas de mortes violentas intencionais, 76,5% dos mortos eram negros. Negros são o principal grupo vitimado pela violência independente da ocorrência registrada, e chegam a 83,1% das vítimas de intervenções policiais.

É no silêncio da noite que as violências contra criança e adolescentes mais acontecem. Maria Firmina explicita bem esse ponto quando diz “a maioria das coisas que acontece dentro dos lares, dentro desses lugares são à noite, onde a maioria das pessoas tão dormindo, tão descansando”, deixando essas pessoas ainda mais vulneráveis.

Os estudos de Martins (2020) confirmam a tese de que a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada, como ser social de direitos, de possibilidades e de potência, por isso é visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente.

Quando o assunto foi sobre os albergues e Centros POP do DF, constatamos que em todas as falas ficou evidente o quanto elas foram categóricas em não pernoitar em albergues e/ou não achar que os Centros POP do DF lhes ajudam a garantir seus direitos.

Sobre isso quando perguntada sobre dormir em albergues para moradores de rua no DF, Dandara falou:

Dandara: Fiquei sem lugar pra morar, saí fora e fui pro Centro POP. Fui lá 2013. Aí peguei fui pro Centro POP aí quando eu vi o movimento lá falei: Né pra mim, não! Só via mau elemento lá.

Pesquisadora: Aí você foi para onde?

Dandara: Uai, ia lá pra tomar banho mesmo, né? Tomar banho e depois caía fora mesmo.

[...]

Dandara: Albergue?

Pesquisadora: Sim.

Dandara: Já, mas Deus me perdoe daquele lugar. Deus me livre. Já morei no albergue. Deus que me perdoa... (Entrevista concedida em 05 de setembro de 2022)

Aqui a Dandara traz uma narrativa de como foi sua experiência nos Centros Pop e em albergues por onde passou, que ela entende não serem espaços para ela, porque ela só viu lá “mau elemento”. Sua fala nos leva a crer que não tem os comportamentos de muitas pessoas que provavelmente estão nesses espaços. Ela inclusive reforça esse pensamento quando utiliza a expressão “Deus me livre!”. Ela prefere ser livrada das violências

instauradas nesses espaços do que encontrar com outras na rua. No Centro POP como um espaço organizado para auxiliar a manutenção de alguns cuidados básicos, por exemplo, banho, lavagem de roupa, alimentação e de outras coisas que ela precisa para organizar sua vida, mas preferia cair fora mesmo e encontrar esse auxílio em outros espaços que não fossem aqueles.

Neusa Santos tem o mesmo posicionamento de Dandara:

Neusa Santos: Na época que eu fui pra lá...

Pesquisadora: a senhora foi com as crianças?

Neusa Santos: Foi. Na época que eu fui pra lá eu tinha só a Beatriz⁴², o Fanon⁴³, acho que a Vilma⁴⁴. Era só os três. Beatriz⁴⁵ era pequenininha. E ela era menina gordinha, bonitinha. E aí ela entrou no banheiro e eu falei: Moço, esse banheiro é de mulher. Aí ele pegou e falou assim: Mas eu estou entrando pra ver sua filha. Aí eu falei: Como é que é? Ele falou: eu estou entrando pra ver sua filha. E eu tenho esse direito. Aí eu falei: É, você tem? Realmente, se você passar eu te furo! Aí o pai dela veio chegando e perguntou: O que que foi? Eu falei: Não! Quero me embora daqui, agora. Ele: o que que foi? O homem está policiando sua filha. Então a gente passou, pegou as coisas e saiu de lá. Aí então pra lá eu não volto, não. Agora que eu tenho mais filhas mulher? (Entrevista concedida em 23 de setembro de 2023).

Neusa Santos começa narrando como foi a experiência de um albergue em uma das Regiões Administrativa do DF por onde passou. É nesse espaço que ela e sua família se deparam com a violência sob duas óticas diferente: a primeira como “mulher” e a segunda como “mãe mulher” e “mãe” de forma desafiante, pois diante de uma tentativa de assédio no banheiro contra sua filha, ela consegue, na companhia de marido, emergir forças de dentro de si capazes de proteger seus bem mais valioso: sua filha, mesmo estando na situação desfavoráveis.

Esse episódio ratifica a ideia de que o cuidado, a preservação e a garantia da infância não servem, por exemplo, para crianças que estão em situação de vulnerabilidade, como também não funciona a lógica de que as famílias conseguem se proteger em determinados espaços que estão organizados pelo Estado, como no caso desse abrigo. O que indica é que aquele espaço não é um espaço de proteção para corpos pobres como o dela e o de sua família, pois quando esses corpos entram nesse espaço, o Estado devia garantir o direito de não só vigiar esses corpos, mas também garantir a não violação, inclusive a privacidade, desses corpos, que no caso eram crianças que deveriam estar sendo protegidas pela figura do Estado.

⁴² Nome Fictício.

⁴³ Nome Fictício.

⁴⁴ Nome Fictício.

⁴⁵ Nome Fictício

Conforme o Decreto nº 33.779, de 06 de julho de 2012, que institui a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), em seu Eixo II: Assistência Social orienta

Efetivar o reordenamento dos serviços de acolhimento destinados à população em situação de rua, seguindo o padrão básico de qualidade, segurança e conforto da rede de acolhimento temporário e observando a distribuição geográfica das unidades em áreas urbanas, respeitando o direito de permanência da população em situação de rua preferencialmente nos centros urbanos (DECRETO Nº 33.779, DE 06 DE JULHO DE 2012, S/N).

Entretanto, a fala potente de Neusa Santos evoca uma denúncia vigorante para mostrar como o Estado violenta seus corpos de diversas dimensões e reiteradas vezes, contra as famílias e as pessoas que estão nessa situação de vulnerabilidade. Sua preocupação enquanto mulher, pela preservação da própria segurança e a de suas filhas, a faz escolher morar em um outro espaço que não vai afetar esse tipo de violência, pois ela não sabe o que pode acontecer. Quando fala usa a expressão “policiando sua filha”, podemos entender aqui que não é só o policiamento do corpo, mas é também esse policiamento que pode fazer qualquer coisa contra aquele corpo, inclusive traumatizá-lo estuprá-lo, violentá-lo de outras formas, como por exemplo, por meio de violência psicológica.

E como ela não quer que isso se torne parte da experiência de sua família, pois ela mesma enquanto criança/adolescente vivenciou todos esses traumas e violências, ela tem convicção de que não aceita mais esse tipo de submissão. O bem-estar das filhas de Neusa Santos e como vão passar a noite em segurança é uma preocupação constante para na vida dela, pois para ela existem outras representações possíveis dentro das ruas que se consolidam em uma resistência permanente, pois há dilemas e confrontos diários, diante de tanta violência a que suas vidas estão expostas e submetidas.

Abaixo, Tereza de Benguela e Beatriz do Nascimento nos contam de outras experiências em abrigos tecidas em uma conjuntura estrutural que as empurram cada vez mais para um labirinto de exclusão e marginalidade, revelando quando as fragilidades de políticas de assistência às Pessoas em Situação de Rua são precárias:

Tereza de Benguela: Já. Muitos anos atrás quando eu fui embora lá do albergue, quando eu tava com meu marido que morreu. Ele começou com briga, eu peguei e fui embora. Aí eu fiquei no Areal, passei parece com sete pra oito meses lá no Areal com uns quatro menino pequeno. E aí fiquei esperando a passagem sair pra ir embora pra Bahia. Aí passei quase um ano lá porque eu só enrolando, só enrolando, nunca saia a passagem.

Pesquisadora: Você queria voltar na época?

Tereza de Benguela: Não, eu ia voltar pra Bahia, porque.

Pesquisadora: Você queria voltar.

Tereza de Benguela: Porque eu tinha separado o pai do menino, como é que é eu ia me ficar com quatro menino na rua? Aí eu fui pra Bahia e depois eu voltei pro Cerrado de novo. Eu voltei porque lá tava difícil as coisas, num

tinha trabalho. Comé que eu ia dar comida de quatro filho? Aí voltei pro Cerrado de novo pra juntar material. Aí pronto, a vida toda juntando material. Só que agora tá o problema da coluna, problema dos pulsos... (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

Beatriz do Nascimento: Não, eu nunca, a gente nunca, a gente nunca foi assim, nunca gostou de abrigo porque a esse negócio de abrigo tem muita inimizade, muito muita briga, o povo muito agressivo. Então nós por mais que a rua seja mais perigosa, então a gente sempre preferiu ficar por ela, porque mais pra proteção e porque a gente se sentia que fosse do que ir para um albergue ou abrigo ou alguma coisa assim. (Entrevista concedida em 26 de setembro de 2022).

As duas narrativas elencadas encontram-se entre tantas outras coisas em comum, também no tipo de violência, na dinâmica de violência que está imbricada nesses espaços ditos espaços de acolhimento, mas que na verdade são espaço de reforço da exclusão e da violência contra essas pessoas.

Beatriz do Nascimento nos chama a atenção quando diz que nunca procurou um abrigo de acolhimento por saber que lá tem “muita inimizade, muita briga, o povo é muito agressivo”. Sua fala está muito imbricada à fala de Tereza de Benguela e a questão do seu marido que “começou uma briga” lá no espaço que a fez ir embora, levando consigo seus quatro filhos ainda pequenos.

Tereza de Benguela nos conta na passagem abaixo as diversas tentativas que fez no Centro POP para receber o Auxílio Brasil:

Pesquisadora: E o Auxílio Brasil você não conseguiu?

Tereza de Benguela: Não, não consegui o auxílio emergencial não. O Auxílio Brasil era pra mim pegar mas não consegui não.

Pesquisadora: Você não voltou lá no Centro POP pra ver isso?

Tereza de Benguela: Eu fui lá várias vez. Só que a mulher disse que está tudo certinho aqui. Vai sair. Tudo certinho. Toda hora ela disse. Eu digo está bom. Peguei e não fui mais. Eu digo vou voltar lá mais não. Adulando ninguém não. Aí o outro atendente tinha falado pra mim que era pra mim fazer uns exame, foi que mandou ir lá, né? Ele mandou eu ir lá no Médico da Rua (Consultório de Rua) qualquer coisa se tivesse algum problema que eu não pudesse trabalhar eu ia fazer esse outro auxílio que é aposentadoria né, igual aposentadoria, mas até hoje nada.

Pesquisadora: Você fez o exame lá no Consultório de Rua?

Tereza de Benguela: Uh-huh

Pesquisadora: Aí não saiu nada?

Tereza de Benguela: Não saiu nada, eu tenho que ver o que que ele vai fazer. Eu levo lá e sempre tem lá um mutirão, né? Levo o laudo lá pra ver se eu posso ou não trabalhar. Aí eu tenho que fazer uma outra coisa lá ainda. E até agora, nada. Então... (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

O que se percebe é que nossa coparticipantes, em todas as tentativas em albergue e Centros POP foram sempre na esperança de encontrar apoio e acolhimento e o que na verdade elas encontraram, ainda, foram mais e mais violências, sejam as projetadas pelo Estado a partir do momento que o Estado não consegue oferecer para elas o mínimo, por exemplo, conforto psicológico ou emocional para poder reestruturar as suas vidas, se

reorganizar física e mentalmente, o mesmo lhes garantir seus direitos no recebimentos de alguns auxílios que muito lhe ajudariam a suprir algumas carências emergentes.

Beatriz do Nascimento sente dificuldade de deixar as crianças na escola onde estão matriculadas, perto de onde vive assentada, pois o horário de chegada e saída de seus filhos na escola coincidem com o horário que precisa se deslocar para a EMMP, dependendo assim sempre de sua mãe e/ou de seu irmão para levá-los ou buscá-los, o que nem sempre é possível. Percebe-se que seus filhos estão inseridos em escolas regulares que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais e estudam nas proximidades de onde moram. Embora a EMMP atenda turma de séries iniciais para crianças, o turno atendido não é o mesmo que a estudante Beatriz do Nascimento estuda, o que dificulta ainda mais sua logística.

Em suas narrativas, Tereza de Benguela e Beatriz do Nascimento denunciam o Estado que não dá conta de lhes oferecer alguma geração de renda ou até mesmo um benefício que as ajude a se estruturarem o suficiente pra reorganizar suas vidas de forma independente e quem sabe sair dessa condição miserável e degradante de quase uma vida nessas condições. Tereza de Benguela já não consegue mais trabalhar com o que sempre fez na vida que foi empurrando carrinho com material de reciclagem que recolhia nas ruas. Sua narrativa intensifica a coleta de material reciclável como a única alternativa socioeconômica. Durante a pandemia de Covid/19 até o final da Observação Participante não tinha conseguido receber nenhum benefício do Governo, exceto uma pensão de fundo rural que ela recebe do primeiro marido dela, já falecido.

As falas denunciam um contexto de exclusão e inoperância do Estado que marca a trajetória delas, dificultando que elas consigam se integrar ao mundo do trabalho formal, sendo necessário para todas elas a busca de outros meios de (sobre)vivência. Nesse sentido, Tereza de Benguela, Neusa Santos e Beatriz do Nascimento seguem morando nas ruas, sem casa, sem trabalho.

Tereza de Benguela nos conta sobre um de seus filhos:

Pesquisadora: Seu menino mais novo tem quantos anos?

Tereza de Benguela: Tem 17 anos, ele ficava aqui comigo, mas agora tá com a tia

Pesquisadora: E ele não estuda não?

Tereza de Benguela: Estuda.

Pesquisadora: Ele está matriculado em outra escola?

Tereza de Benguela: Ele tá matriculado lá no Goiás, né? Porque aqui ele era catador, estudando na escola, começa a sofrer bullying, ele é muito estressado aí, já conheço a peça! Botei ele pra estudar lá porque lá... (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

Tereza de Benguela ainda tem um filho menor de idade, mas o mandou para o Goiás para casa de uma tia afim de que pudesse terminar os estudos por lá. Quando morava com ela e frequentava uma escola, mas se sentia discriminado por sua condição de morador em situação de rua que trabalha com coleta de material reciclável. Durante a entrevista, ela nos contou que o pouco que ganha de pensão ela envia parte para que seu filho possa ajudar com os custos na casa da tia.

Enfim, é possível identificar na relação entre Tereza de Benguela e Beatriz do Nascimento é que elas preferem estar em vulnerabilidade do que transitar entre espaços diferentes, seja para rua, seja para sua cidade de origem. E aí o Estado segue empurrando seus corpos para esses “becos sem saída”, que são essas basicamente a vivência na rua. Suas narrativas nos levam a perceber que por mais violento que possa ser a vida na rua, ela ainda é mais segura do que dentro do escopo do Estado.

A estudante Tereza de Benguela mesmo voltou para a Bahia com seus filhos, mas a vida lá estava tão difícil que retornou novamente para o trabalho com a reciclagem desses materiais no Planalto Central. É o que ela diz abaixo:

Tereza de Benguela: Eu tinha separado do pai dos menino, como é que eu ia ficar com quatro menino na rua? Aí eu fui pra Bahia e depois que fui pra Bahia, depois eu voltei pro Cerrado de novo. Eu voltei porque lá tava difícil as coisas, num tinha trabalho. Cumé que eu ia dar comida pra quatro filho? Aí voltei pro Cerrado de novo pra juntar material. Aí pronto, a vida toda juntando material. Só que agora tá o problema da coluna, problema dos pulsos, não consigo mais trabalhar... (Entrevista concedida em 08 de setembro de 2022).

No Brasil hoje a questão da pouca escolaridade afeta diretamente o mundo do trabalho, dificultando a integração principalmente das pessoas em situação de rua ao trabalho formal. É um dilema que atravessa diariamente cidadãos e cidadãs, principalmente as/os mais empobrecidas/os e em vulnerabilidade social, como nossas coparticipantes, que procuraram outros meios de (sobre)vivência nas ruas como o trabalho de coleta de material reciclável para prover o sustento próprio e/ou de sua família.

Por isso, Carneiro (2011) salienta que é preciso instituir no âmbito do trabalho o mesmo reconhecimento social e político que as desigualdades adquirem no campo educacional.

A sociedade contemporânea brasileira dos dias atuais caracteriza-se pela forte concentração de renda, que associada à hegemonia neoliberal, internacionaliza a economia para um sistema mundial que divide, hierarquiza e classifica a humanidade entre ricos e pobres, brancos e não brancos, comunidades e indivíduos, produzindo um aumento considerável das desigualdades sociais.

Nessa esteira, verificamos que a exclusão do trabalho conduz o indivíduo a um rebaixamento considerável na hierarquia social, uma vez que a exclusão social ocorre como resultado da perda dos vínculos sociais sobrepostos às diversas trajetórias de exclusão no espaço urbano, conforme a análise de Castel (1991), impedindo assim a consolidação do espaço de igualdade, em que os direitos daquelas/es que não têm recursos para acionar os mecanismos de defesa acabam sendo deixadas/os sempre de lado. E em um sentido mais profundo, a divisão racial do trabalho apontada por González (2018, p. 65) reforça como “o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas - denota sua eficácia estrutural”.

Para Carneiro (2011), o acesso ao emprego e ao trabalho é a condição primordial para a reprodução da vida, e sua exclusão é também a primeira forma de negação desse direito básico da cidadania. Quando pensamos nas barreiras de natureza racial e de gênero vivenciadas por nossas coparticipantes, verificamos a fragilidade existente nos vínculos trabalhistas e os escassos direitos sociais trabalhistas de forma ainda mais precária na vida econômico-social delas, pois devido à baixa escolaridade e falta de residência fixa, elas em momento algum de suas trajetórias conseguiram integração no mundo do trabalho formal.

Hoje, nossa coparticipante Tereza de Benguela, que passou a vida adulta trabalhando com reciclagem de materiais de resíduos sólidos, já não consegue mais trabalhar por problemas de saúde. Dandara que trabalhou um tempo como empregada doméstica em casa de família, atualmente não trabalha mais e conta com a ajuda dos professores da EMMP pagar o aluguel e vive do auxílio pago pelo governo.

A estudante Beatriz do Nascimento que atualmente estuda o 7º ano na EMMP bem que tentou fazer um currículo com a ajuda de suas professoras e distribuiu em diversos supermercados da Asa Norte, onde sequer foi chamada para uma entrevista, mesmo tendo idade ativa para o mercado de trabalho, o que reforça ainda mais a sua não-inserção social.

A intensa busca da estudante Beatriz do Nascimento por trabalho nos leva a compreender que as mulheres negras são subalternizadas e por isso passam por processos de opressão diferentes dos sofridos por mulheres brancas. O racismo no Brasil escancarado pelo preconceito racial sobrepõe uma opressão exercida em relação à aparência. Nesse sentido, as mulheres negras são ainda excluídas de empregos designados como femininos por não se encaixar no quesito “boa aparência”, o que indica que a aparência física ainda se constitui um marcador relevante de impedimento ao mundo do trabalho formal.

Desta maneira, levando-se em conta este aspecto, destacamos que as mulheres negras são maior alvo de preconceito e subalternização.

Para manutenção própria, a maioria de nossas coparticipantes trabalha com a coleta de materiais e resíduos sólidos recicláveis colhidos nos lixos das cidades localizadas na Região Administrativa do Plano Piloto (que engloba a Asa Sul e Asa Norte), e tem no lixo a forma mais insalubre e indigna de todas as atividades econômicas como uma possibilidade real de sobrevivência, mesmo sendo essa uma condição desumana, o lixo se apresenta como algo possível para lhes assegurar as condições precárias de vida, superiores àquelas ofertadas pelos lugares em que vivam anteriormente.

Entretanto, quem mais sai lucrando com a coleta de lixo são as empresas que compram com valores irrisórios os materiais recicláveis daquelas/es que realizam esse trabalho, uma vez que já recebem os materiais selecionados e divididos em suas categorias, seja vidro, papel, alumínio ou plástico, livres de encargos trabalhistas. Na verdade, o que entendemos é que as empresas fazem uso de uma exploração da mão de obras dessas/es catadores, não precisando assim de contratar trabalhadoras/es para separarem os materiais recolhidos dos lixos, uma vez que já recebem os materiais todos separados, pagando para quem fez o trabalho de recolha e separação um valor muito irrisório.

