

A EXIGIBILIDADE E A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

SOUZA, Leandro Antonio de – Licenciando em Pedagogia no Centro Universitário
Internacional Uninter

BELLARDO, Waldirene Sawozuk – Dr.^a em Educação (Orientadora)

*Eu queria morar numa favela
Eu queria morar numa favela
Eu queria morar numa favela
O meu sonho é morar numa favela (...)*

Gabriel, o Pensador – O Resto do mundo

1

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar a relação da importância da educação como direito público subjetivo para a população em situação de rua. Para isso, o tema foi destrinchado em três momentos: entender o que é o direito à educação e sua importância; buscar caracterizar quem são as pessoas em situação de rua; conciliar os temas anteriores para apresentar a diferença dos objetivos e a diferente importância que a educação tem para essa população vulnerabilizada. Para tanto, Severino (2016) foi utilizado como referencial metodológico para a pesquisa bibliográfica de abordagem quantitativa e qualitativa. Ao longo da escrita foi possível entender a força política e humanizadora contida na educação. Contudo, a população de rua tem uma série de direitos que, de acordo com a Constituição Federal (1988) são inalienáveis, sistematicamente negados. Além disso, a população sofre com constantes ataques (preconceituosos e generalizados) à dignidade de cada indivíduo

¹ O PENSADOR, Gabriel. **Resto do mundo**. Rio de Janeiro: Gravadora Rádio Atividade; Rádio Atividade, 2000. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5d9V0_EkGJw

pertencente ao grupo. Posto isso, observa-se que a população em geral, a mídia de massa e o poder público pouco se movimentam para a superação dessa enorme contradição social. Isso se manifesta à medida que nem institutos de pesquisa estatística se preocupam em conhecer quem são esses indivíduos e os porquês de estarem nessa condição. Sendo assim, tudo o que foi apresentado leva a uma conclusão: a educação é um eixo importante para a superação da realidade excludente dessa população, porém não é só esse direito que mudará essa situação. São necessárias políticas públicas que também garantam o direito à moradia e alimentação. Com tantas especificidades e necessidades distintas das pessoas que têm acesso ao ensino regular, essa educação poderia ser ofertada de maneira diferenciada e que auxilie na execução das políticas de moradia e alimentação, logo, uma educação sustentada por uma modalidade própria, assim como as demais modalidades que temos hoje (educação indígena, quilombola, do campo, de jovens e adultos etc.).

Palavras-chave: Educação. Pessoas em situação de rua. Direito à educação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui sistematizada é o corolário, primeiramente, do meu compromisso social no que se refere à devolução para a sociedade dos frutos acadêmicos advindos com o investimento governamental de recursos públicos - via bolsa de estudos equivalente a cinquenta por cento dos custos mensais da graduação, pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) ao longo dos quatro anos de permanência no ensino superior. Essa retribuição social se cristaliza em forma de artigo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para licenciatura plena no curso de Pedagogia. Para tanto, eu dialogo com Severino (2016, p. 214) que elucida que o TCC “pode ser um trabalho teórico, documental ou de campo. Quaisquer que sejam as perspectivas de abordagem, a atividade visa articular e consolidar o processo formativo do aluno pela construção do conhecimento científico em sua área”.

Sendo assim, o trabalho tem a pretensão de contribuir com discussões referentes a um dos direitos sociais inalienáveis do ser humano: a educação. A contribuição desejada

tem inspirações afluídas a partir das elucidações intensificadas nas matérias que tiveram como escopo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente quando me aprofundi nas experiências desenvolvidas por Paulo Freire ao longo de sua vida. A partir dessa experiência, indaguei-me: se a educação crítica, portanto revolucionária, é uma abordagem que propicia a emancipação humana ao trabalhador; esse fato social não seria aplicado também aos excluídos do capital, àqueles que nem sua força de trabalho está sendo alienada?

A que fim a sociedade condena as pessoas que, por inúmeras razões, foram usurpadas de sua dignidade e sociabilidade com o restante das classes trabalhadora e a detentora dos meios de produção? Esses sujeitos em situação de rua, impedidos de serem cidadãos, se configurariam como uma classe social indefinida? Ou são apenas expressão máxima das consequências do poder nocivo e contraditório exercido pelo capitalismo aliado ao aparelho de Estado?