Tanto Tereza de Benguela quanto Beatriz do Nascimento explicam que o trabalho com coleta de material de reciclagem tem uma remuneração muito baixa pelo trabalho de um dia, diante mesmo da necessidade de trabalho para manter um sustento mínimo, o que acaba sendo um impeditivo para que elas consigam ir e permanecer na escola. Entendemos ser esse um achado que exige pesquisas reais aprofundadas.

Beatriz do Nascimento tem consciência que o tempo que ela passa na escola, por exemplo, é um tempo que ela poderia estar ganhando algum dinheiro. Sem contar o tempo de deslocamento e outras dinâmicas assim como alimentação, materiais, roupa limpa ou algo que possa garantir que elas possam estar naquele espaço qualitativo e nesse sentido fica evidente como a exploração social acaba como na experiência de muitas pessoas negras, expulsando esses corpos de dentro da escola, uma vez que nem todo mundo consegue conciliar trabalho e estudo, ainda mais em situação de rua.

A ocupação de um espaço de um trabalho que é pauperizado não combina com a possibilidade financeira e imediata que a escola vai fornecer naquele momento, pois a premissa da escola não é essa, de trazer um retorno financeiro imediato. Mas sim te formar ao longo do tempo. Só que inclusive para que uma pessoa possa se dedicar a esse espaço ela tem que ter um mínimo de condições para poder gozar do tempo que ela passar na escola.

Referente aos trabalhos realizados por mulheres negras ao longo da história, Lélia Gonzalez (2018) salienta que as questões relativas ao desemprego e ao subemprego incidem

exatamente sobre a população negra, indicando a maneira como o gênero e a etnicidade evidenciam os mais baixos níveis de participação na força de trabalho, fazendo com que as mulheres e a população negra permaneçam exatamente nessa cadeia.

Dessa forma, a POP Rua tem sobrevivido no meio urbano às margens da qualidade de vida preconizada pelos pactos legais. A superação desse cenário de desigualdade social necessita de um olhar mais humano das autoridades, pois sobreviver nesta condição de situação de rua, como nossas coparticipantes, que enfrentam dificuldades de inclusão cidadã e de reconhecimento, requer a formulação de políticas públicas de inclusão social e geração de renda de um dos grupos que mais tem seus direitos violados que são as pessoas em situação de rua, em especial as mulheres negras nessas condições.

Aqui no contexto descrito por nossas coparticipantes percebemos que em suas trajetórias até o momento nenhuma delas conseguiu ainda se integrar ao mundo do trabalho formal, sendo necessário para todas elas a busca de outros meios de (sobre)vivência. Nesse sentido, poderíamos afirmar que o processo de exclusão priva, de todas as formas, os direitos sociais de uma pessoa que vive em situação de rua. Diante dessa perspectiva estrutural, as contribuições poderosas de Kimberlé Crenshaw (2002), relativas à interseccionalidade, no que diz respeito aos estudos de gênero, tem se revelado de suma importância para a melhor compreensão das relações diversificadas e conjunta de desigualdade.

A ausência de abordagem interseccional em pesquisas com foco nas desigualdades sociais pode, não só, inviabilizar o fato de que as mulheres negras são as que mais morrem e sofrem violências, mas inviabilizar uma possível maior atenção do Estado, por meio de políticas públicas.

Pensar a interseccionalidade no Brasil, nos ajuda a identificar uma tendência ao apagamento da história das mulheres negras e nos auxilia a entender como esse apagamento se torna especialmente grave quando se percebe que a origem da interseccionalidade tem relação com as lutas sociais das mulheres negras. Por isso, o conceito transformador sugerido pela autora, na análise das categorias sugeridas vem evidenciar as lutas das estudantes da EMMP, enquanto mulheres negras, tão frequentemente minimizadas e apagadas em suas trajetórias de vida.

Nesse bojo, todas as entrevistas nos mostraram em sua totalidade o quanto são múltiplas as formas de desvantagens vivenciadas por elas, pois estão destituídas de dignidade humana, privadas de direitos, vivendo em total escassez de moradia digna, de alimentação, de falta de renda e de acesso às infraestruturas básicas como água e esgoto. Cada trajetória trazida aqui por nossas coparticipantes nos mostrou um conteúdo singular, embora com

aspectos bem semelhantes de lutas, sofrimentos, dificuldades e enfrentamento de todos os lugares que a própria história da colonização e do desenvolvimento lhes relegou.

3.4. A EMMP, A PEPOP E AS ESTUDANTES: MULHERES NEGRAS - ENCONTROS E DESENCONTROS NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DO DF

Quando os Outros Sujeitos chegam às escolas, às universidades, os espaços do conhecimento têm de assumir outras funções sociais.

(ARROYO, 2014, p. 245)

A importância de uma política pública educacional como essa ofertada pela SEEDF, em que estão inseridas nossas coparticipantes, que se materializa na EMMP, se dá pela integração de um conjunto de esforços para oportunizar a esta população marginalizada, acesse a projetos que de certa forma estimulem e apoiem o esboço possível de planejamento de um novo projeto de vida. Busca-se contribuir para fortalecer expectativas para a construção de um projeto de vida de autonomia e de inserção social.

De acordo com os dados do Educacenso, fornecidos para esta pesquisa pela Gerência de Disseminação de Informações e Transparência de Dados/Diretoria de Informações Educacionais Informações e Transparência de Dados/SUPLAV/SEEDF, em relação ao quantitativo de matrícula anual ofertada na EMMP às/aos estudantes atendidas/os na etapa de Ensino Fundamental de 1º e 2º Segmentos da EJA, foram matriculadas/os:

TABELA 7: Número de Matrículas por Ano na EMMP

TOTAL DE MATRÍCULAS ESCOLA MENINOS E MENINAS DO PARQUE - EDUCACENSO – REGIME REGULAR DE ENSINO DA SEEFF					
ANO	2017	2018	2019	2020	2021
NÚMERO TOTAL DE MATRÍCULA NO ENSINO REGULAR DO DF	161	166	170	216	197

Fonte: Gerência de Disseminação de Informações e Transparência de Dados/Diretoria de Informações Educacionais Informações e Transparência de Dados/SUPLAV/SEEDF

Observa-se, que entre 2017 a 2021 havia um quantitativo pequeno de estudantes matriculadas/os, em vista do universo que é o DF. Considera-se também que a Unidade Escolar não tem espaço suficiente para atender todas as pessoas que vivem nessas condições. O total de Pessoas em Situação de Rua no DF chegou a 5.281 mil pessoas no ano de 2022, conforme

dados do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua da Universidade Federal de Minas Gerais (2022), vistos no Capítulo 1.

Para melhor compreensão do perfil das pessoas que frequentam a EMMP, a Figura 2 abaixo apresenta o número de matrículas na EMMP por Etapa/Modalidade de Ensino, Sexo e Cor/Raça.

FIGURA 2: Número de Matrículas por Etapa/Modalidade de Ensino, Sexo e Cor/Raça

COD_INEP	ESCOLA	SEXO	COR/RAÇA	ENSINO FUNDAMENTAL			EJA			TOTAL
				ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL	FUNDAMENTAL	MÉDIO	TOTAL	
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE	Feminino	BRANCA				4		4	4
			NÃO DECLARADA	4		4	20		20	24
			PARDA	1		1	2		2	3
			PRETA				5		5	5
		Feminino Total		5		5	31		31	36
		Masculino	BRANCA	1		1	13		13	14
			NÃO DECLARADA	1		1	89		89	90
			PARDA	1		1	43		43	44
			PRETA				13		13	13
		Masculino Total		3		3	158		158	161
53002148 Total				8		8	189		189	197

Fonte: Gerência de Disseminação de Informações e Transparência de Dados/Diretoria de Informações Educacionais Informações e Transparência de Dados/SUPLAV/SEEDF.

Os dados do Educacenso/2021 apresentados na Figura 2 revelam que dentre as/os 197 estudantes matriculadas/os na EMMP, somente 36 são estudantes mulheres. Quanto à raça, 4 estudantes se autodeclararam brancas, 3 pardas, 5 pretas e 24 não declararam, dados por recorte racial não têm sido um item valorizado, seja para o local de coleta, seja pelo responsável pela coleta do censo. Nota-se que na recolha não há nenhuma consideração para pessoas transgênero.

A Política Nacional para a Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008a) incentiva a inclusão da POP Rua nos programas de apoio ao desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e de lazer em escola aberta, especialmente nos finais de semana. Já a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal (DISTRITO DISTRITAL, 2012) ressalta a importância em se promover a inclusão de pessoas em situação de rua nas escolas, por meio da integração

escola e comunidade, ressaltando os aspectos do acolhimento nas escolas e da integração com as demais políticas públicas.

Embora a escolarização para a POP Rua seja considerada um direito estabelecido em lei, observa-se alguns entraves para sua legitimação e efetivação, pois essas duas políticas públicas apesar de valorizarem a promoção e inclusão da POP RUA na educação formal, ambas não preveem a construção de novas escolas, específicas de atendimentos para esse público. Até o momento no Brasil existem somente duas escolas formais que foram abertas para atendimento exclusivo para a POP Rua, sendo a primeira a EMMP (Brasília) e a segunda a EPA (Porto Alegre), ambas inauguradas antes da efetivação do instrumento público nacional e distrital, como visto anteriormente na sessão 1.8 do Capítulo 1.

Durante as Observações Participantes em campo, ficou constatado que o quantitativo diário de estudantes frequentes não passava de 20 estudantes, sendo que durante toda semana havia alternância entre as pessoas que frequentavam o espaço escolar.

Notamos que, no vespertino frequentam pessoas, em sua maioria, com idades incompatíveis com a etapa de ensino (cerca de 100%), são estudantes jovens, com alguns adultos de mais idade, provenientes da distorção idade-série.

Conforme preconiza o PPP/EMMP/2022, o atendimento realizado pela EMMP às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, caracteriza-se em uma função social essencial, pois prioriza a formação integral da/o estudante, atentando, para suas necessidades primárias como banho, alimentação, vestuário, encaminhamento para atendimento médico e social, para o desenvolvimento de suas potencialidades e construindo estratégias pedagógicas para auxiliá-las/os em dificuldades cognitivas, ou de aprendizagem.

De acordo com os Art. 135 e 136 do Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), já citados no Capítulo 1, em relação aos Espaços Essenciais e dos Recursos de Apoio ao Processo de Ensino e Aprendizagem das Escolas consideradas de Natureza Especial devem ter assegurados os recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem necessários ao desenvolvimento, ao enriquecimento e à avaliação do processo educativo (DISTRITO FEDERAL, 2019), que deve ser composto de espaços essenciais de ensino e aprendizagem, contendo as Bibliotecas Escolares, as Salas de Leitura, as Bibliotecas Escolares Comunitárias, os laboratórios, as salas de recursos, as salas-ambiente, as salas de apoio e os demais espaços multiusos (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Estas orientações se alinham à PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 43), quando diz que a inclusão da POP Rua na SEEDF prevê a adaptação na organização dos tempos, ritmos e espaços escolares, a formação das/os profissionais da educação envolvidas/os para

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

Entretanto, por ter um espaço adaptado, observamos que na EMMP existem alguns elementos em debilidade que dificultam o processo ensino aprendizagem. Dentre os achados, citamos que dentre os 9 (nove) computadores existentes no Laboratório de Informática, somente 4 (quatro) funcionam, e precariamente. O laboratório não dispõe de internet, muitas vezes a professora regente disponibiliza sua própria internet para que as/os estudantes tenham acesso. As aulas no Laboratório de Informática são motivo de alegrias para as/os estudantes da EMMP, e nos mostrou o quanto elas/es se interessam pela inclusão digital. Os computadores são muito antigos e já não possuem performance compatível com as demandas de tráfegos de dados e de memória. Conforme o PPP/EMMP, 2022, a manutenção dos computadores já foi requerida por diversas vezes, no entanto a EMMP ainda continua na fila de espera para o referido atendimento; algumas salas são compostas ainda com quadro de giz, o que nos dias de hoje já é obsoleto e compromete a saúde das/os docentes.

Em determinado momento da Observação Participante, conseguimos constatar as parcerias intersetoriais do Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – Centro Pop Brasília com a EMMP, o qual faz atendimento à população em vulnerabilidade social e pessoal, conforme exposto no Capítulo 1, e estabelece relações importantes com a escola desde 2013, encaminhando sempre que possível estudantes para o turno vespertino para a EMMP, assim como do Instituto Sociocultural, Ambiental Tecnológico de Projetos de Economia Solidária - IPÊS.

Embora não seja competência da SEEDF e tampouco tenha profissionais para efetivar a concretização de ações de Busca Ativa da POP Rua, acompanhamos o Vice-Diretor e o professor de Ciências Naturais ao Centro POP da Asa Sul, que se propuseram em fazer a Busca Ativa Escolar das/os estudante que ficaram dispersos da Unidade Escolar, reflexo da Pandemia de Covid/19.

A prática da Busca Ativa Escolar é usada como estratégia e faz parte do processo educacional que se inicia na escuta das pessoas sobre o acesso, no acolhimento e no apoio à permanência, visando um bom êxito escolar; conta com um desenho intersetorial das Secretarias de Estado do DF, parceiras da EMMP. Seu objetivo é trazer mais estudantes para o espaço escolar, como forma de garantir o direito à educação e a permanência desse público – que é sazonal, devido às próprias condições de situação de rua, das/os frequentadoras/es da escola.

O acompanhamento à visita ao Centro POP proporcionou uma visão sobre a eficácia e importância da Busca Ativa Escolar. Lá encontramos um ex-estudante negro, que estava se recuperando de um acidente de trânsito, no qual foi atropelado sem prestação de socorro, por um/a motorista na W3 Sul, devido a isso ele se encontrava, naquele momento, na condição de cadeirante. Após conversa com o Vice-Diretor e o Professor, o estudante voltou a frequentar as aulas na EMMP, vindo do Centro Pop diariamente manuseando sua cadeira de rodas em uma distância considerável, atravessando todo o Parque da Cidade até à EMMP. Um momento emocionante ver sua força de vontade de aprender e na tentativa de superar a situação vulnerável das ruas. Outros três estudantes novatos aceitaram o convite feito pelos profissionais da EMMP às/aos que estavam no Centro POP para conhecer a EMMP e tão logo vieram, participaram das aulas alguns dias e logo se matricularam também, tornando-se frequentes durante todo o período de Observação Participante.

A EMMP não conta com o trabalho de psicóloga/o escolar na composição de sua equipe, mesmo contendo orientação na PEPOP para “disponibilizar no mínimo uma/um pedagoga/o, uma/um psicóloga/o e uma/um orientadora/or educacional para compor a Equipe de Atendimento e Acompanhamento Pedagógico da Escola POP” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 43).

Conforme previsto na PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018) a EMMP oferta também alimentação escolar que atende as necessidades nutricionais das/os estudantes. Os gêneros alimentícios são fornecidos pela SEEDF para garantia de uma alimentação saudável em condições nutricionais pensada para atender especificamente uma pessoa adulta, pois na maioria dos casos, o alimento consumido é a única refeição ingerida pelas/os estudantes (PPP/EMMP/2022). Durante a Observação Participante, observamos o quanto a garantia dessa alimentação é importante e bem aproveitada pelas/os estudantes.

Conforme o PPP da EMMP, as funções sociais desempenhadas pela EMMP às/aos seus estudantes além da formação integral, há o cuidado com suas necessidades primárias como banho, alimentação, vestuário, encaminhamento para atendimento médico e social, para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Depois de percorridos diversos quilômetros e expectativas pelas ruas desse estudo, é chegada a hora de darmos o último passo.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES FINAIS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E OPERACIONAIS DA PEPOP - COMO SE DÁ A IMPLEMENTAÇÃO NA EMMP E NA REDE PÚBLICA DO DF?

Construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

(BRASIL, 1988, Art. 3º).

As Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua – PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018) como apresentado no Capítulo 1, é um documento oficial da rede pública de ensino do DF, gerido pela SEEDF, para implementar e acompanhar a política pública de escolarização para as pessoas em situação de rua no DF. Seu objetivo é promover a inclusão da População em Situação de Rua do DF na rede pública de ensino do DF, reconhecendo a educação como Direito de todas e todos, sem preconceito de qualquer ordem (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Segundo a PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018), para dar continuidade no processo de reinserção das pessoas em situação de rua na sociedade é relevante seu ingresso em escolas regulares logo após seu acolhimento, uma vez que todas as Unidades Escolares da Rede Pública do DF fazem parte automaticamente da rede de acolhimento e inclusão da POP Rua, devendo matricular, sempre que solicitado, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento.

A PEPOP se compromete com a escolarização da POP Rua do DF, contendo 11 eixos: Eixo I: Direitos Humanos; Eixo II: Assistência Social; Eixo III: Segurança Alimentar e Nutricional; Eixo IV: Saúde; Eixo V: Educação; Eixo VI: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Eixo VII: Inclusão Produtiva; Eixo VIII: Cultura, Esporte e Lazer; Eixo IX: Habitação. Dentre as propostas mais recorrentes o Plano Intersetorial de implantação da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do DF busca a efetivação de ações em rede (intra e intersetoriais) para promover diferentes e variadas formas de intervenções, por possibilitarem o acesso a serviços básicos, à cultura, ao lazer e por favorecerem a garantia de direitos.

A promoção de articulações intrassetorial e intersetorial ajuda a discutir, planejar, elaborar e implementar a política de escolarização (PEPOP), pois a consolidação dessa política pública perpassa por todos os setores, que em articulação e atuação em rede, visa maior eficiência e eficácia no processo educativo escolar da POP Rua.

Entretanto, mesmo a PEPOP tendo sido lançada em 2018 e trazer em seu bojo a garantia de atendimento em todas as Unidades Escolares da rede pública do DF, observamos que as matrículas direcionadas para o público da POP Rua do DF até o final do ano letivo de 2022 ainda se concentravam na EMMP para o 1º e 2º Segmentos das Etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em Turma Multisseriada e Anos Finais. Ou seja, mesmo sendo realizada acolhimento e integração das/os estudantes em situação de rua na EMMP e haja uma aceitação para sua distribuição pelo DF, observa-se sua permanência nessa Unidade Escolar, sem que haja o remanejamento da/o estudante para outras Unidades Escolares para dar continuidade ao processo de inclusão e escolarização na rede. Um dos motivos relatados pelas/os professores é que a rede de ensino ainda não está preparada para atender a diversidade e peculiaridades das pessoas em situação de rua, outros são os relatos das mulheres negras, estudantes da EMMP elencados no Capítulo 3, em que elas se afeiçoaram e optam por lá estarem.

O Censo Escolar não recolhe informações sobre pessoas em situação de rua, apenas aquelas matriculadas na Escola dos Meninos e Meninas do Parque – EMMP, porém de acordo com as PEPOP, todas as Unidades Escolares da SEEDF são escolas que deveriam garantir o atendimento às pessoas em situação de rua, pois “fazem parte automaticamente da rede de acolhimento e inclusão POP Rua, devendo matricular, sempre que solicitado, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 70).

Entretanto, durante a Observação Participante no campo empírico, identificamos alguns estudantes que já haviam finalizado as etapas do 2º Segmento na EMMP, mas que se recusavam a ir para outras Unidades de Ensino como o CESAS; para conclusão do Ensino Médio. Observou-se que após o acolhimento e integração, o/a estudante continuou na EMMP, não sendo realizado o remanejamento da/o estudante para outras Unidades Escolares que deveriam dar continuidade ao processo de inclusão e escolarização, conforme preconiza a PEPOP. Os motivos como vistos são variados, sendo um dos principais – da parte das coparticipantes participantes, o carinho e o afeto recebidos.

O setor gestor da SEEDF (Gerência Educacional de Direitos Humanos e Diversidade – GDHD) que faz acompanhamento técnico-pedagógico da escolarização da POP Rua vem solicitando desde 2020, a inclusão e identificação de estudantes autodeclaradas/os em situação de rua nos questionários referentes à coleta do Censo Escolar do DF. Entretanto, o que constatamos é que o sistema de coleta de dados ainda não faz esse apanhado, o que também inviabiliza a execução plena da política pública.

Segundo dados da Gerência de Disseminação de Informações e Transparência de Dados/Diretoria de Informações Educacionais da Unidade de Informação e Supervisão – DINFE, ligado à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação – SUPLAV da SEEDF que atendeu nossa solicitação e nos encaminhou alguns dados sobre as/os estudantes da EMMP, dentre as/os estudantes concluintes do Ensino Médio egressos da EMMP somente 8 concluíram em 2017, 2 concluíram em 2018, 1 concluiu em 2019, 8 concluíram em 2020 e 5 concluíram em 2021, como se observa na figura abaixo:

FIGURA 3: Levantamento de Estudantes da EMMP Concluintes do Ensino Médio – EJA (2017-2021)

CONCLUINTES DA EJA (MÉDIO) DA ESC MENINAS E MENINAS DO PARQUE						
EDUCACENSO 2017 A 2021						
CONCLUINTES EJA MÉDIO						
COD_INEP	ESCOLA	2017	2018	2019	2020	2021
53002148	ESC MENINAS E MENINAS DO PARQUE	8	2	1	8	5

FONTE: Diretoria de Informações Educacionais/Unidade de Informação e Supervisão/SUPLAV/SEEDF

Cabe ressaltar que a PEPOP como uma política pública educacional, completa neste ano de 2023, 5 anos de efetivação e como toda política pública passará por uma avaliação gerencial pela SEEDF. Para que haja seu efetivo proveito, é fundamental o passo definido como monitoramento e avaliação. Nessa etapa, analisar-se-ão uma série de indicadores acerca da implementação da política pública, que fomentem subsídios para, futuramente, propor soluções para os problemas que venham a ser identificados. Até o momento de desfecho desse trabalho, a SEEDF ainda não tinha finalizado a análise da política.

A partir dos indicadores levantados na etapa de monitoramento será possível identificar se ela atingiu seus objetivos ou se precisa de algum ajuste para sua efetivação. A avaliação de uma política pública tem um papel de destaque nas reformas do setor público.

Como retorno as avaliações em processo, em 2019, a SEEDF incluiu na estratégia de matrícula as especificidades do atendimento para pessoas em situação de rua, determinando seu atendimento a qualquer tempo, observando-se a etapa da Educação Básica adequada: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, ou modalidade EJA e Educação Especial. Consta como proibido a qualquer UE negar matrícula em virtude de ausência de documentação, por exemplo.

Não obstante esta orientação e o documento da PEPOP esteja disponível no site da SEEDF ⁴⁶, e pronto para impressão desde 2018; os setores responsáveis pelo acompanhamento técnico-pedagógico da área central da SEEDF vêm solicitando desde 2019 a impressão de mil exemplares para sua melhor divulgação, mas a demanda até o momento não foi atendida, conforme informação da GDHD, setor gestor da SEEDF. A solicitação deve-se à necessidade de melhor procedimento e divulgação da Pasta junto à rede.

A PEPOP como política de atendimento educacional às pessoas em situação de rua considera que a matrícula deste público possa ser efetivada em qualquer Unidade de Ensino, mas analisando os múltiplos fatores e contextos que envolvem os jovens e adultos em situação de rua no DF, é preciso refletir os limites desta orientação e de seu potencial de operacionalidade enquanto dispositivo de inclusão na rede de ensino do DF. Esta pesquisa como outras, mostrou que as matrículas se concentram efetivamente na Escola POP (EMMP), dificultando assim que sua implementação na rede aconteça de forma satisfatória.

Durante a pesquisa percebemos que mesmo existindo uma política de escolarização no DF voltadas para a POP Rua, seu alcance do ponto de vista técnico e material ainda é limitado, prejudicando assim, milhares de pessoas que vivem em situação de rua no DF, que podiam também estarem usufruindo de direito de estudar, por isso a necessidade de ampliação. A limitação da EMMP é ampla, podemos por exemplo destacar a questão de sua localidade e acessibilidade. Outras Regiões Administrativas do DF também contam com um número elevado de pessoas em situação de rua, entretanto existe somente a EMMP, no Parque da Cidade (no Plano Piloto), com escolarização especializada para atendimento a esse público.

No que tange a Política Nacional sugerir a promoção de inclusão das questões de igualdade social, gênero, raça e etnia nos currículos, reconhecendo e buscando formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias, especialmente com relação à POP Rua, e ainda em atenção ao marco legal do (art. 26-A da LDB, o Estatuto da Igualdade Racial) e outros referenciais para uma educação antirracista o documento da PEPOP não traz essa questão em voga, mesmo tendo os dados do IBGE 2010 informado que a maioria população brasileira é composta de pessoas pretas e pardas, leia-se, negras, por isso destacamos a necessidade de

⁴⁶ Site: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/diretrizes-peeop_15fev19.pdf.

adequação na PEPOP sobre as questões de gênero, raça e classe numa perspectiva interseccional (AKOTIRENE, 2020; CRENSHAW, 1989) em profundidade.

Dessa forma, entendemos ser de suma importância a ampliação do número de Unidades Escolares na rede do DF que atendam visando a POP Rua. Uma proposta viável seria abrir pelo menos mais 4 (quatro) ou mais novas Unidades Escolares no mesmo formato da EMMP, para oferta inicial/acolhimento, de caráter transitório – pelo menos nas cidades mais populosas do DF. Que se buscasse estratégias de (re)inserção e (res)socialização, visando à posterior inclusão das/dos estudantes em unidades de ensino regular da Rede Pública do DF, conforme o que está previsto nas PEPOP, documento norteador da SEEDF, para acolhimento e escolarização da POP Rua e que também orientasse a EMMP.

Os dados da trajetória escolar das/os estudantes matriculados em outras Unidades Escolares revelam que esta Unidade Escolar por se a única no contexto do DF e uma das duas existentes no Brasil, embora faça um excelente trabalho em temas de acolhimento e isto se deve às/aos profissionais envolvidas/os está longe de minimizar as mazelas que atingem este público, em todos os sentidos.

Após análise da trajetória escolar dos estudantes matriculados na EMMP para outras Unidades Escolares encontramos apenas casos isolados de matrículas em outras UE da rede pública, conforme observamos na figura abaixo:

FIGURA 4: Levantamento da Trajetória Escolar dos/as Estudantes Matriculados/as na EMMP (2017-2021)



Trajetória dos estudantes matriculados em 2017 na Escola Meninas e Meninos do Parque
EDUCAÇÃO 2017 a 2021

2017								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53002148	ESC MENINAS E MENINOS DO PARQUE	8		8	153		153	161

2018								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53000234	CEJA ASA SUL - CESAS			1			1	1
53001893	ESC DO PARQUE DA CIDADE - PRODEM			1				1
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE	4		4	118		118	122
53007280	CEF 02 DE CEARANDIA			1			1	1
53007298	CEF 04 DE CEARANDIA			1			1	1
53068181	CED 310 DE SANTA MARIA	1		1				1
53011066	CED 104 DO RECANTO DAS EMAS			1				1
		5	2	7	120	1	121	128

2019								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53000234	CEJA ASA SUL - CESAS			2			2	2
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE			93			93	93
53016785	CED 01 DE BRASÍLIA			1			1	1
53005376	CEF 05 DE SOBRADINHO			1			1	1
53011066	CED 104 DO RECANTO DAS EMAS	1		1				1
53017420	EDUC DO SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO EDUSSEC - PRESIDENTE DUTRA				1		1	1
		1	1	98			98	99

2020								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53000234	CEJA ASA SUL - CESAS			1			1	1
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE			100			100	100
53012840	CED STELLA DOS CHERUBINS GUIMARAES 'ROIS	1		1				1
53011066	CED 104 DO RECANTO DAS EMAS			2			2	2
		3	3	101			101	104

2021								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53000234	CEJA ASA SUL - CESAS			1			1	1
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE			88			88	88
				89			89	89



Trajetória dos estudantes matriculados em 2018 na Escola Meninas e Meninos do Parque
EDUCAÇÃO 2018 a 2021

2018								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53002148	ESC MENINAS E MENINOS DO PARQUE	6		6	160		160	166

2019								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53000234	CEJA ASA SUL - CESAS			2			2	2
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE			114			114	114
53012972	CEF 07 DE BRASÍLIA			1			1	1
53016785	CED 01 DE BRASÍLIA			1			1	1
53005376	CEF 05 DE SOBRADINHO			2			2	2
53012840	CED STELLA DOS CHERUBINS GUIMARAES	1		1				1
		1	1	119	1		120	122

2020								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE			118			118	118
53017498	CEJA E EDUC PROFISSIONAL A DISTANCIA E			1			1	1
53012840	CED STELLA DOS CHERUBINS GUIMARAES	1		1				1
53068181	CED 310 DE SANTA MARIA	1		1				1
		1	1	2	119		119	121

2021								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE			105			105	105
53017498	CEJA EP A DISTANCIA DE BRASÍLIA			1			1	1
				106			106	106

2019								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53002148	ESC MENINAS E MENINOS DO PARQUE	5		5	165		165	170

2020								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE			153			153	153
53068181	CED 310 DE SANTA MARIA	1		1			1	1
		1	1	155			155	154

2021								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE			133			133	133
53068260	EC 16 DE SOBRADINHO	1		1			1	1
		1	1	133			133	134

2020								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53002148	ESC MENINAS E MENINOS DO PARQUE			216			216	216

2021								
Cód. INEP	Instituição Educacional	EF_INI	EF_FIN	EF	EJA_FUND	EJA_MEDIO	EJA	TOTAL
53002148	ESC MENINOS E MENINAS DO PARQUE			181			181	181
53068260	EC 16 DE SOBRADINHO			1			1	1
				182			182	182

FONTE: Diretoria de Informações Educacionais/Unidade de Informação e Supervisão/SUPLAV/SEEDF

A Figura 4 apresenta casos isolados de matrículas em outras UE da rede pública de ensino do DF, o que reforça que as matrículas do público da POP Rua se concentram em sua maioria ainda na EMMP.

Levando-se em conta que a formação continuada das/os profissionais da educação é algo elementar no processo de qualquer escolarização, em se tratando das especificidades das/os estudantes da POP RUA, essa formação é de suma importância, pois pode ajudá-las/os a refletir, problematizar, dialogar, argumentar e inteirar a materialização de sua prática pedagógica e cotidiano escolar, de forma que contribuam com o desenvolvimento de metodologias que consigam atender as aprendizagens das/os estudantes em situação de rua.

Para a promoção de ações formativas nas UE, as/os profissionais da SEEDF contam com as Coordenações Pedagógicas nas escolas públicas do DF como espaço-tempo de elaboração, implementação e avaliação do PPP, as quais acontecem no contraturno escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

As ações para a formação continuada dos profissionais da educação no espaço-tempo da coordenação pedagógica na escola podem ocorrer também na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), atualmente e outros espaços formativos.

Após averiguação de cursos ofertados às/aos profissionais da SEEDF na EAPE, durante os anos de 2018-2023, que promovessem reflexões sobre o trabalho com o público vulnerável em situação de rua, não encontramos nenhum curso de formação continuada para as/os professores da rede pública de ensino.

Durante esse período de 5 anos de implementação, houve somente um seminário “A Escolarização e o Acolhimento da População em Situação de Rua na SEEDF”, realizado pela GDHD/SEEDF, setor gestor da SEEDF que faz o acompanhamento técnico pedagógico na EMMP. Visou a formação de docentes, orientadoras(es) pedagógicas(os) e de toda a comunidade escolar e rede pública do DF no geral, no qual se lançou e divulgou a PEPOP como documento oficial na rede pública do DF, voltado para a escolarização de pessoas em situação de rua.

O evento foi realizado na EMMP em outubro de 2019 para que todas/os as/os profissionais e estudantes tivessem prioridade na participação e pudessem conhecer a Escola POP (EMMP) e sua dinâmica administrativo-pedagógica, bem como foi apresentado a PEPOP, como documento oficial da rede como política pública de escolarização para as pessoas em situação de rua. Como deliberação foi solicitada pelas/os participantes a

continuidade das formações que deveriam ocorrer nos anos seguintes, o que não ocorreu devido à pandemia de Covid/19 e mudanças na gestão da Pasta⁴⁷.

Esta primeira análise de documentos evidenciou que como primeira Unidade Escolar adaptada ao atendimento exclusivo da POP Rua no DF, a EMMP enfrenta desafios para adaptar-se às demandas da POP Rua. Ademais, cabe reforçar a necessidade de formação continuada dos/das profissionais de educação da SEEDF para um melhor acolhimento da POP Rua em toda rede de ensino, e ampliação de unidades escolares para um primeiro atendimento de acolhimento específico para que a implementação da PEPOP aconteça de forma efetiva.

Para uma efetivação e implementação da Política Educacional (PEPOP) no âmbito do DF faz-se necessário para além da multiplicação dessas matrículas em toda rede, que haja formação adequada para lidar com um público tão específico. Concluímos que sua implementação não está plenamente operante, ou seja, a política pública de escolarização no DF não está sendo executada conforme instruções da PEPOP.

É evidente que o Estado, por meio da SEEDF, deve assumir sua responsabilidade em implementar de forma satisfatória a PEPOP em toda a rede de ensino do DF, se atentando na necessidade de abrir novas unidades escolares para as pessoas em situação de rua, investir em cursos de formação continuada às/aos profissionais da educação da rede, para possibilitar a capacitação e apoio de modo a motivar, divulgar e incentivar sua atuação em sala de aula, principalmente na forma de acolhimento desse público tão específico e vulnerável.

Esses foram alguns dos achados centrais até agora, em relação à implementação da PEPOP no DF. Potencialidades e fragilidades aparecem no desenvolvimento dessa política pública de escolarização das POP Rua, quando analisados sob a ótica dos conceitos da transversalidade e interseccionalidade. A análise reforça a importância da interseccionalidade e da transversalidade, especialmente por embarcar as problemáticas específicas e multicausais que incidem sobre segmentos historicamente discriminados, em particular a POP Rua, entretanto também revelam limites em suas ações para a sua viabilidade prática, no campo desta política pública.

⁴⁷ Link para acesso à publicação do evento na página da SEEDF: <http://www.se.df.gov.br/seminario-aborda-a-escolarizacao-da-populacao-em-situacao-de-rua/>.

Diante disso, indagamos: Haveria uma inoperância, inaplicabilidade e/ou desconhecimento das Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua-PEPOP (2018-2023) por parte das mais quase 700 Unidades de Ensino na rede da SEEDF? Estes questionamentos levantam indagações que permitiriam mapear a execução da política educacional de inclusão e proporcionar o gerenciamento e fortalecimento da garantia de direitos das pessoas em situação de rua, todavia extrapola os limites deste estudo, mas fica o registro para futuras/os pesquisadoras/es investigarem e de outras/os que desejem mergulhar no tema.

Se a perspectiva de Filice e Carnáuba (2019), que defendem a diversidade e inclusão de outros grupos minoritários, historicamente discriminados, como fundamental para o debate de políticas de reconhecimento de políticas públicas, fossem levadas a sério como deveriam, talvez não encontrássemos tanta fragilidade nas políticas transversais e intersetoriais. Muitas mazelas e dificuldades enfrentadas por nossas coparticipantes, conforme relatado por elas até aqui, potencializam ainda mais o aprofundamento do contexto de pobreza e das diferenças sociais vivenciadas por elas. Sem dúvida, as políticas transversais e intersetoriais se operacionalizadas corretamente da forma como deveriam, seriam fundamentais para diminuir as desigualdades da POP Rua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER: ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA CORRIGIR AS DESIGUALDADE SOCIAIS

Muitos passos foram dados na travessia das três ruas deste estudo, nos quais nos propusemos em conhecer quem são e quantas são as mulheres negras, que vivem em situação de rua e são estudantes na EMMP, para entender o que elas pensam e buscam na educação formal e por fim, fazer uma correlação entre as políticas educacionais na EMMP existentes com as orientações nacionais e locais; se estão alinhadas e materializadas por meio da PEPOP”. Nesse entendimento, as estudantes, mulheres negras ouvidas expressaram suas lutas em busca de emancipação enquanto seres de transformação e sujeitos de direitos, resgatando ali na EMMP o que lhes foi tirado há muito tempo, que era o direito de estudar.

A análise das trajetórias de vidas dessas estudantes, mulheres negras em situação de rua, tecidas ao longo desse estudo possibilitou evocar várias reflexões e nos ajudaram a conhecer suas trajetórias de vida, percepções e experiências e ainda refletir sobre a implementação e operacionalidade da política de escolarização da POP Rua no DF (PEPOP). Em relação às políticas públicas, os anseios das coparticipantes são vários e bem

diversificados: vai do sonho de possuírem uma casa, trabalho digno, mais assistência social e serem bem recebidas e atendidas nos departamentos direcionados às pessoas em situação de rua. Embora seja visível o avanço nas últimas décadas no que tange às políticas públicas aplicadas à POP Rua, ainda são indispensáveis muitas ações para se reduzir de fato a desigualdade social.

Dar foco à questão da escolarização de mulheres negras em situação de rua nesse trabalho partiu de uma proposta de investigação antirracista, que levou em conta a insurgência de nossas coparticipantes ao adentrarem um espaço escolar em busca de novos saberes e dignidade desafiando as relações coloniais e imperiais que as mantinham até então excluídas desse processo.

Apesar da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012, Artigo 1º.) ter a finalidade de implantar políticas públicas de forma intersetorial e transversal, garantindo a estruturação da rede de proteção às pessoas em situação de rua, e ter nas Secretarias de Estado do DF amparo para sua implementação, em conformidade com as ações estabelecidas no Plano Intersetorial elaborado no comitê instituído pelo Decreto nº 32.986, de 13 de junho de 2011, no Plano DF Sem Miséria e no Plano Estratégico do GDF, a pesquisa constatou que são diversas as dificuldades enfrentadas pelas coparticipantes do estudo, dentre todas, as que mais nos chamam atenção é o descaso da sociedade e a falta de interesse do poder público em ofertar condições dignas de moradia, trabalho, saúde, alimentação, assistência básica e educação (ampliação dos espaços educativos).

A imersão no campo empírico e as relações estabelecidas com as coparticipantes da pesquisa nos permitiram reconhecer a necessidade de disposição de novos desenhos gerenciais de cunho intersetorial e interseccional para a implementação da PEPOP na rede pública do DF, a fim de se produzir respostas ao fenômeno da POP Rua e ao enfrentamento da pobreza como sua expressão social.

As narrativas de nossas coparticipantes, nos levaram a entender neste estudo que a POP Rua enfrenta ainda dificuldades para ter o acesso à escola, pois ainda não há implementação da PEPOP no âmbito do DF. A implementação da PEPOP, articulada com a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), caminha ainda a passos lentos, tem suas ações ainda reduzidas ou inexistentes quando comparada com a atuação dos atores de cada eixos de representação constante no bojo de sua política, que deveria vincular a proteção social (Assistência Social, Saúde Educação) de forma mais integrada ao atendimento da POP Rua,

ampliando o acesso a bens e serviços intersetoriais, visando o direito do cidadão e dever do Estado, como direção universal e equitativa.

Nesse sentido, conforme revelado pelos dados analisados, a operacionalidade das ações da PEPOP somente na EMMP verticalizou a ação em suas relações institucionais e administrativas. Tal atuação sobre os jogos e embates presentes na concepção dessa política pública de escolarização do DF, timidamente, direcionou a estruturação de rede de forma limitada intersetorialmente, conforme concebido pela política distrital. Identificamos que o processo analítico se repercutiu diretamente na atuação e encenação da política distrital, uma vez que não obteve condições de validar efetivamente suas estratégias ou até mesmo encontrar resolutividade dentro da agenda pública.