A partir destas problematizações que me dispus a compreender, mesmo que parcialmente, como o aparelho do Estado e o capital *vulnerabiliza* essas pessoas, destinadas a sobreviverem em *situação* de rua. Os termos *vulnerabilização* e *situação*, estão dispostos desta forma, consecutivamente, porque assevera a multiplicidade de ações que concorreram à vulnerabilidade destes seres humanos. Tal posicionamento, por conseguinte, nega quaisquer interpretações que sugerem uma vulnerabilidade natural, reiterando a construção histórica e social desta condição humana, a qual, por isso mesmo, poderá ser superada (SARMENTO, 2020).

Longe de almejar quaisquer preciosismos, apenas considero que o tema deve ser necessariamente trabalhado com todo o cuidado e não de *dar a luz* às pessoas em situação de rua, mas de buscar compreender como as ações educativas podem empoderá-las e construir, dialeticamente, formas de emanciparem-se para a superação de seu estado de invisibilidade. Um estado singular que nem mesmo o capital (com seu crível poder de exploração) às consideram.

Sendo assim, o principal objetivo do trabalho é argumentar sobre a necessidade da educação ser um direito acessível e permanente para a população em situação de rua. Para isso, organizei três objetivos específicos para serem abordados: 1. apresentar a educação

como um direito público inalienável, 2. caracterizar quem são as pessoas em situação de rua e 3. unir ambos os temas e explorar a necessidade da educação para essa população e quais abordagens podem contribuir para a materialização do acesso e permanência à educação.

Independente de tais contribuições e limitações, temos o fato de que a educação é um direito público subjetivo, inalienável e deve ser exigido e garantido para todo e qualquer ser humano, independente de sua origem, crença, gênero e identidade de gênero, sexualidade, etnia e quaisquer subjetividades que nos compõem como seres humanos (CURY, 2005a).

Para vislumbrar a hipótese da educação como eixo fundamental em uma perspectiva revolucionária, assumo como epistemologia também as contribuições de Mézáros (2008, p. 45, destaques do autor), que discorre sobre a necessária intensidade nas reformulações sociais e educacionais, pois

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”.

Isso é demonstrado a partir da valorização de sua história e de seus saberes; fundamentalmente tornar palpável ao grupo que eles, enquanto seres humanos históricos, possuem uma cultura e conhecimentos.

METODOLOGIA

O tema desta pesquisa foi idealizado no início de 2020 até sua lapidação atual, em meados de 2023. Destarte, o trabalho passou pelos períodos pandêmicos que o Sars-CoV-2 (novo coronavírus) impôs. Portanto, além da orientação que recebi para não realizar a *pesquisa-ação* ou *pesquisa participante* (SEVERINO, 2016) neste primeiro momento, seja por conta do novo coronavírus ou pela complexidade de alcance à população em situação de

rua, o TCC conterá os dados já obtidos por pesquisas de reconhecimento nacional (BURSZTYN, 2000; SARMENTO, 2020).

Sendo assim, o trabalho é caracterizado pela abordagem quantitativa e qualitativa a partir dos referenciais bibliográficos aqui contidos, porque:

Quando se fala em pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade da linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias envolvendo, eventualmente diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (SEVERINO, 2016, p. 125, destaques do autor)

Sendo assim, como elucidado por Severino (2016), além da base dados coletados a partir da pesquisa de Isabella Sarmento (2020), também utilizo de suas interpretações e realizo minhas inferências acerca do exposto. Inclusive, enalteço o trabalho da autora e justifico os dados locais (e não de abrangência nacional), pois foram vários empecilhos para ter dados confiáveis para trabalhar a realidade brasileira das pessoas em situação de rua. Uma das dificuldades observadas foi o descaso das agências de estatísticas ao pouco se importarem em caracterizar, em nível nacional, quantas são estas pessoas, suas condições e quantos têm ou não a quais direitos garantidos pela nossa legislação.