Por fim, em relação ao sentido contraditório das relações sociais, políticas e econômicas no DF, seguindo sobre o esforço analítico em sistematizar e compreender a encenação da Política Nacional para a População em Situação de Rua, juntamente com a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal e até mesmo com a PEPOP, percebemos que o estudo nos possibilitou vislumbrar certa morosidade e funcionalidade dessas políticas no âmbito do DF e suas reais destinações e tendências.

Como desfecho deste estudo, salienta-se que as inquietações e reflexões acerca das problemáticas que teceram as discussões desta dissertação não cessam por aqui. As motivações que estiveram presentes para a realização desta pesquisa continuam vivas no reconhecimento das desigualdades impostas pelo sistema colonial e social atual.

Outros horizontes se abriram. São mulheres negras constituídas de ausências, mas com uma forte vontade de estudar. Lutam por visibilidade, ampliação da cidadania, por educação, por igualdade de gênero, subsistência, dignidade, reconhecem o racismo. E sim, pela fala/voz, pela educação emergem em suas resistências, em suas insurgências.

Apesar da EMMP contribuir de maneira significativa e afetiva no processo de escolarização dos estudantes em situação de rua, sentimos ainda a falta de um projeto educacional que promovesse de forma intersetorial com outras secretarias de Estado um projeto voltado para o mercado de trabalho para que essas/es estudantes pudessem tecnicamente se inserir no modo de produção que garantisse sua própria manutenção.

Verificamos também que o acesso aos bancos escolares para todas POP Rua no DF ainda é muito escasso e não atende seu universo como um todo, devendo ser tomadas medidas urgentes de ampliação de outras unidades escolares específicas nesse atendimento,

uma vez que a EMMP tem espaço muito limitado e não consegue atender todas as Regiões Administrativas do DF em sua inteireza.

E ainda, que falta no texto da PEPOP uma discussão voltada para as questões étnico-raciais que considere a diversidade, com sua dimensão racial, por isso empobrece de certo modo a política pública de escolarização para POP Rua no DF, pois ainda não traz para sua agenda de política distrital as questões raciais em seu bojo.

Por isso, entendemos no decorrer desta pesquisa, o quão importante é que novos e mais profundos estudos sejam desenvolvidos para mostrar e discutir os sucessos daquelas/es marginalizadas/os que conseguiram resistir à sua marginalidade e dominação, sobretudo acerca da implementação da PEPOP como objeto de estudo de uma política pública preparada para o atendimento efetivo à POP Rua.

Expor os resultados desse estudo nos aproxima de Catherine Walsh (2012), quando nos apresenta as “*grietas*” como rachaduras, fissuras do sistema capitalista, moderno, colonial, racista, heteropatriarcal para recolher os gritos de baixo, dos sujeitos silenciados e estigmatizados a fim de construir a interculturalidade e a decolonialidade implicada em trazer outras verdades e outras razões para promover o reconhecimento da diversidade cultural e ancestral. Construir a interculturalidade requer transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial presente e criar outras condições de poder, saber e Ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua razão única (WALSH, 2012).

Sem dúvida, podemos dizer que a subalternidade da mulher negra e estas visões equivocadas estão presentes, mas já com alguns abalos. A consolidação de novas forças políticas vem questionar as práticas desumanas dessa sociedade colonialista, machista, genocida, epistemicida, racista, eurocêntrica, sexista, destruidora de identidades afro-brasileiras que se baseiam em um discurso universal excludente, que evidencia as opressões que atingem as mulheres de modos diferentes, sobremaneira, mulheres negras.

E nesses tempos de profundos retrocessos e de intolerância quanto ao acesso aos direitos fundamentais, a afirmação de igualdade e equidade de gênero se torna pré-requisito para assegurar o acesso universal à educação, ao cuidado da saúde e às oportunidades econômicas, como também buscar uma educação antissexista e antirracista, tornando-se assim um caminho para novos horizontes, novas possibilidades para corrigir as desigualdades sociais.

Daí a importância de se evidenciar a trajetória de vidas das mulheres negras reconhecendo-as como público alvo da EMMP, e preservar a memória individual e coletiva dessas mulheres. Ao notabilizar suas trajetórias de vidas, abrimos caminhos para que outras

peças conhecem suas histórias e buscas de superações, e principalmente, pensar outras políticas públicas transversalizadas e de equidade, fortalecidas numa perspectiva interseccional capaz de combater as violências marcadas nas vidas das pessoas em situação de rua, sobretudo as mulheres negras. Podemos dizer que um primeiro passo foi dado aqui. E já estamos ansiosas para vislumbrar novos passos em outras ruas.

REFERÊNCIAS

AITH, Fernando. Direito à Saúde e a Resposta Brasileira à Pandemia da Covid-19. In: FREITAS, Felipe da Silva; STANCHI, Malu; PIMENTEL, Amanda (Org.) **Desigualdades, Direitos e Pandemia Observatório Direitos Humanos e Crise Covid-19**. Observatório Direitos Humanos e Crise Covid-19. Dez./2021.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020.

ALVES, Adeir Ferreira. **Organização social no quilombo Mesquita: trabalho, solidariedade e atuação das mulheres**. Brasília, 2019. 154 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Brasília, 2019.

_____. Reflexões sobre a cultura de paz na escola. **Revista Com Censo #18**, v. 6, n. 3, ago. 2019, p.94-103.

ALVES, Adeir Ferreira; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Ancestralidade africana na afrodiáspora: conhecimento, existência e vida. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, V. 07, nº 01, jan.-abr. 2021, artigo nº 2153, p.1-23.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre. Artmed, 2009 (Coleção pesquisa qualitativa, coordenada por Uwe Flick).

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Ensaios. ANO 8, 1º SEMESTRE, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em 20 nov. 2022.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.** [online]. Vol.31, n.113, 2010, p. 1381-1416. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. A América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Nº. 11, Brasília, maio-ag. 2013, p. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. (Tese de doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2002.

_____. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BETTO, Frei. A fome como questão política. **Estud. Av.**, vol.17, n.48, São Paulo May/Aug. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000200005>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BISCOTTO, Priscila Ribeiro; JESUS, Maria Cristina Pinto; SILVA, Marcelo Henrique; OLIVEIRA, Deise Moura de; MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa. Compreensão da vivência de mulheres em situação de rua. **Rev. esc. enferm. USP**, vol. 50, n. 5, São Paulo Sept./Oct. 2016, p.750-756.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORN, Cláudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Rev. Sociologia**. Porto Alegre, ano 3, nº 5, jan./jun., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/ZRFBD4Y4DN5FF9tjvfKm3dm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**— lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Celebração móvel: políticas públicas, transversalidade e interseccionalidade de gênero e raça. *In*: SANTOS, Debora Silva; FILICE, Renísia Cristina; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **A Transversalidade de gênero e raça nas políticas públicas: limites e possibilidades**. Brasília. Prefixo Editorial, p.26-41, 2016.

BOULLOSA, R. F; PERES, J. L.; BESSA, L. F. M. Por dentro do campo: uma narração reflexiva dos estudos críticos A fome como questão política em políticas públicas. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 28, n. 97, 2021, p.306-332.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988** - texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n. 1, de 1992, a 105, de 2019 pelo Decreto Legislativo nº. 1/86/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994, - 55ª. Ed. – Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2020.

_____. **Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994**. Brasília, 1994.

_____. **Lei Federal nº. 10.639/2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Decreto nº. 9.894, de 27 de junho de 2019**. Brasília, 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua**. Brasília/DF: MDS, SAGI; Meta, 2008a. Disponível em: https://www.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Pesquisa-Nacional-sobre-a-Popula%C3%A7%C3%A3o-de-Rua-Relato-de-Uso-WWP-_-PORT.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Brasília/DF: MDS, 2008b. https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-08/pol.nacional-morad.rua_.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Cadernos de Estudos - Desenvolvimento Social em Debate**. Brasília/DF: MDS, Equipe SAGI; Meta – Instituto de Pesquisa de Opinião. 2012. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/pesquisas/documentos/PainelPEI/Publicacoes/C13%20n104%20-%20PRIMEIRO%20CENSO%20E%20PESQUISA%20NACIONAL%20SOBRE%20A%20POPULACAO%20EM%20SITUACAO%20DE%20RUA.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas: Centro de Referência Especializado para a População em Situação de Rua (Centro Pop)**. Brasília, DF: Gráfica e Editora Brasil, 2011. (SUAS e População em Situação de Rua, v. 3). Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_centro_pop.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

_____. **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.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **BNCC - Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020**. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional da Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº. 01, de 17 de junho de 2004**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Sumário Executivo. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/ 2004**. Norma Operacional Básica. Brasília, 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Relatório do I Encontro Nacional sobre População em Situação de Rua**. Brasília, 2006.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº. 122, de 25 de janeiro de 2011**. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Boletim epidemiológico sobre população em situação de rua e violência: uma análise das notificações do Brasil de 2015 a 2017**. Brasília: Ministério da Saúde; 2019 jun. (50).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

_____. Senado Federal. **Anais da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a morte de Jovens Negros**. Brasília: Senado Federal, 2015.

_____. Senado Federal. **Lei nº. 9.394/1996 - LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.**

_____. Ministério da Assistência Social/Coordenação de Descentralização. **Relatório Final dos Encontros Regionais das Comissões Intergestores Bipartites, mimeo**. Brasília, 2003.

_____. Política Nacional Assistência Social — PNAS. **Resolução n. 145, de 15 de outubro de 2004**. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 78, de 22 de junho de 2004**. Brasília, 2004.

_____. **Decreto Presidencial s/nº**, de 25 de outubro de 2006. Brasília, 2006.

_____. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução CIT nº 02, de 27 de fevereiro de 2013**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Saúde e do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, expedida em 16 de setembro de 2015. **Nota Técnica Conjunta nº. 001/2015 – SAS/MS/e SGEP**. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução nº 31, de novembro de 2017**. Brasília, 2017.

_____. Defensoria Pública da União e Protocolo de Atuação em Favor das Pessoas em Situação de Rua do CONDEGE. **Portaria GABDPGF DPU – nº 666 de 31/05/2017**. Brasília, 2017.

_____. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução CNAS nº 109/2019, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2019.

_____. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. **Resolução nº. 40, de 13 de outubro de 2020**. Brasília, 2020.

_____. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=15>. Acesso em: 31 maio 2023.

_____. Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Instituto Datafolha de Pesquisa. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil – 4ª edição – 2023**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRUGUÉ, Joaquim; CANAL, Raúl; PAYÁ, P. Inteligencia administrativa para abordar problemas malditos? El caso de las comisiones interdepartamentales. **Gest. polít. Pública**. 2015, vol.24, n.1, p.85-130.

BUTLER, Judith. **Excitable speech: a politics of the performative**. 1ª Ed. Nova York: Routledge. 1997.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Pública**. Brasília: Enap, 2018.

CARNAÚBA, Rayssa Araújo. **Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras histórias, por outras políticas públicas**. 2019. 173 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

_____. Mulheres em Movimento. *In: Mulher, mulheres. Estudos avançados 17* (49), dezembro de 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>. Acesso em: 31 out. 2021.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de ação afirmativa. *In: JR CATELLI Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão; (et. all). A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo: Global, p. 195-230, 2014.

CARVALHO, Laís Barbosa. **Minidicionário LAROUSSE da Língua Portuguesa**. 3ª ed. – São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

CASTRO, Almir Lopes de. **Ensino de história e políticas públicas: interfaces necessárias entre a educação de jovens e adultos e relações raciais**. Orientadora: Dra. Renísia Cristina Garcia Filice. Monografia da Faculdade de Educação – UnB, Brasília, 2011.

CASTRO, Almir Lopes de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Ensino de História e políticas públicas: interfaces ente a educação das relações raciais e a EJA. Caderno de Pesquisa Cdhis, Uberlândia, v. 26, n. 1, jan./jun. 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CERQUEIRA, Daniel. *et al.* **Atlas da Violência 2020**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2020. Disponível em 30/07/2021: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 13 ago. 2023.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1ª. Ed. – São Paulo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. p.7-16.

_____. **A urgência da “interseccionalidade**. Vídeo da palestra da escritora estadunidense no evento Technology, Entertainment and Design (TEDWomen 2016) (18min40s). Disponível em: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt-BR&subtitle=pt. Acesso em: 03 jul. 2023.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014. Pp. 67 – 109.

_____. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª. ed. Tradução de Magda Lopes, supervisão e revisão técnica da edição de Dircel da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRAVO CRUZ, Fernanda Natasha. **Conselhos nacionais de políticas públicas e transversalidade**: (des)caminhos do desenvolvimento democrático / Fernanda Natasha Bravo Cruz; orientador Doriana Daroit. - Brasília, 2017.

BRAVO CRUZ, Fernanda Natasha. Dos nexos efêmeros ao fazer estado: ensaio sobre transversalidade em conferências nacionais de políticas públicas. **Revista NAU Social**, v. 8, n. 15, p. 103-124, nov.17/abr.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nausocial/article/view/31403>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CRUZ, Thanísia Marcella Alves. **Sankofa, políticas públicas e interseccionalidade**: um estudo sobre Matilde Ribeiro, uma mulher negra na gestão da SEPPIR (2003 A 2008). 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CRUZ, Thanísia Marcela Alves; FILICE, Renísia Cristina Garcia. **A prática de Matilde Ribeiro: Do Projeto Político à Gestão de Políticas Públicas, em Gênero e Raça**. Revista África e Africanidades, v.14, p.82-91, 2022.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DEI, George J. Sefa. Questões críticas nas metodologias de investigação anti-racistas. Uma introdução. *In*: DEI, George J. Sefa (Org.). **Metodologias de Investigação Anti-Racistas. Questões Críticas**. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Portugal: Edições Pedagogo, p. 7-44. 2008.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 33.779/2012, de 06 de julho de 2012**. Institui a Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, 9 jul. 2012. Seção 1, p. 62.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP)**. Brasília, 2018. http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/diretrizes-peeop_31dez18.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2021

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019.

_____. Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal. **Portaria n. 74, de 05 de setembro de 2017**. Distrito Federal. Brasília, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – 2ª Edição**, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Cultura, Distrito Federal. **Lei de Incentivo à Cultura (LIC), criação do projeto Revista Traços**. Brasília, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Turismo do Distrito Federal e a Associação Traços de Comunicação e Cultura. **Termo de Fomento (MROSC) N.º 31/2021**. Brasília, 2021.

_____. Secretaria de Estado de Economia do Distrito Federal/CODEPLAN. **Relatório O perfil da População em Situação de Rua no DF**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Relatorio-Perfil-da-Populacao-em-Situacao-de-Rua-no-Distrito-Federal.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

_____. **POLÍTICO PEDAGÓGICO - Escola dos Meninos e Meninas do Parque**. Secretaria de Estado de Educação: Brasília – DF, 2022.

DOWBOR, Mônica. et all. As origens movimentalistas de políticas públicas: uma proposta analítica aplicada a criança e adolescente, direitos humanos e saúde. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 105, p. 47-80, 2018.

DUARTE, C.L., CÔRTEZ, C., PEREIRA, M. R. ANDRÉ. **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, 2016.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao Léu: uma etnografia da exclusão social**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antonio (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2021.

_____. **Tempo de nos aquilombar**. O Globo, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/2VLcB>. Acesso em: 9 jan. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; GONÇALVES, Carlos Walter Porto (Orgs.). **Josué de Castro: Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FILGUEIRA, Ary. **Uma escola que oferece oportunidade a quem não tem**, 13 ago. 2022... Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/uma-escola-que-oferece-oportunidade-a-quem-nao-tem/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica**. A importância da cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; SILVA, Franciso Thiago. Relações Raciais como Eixo Estruturante no Currículo Integrado da Educação Básica. *In: Política Públicas e Raça: avanços e perspectivas*. Brasília. Prefixo Editorial, p.60-109, 2016.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; CARNAÚBA, Rayssa Araújo. Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista. *In: OLIVA, A.R.; CHAVES, M. N; FILICE, R.C.G.; NASCIMENTO, W.F. Tecendo redes antirracistas: Africas, Brasis e Portugal*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 109-132.

FLAUZINA, Ana Luíza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública** [livro eletrônico]. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 26 jul. de 2023.

FRASER, Nancy. Justiça anormal. **Revista da Faculdade de Direito da USP**, v. 108, p. 739- 768, jan./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 79ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GADOTTI, Moacir **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

_____. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. (Org.). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. (Coleção Tendências, volume nº. 1).

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e Outros Estudos. Brasília, Revista Ciências Sociais Hoje**. ANPOCS. p.223-244. 1988.

_____. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

_____. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Organização de: Flávia Rios e Márcia Lima.

GROSGOUEL, Ramon; Onesko Gabriel. A complexa relação entre modernidade e Capitalismo: uma visão descolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78186/43059>. Acesso em: 13 ago. 2023.

HALPERN, Charlotte; LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. As abordagens a partir dos instrumentos da ação pública. In: OLIVEIRA, Osmany Porto de; HASSENTEUFEL, Patrick. **Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos**. Brasília: Enap, 2021.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Joaquín Herrera Flores; tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP editora, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1ª edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 9, n. 18, 2012a.

_____. **Sociologia da Ação Pública**. Tradução e estudo introdutório George Sarmento. – Maceió: EDUFAL, 2012b.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_d_o_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em 13 ago. 2023.

LIMA, Gardênia Nogueira; FILICE, Renisia Cristina Garcia e HARDEN, Alessandra Ramos de Oliveira. **Raça e Interseccionalidade na Tradução: algumas considerações para uma ética no fazer tradutório**. UNICAMP. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). *Trab. linguist. apl.* 61 (1). Jan-Apr 2022.

DOI: <https://doi.org/10.1590/0103181311733611520220201>.

LIMA, Paulo Gomes. A diversidade nas políticas educacionais. **Cadernos de pesquisa (São Luís)**, Vol.23, N. Especial, p.27 Disponível: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6198>. Acesso em 25 de outubro. 2020.

LIMA, Juliana Domingos de. Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’. Entrevistada: Conceição Evaristo. **Nexo**, 26 mai. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 08 out. 2020.

LOPES, Reijane da Silva; VIEIRA, Maria Clarisse. Aproximações entre avaliação e currículo na educação de jovens, adultos e idosos. **Reflexão e Ação (versão eletrônica)**, v. 28, p. 111-127, 2020.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ROLNIK, R. Territórios em conflito. São Paulo, espaço, história e política. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

MACEDO, Aldenora Conceição. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico** – n.º. 187 – dezembro/2016 – mensal.

MACEDO, Aldenora Conceição; D’ÁVILA, Renata Almeida. Do lugar de onde venho a resistência não começa na ocupação, ela vem de antes: As adolescentes e a interseccionalidade de gênero, sexualidade, raça e classe no contexto das ocupações. **Revista Com Censo 18** - volume 6 - número 3 – agosto, 2019.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei n.º. 9.394/96. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. V. O, p. 429-445, ju./dez, 2016.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; p.127-167, 2007.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar**. Orientadora: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, W. (2016). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. **Revista Telar**. ISSN 1668-3633, (6), p. 7-38, p.7-38. Disponível em:

<http://revistatar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatar/article/view/168/156>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MOVIMENTO Nacional da População de Rua. **Conhecer para lutar**: cartilha para formação política. Brasília, 2010.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. *In*: **Psicol. cienc. prof.** 8 (1), 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bsNh5QWN8CJrYrbyM5wWKtG/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MULLER, Pierre. **Las políticas públicas**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Primera edición: 2002.

MULLER, Pierre & SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu Ferraro. Pelotas: Educar, 2002.

MUNANGA, K. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate**: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17–24, 2006

NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. ONU. **Declaração do Milênio**. Nova Iorque, 6 a 8 de setembro de 2000. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2000%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Milenio.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

_____. ONU. **Relatório Especial para o Direito à Moradia**. Conselho de Direitos Humanos. 31º período de sessões. Doc. A/HRC/31/54/2015. Disponível em: https://www.terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Relatório_População-em-situação-de-rua.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

_____. ONU. **Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2015.

NATALINO, M. A. C. **Estimativa da População em Situação de Rua no Brasil (setembro de 2012 a março de 2020)**. Nota Técnica N°. 73 - Disoc. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília. Junho, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200612_nt_disoc_n_73.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

OKOLIE, Andrew C. Para um enquadramento anti-racista da investigação. O caso para entrevistas aprofundadas de cariz interventivo. *In*: DEI, George J. Sefa. (Org.). **Metodologias de Investigação Anti-Racistas**. Questões Críticas. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Portugal: Edições Pedagogo, p. 175-214, 2008.

PASSOS, Joana Célia. As desigualdades educacionais, a população negra e a educação de jovens e adultos. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage F. **Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho**. Ijuí: ed. Ijuí, 2012.

PEREIRA, Fabrícia da Hora. **Desdobramentos da Adesão do Governo do Distrito Federal à Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Dissertação. (Mestrado em Política Social). - Programa de Pós-Graduação em Política Social- Universidade de Brasília., 2016.

PEREIRA, Bruna C. J. **Dengos e zangas das mulheres-moringa: vivências afetivo-sexuais de mulheres negras**. Tese. 2020. Pittsburgh: Latin America Research Commons. DOI: <https://doi.org/10.25154/book6>.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio: estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 19 mar, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, p.118-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 13 ago. 2023.

REDE PENSSAN. **VIGISAN: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil**. Rede brasileira de pesquisa em soberania alimentar e nutricional, [s. l.], 1 jul. 2021.

REDE PENSSAN. II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil [livro eletrônico]: **II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN**. -- São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022.

REINACH, Sofia. A transversalidade brasileira: uma construção própria que vai além das influências internacionais. **Fazendo Gênero**, v. 10., p.1-12, 2017.

RIBEIRO, Matilde. **Mulheres Negras: Uma trajetória de criatividade, determinação e organização**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 987-1004, set.-dez., 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR, Roberto, HADDAD Sérgio (org.). **A Avaliação da EJA no Brasil: Insumos, Processos, Resultados em aberto**, nº. 39, 2015.

RODRIGUES, Paula Graciele. **Gênero entre as ruas e a trama institucional: um estudo sobre a vivência de mulheres adolescentes em situação de vulnerabilidade social no centro de São Paulo**. (dissertação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). **Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, p. 81-102. 2001.

_____. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Editor Edições Almeida, S. A. Coimbra, 2020.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: Cultura da Memória e Guinada Subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Camila Rodrigues; GRANDIN, Felipe; CAESAR, Gabriela e REIS, Thiago. **Estados não sabem raça de mais de 1/3 dos mortos pela polícia em 2020; dados disponíveis mostram que 78% das vítimas são negras.** G1 Notícias, 22 de abr. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/04/22/estados-nao-sabem-raca-de-mais-de-13-dos-mortos-pela-policia-em-2020-dados-disponiveis-mostram-que-78percent-das-vitimas-sao-negras.ghtml>. Acesso em 31 maio 2023.

SOARES, Lissandra Vieira.; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, versão impressa, ISSN 1519-549X, versão On-line ISSN 2175-1390, vol.17 no.39 São Paulo maio/ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002. Acesso em: 05 nov. 2021.

SOBRAL, Cristiane. **Terra Negra**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20 – 45, 2006.

SOUZA, Elizandra. **Quem pode acalmar esse redemoinho de ser mulher preta?** São Paulo: Mjiba, 2021. (poesia).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Dicionário:** de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

THEODORO, Mário. A implementação de uma agenda racial de políticas públicas: a experiência brasileira. In: Arretche, M.; Marques, E.; Faria, C. A. P. **As Políticas da Política: desigualdade e inclusão nos governos do PSDB e PT**. São Paulo: Editora Unesp, pp. 345-369. 2019.

THOMPSON, Edward Palmer **Costumes comuns. Estudos sobre cultura Popular Tradicional**. 3ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de Pedras**. São Paulo: Global, 2007.

WAHAB, AMAR. Ralatos ardentes. Questionamento da autoridade e as políticas de representação na investigação em ciências sociais. In: DEI, George J. Sefa (Org.). **Metodologias de Investigação Anti-Racistas. Questões Críticas**. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Portugal: Edições Pedagogo, p.45-78, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global, Joaçaba**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 13 ago. 2023.

_____. **Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur:** Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala, 2020.

Walsh, Catherine, W. Mignolo, A. y García Linera (2006). **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento.** 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo. 2006.

APÉNDICE

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Trajetória de vida das mulheres negras que vivem em situação de rua: as estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque no Distrito Federal” de responsabilidade de Glacilene Caiana da Silva Macêdo, aluna de mestrado, da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é conhecer quem são as mulheres negras, estudantes, que vivem em situação de rua, e buscam na educação uma forma de reconhecimento e valorização, e a correlação existente entre as políticas educacionais na EMMP - da Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e identificar os impactos antes e durante a pandemia de Covid-19 (Novo Coronavírus) na vida das mulheres negras, que vivem em situação de rua e são estudantes da EMMP e bem como avaliar se as políticas adotadas na EMMP consideram a perspectiva antirracista e antissexista, alinhada às orientações das políticas para pessoas em situação de rua.

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

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

Espera-se com esta pesquisa construir por meio das vozes e imagens de vocês, diálogos que as ajude em sua vida educacional, social e pessoal e ainda à instituição escolar bem como aos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas. O intuito é apresentar às diferentes instâncias os anseios, realidades e trajetórias das estudantes negras da Unidade Escolar a trajetória das alunas da EMMP que vivem em situação de rua no DF e a condição de múltiplas vulnerabilidades pela qual vocês passam, fortemente marcadas por

assimetrias de raça, gênero e classe. E de como a construção coletiva pode contribuir no desenvolvimento e aprendizado de todas as envolvidas.

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

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do e-mail caiana.glacilene@gmail.com. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação na unidade escolar e cópia da dissertação. Poderá ocorrer publicações na comunidade científica.

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

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

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM E VOZ PARA FINS DE PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Termo de Autorização para Utilização de imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa
Eu, _____, autorizo a utilização de imagem e som da minha voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “**Trajetória de vida das mulheres negras que vivem em situação de rua: as estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque no Distrito Federal**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Glacilene Caiana da Silva Macêdo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

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

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem e do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação a minha imagem e ao som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

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

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

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO APLICADO ÀS ESTUDANTES, MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE RUA QUE ESTUDAM NA EMMP

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS ESTUDANTES NEGRAS DA ESCOLA MENINOS E MENINAS DO PARQUE – DISTRITO FEDERAL⁴⁸

I - Identificação Pessoal (aqui trata-se de uma rápida identificação da entrevistada)

1. Qual o seu nome? (explicar que o nome será utilizado apenas para identificar a entrevista, mas nas fases posteriores de análise e escrita, será garantido o anonimato)
2. Quantos anos você tem hoje?
3. Qual o local de seu nascimento? _____
4. Qual seu estado civil?
5. Você possui filho(a)s? Quantos? _____
6. Qual o seu gênero? (pode ler e explicar as alternativas se o/a entrevistado/a precisar) () Mulher () homem () Outro _____
7. Qual a sua orientação sexual? (pode ler as alternativas se o/a entrevistado/a precisar) () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Prefiro não informar () Outra _____
8. Você tem os documentos pessoais (CPF, Carteira de Identidade, título de eleitor)?
9. Qual a sua raça/cor (autoclassificação)? (leia as categorias e espere a pessoa se autoclassificar)
() Branco () Preto () Pardo () Indígena () Amarelo () outro. Nesse caso, qual?

10. Você tem alguma religião?
() Sim () Não
Se sim qual _____

II - TRAJETÓRIA FAMILIAR

1. Me fale um pouco de você. Onde você nasceu? Como foi sua infância? Local em que cresceu/relação com a vizinhança
2. Como foi sua relação com pai e mãe + outros familiares?
3. Havia conflitos familiares? Gostaria de contar quais os motivos?
4. Qual era o nível educacional e profissão do seu pai? E, da sua mãe?

⁴⁸ Questionário adaptado do Material do projeto de pesquisa “Efeito das Ações Afirmativas na UnB” que faz parte do braço local relativo à Universidade de Brasília do projeto “As cotas no ensino superior: Consórcio de pesquisa sobre as ações afirmativas AFRO e GEMAA (2021/2022)” e da dissertação da estudante Linidelly Rocha Mendes intitulada: Política de Assistência Estudantil no Ensino Técnico: Um Estudo sobre a permanência de alunas negras no IFB - Campus São Sebastião

5. Número de irmãos? Onde vivem e o que fazem?
6. Você tem pais vivos ou algum familiar?
7. Você já tentou localizar seus familiares? (a depender das respostas anteriores)

III. TRAJETÓRIA ESCOLAR:

1. Que tipo de escola frequentou, qual, e até que série? (Ensino Fundamental e Médio, Pública ou Privada).
2. Como você avalia o seu desempenho escolar? (Você se considerava estudioso? Quais as dificuldades que você passou? Você costumava estudar em casa? Queremos apreender o quanto o(a) entrevistado(a) se dedicava aos estudos, se havia condições p/ estudar – espaços e ambiente adequado)
3. Estudou até que série?
() não estudou () fundamental I () fundamental II () ensino médio () superior
4. Onde estudou pela última vez? () nesta cidade () no DF () fora do DF
5. Porque parou de estudar?

() dificuldade financeira () problemas familiares () difícil acesso () outros Qual?

IV. SOBRE A ESCOLA MENINOS E MENINAS DO PARQUE

1. Como conheceu a Escola Meninos e Meninas do Parque e há quanto tempo está estudando?
2. Você poderia falar um pouco mais como você se vê – antes e durante – o fato de estudar na Escola Meninos e Meninas do Parque?
3. Você poderia falar sobre sua impressão sobre a Escola Meninos e Meninas?
4. Na rua você mora com algum familiar?
() Sim () Não Quem? _____
5. Como tem sido sua relação com seus/suas professores/as na **Escola Meninos e Meninas do Parque**, de um modo geral?
6. Teve Dificuldades? Se sim, de que tipo?
7. Os/as professores/as fazem ou fizeram alguma referência respeitosa ou desrespeitosa?
8. E em relação ao fato de serem maioria de estudantes negros/as. Você nota algum trabalho ou tratamento direcionado, por ser negro?
9. E em relação à mulher negra, já presenciou ou foi alvo de um tratamento diferenciado?
10. Como tem sido sua relação com os/as funcionários/as da Escola de um modo geral?
(Dificuldades? Se sim, de que tipo?)
11. Os/as funcionários/as fazem ou fizeram alguma referência respeitosa, desrespeitosa? E em relação aos/às estudantes negros/as?

III - SOBRE A SITUAÇÃO DE RUA

1. Você dorme na rua?
 - a. () Sim () Não
2. Qual o motivo de ter ido para nas ruas?
 - a. () conflito familiar () vícios () desemprego () outros Qual?.....

3. Há quanto tempo está nas ruas?
 - a. menos de 01 ano menos de 05 anos até 10 anos mais que 10 anos
4. Há quanto tempo está em Brasília?
 - a. menos de 01 ano menos de 05 anos até 10 anos mais que 10 anos
5. Como você faz para lavar suas roupas e se alimentar?
6. Como você se sustenta, você trabalha?
7. Quanto você recebe em média, por mês?
8. O que você gostaria de ressaltar como moradora em situação de rua?

9. Você como mulher, como você fazia ou faz com os cuidados de higiene pessoal? E durante a menstruação?
10. Deseja voltar para casa ou a cidade onde nasceu? Sim Não Talvez
11. O que você menos gosta na rua e o que mais gosta nela?
12. No Distrito Federal tem um abrigo para moradores de rua, já dormiu lá? O que achou – Se, responder não: Por que você não dorme lá?
13. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta no momento?
14. Você já passou fome?
 - Sim Não
15. Já sofreu violência policial?
16. Já foi assediada (mexeram com você)?
17. Nota alguma diferença no tratamento por você ser mulher e estar nas ruas, em relação aos homens?
18. Nota alguma diferença no tratamento por você ser mulher e estar nas ruas, em relação aos homens?
19. O que é para você estar em situação de rua?
20. Você tem algum problema sério de saúde?

21. Você frequenta algum Centro POP? Qual?
22. Qual sua avaliação sobre o atendimento do Centro POP? E o consultório de rua?

IV - RELAÇÃO COM A COVID 19 -

1. Como foi a experiência na rua durante a pandemia de Covid/19?
2. Você pegou o vírus de Covid/19?
 - Sim Não
 - O que você sentiu? Precisou de internação?
3. Você recebeu durante a pandemia de Covid/19 o auxílio emergencial? Ainda recebe? Qual valor?
4. Se não recebeu - Por que?

V - SOBRE RACISMO

1. Como tem sido sua relação com seus/suas colegas de um modo geral? Dificuldades? Se sim, de que tipo?

2. Você tem convivência no cotidiano da rua mais frequente com pessoas negros/as (pretos/as e pardos/as) e indígenas, já sofreu ou presenciou situações racismo? E se sexismo? E por ser uma mulher negra e jovem?
3. O que é racismo para você?
(Se racismo não aparecer nas questões acima, perguntar diretamente).
4. De um modo geral, há racismo na rua? E na sua escola? Se sim, em que contextos você percebe/percebeu isso? Qual foi sua reação? E das pessoas que estavam por perto?

APÊNDICE D – COMPOSIÇÃO DA EQUIPE GESTORA, DOCENTE, TÉCNICO-ADMINISTRATIVO da EMMP

Componente Curricular/Ano/ Turno - EMMP

	Comp. Curricular	Ano	Turno	
Ens Fund - AL.	Atividades	Multianos	Jornada Ampliada	
	Comp Curricular	Turno		
Integração	Atividades	Matutino / Vespertino		
Comp. Curricular	Etapa	Turno		
- 1º	Atividades	4ª	Matutino	
	Atividades	1ª	Matutino / Vespertino	
	Atividades	3ª	Matutino / Vespertino	
	Atividades	2ª	Matutino / Vespertino	
	Atividades	4ª	Vespertino	
Comp. Curricular	Etapa	Turno		
EJA – 2º SEG.	Ciências Naturais	5ª a 8ª	Vespertino	
	Artes	5ª a 8ª	Matutino / Vespertino	
	História	5ª a 8ª	Matutino / Vespertino	
	Geografia	5ª a 8ª	Matutino / Vespertino	
	C. Naturais	5ª a 8ª	Matutino	
	Matemática	5ª a 8ª	Matutino / Vespertino	
	Educ. Física	5ª a 8ª	Matutino / Vespertino	
	Língua Portuguesa	5ª a 8ª	Matutino / Vespertino	
	Língua Inglesa	5ª a 8ª	Matutino / Vespertino	
Comp. Curricular	Projeto	Atendiment	Turno	
C. Naturais	Meio Ambiente	1º Segmento Integração	Vespertino	
Artes	Janelas daArte	Multianos 1º Segmento Integração	Matutino Vespertino	
Educ. Física	Oficina do Corpo	Multianos 1º Segmento Integração	Matutino Vespertino	
	Comp. Curricular	Projeto	Atendiment	Turno
Lab. de Informática	Informática	Letramento Digital	Multianos 1º Segmento 2º Segmento Integração	Matutino Vespertino
	Comp Curricular	Turno		
SOE	Orient. Educ.	Matutino / Vespertino		
	Educ. Física	Matutino / Vespertino		

Coordenação Pedagógica	Matem. / CN	Matutino / Vespertino
	Atividades	Matutino / Vespertino
Biblioteca	Atividades	Matutino / Vespertino

Fonte: PPP/EMMP/2022

Carreira Assistência - EMMP

	Turno
Chefe de Secretaria	Matutino / Vespertino
Supervisora Administrativa	Matutino / Vespertino
Apoio Administrativo	Matutino / Vespertino
Apoio Administrativo	Matutino / Vespertino

Fonte: PPP/EMMP/2022

Profissionais Terceirizados

Função (empresa)	Turno
Limpeza (Juiz de Fora)	Matutino / Vespertino
Limpeza (Juiz de Fora)	Matutino / Vespertino
Limpeza (Juiz de Fora)	Matutino / Vespertino
Limpeza (Juiz de Fora)	Matutino / Vespertino
Limpeza (Juiz de Fora)	Matutino / Vespertino
Limpeza (Juiz de Fora)	Matutino / Vespertino
Vigilante (Global)	Noturno
Vigilante (Global)	Noturno
Vigilante (Global)	Diurno
Vigilante (Global)	Diurno
Merendeira (G&E)	Matutino / Vespertino
Merendeira (G&E)	Matutino / Vespertino

Fonte: PPP/EMMP/2022

APÊNDICE E – PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA EMMP E PARCERIAS PEDAGÓGICAS

Apresentamos abaixo os Programas e Projetos desenvolvidos pela EMMP e parcerias pedagógicas, conforme listadas no PPP/EMMP/2022:

- Programa aniversariantes do mês: celebração coletiva de aniversários natalícios de estudantes e profissionais da Unidade Escolar no ensejo do CCC; Programa celebrando conquistas: lanche especial para os estudantes que se destacam em ações pedagógicas e de condutas;
- CCC (Café, Cuscuz e Cultura): ações escolares mensais com apresentações de artistas da cidade, “ao sabor” do café com cuscuz;
- Kit higiênico: distribuição de materiais para higiene pessoal, tais como, kit banho, kit para higiene bucal, kit para cuidados íntimos, kit prevenção IST e gravidez;
- Campanha do vestuário: distribuição de roupas em geral, oriundas de doação. Também há distribuição de cobertores e roupas de cama;
- Projeto “Cheiros e Temperos da vida”: plantando sementes e projetando sonhos: implementação e manejo contínuo de hortas com finalidade alimentícia, fitoterápica e ornamental;
- Projeto Assembleia Escolar: realizado às quartas-feiras com toda comunidade escolar, pautando os temas correlatos ao momento vivido.
- Projeto Periódico Impresso: no qual são apresentadas as conquistas da Unidade Escolar, histórias dos(as) estudantes, seus sonhos e assuntos gerais. A frequência de apresentação do produto será semestral (PPP/EMMP/2022, p; 43-45).

Abaixo apresentamos a descrição e registro dos projetos de cada proposta:

1º - Turma de Integração:

A Turma de Integração objetiva envolver possíveis estudantes, bem como as/os estudantes evadidos por longo período, no cotidiano escolar, resgatar valores relacionados aos Direitos Humanos e a Cidadania por meio de um trabalho voltado à reflexão com intuito de desenvolver o espírito de solidariedade e o respeito mútuo, visando à redução da violência, intolerância e a valorização do meio ambiente e a vivência em grupo. O atendimento é individual e o tempo em cada atividade proposta depende do ritmo de cada estudante. A turma de Integração recebe os (as) estudantes em qualquer época do ano (PPP/EMMP, 2022, p. 69).

2º - Letramento digital (informática):

O Projeto Letramento Digital busca promover o uso do Laboratório de Informática transformando o computador e as tecnologias em ferramentas pedagógicas que deem suporte aos profissionais da escola e estudantes em diversos níveis do conhecimento e do interesse, possibilitando a inclusão no mundo digital, sendo que para a maioria dos estudantes da EMMP, este projeto, é o único momento que têm para o acesso à internet, ao computador, tornando possível o uso dos ambientes virtuais a favor da aprendizagem, fazendo com que usem as ferramentas digitais não de forma aleatória, mas como recurso de suporte educacional colaborativo na prática pedagógica (PPP/EMMP, 2022, p. 89).

3º - Cheiros e Temperos da Vida - Plantando sementes, projetando sonhos...:

O Projeto Cheiros e Temperos da Vida faz parte da ação educativa da EMMP que busca a conscientização de cada estudante na importância de si mesmo, na responsabilidade com o outro e com o ambiente no qual está inserido. Permitirá desenvolver habilidades, atitudes e valores ambientais para contribuir como formação de um estudante investigativo e participante no processo de construção da sustentabilidade tal como prevista no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF. (PPP/EMMP, 2022, p. 104).

4º - Oficina do Corpo (Educação Física):

Projeto idealizado pela professora de Educação Física da Escola dos Meninos e Meninas do Parque a partir do diagnóstico no atendimento a população em situação de rua baseado nas temáticas DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE, CIDADANIA e MEIO AMBIENTE propostas no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

É no aspecto da prevenção que a proposta do projeto “OFICINA DO CORPO” busca justificar sua relevância. O grupo atendido é composto por população em situação de rua com pouca ou nenhuma consciência corporal. A maioria desconhece as noções básicas de higiene, da utilização coerente e adequada de sua sexualidade devido aos valores sociais construídos nas ruas, sem parâmetros e conhecimento dos alcances e limites de seus corpos (PPP/EMMP, 2022, p. 78).

5º - Janelas da Alma (Artes):

Idealizado pela professora de Artes da Escola dos Meninos e Meninas do Parque a partir do diagnóstico realizado no atendimento feito aos educandos com apoio e sugestões de todo o grupo da escola.

A proposta do projeto Janelas da Arte é colocar o aluno em contato com o seu eu (autoconhecimento) por meio da arte, ou seja, com a beleza e a riqueza que a arte sugere levando-o a entender a produção criativa do ser dentro de seu contexto histórico e de suas condições pessoais e toda complexidade do seu eu e o conjunto de informações que este universo trás e acrescenta. Todas as atividades pedagógicas propostas neste projeto têm como base as temáticas Direitos Humanos, Diversidade, Cidadania e Meio Ambiente (PPP/EMMP, 2022, p. 75).

6º - Formando Leitores:

Tem por objetivo apoiar, incrementar e fortalecer as diversas das ações presentes no âmbito do PPP desta UE, além de prover e valorizar a leitura literária no cotidiano para todos(as) da comunidade escolar em questão.

Por entender a Literatura como elemento estruturante, aglutinador e inspirador, nesta unidade escolar o espaço físico da Biblioteca e seu respectivo acervo apresentam uma função imprescindível junto ao holístico processo de ensino-aprendizagem. Por meio dos recursos contidos no referido acervo, as diversas ações pedagógicas da escola são integradas e concebidas sempre prezando pela interdisciplinaridade.

Outrossim, salienta-se que a leitura proporciona a possibilidade de a comunidade escolar como um todo construir sua autonomia como cidadão(ã) (PPP/EMMP, 2022, p. 10-11).

7º - Educação Cidadã (SOE):

O SOE (Serviço de Orientação Educacional) realiza rodas de conversa e atendimentos individuais para diminuir o impacto de exclusão. O atendimento é feito por uma profissional qualificada, que atende as/os estudantes com propostas de oficinas com temas de interesse dos mesmos e apoia ao mesmo tempo o grupo de professores e profissionais da escola (PPP/EMMP, 2022, p.35).

APÊNDICE F – PROJETO DE INTERVENÇÃO – REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE LEGISLAÇÕES E AS AÇÕES PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional - PPGEMP⁴⁹, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tem uma identidade bem caracterizada no formato do trabalho final de curso: uma dissertação que além do desenvolvimento acadêmico e científico, exige também uma contribuição técnica, isto é, uma proposta de intervenção no contexto local e que tem sido denominada de produto de intervenção.

Em se tratando de Mestrados Profissionais, é esperado que o Trabalho de Conclusão Final do Curso (TCFC) contribua significativamente para a produção, apropriação e aplicação do conhecimento, embasado metodologicamente, conforme os métodos científicos, tencionando a proposição de projetos inovadores e melhoramentos técnico-científico. De acordo com o Art. 7, § 3º da Portaria Normativa CAPES n. 17, de 28 de dezembro de 2009,

o TCFC pode adotar diferentes formatos, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos, materiais didáticos e instrucionais, produtos, processos e técnicas. Além disso, são considerados aceitáveis relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatórios técnicos com regras de sigilo, manuais de operação técnica, protocolos experimentais ou de aplicação em serviços, propostas de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projetos de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, entre outros, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso (BRASIL, 2009).

Conforme destacado por Lassance (2022), um projeto de intervenção consiste em uma proposta estruturada de ação destinada a abordar um problema significativo na esfera de políticas públicas. Seu propósito é apresentar uma alternativa de solução fundamentada em um modelo claramente definido e prototipado. Nesse sentido, o

⁴⁹ Site: <https://fe.unb.br/index.php/pos-grad/home-ppgemp>

projeto de intervenção aqui elaborado foi motivado para a realização de uma revisão sistemática sobre as ações públicas voltadas as Pessoas em Situação de Rua (POP RUA) no Brasil e no Distrito Federal, visando oferecer um levantamento de legislações e ações pública, tomadas de decisão dos líderes públicos que possuem responsabilidades de governança sobre os problemas da POP Rua, dentro de uma atuação pública. A escolha da solução atende à necessidade estratégica de focar em uma lacuna crucial, visando promover uma melhoria positiva no estado atual do problema (Lassance, 2022).

Pensando no complexo contexto de vulnerabilidades e violações de direitos constantes a que passam as pessoas em situação de rua no Brasil e pensando nos marcos legais direcionados para a solução dos diversos fenômenos de exclusão, recorreremos à Constituição Federal (BRASIL, 1988), que é o mais recente e importante ordenamento jurídico brasileiro para refletir a respeito dos avanços obtidos tanto no que se refere aos direitos e garantias fundamentais quanto em relação aos direitos coletivos que passaram a fazer parte dos objetivos do Estado Brasileiro, pela sua inclusão no ordenamento constitucional.

Apesar de o texto constitucional reger sobre a obrigação de garantir da dignidade da pessoa humana e não somente o mínimo existencial, o que observamos é que ainda há um descompromisso com a POP Rua que sofre com a lógica perversa da violência desde o período colonial em virtude dos passos lentos para se pensarem em programas públicos de acesso à moradia digna, bem como da inadequação de espaços de acolhimento institucional. Essas, são algumas das ausências que contribuem para que essas pessoas passem a habitarem as ruas, fazendo com que elas sofram diversas formas de violência, dentre essas o preconceito, estigmas, racismo por parte do Estado e da sociedade, que acabam as criminalizando e as culpabilizando ainda mais pela sua condição.

A POP Rua, de acordo com o conceito adotado no Parágrafo Único do Art. 1º, do Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009, é definido como:

O grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (Art. 1. Parágrafo Único) (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, tento apresentar uma revisão sistemática dos estudos requerido como produto, estruturado em tópicos, que incluem introdução, objetivo geral, objetivos

específicos, além da metodologia e discussão. Este documento reflete o comprometimento em contribuir não apenas para o avanço acadêmico, mas também para a divulgação e resolução prática de desafios no campo de políticas públicas direcionadas à População em Situação de Rua no Brasil e no DF.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, *Política de Escolarização da População em Situação de Rua no DF: Percepções de Mulheres Negras Estudantes da Escola dos Meninos e Meninas do Parque - EMMP*, realizada no âmbito do PPGEMP, articulada ao GEPPHERG/FE-UnB (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero) buscou conhecer quem são e quantas são as mulheres negras que vivem em situação de rua no DF e são estudantes na EMMP, para entender o que elas pensam e buscam na educação formal e busca também, fazer uma correlação entre as políticas educacionais em curso na EMMP com as orientações nacionais e locais; se estão alinhadas e materializadas por meio da PEPOP, se se conectam ao entendimento das estudantes, mulheres negras ouvidas. Para isso, a pesquisa mapeou os instrumentos legais de políticas para a POP Rua a nível nacional e distrital (local) nomeadamente a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) e a Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), fazendo a correlação delas com a política pública educacional do DF para a População em Situação de Rua – PEPOP – Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (DISTRITO FEDERAL, 2018), tendo como campo a EMMP/SEEDF, considerando a fala das mulheres negras ouvidas.

Dessa forma, o estudo refletiu sobre as conexões entre a política educacional em curso pela SEEDF, via EMMP, com as políticas públicas pensadas para pessoas em situação de rua no que se refere ao cumprimento do marco legal, a fim de compreender como as ações públicas do DF reverberam e marcam a trajetória de vida das mulheres negras, segundo as próprias, estudantes da EMMP. O estudo mapeou a legislação e ações públicas voltadas para a População em Situação de Rua e sobre esse apanhado que trazemos nossa revisão sistemática.

Tendo todas essas dimensões por base é que se delinea o objetivo geral deste

projeto de intervenção, cuja motivação para a realização da dissertação, consequentemente desta revisão foi:

Objetivo geral

- Evidenciar e mapear os instrumentos legais de ações públicas para a POP Rua a nível nacional e distrital (local) de forma a contribuir para o aprimoramento de políticas públicas, projetos, programas e ações governamentais direcionadas ao POP Rua, sob uma perspectiva de garantia de direitos.

Objetivos específicos

- Fornecer subsídios de forma a contribuir para a divulgação e implementação das ações públicas voltadas para a POP Rua-
- Refletir sobre os instrumentos legais de ações públicas para a POP Rua a nível nacional e distrital (local), evidenciando as conexões entre a política educacional em curso pela SEEDF e sua implementação, via EMMP, com as políticas públicas pensadas para pessoas em situação de rua no que se refere ao cumprimento do marco legal.

A revisão sistemática é um tipo de estudo que, a partir de dados secundários, viabiliza o mapeamento de publicações em determinada área, com o intuito de verificar como o conjunto destes estudos responde a perguntas previamente determinadas quanto ao campo investigado (ERCOLE et al., 2014).

Para essa revisão sistemática de publicações sobre as ações públicas voltadas para as Pessoas em Situação de Rua no Brasil e no Distrito Federal, visando oferecer um levantamento das legislações e ações, três questões orientaram esse produto:

- I. Quais são as legislações e ações públicas que amparam a POP Rua no Brasil e no Distrito Federal?
- II. A partir de quando e como a POP Rua foi colocado na agenda governamental para formulação e implementação de políticas públicas?
- III. Quais são as principais estratégias de mediação desenvolvidas nas relações entre as políticas públicas? Foram introduzidas estratégias da transversalidade e da

interseccionalidade como ferramentas nos estudos na construção das agendas para a POP Rua no DF?

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Inicialmente, foram definidas as bases de dados/legislações nacionais e distritais: leis, portaria, resoluções decretos notas técnicas no *Google Forms*, considerando o público alvo: População em Situação de Rua. Os registros foram indexados em quadro/tabela em ordem cronológica, cuidadosamente organizado pela pesquisadora. A pesquisadora realizou esse levantamento de forma independente, seguido por uma avaliação consensual da legislação considerada adequada. Após analisar os achados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados das bases de dados indexadas, conforme apresentado na Quadro 1 – Ações pública no Brasil: 4 leis, 4 decretos, 2 portarias, 7 resoluções, 1 nota técnica complementar, e outras ações públicas; conforme apresentado na Quadro 2 – Ações pública no Distrito Federal foram encontrados: 1 lei distrital, 4 decretos, 2 portarias, 1 termo de fomento.

LEVANTAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE AÇÕES PÚBLICAS PARA AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL

Quadro 1 - Leis e Ações Públicas para a População em Situação de Rua no Brasil

ANO	LEI/NORMATIVAS/AÇÕES	OBJETO/ATOES
1993	LEI ORGÂNICA	Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742/1993, estabelece normas e critérios para organização da assistência social.
1994	LEI COMPLEMENTAR	LEI COMPLEMENTAR 80/1994 - Institui a Defensoria Pública como instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe de prestar assistência jurídica, judicial e extrajudicial, integral e gratuita, aos necessitados.
2003	AÇÃO	Natal com o Presidente. O presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) passou o Natal com os

		Catadores de material reciclável e com pessoas em situação de rua na cidade de São Paulo.
2004	RESOLUÇÃO	Resolução nº 78, de 22 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Assistência Social Constituiu o Grupo de Trabalho para discussão da Política Nacional de Assistência Social – PNAS
2004	RESOLUÇÃO	Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004, aprova a Política Nacional de Assistência Social - PNAS, que dispõe sobre as diretrizes e princípios para a implantação do Sistema Único da Assistência Social – SUAS
2005	LEI	Lei nº 11.258, 30/12/2005, altera o parágrafo único do art. 23 das LOAS Dispõe sobre a organização da Assistência Social, para acrescentar o serviço de atendimento a pessoas que vivem em situação de rua, contemplando nos serviços da Assistência Social a criação de programas de amparo às pessoas que vivem em situação de rua: “Na organização dos serviços da Assistência Social serão criados programas de amparo: II – às pessoas que vivem em situação de rua.” Estabelece a obrigatoriedade de criação de programas direcionados à População em Situação de Rua em situação de rua, no âmbito da organização dos serviços de assistência social, numa perspectiva de ação intersetorial.
2005	AÇÃO	I Encontro Nacional da População em Situação de Rua, realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social – MDS em setembro de 2005, em Brasília, para contribuir com a continuidade do processo, propondo a realização da primeira pesquisa nacional direcionada a pessoa em situação de rua (2007/2008).

2006	AÇÃO	Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) criado por meio do Decreto Presidencial s/nº, de 25 de outubro de 2006, com a finalidade de elaborar estudos e apresentar propostas de políticas públicas para a inclusão social da POP Rua, contou com a ampla participação da sociedade civil organizada, que contribuiu significativamente, por meio de seus representantes no planejamento da política, propondo a realização da primeira pesquisa nacional direcionada a pessoa em situação de rua (2007/2008).
2007/2008	AÇÃO	Pesquisa Nacional da População em Situação de Rua, cujo objetivo era a realização um censo demográfico e traçar o perfil socioeconômico da população em situação de rua no Brasil.
2009	AÇÃO	II Encontro Nacional sobre População em Situação de Rua, realizado em maio de 2009, no qual o Movimento Nacional da População de Rua e demais representantes da sociedade civil presentes entregaram a Carta de Brasília Aberta ao Presidente da República Federativa do Brasil, significando um marco importante nesse processo ao propor a constituição de Comitê de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional, representando uma conquista de políticas públicas na superação do atraso e descaso dos governantes, uma dívida histórica em relação à POP Rua.
2009	RESOLUÇÃO	Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009 do Conselho Nacional de Assistência Social aprovou a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Abordagem Social, Centro Pop, Acolhimento Institucional e República) a serem fornecidos à POP Rua

2009	DECRETO	Decreto Presidencial nº.7.053, de 23 de dezembro de 2009, que institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, no qual prevê diretrizes sobre o processo de adesão dos entes federados (estados, Distrito Federal e municípios) à Política Nacional para a População em Situação de Rua.
2010	AÇÃO	Implantação do Comitê Nacional de Acompanhamento e Monitoramento da Política Intersetorial para a População de Rua (CIAMP-Rua), criado pelo Decreto 7.053 de 23 de dezembro de 2009, nos seus artigos do 9º ao 14º, e posteriormente reinstituído pelo Decreto Nº 9.894, de 27 de junho de 2019, como órgão consultivo do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.
2011	PORTARIA	Portaria n. 122, de 25 de janeiro de 2011 do Ministério da Saúde definiu-se as diretrizes de organização e funcionamento das Equipes de Consultório na Rua.
2013	RESOLUÇÃO	Resolução CIT nº 02, de 27 de fevereiro de 2013 do Ministério da Saúde, definiu as diretrizes e estratégias de orientação para o processo de enfrentamento das iniquidades e desigualdades em saúde com foco na POP Rua no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e pactuado entre todos os gestores municipais e estaduais.
2014	AÇÃO	“Semana de mobilização nacional em defesa das pessoas em situação de rua”, realizada em junho de 2014, movimentou todos os estados brasileiros para realização de audiências públicas tratando sobre os moradores em situação de rua.

2015	AÇÃO	Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. Norma Operacional Básica do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).
2015	AÇÃO	III Encontro Nacional da População em Situação de Rua aconteceu no Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – Centro POP, na Asa Sul, Brasília (DF) em outubro de 2015. Foi organizado pelo Movimento Nacional da População de Rua (MNPR), para elaborar propostas para a POP Rua, que foram levadas à Conferência Nacional dos Direitos Humanos, além de propostas encaminhadas ao CIAMP-Rua e aos ministérios.
2015	AÇÃO	Política Nacional para a População em Situação de Rua. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).
2015	NOTA TÉCNICA CONJUNTA	Nota Técnica Conjunta nº. 001/2015 – SAS/MS/e SGEP, do Ministério da Saúde e do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, expedida em 16 de setembro de 2015, contém as “diretrizes e fluxograma para a atenção integral à saúde das mulheres e das adolescentes em situação de rua e/ou usuárias de crack/outras drogas e seus filhos recém-nascidos”, que aponta para a importância da garantia do direito à convivência familiar e comunitária de mães e filhos/as.
2015	AÇÃO	Guia de Atuação Ministerial: defesa dos direitos das pessoas em situação de rua, do Conselho Nacional do Ministério Público auxilia os membros do Ministério Público nacional na viabilização do conjunto de direitos das pessoas em situação de rua, em especial os do âmbito da política pública de assistência social, bem como da Política Nacional para a População em Situação de Rua (Decreto Federal n.

		7.053/2009). Este documento conta com material de apoio, legislação, jurisprudência e peças processuais e extraprocessuais para facilitar a atuação dos membros do Parque nacional.
2016	AÇÃO	Realização de estimativa da POP Rua publicada pelo em 2016 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
2017	RESOLUÇÃO	Resolução nº 187, de 23 de maio de 2017 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA – aprova o documento Orientações Técnicas para Educadores Sociais de Rua em Programas, Projetos e Serviços com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua, e que traz um conjunto de diretrizes e informações para apoiar os estados, municípios e o Distrito Federal no planejamento, implantação, implementação e funcionamento do trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua nas diversas políticas públicas.
2017	RESOLUÇÃO	A Resolução nº 31, de novembro de 2017 do Ministério da Saúde foi outro avanço importante nesse processo de implantação da Política Nacional para a População em Situação de Rua, pois por meio dela foi criado o Plano Operativo de Saúde para atender o acesso dessa população ao Sistema Único de Saúde (SUS), conforme previsto na Política Nacional para a População em Situação de Rua.
2017	PORTARIA	Portaria GABDPGF DPU – nº 666 de 31/05/2017 da Defensoria Pública da União e Protocolo de Atuação em Favor das Pessoas em Situação de Rua do CONDEGE, aprovado em 23/09/2016 dispõem sobre as diretrizes de atendimento e assistência jurídica integral e gratuita, com acesso facilitado para a POP

		Rua em todas as unidades da Defensoria Pública da União – DPU, fruto do esforço da DPU em parceria com a sociedade civil e movimentos sociais.
2019	DECRETO	Decreto nº. 9.894, de 27 de junho de 2019, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, dispõe sobre o Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a População em Situação de Rua.
2020	RESOLUÇÃO	Resolução nº. 40, de 13 de outubro de 2020 do Conselho Nacional dos Direitos Humanos é recente e dispõe sobre as diretrizes para promoção, proteção e defesa dos direitos humanos das pessoas em situação de rua, de acordo com a Política Nacional para População em Situação de Rua.
2021	LEI	Lei 14.214/2021, de 6 de outubro de 2021 ⁵⁰ , cria o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, a qual determina que estudantes dos ensinos fundamental e médio, mulheres em situação de vulnerabilidade e presidiárias recebam, de forma gratuita, absorventes para sua higiene pessoal.
2022	DECRETO	Decreto Presidencial nº 10.989/2022 – regulamenta o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, instituído pela Lei nº 14.214/2021, de 6 de outubro de 2021, para assegurar a oferta gratuita de absorventes higiênicos femininos e outros cuidados básicos relativos à saúde menstrual e contribui para a implementação do Programa.
2022	LEI PADRE JÚLIO	Lei 14.489/2022 - proíbe o uso de arquitetura urbana de caráter hostil ao livre trânsito da POP Rua nos espaços de uso público e promoção de conforto,

⁵⁰ Embora o presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) tenha vetado a lei em 2021, o [Congresso Nacional derrubou esse veto e restaurou o programa](#)

	LANCELLOTT I	abrigo, descanso, bem-estar de acessibilidade na fruição de espaços livres de uso público, seu mobiliário e interfaces com espaços de uso privado.
2023	DECRETO	Decreto nº. 11.819/2023 - veda o emprego de materiais, estruturas, equipamentos e técnicas construtivas hostis nos espaços livres de uso público para evitar a segregação de grupos sociais. Publicado em 12 de dezembro/2023, o decreto regulamenta o inciso XX do artigo 2º do Estatuto da Cidade, principal norma que rege a Política Urbana. O inciso, que adicionou nova diretriz geral da política urbana, foi incluído no Estatuto no ano passado, por meio Lei 14.489/202, chamada de Padre Júlio Lancellotti.

Fonte: Levantamento: MACEDO, Glacilene C. da Silva (2022).

A Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua prevê como princípios, além da igualdade e equidade, o respeito à dignidade da pessoa humana, o direito à convivência familiar e comunitária, a valorização e respeito à vida e à cidadania, o atendimento humanizado e universalizado, o respeito às condições sociais e diferenças de origem, raça, idade, nacionalidade, gênero, orientação sexual e religiosa, com atenção especial às pessoas com deficiência (BRASIL, 2008b).

A Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) foi sem dúvida o primeiro passo para o reconhecimento cidadão da POP Rua e de sua inserção nas discussões no âmbito das Políticas Públicas. Foi formulada não só para atender as necessidades dessa população, mas também para criar meios de reinseri-las no mercado de trabalho e dar a elas condições de voltarem ao convívio social justo, de maneira mais participativa e não apenas como meros beneficiários, uma ajuda assistencialista oferecida pelo governo e pela sociedade.

Os eixos designados na Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) são importantes para situar como a responsabilização do Estado pela execução e destinação de recursos financeiros pode reverter o quadro histórico que limita o atendimento da população à educação. Traz a intersetorialidade e setorialidade para implementação de outras políticas sociais

combinadas e necessárias como educação, saúde, trabalho e habitação, justiça e segurança pública, cultura, alimentação, esporte e lazer.

A implementação da Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua deve se dar por meio da adesão dos entes federados (Estados, Distrito Federal e municípios) de forma descentralizada, com assinatura de Termos de Adesão e constituição dos Comitês estaduais e municipais de acompanhamento e monitoramento das políticas locais para a POP Rua permitindo o aprofundamento da institucionalização da PNPR e a construção de diálogo entre os gestores públicos das diferentes esferas de governo, com o objetivo de intensificar ações e implementar as políticas públicas para esse público. (BRASIL, 2008b).

A adesão dos entes federados (Estados, Distrito Federal e municípios) à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) tem como pressuposto as ações que garantam os objetivos previstos no art. 7º. do Decreto n. 7.053/2009 que Institui a Política Nacional:

- I – Assegurar o acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de saúde, educação, previdência, assistência social, moradia, segurança, cultura, esporte, lazer, trabalho e renda;
- II – Garantir a formação e capacitação permanente de profissionais e gestores para atuação no desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, transversais e intergovernamentais direcionadas às pessoas em situação de rua;
- III – instituir a contagem oficial da população em situação de rua;
- IV – Produzir, sistematizar e disseminar dados e indicadores sociais, econômicos e culturais sobre a rede existente de cobertura de serviços públicos à população em situação de rua;
- V – Desenvolver ações educativas permanentes que contribuam para a formação de cultura de respeito, ética e solidariedade entre a população em situação de rua e os demais grupos sociais, de modo a resguardar a observância aos direitos humanos;
- VI – Incentivar a pesquisa, produção e divulgação de conhecimentos sobre a população em situação de rua, contemplando a diversidade humana em toda a sua amplitude étnico-racial, sexual, de gênero e geracional, nas diversas áreas do conhecimento;
- VII – Implantar centros de defesa dos direitos humanos para a população em situação de rua;
- VIII – incentivar a criação, divulgação e disponibilização de canais de comunicação para o recebimento de denúncias de violência contra a população em situação de rua, bem como de sugestões para o aperfeiçoamento e melhoria das políticas públicas voltadas para este segmento;
- IX – Proporcionar o acesso das pessoas em situação de rua aos benefícios previdenciários e assistenciais e aos programas de transferência de renda, na forma da legislação específica;
- X – Criar meios de articulação entre o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema Único de Saúde para qualificar a oferta de serviços;

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

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

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

XIV – Disponibilizar programas de qualificação profissional para as pessoas em situação de rua, com o objetivo de propiciar o seu acesso ao mercado de trabalho (BRASIL, 2009).

Os objetivos elencados na Política Nacional visam assegurar atendimento e atividades direcionadas para o desenvolvimento de sociabilidades, na perspectiva do fortalecimento de vínculos interpessoais, familiares de forma a oportunizar a construção de novos projetos de vida. A adesão dos entes federados (Estados, Distrito Federal e municípios) à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) asseguram aos órgãos de defesa de direitos possibilidade de contribuir para a inserção social e em rede de proteção social, bem como construção da autonomia. Assegura orientação individual e grupal e encaminhamentos a outros serviços socioassistenciais e demais políticas públicas.

Pensando no complexo contexto de vulnerabilidades e violações de direitos constantes a que passam as pessoas em situação de rua no Brasil, e nos marcos legais direcionados para a solução dos diversos fenômenos de exclusão, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que é o mais recente e importante ordenamento jurídico brasileiro para refletir a respeito dos avanços obtidos tanto no que se refere aos direitos e garantias fundamentais quanto em relação aos direitos coletivos que passaram a fazer parte dos objetivos do Estado Brasileiro, pela sua inclusão no ordenamento constitucional.

Apesar de o texto constitucional reger sobre a obrigação de garantir da dignidade da pessoa humana e não somente o mínimo existencial, o que observamos é que ainda há um descompromisso com a POP Rua que sofre com a lógica perversa da violência desde o período colonial em virtude dos passos lentos para se pensarem em programas públicos de acesso à moradia digna, bem como da inadequação de espaços de acolhimento institucional. Essas ausências contribuem para que essas pessoas passem a habitarem as ruas, fazendo com que elas sofram diversas formas de violência, como preconceito, estigmas, racismo por parte do Estado e da sociedade, que acabam as criminalizando e as culpabilizando pela sua condição.

Para exemplificar as violências e violações sobre a POP Rua trazemos três fatos ocorridos de grande relevância. O I – “Chacina da Candelária”⁵¹; o II – “Assassinato do índio Galdino”. e o III – “Massacre na Sé”⁵².

O primeiro aconteceu na noite de 23 de julho de 1993, em frente à Igreja da Candelária, localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, que ficou conhecida como “Chacina da Candelária” e a data passou a marcar o Dia Nacional de Enfrentamento à Situação de Rua de Crianças e Adolescentes.

Nesse dia, dois carros com placas cobertas pararam e deles desceram milicianos que abriram fogo contra diversas pessoas em situação de rua que dormiam no local. 8 jovens foram mortos, todos eram negros, sendo 1 criança e 7 adolescentes.

O segundo, outro triste episódio ocorrido em 1997 na capital do DF (Brasília), é o assassinato do Índio Galdino, em que jovens de classe média alegaram ter confundido o indígena com um morador de rua e atearam fogo em seu corpo levando-o à morte – como se a um fosse permitido morrer e ao outro não.

O terceiro ocorreu em 19 de agosto de 2004 na cidade de São Paulo, que ficou conhecido como o “Massacre da Sé”, em que 15 pessoas em situação de foram vitimadas, sendo que 7 morreram e outras 8 ficaram com sequelas irreversíveis após 5 policiais e um segurança particular atacarem com golpes certos na cabeça, pessoa em situação de rua enquanto dormiam, na tentativa de se livrarem das testemunhas dos seus envolvimento com o tráfico de drogas nas imediações. Em homenagem às vítimas do massacre, o dia 19 de agosto é considerado o dia Nacional da População em Situação de Rua.

Esses tristes episódios, e tantos outros, nos mostram como a violação do direito à moradia tem cor no Brasil e mostra como viver em situação de rua é marcada por desigualdade e discriminação racial, como no caso da Chacina da Candelária em que todos os mortos eram pessoas negras.

Para entender como se opera o racismo no Brasil, uma das pistas é seguir os ensinamentos do filósofo e professor Silvio Almeida (2020, p. 20-21), que nos diz que o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que organiza a política e a

⁵¹ Para mais informações: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacina_da_Candel%C3%A1ria. Acesso em: 04 dez. 2022.

⁵² Para mais informações: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacina_da_S%C3%A9. Acesso em: 04 dez. de 2022.

economia de uma sociedade. Em suas palavras, quando a ideologia não for suficiente, a violência física fornecerá o remendo para uma sociedade estruturalmente marcada por contradições, conflitos e antagonismos insuperáveis (ALMEIDA, 2020, p. 96).

Alinhada com esse cenário fatídico, segundo a Cartilha de Formação do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR, 2010)⁵³, as principais violações contra a POP Rua são: chacinas e extermínios; espancamentos; retirada dos pertences; jatos de água; coação; agressão verbal; detenção por vadiagem; impedimento de acessar serviços e espaços públicos; expulsão das regiões centrais da cidade; impedimento de entrar nas cidades; proibição de doações; cadastro e abrigo obrigatórios; apreensão de documentos; não atendimento pelo SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência); criminalização da situação de rua e da pobreza.

De acordo com essa Cartilha do MNPR (2010) os principais objetivos do movimento são:

[...] o Movimento Nacional da População de Rua surgiu para enfrentar os riscos na rua. E mais, para repudiar o preconceito, a discriminação, as violações dos direitos humanos. Surgiu para reivindicar políticas públicas que atendam às necessidades e à dignidade humana (MNPR, 2010, p.28).

Os altos índices de violência (como aporofobia, violência doméstica, violência policial, violência sexual, LGBTQIA+fobia) com as pessoas em situação de rua validam uma repressão constante sobre quem vive nas ruas, reflexo de um mundo cada vez mais explorador, próprio do sistema capitalista, que não visualiza essas pessoas como detentoras de direitos e sim como “pessoas indesejáveis”, que trazem perigo para a sociedade. Na intersecção com raça, reafirma-se ainda mais como o racismo é intrínseco à violência estruturante no país.

Assim, após a Chacina da Candelária, a morte do Índio Galdino e o Massacre da Praça da Sé, observa-se o traçado dos atores de diversos movimentos sociais e civis, entre eles o MNPR, a partir do início do século XXI, responsáveis pela mobilização de entidades na luta pelos direitos dos moradores de rua e por sua inclusão social, cujas reivindicações por políticas públicas tornaram-se pauta das ações do governo federal,

53

Disponível

em:

https://www.academia.edu/38772844/Movimento_Nacional_da_Popula%C3%A7%C3%A3o_de_Rua_Conhecer_para_lutar_Cartilha_para_forma%C3%A7%C3%A3o_pol%C3%ADtica_Nacional_Movement_of_Street_Population_Knowing_to_fight_Booklet_for_political_formation. Acesso em: 05 jun. 2023.

principalmente nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), como veremos logo mais isso repercute nas leis e ações públicas apresentadas na Tabela 3.

Algumas reflexões acerca do papel do conhecimento das políticas públicas, nos levam a trazer os autores Lascoumes e Le Galès (2012a) que identificam na ação dos atores a evidência de instrumentação da ação pública, quando essa se revela a partir de uma teorização (mais ou menos implícita) da relação governante/governado, nesse sentido, admite-se que cada instrumento de ação pública constitui uma forma condensada e acabada de saber sobre o poder social. Para os autores,

O interesse de uma abordagem em termos de instrumentos é completar os olhares clássicos em termos de organização, de jogos de atores e de representações que dominam hoje largamente a análise da ação pública. Ela permite colocar outras questões e integrar de modo renovado interrogações tradicionais. Ela leva a aprofundar em particular a noção de política procedimental centrada no estabelecimento de instrumentos de ação a partir dos quais os atores engajados são encarregados de definir os objetivos das políticas. Enfim, em um contexto político no qual prevalecem as grandes nebulosas ideológicas e a diferenciação dos discursos e dos programas é cada vez mais difícil, torna-se possível considerar que atualmente é pelos instrumentos de ação pública que se estabilizam as representações comuns sobre as questões sociais (LASCOURMES E LE GALÈS, 2012a, p. 36-37).

Assim, atores/as governamentais e não-governamentais também se manifestam a fim de evidenciar a necessidade de uma pactuação no combate às violências contra a POP Rua no país. Isso se expressa a partir de 2004 quando o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, constituiu o primeiro grupo de trabalho para discutir a Política Nacional de Assistência Social, inaugurando um novo tempo para se pensar em políticas públicas efetivas para atender essa população – o GT/PNAS constituído pela Resolução n.º 78, de 22 de junho de 2004, publicada no DOU, de 02 de julho de 2004.

Lembrando que as Leis e Ações Públicas para a POP Rua no Brasil timidamente começaram a surgir em 1993 com as primeiras políticas públicas voltadas para assistência social, constituindo, no mesmo nível da saúde e previdência social a garantia de direitos para as pessoas mais vulneráveis.

Assim, a partir da Constituição Federal (1988), a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742 em 1993, estabelece normas e critérios para organização da assistência social, constituindo assim, uma rede de proteção e promoção social como política pública efetiva da assistência social como um direito.

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é uma Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993).

Entretanto, foi a partir de 2003 que esse arcabouço legal foi sendo aprimorado e definido como meta do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2004) para estabelecer uma rede de proteção e promoção social, de modo a cumprir as determinações legais.

A Política Nacional de Assistência Social – PNAS, aprovada pela Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, do CNAS, destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente de pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência, dentre outras (BRASIL, 2004b).

Especificamente sobre o tema de interesse de discussão neste trabalho, destacamos a Política Nacional para a Inclusão da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) que serviu como base para muitas outras políticas públicas relacionadas para a POP Rua em âmbito nacional e que tem grande desdobramento nas análises presente na pesquisa.

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi marcado com muitos eventos de grande relevância e atenção para o público que vive em situação de rua. Nunca um governo deu tanta atenção e formulou políticas de ação para atendimento básico para essa população. Um deles, por exemplo, foi quando o então presidente da República Lula passou o Natal de 2003 com os catadores de material reciclável e com pessoas em situação de rua, na baixada do Glicério, um histórico reduto dos catadores da cidade de São Paulo. Esse fato histórico tornou-se uma excelente oportunidade para o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) e o Movimento Nacional da População de Rua (MNPR) apresentarem suas primeiras propostas como atores reivindicantes de políticas públicas no sentido de cobrar iniciativas do governo federal. Ações políticas desencadeadas que movimentaram ações públicas importante para esse segmento.

Esta prática de estar em meio a essas pessoas foi realizada até 2014 e retomada no Natal de 2022, quanto o então presidente estava prestes a tomar posse no novo mandato (2023-2026). Dessa vez o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais

Recicláveis e o Movimento Nacional da População de Rua realizaram o encontro no dia 15 de dezembro de 2022, no Galpão do Armazém do Campo do Movimento dos Sem-Terra, onde realizou mais uma edição do tradicional Natal celebrado a partir de uma relação de admiração e respeito mútuo entre o presidente eleito e os trabalhadores da catação de material reciclável. Foi mais uma edição importante para as pessoas em situação de rua, que vivem as fragilidades e vulnerabilidades diárias de marginalização social.

Outro episódio recente e muito marcante foi no dia 1º de janeiro de 2023 na posse de seu terceiro mandato, o presidente eleito (Luís Inácio Lula da Silva) quebrou o protocolo de recebimento da faixa presidencial ao ser passada pelas mãos de representantes da diversidade do povo brasileiro: um menino negro morador da periferia de São Paulo, um professor de Língua Portuguesa, um homem com deficiência física (influencer na luta anticapacitista), um metalúrgico do ABC, uma mulher branca (cozinheira), um líder indígena (cacique de 90 anos) e por último uma mulher negra, catadora de material reciclável⁵⁴.

Outros eventos como a “Semana de mobilização nacional em defesa das pessoas em situação de rua”, realizada em junho de 2014, movimentou também todos os estados brasileiros para realização de audiências públicas tratando sobre as vulnerabilidades dos moradores em situação de rua.

A iniciativa marcou a adesão do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) à campanha “Sou morador de rua e tenho direito a ter direitos”, elaborada pelo CNDDH – Centro Nacional de Defesa dos Direitos Humanos das Pessoas em Situação de Rua e Catadores de Materiais Recicláveis, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e teve, como objetivo, contribuir para o fortalecimento da atuação do Ministério Público brasileiro na defesa dos direitos das pessoas em situação de rua. Tratou-se de um avanço importante, pois ajudou a trazer o debate do tema sob a perspectiva do direito, em vez de interpretações meramente assistencialistas ou clientelistas.

5. O Centro Nacional de Defesa dos Direitos Humanos da População em Situação de Rua e Catadores de Material Reciclável (CNDDH) foi outra conquista.

⁵⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/01/crianca-negra-indigena-mulher-e-pessoa-com-deficiencia-entregam-faixa-presidencial-a-lula.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Instituído pelo Decreto nº 7.053 tornou-se um espaço de promoção e defesa dos Direitos Humanos.

A atuação do CNDDH permitiu avançar na perspectiva da POP Rua como portadora de direitos e mostrar as inúmeras situações de opressões como o preconceito, violência e assassinato sofridos cotidianamente por essas pessoas que vivem em situação de rua, como se observa no Relatório CNDDH: “Violações Contra a População em Situação de Rua no Brasil Um Exercício de Análise dos Dados do CNDDH 2010 a 2014” que demonstra que o cenário de violências praticadas contra a POP Rua no Brasil tem aumentado nos últimos anos. Segundo o CNDDH um/a morador/a de rua é assassinado/a a cada dois dias. Isso antes da pandemia (2020).

Outra contribuição ao debate foi a Lei de Incentivo à Cultura (LIC) (LEI nº 5.021/2013) da Secretaria de Estado da Cultura do Distrito Federal que dispõe sobre a concessão de incentivo fiscal para realização de projetos culturais e dá outras providências para criação do Projeto Revista Traços⁵⁵, a qual é vendida pelas pessoas em situação de rua e o recurso arrecadado garante sua reprodução e outra parte é destinada a essas pessoas.

A produção da revista pode ser considerada uma ação pública pensada para tentar interferir num problema público. Envolve agentes comercializadores, pessoas em situação de extrema vulnerabilidade financeira; bem como possibilita a valorização da identidade local; geração de conteúdo de qualidade, formação de público para artistas e agentes culturais locais, apoio à circulação e distribuição de bens e serviços criativos e valorização do patrimônio cultural imaterial do DF.

Na perspectiva sociológica pensada por Lascoumes e Le Galès (2007), um instrumento de ação pública é definido como um dispositivo, ao mesmo tempo técnico e social, que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários de acordo com as representações e os significados dos quais é portador.

⁵⁵ A revista Traços, lançada no Distrito Federal em novembro de 2015, tem como proposta estimular a “geração de renda” nas pessoas em situação de rua: “[...] para começar a vender, cada um recebeu 30 exemplares, sem pagar pelos custos. A ideia é que com o dinheiro obtido nas primeiras vendas, eles consigam um ciclo de geração de renda. A partir daí, o exemplar custará R\$ 1 aos moradores de rua, e a revista será comercializada por R\$ 5 — os R\$ 4 de lucro ficam para eles. Para permanecer no projeto, é necessário seguir um código de conduta, publicado na primeira edição. Entre as regras está a proibição de consumo de bebida alcoólica, por exemplo, e da presença de crianças no ponto de venda”. (MARTIMOM, Amanda. Revista local será vendida por 50 moradores de rua. Disponível em <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2015/11/05/revista-local-sera-vendida-por-50-moradores-de-rua/>. Acesso em: 20 abril de 2022).

A atenção dada aos instrumentos permite questionar as transformações na relação entre governantes e governados e a diversificação das formas de gestão em sociedades complexas.

De forma complementar, para Bravo Cruz (2018), os instrumentos são considerados como as diversas táticas, dispositivos e saberes para além das leis, num agir que condiciona outras ações, um agir de governo, que se conforma considerando as contínuas e múltiplas redes de relações.

Para Dowbor (2018, p. 59-60) a construção da inovação social (origem societal da proposta e seu caráter inovador), alternativa (reconhecimento pelos gestores) e instrumento (incorporação pelo Estado como dispositivo de política pública), pode levar o experimento a alcançar sua legitimidade quando reconhecido pelos gestores como alternativa. Assim, a articulação entre os conceitos de inovação social, alternativa e instrumento permite reconstruir o processo social por detrás da transformação de uma experiência de origem societal em instrumento de política pública.

Para a autora, desenvolver uma inovação social é o primeiro passo que qualifica o movimento como propositor de alternativas a serem apresentadas a governos e que podem ser incorporadas como instrumentos de políticas públicas.

Tal embasamento, que considera as técnicas pelas quais as autoridades governamentais exercem o seu poder na tentativa de garantir apoio e resultado em mudanças sociais, como instrumentos de políticas públicas, é bastante frutífero para reconhecer que as ações públicas, em alguma medida interferem no quadro, não com um desenho articulado que requereria objetivos, meios e recursos financeiros, bem como constância na ação, e uma rede complexa e combinada de atores e atrizes para mudança do quadro de vulnerabilidade que atinge nosso público focal da dissertação de mestrado – mulheres negras em situação de rua.

É preciso pontuar que o quadro que se vê no Brasil é tão precário que debater sobre políticas públicas com autoras/es de outros continentes – Europa por exemplo, ou país como os Estados Unidos, torna-se extremamente discrepante. Daí nosso esforço em trazer mais o quadro real, e que se possa pensar junto de forma transversal e interseccional sem jamais desconsiderar gênero, raça, classe e outros marcadores, e suas conexões que potencializam as mazelas que delineiam a vida das pessoas em situação de rua, principalmente mulheres negras que vivem em situação de rua (no caso da pesquisa originária desse produto, estudantes da EMMP/DF).

Afinal, para termos um Estado verdadeiramente democrático precisamos, antes de tudo, considerar a trajetória de rompimentos e perdas de quem leva uma vida nas ruas em condição inferiorizada, e buscar compreender de forma multisetorial a pluralidade de situações e a necessidade de políticas de equidade para uma população marcada pelas desigualdades raciais, sociais e de gênero.

A Resolução nº. 40, de 13 de outubro de 2020 do Conselho Nacional dos Direitos Humanos, embora seja recente, dispõe sobre as diretrizes para promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos das pessoas em situação de rua, de acordo com a Política Nacional para População em Situação de Rua. Essa resolução é um importante dispositivo de orientação para a atuação das/os profissionais da educação, psicólogas/os que trabalham nos equipamentos da Assistência Social e de Saúde: Centro Pops, Abrigos, Casas de Passagem, Unidades de Acolhimentos, Centros Temporário de Acolhimento e Consultórios de Rua e oferece subsídios e orientações, a partir da realidade concreta, para a formulação de leis e novas políticas públicas voltadas para as pessoas em situação de rua.

Dentre as diretrizes trazidas na Resolução nº. 40, a Educação para as pessoas em situação de rua vem acoplada no Artigo 96:

Art. 96 O direito das pessoas em situação de rua à educação deve ser garantido contemplando suas necessidades específicas, visando à superação da situação de rua, priorizando-se a construção coletiva de procedimentos e rotinas comuns e individuais com:

- I – Acompanhamento de pedagoga/o, psicóloga/o e assistente social;
- II – Estabelecimento do espaço pedagógico como espaço protetivo;
- III – Escolarização que ultrapasse os muros da escola e transcenda os limites do fazer pedagógico, buscando o desenvolvimento da cidadania;
- IV – Adaptação dos tempos, ritmos, espaços escolares e projetos políticos-pedagógicos, bem como do currículo.

Parágrafo único. As pessoas em situação de rua devem ser incorporadas preferencialmente na rede oficial de educação, evitando as segregações existentes.

Este instrumento de ação pública será fundamental se seus dispositivos considerarem a constituição, a operacionalização e a politicidade da ação pública, considerando sua efetividade na geração de resultados, sua eficiência nos custos, a equidade na distribuição de benefícios e custos e a capacidade de gerenciamento da complexidade (CRUZ, 2017).

Levantamento dos instrumentos de ações públicas para as Pessoas em Situação de Rua no Distrito Federal

Diante da crescente preocupação dos formuladores das políticas públicas em desenvolver ações públicas (LASCOUMES; LÈ GALES, 2012a) voltadas à população que faz da rua sua moradia, o Distrito Federal, após aderir à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) em 2012, lançou a política distrital intitulada Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), na qual em atendimento ao preceito relacionado à escolarização da População em Situação de Rua, apresentou alguns anos depois, por meio da SEEDF, em 2018, as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua – PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018), como política pública educacional da SEEDF, para garantir o atendimento a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, que ao longo da sua história, interromperam a sua trajetória escolar. O público é composto por sujeitos que trazem a marca da exclusão social.

Entendendo a importância destes dispositivos à luz de um olhar interseccional de raça, gênero e classe e para uma melhor compreensão sobre as políticas públicas efetuadas pelo Governo do Distrito Federal (GDF) para atender a POP Rua, apresentamos abaixo um resumo das principais leis, normativas, ou seja, as ações públicas realizadas para verificar como as demandas e estratégias por meio de suas normativas legais enfrentam a redução das desigualdades sociais que atingem sobremaneira as pessoas que vivem em situação de rua, em especial de nossas coparticipantes, no âmbito educacional:

Quadro 2 - Leis e Ações Públicas para a População em Situação de Rua no Distrito Federal

ANO	LEI/NORMATIVAS/AÇÕES	OBJETO
2011	DECRETO DISTRITAL	Decreto Distrital nº. 32.986, de 13 de junho de 2011 instituiu o Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão Social da POP Rua do DF – CIAMP/RUA/DF, para acompanhar e monitorar o desenvolvimento da Política

		para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal.
2012	DECRETO	Decreto nº 33.779, de 06 de julho de 2012. Instituiu a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal, decretando a instituição da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal
2012	PORTARIA	Portaria nº. 29, de 13 de dezembro de 2012 da Secretaria de Estado de GDF, para designar os representantes do Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal.
2018	PORTARIA	Portaria nº 350, de 26 de outubro de 2018 (SEEDF) lançamento das Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização das Pessoas em Situação de Rua – PEPOP (DISTRITO FEDERAL, 2018).
2020	LEI DISTRITAL	Lei Distrital nº 6.691, de 1º de outubro de 2020 – sancionada e denominada como Política Distrital para a População em Situação de Rua traz entre seus princípios, o respeito às condições sociais e diferenças sociodemográficas das pessoas nessas condições, além de prever o acompanhamento e o monitoramento das políticas públicas e o incentivo à pesquisa, produção e

		divulgação de conhecimentos sobre a POP Rua, estabelecendo as bases para o desenvolvimento de estudos.
2021	DECRETO	Decreto nº 42.411, de 19 de agosto de 2021, o GDF concedeu um crédito suplementar para a Companhia de Planejamento do DF (CODEPLAN) no valor de 1,6 milhão sob demanda da Secretaria Desenvolvimento Social do DF (Sedes), da Secretaria de Economia (SEEC) e de movimentos sociais que atuam pelas pessoas em situação de rua, para a realização de pesquisa sobre o Perfil da POP Rua no DF, com intuito de coletar dados que possibilitem a identificação quantitativa e espacial da POP Rua do DF, perfil socioeconômico e identificar suas necessidades.
2021	LEI	Lei nº 6.779/2021-GDF – garante a distribuição de absorventes higiênicos para estudantes da rede pública, Unidades Básicas de Saúde (UBS) e mulheres em situação de vulnerabilidade.
2021	TERMO DE FOMENTO	Termo de Fomento (MROSC) nº. 31/2021, que entre si celebram o DF, por meio da Secretaria de Estado de Turismo do DF e a Associação Traços de Comunicação e Cultura em 25 de outubro de 2021, cujo objeto visa produzir, distribuir e comercializar cinco edições da Revista Traços. Único veículo

		impresso que tem como foco de conteúdo a cultura e os artistas DF.
2022	DECRETO	Decreto nº 43.115, de 16 março de 2022. Altera os Artigos 4º e 8º do Decreto nº 33.779, de 06 de julho de 2012, no que diz respeito à instituição do Comitê Inter setorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do DF, vinculado à área de Direitos Humanos da estrutura do GDF.

FONTE: Levantamento: MACEDO, Glacilene C. da Silva (2022).

Percebe-se que de 2011 a 2018 as ações públicas articuladas vão sendo propostas para dar materialidade à política pública para as População em Situação de Rua.

Em 2020 a ação pública assume uma abordagem mais interseccional, ao considerarem especificamente as necessidades das mulheres em vulnerabilidade, vislumbrando serviços do sistema público de saúde do DF dirigidos especialmente à atenção integral à saúde da mulher. Como no caso da ação pública proposta em 2021 que garante a distribuição de absorventes higiênicos para estudantes da rede pública, Unidades Básicas de Saúde (UBS) e mulheres em situação de vulnerabilidade, mas que ainda não foi implementada pela Secretaria de Estado de Saúde por falta de regulamentação⁵⁶, o que revela a gravidade da situação.

Movimentos sociais cobram urgência na execução do texto, a lei que foi publicada no Diário Oficial do DF em janeiro de 2021 precisa ser implementada para garantir o acesso a insumos e absorventes para mulheres em situação de vulnerabilidade social e para adolescentes em escolas da rede pública.

Conforme os dados levantados pela CODEPLAN sobre o perfil da PSP quando comparado com outros levantamentos trazido para este trabalho, como o do IPEA e do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas para a População em Situação de Rua da

⁵⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/01/16/pobreza-menstrual-sancionada-ha-1-ano-lei-que-garante-distribuicao-de-absorventes-segue-sem-implementacao-no-df.ghtml>. Acesso em: 11 jul. de 2023.

Universidades Federal de Minas Gerais, geraram um desencontro na precisão dos números, o que nos leva a entender as dificuldades na realização de pesquisas que buscam traçar o perfil da POP Rua, o apontamento no conjunto de seus resultados, a inexistência de um bloco homogêneo de pessoas em situação de rua e a inexistência de moradia convencional, dificulta as/os censitárias/os a chegarem a um número com um mínimo de precisão.

No DF, a adesão à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b) se deu por meio do Decreto nº 33.779, de 06 de julho de 2012, o qual foi alterado pelo Decreto nº. 38.440, de 25 de agosto de 2017, que instituiu a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal.

Ressalta-se que DF foi o primeiro ente da Federação, além dos municípios, a aderir à Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (BRASIL, 2008b). Seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal (CIAMP/RUA-DF), vincula-se à área de Direitos Humanos da estrutura do GDF, sendo composto por 14 (quatorze) membros: sete representantes, titulares e suplentes, do GDF, indicados pelos titulares das seguintes pastas: Direitos Humanos; desenvolvimento social; habitação; saúde; trabalho; educação; segurança pública; seis representantes da sociedade civil indicados por entidades que trabalhem auxiliando a POP Rua; e um representante das instituições de ensino superior, públicas, privadas e comunitárias que desenvolvam estudos ou pesquisas sobre a POP Rua.

A Secretaria de Desenvolvimento Social do DF (Sedes-DF) presta apoio às pessoas em situação de rua e àquelas em vulnerabilidade social, além de oferecer programas e serviços de atendimentos e apoio de políticas públicas voltadas ao amparo social, por meio de Centros de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro POP), previsto no Decreto nº 7.053/2009 e na Tipificação nacional de Serviços Socioassistenciais, que constitui-se em unidade de referência da Proteção Social Especial de natureza pública e estatal, sendo responsável pelo planejamento e execução de todos os serviços, públicos e privados, da Política Nacional de Assistência Social, através do Sistema Único de Assistência Social – SUAS no âmbito do DF.

Diferencialmente do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), que atuam com diversos públicos e oferta, obrigatoriamente, o

Centro POP volta-se, especificamente, para o atendimento especializado à POP Rua, ofertando, obrigatoriamente, o Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. É importante destacar cada espaço tem sua especificidade e intencionalidade, seu tipo de organização, infraestrutura, serviços ofertados e equipe especializada.

Enquanto os Centros de Referência da Assistência Social – CRAS e os Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, como unidades públicas estatais de acolhimento responsáveis pela oferta de orientação e apoio especializados e continuados atendem a indivíduos e famílias com direitos violados, direcionando o foco das ações para a família na perspectiva de potencializar e fortalecer sua função protetiva previstos pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742/1993 (BRASIL, 1993), o Centro POP representa espaço de referência para o convívio grupal, social e para o desenvolvimento de relações de solidariedade, afetividade e respeito. Corresponde ao serviço especializado que oferece atendimentos individuais e coletivos a pessoas em situação de rua, por meio de oficinas e atividades de convívio e socialização, com foco em ações que incentivem o protagonismo e a participação social dos sujeitos. Busca, assim, contribuir para a construção de novos projetos de vida, dentro das escolhas individuais; para resgate e preservação da integridade e da autonomia; e, para a reintegração à família e à comunidade (BRASIL, 2011).

Consta que na atenção ofertada no Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua deve-se proporcionar vivências para o alcance da autonomia, estimulando, além disso, a organização, a mobilização e a participação social. De acordo com o site da Sedes-DF⁵⁷, os atendimentos realizados para pessoas em situação de rua em janeiro de 2021 no DF chegaram a 2.260 pessoas em situação de rua, às quais foram acompanhadas pelo Serviço Especializado em Abordagem Social (Seas), nas regiões do Plano Piloto, incluindo Asa Sul, Asa Norte e Área Central; Taguatinga; Ceilândia; Gama; e Núcleo Bandeirante – regiões administrativas de maior incidência de pessoas em situação de rua no DF.

Segundo o site da Sedes-DF⁵⁸, no Distrito Federal há 29 unidades do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), 12 unidades do Centro de Referência

⁵⁷ Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/em-janeiro-2-260-pessoas-em-situacao-de-rua-foram-atendidas/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

⁵⁸ Disponível: <https://www.sedes.df.gov.br/reforco-de-mais-700-servidores-para-ampliar-assistencia-social/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Especializado de Assistência Social (CREAS) e 2 Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (CENTRO POP): um na RA de Taguatinga (QNF 24 A/E 02 Módulo A) e outro na RA do Plano Piloto (903 Sul), funcionando diariamente das 7h às 19h., oferecendo assistência social e saúde para pessoas em situação de rua. Nesses locais são oferecidos atendimentos individuais e coletivos, oficinas, atividades de convívio e socialização, além de ações que segundo o site, incentivam o protagonismo e a participação social.

No DF constam ainda 3 equipes de Consultório na Rua, localizadas nas Ras de Ceilândia, Taguatinga e Plano Piloto. Os profissionais realizam as atividades de forma itinerante e, quando necessário, desenvolvem ações em parceria com as equipes das Unidades Básicas de Saúde.

Considerações Finais

A importância de se divulgar e estudar sobre a legislação e ações pública sobre a POP Rua oportuniza as/os gestoras/es a pensarem políticas públicas na área de segurança, na área da assistência social, na educação, na área da Secretaria de Justiça e de Direitos Humanos.

Para Bravo Cruz (2017), a transversalidade e intersetorialidade são duas categorias bastante repercutidas contemporaneamente, tanto em estudos de gestão de políticas públicas como em arenas povoadas por participantes que tecem a ação pública e que mais especificamente se traduzem em uma organização do estado e da ação pública.

A transversalidade e a intersetorialidade dialogam moderadamente entre si na atuação da política pública de escolarização para as Pessoas em Situação de Rua – a PEPOP. As articulações entre as ações da política, evidenciam uma potência do instrumento enquanto da ação pública, mas que se limita quando pensamos na transversalidade e intersetorialidade de suas ações, que deveria buscar diversas perspectivas para solucionar os variados problemas que essa população enfrenta conforme depuramos das narrativas das estudantes mulheres negras da EMMP como a falta de moradia, serviços básicos de saúde (dentário, medicação, consultas médicas, fonoaudiologia e psicologia), moradia, atendimento mais digno e efetivo nos centro de apoio assistencial, entre outros. Deveriam permitir que as atrizes e atores oriundos de distintas redes e vinculações institucionais consigam dar vazão ao que entendem por

relevante à construção societária no exercício da política, contornados por instrumentos que os dotam de mais ou menos capacidades, e de mais ou menos pares para a formação de alianças (CRUZ, 2017).

O reconhecimento da cidadania e da aquisição de melhores condições para uma vida digna se dá quando o Estado promove a equidade e a justiça social. Refletir sobre a implementação das políticas públicas direcionadas para a POP Rua pode ser um papel relevante para a eliminação das discriminações e das desigualdades, uma vez que a afirmação de Direitos Humanos é também um campo de enfrentamento às violações de direitos que acarretam violências físicas e simbólicas em desfavor das crianças, jovens, adultos e grupos historicamente discriminados, como POP Rua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988** - texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n. 1, de 1992, a 105, de 2019 pelo Decreto Legislativo nº. 1/86/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994, - 55ª. Ed. – Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa no 7, de 22 de junho de 2009a. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento, de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 jun. 2009. Seção I, p. 31.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua**. Brasília/DF: MDS, SAGI; Meta, 2008a. Disponível em: <https://www.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Pesquisa-Nacional-sobre-a-Popula%C3%A7%C3%A3o-de-Rua-Relato-de-Uso-WWP--PORT.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Brasília/DF: MDS. 2008b. https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-08/pol.nacional-morad.rua_.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. **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.

_____. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. **Resolução nº. 40, de 13 de outubro de 2020**. Brasília, 2020.

BRAVO CRUZ, Fernanda Natasha. **Conselhos nacionais de políticas públicas e transversalidade: (des)caminhos do desenvolvimento democrático** / Fernanda Natasha Bravo Cruz; orientador Dorian Daroit. - Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 33.779/2012, de 06 de julho de 2012**. Institui a Política de Inclusão Social da População em Situação de Rua no Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, 9 jul. 2012. Seção 1, p. 62.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP)**. Brasília, 2018. http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/diretrizes-peeop_31dez18.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

DOWBOR, Mônica. et all. As origens movimentalistas de políticas públicas: uma proposta analítica aplicada a criança e adolescente, direitos humanos e saúde. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 105, p. 47-80, 2018.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. Revista Pós Ciências Sociais, v. 9, n. 18, 2012a.

_____. **Sociologia da Ação Pública**. Tradução e estudo introdutório George Sarmento. – Maceió: EDUFAL, 2012b.

LASSANCE, Antônio. Como elaborar projetos de intervenção para a implementação de políticas públicas? In: **Texto para Discussão (TD) da Diretoria de Estudos Internacionais (DINTE)**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2022. 1ª. edição.

MACÊDO, Glacilene Caiana da Silva. **Política de Escolarização da População em Situação de Rua no DF: Percepções de Mulheres Negras Estudantes da Escola dos Meninos e Meninas do Parque – EMMP / Glacilene Caiana da Silva Macêdo; orientadora Renísia Cristina Garcia Filice**. - Brasília, 2024.