Pois bem, além de Sarmento (2020) e Bursztyn (2000), utilizei Jamil Cury (2002; 2005a; 2005b; 2008) para discorrer acerca do direito à educação e seus desdobramentos. De mesmo modo, para compreender a análise da educação e economia política, tive a inspiração de Dubet (2001); Proudhon (2007); Mézáros (2008); Saviani (2018); Freire (2021a; 2021b); Freire e Horton (2011), além das orientações metodológicas de pesquisa por Severino (2016).

Por fim, destaco que a professora Waldirene Bellardo, mesmo antes de assumir a orientação desta pesquisa, despertou em mim o olhar mais cuidadoso para o tema ainda em nosso primeiro contato, no ano de 2019. Além disso, também em sua disciplina, a professora teve influência fundamental para meu encantamento com as propostas da pedagogia libertadora, na abordagem de Paulo Freire, em 2020. Não bastando esses

caminhos referenciados, tive a valorosa apresentação (e também encantamento) com a Pedagogia Histórico-crítica, também em 2020, além de aderir aos hábitos de leitura e pesquisa a partir do meu ingresso na Iniciação Científica, no *Grupo de estudos e pesquisa em Educação, Sociedade e Política* (GHESP) e no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), nos quais produzi resumos e artigos para eventos junto aos meus companheiros de pesquisa e minha professora coordenadora Desiré Luciane Dominschek. Por isso a ênfase inicial em retornar um trabalho comprometido com a sociedade. Deixo estes destaques, que influenciaram metodologicamente este trabalho, mas que também são agradecimentos que eternizo ao redigir as considerações sobre a metodologia de pesquisa.

1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

A República Federativa do Brasil provém de uma origem histórica complexa e repleta de relações de poder. Seja no período em que o território era dominado pela coroa portuguesa, pelo império brasileiro ou administrado em momentos posteriores, é inegável que esta origem impactou diretamente na organização social e nas relações de poder que temos nos dias atuais.

Este período instituiu desigualdades que se somaram e se agravaram com o passar do tempo. As desigualdades de poder são múltiplas, dentre elas temos a desigualdade econômica (que neste tempo dominado pela concepção capitalista é uma relação de poder central), mas também coexistem através de outras discriminações históricas que impactam na influência que cada grupo étnico se relaciona, bem como são instituídas as relações de gênero, sexualidade, de corporeidade e religiosa. Estas questões culminam em disputas de poder, valorização social e dominação de um padrão dominante. O embate desta força construída desde o Brasil Colônia reverbera na ordem posta das exclusões e marginalizações sociais.

Na realidade, a exclusão social não constitui uma situação nova. Ela estava presente em sociedades antigas, que se valiam da escravidão ou da servidão, embora estas não fossem “desnecessárias” e, portanto, constituíssem grupo cuja

manutenção física era de interesse geral dos dominadores. (BURSZTYN, 2000, p. 40)

As situações de opressão entre uma cultura dominante e a cultura dominada podem ser definidas como “múltiplas desigualdades” (DUBET, 2001). François Dubet apresenta-nos que estas desigualdades podem ser “acumuladas”, deste modo, podendo impactar com maior força nas situações de exclusão social para cada indivíduo, por exemplo, se somados os fatores desigualdade de gênero e racial. Além disso,

Podemos assumir duas posições com relação às desigualdades: tentarmos descrever as desigualdades, **suas escalas e registros, seu crescimento e sua redução**, o que supõe, para não ficarmos em generalidades, escolhermos uma dimensão particular, **como o consumo, a educação, o trabalho**; ou também **analisarmos as desigualdades como conjunto de processos sociais**, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. (DUBET, 2001, p. 5, grifo meu)

Para superar estas contradições históricas, constato como opção válida uma das estratégias emergentes no mundo ao longo dos séculos XVIII e XIX: que foram a criação dos Estados na perspectiva de utilizá-lo como instrumento para a superação desta sociedade de classes (SAVIANI, 2018). Dentro deste encaixe, é possível valer-se de uma ferramenta potencialmente fundamental para este processo de transição: a educação.

Em todo caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para – mantido esse objetivo – intervir no domínio das desigualdades que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza e progressivamente reduzir as desigualdades. Essa intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade (CURY, 2005a, p. 5-6)

O Brasil, enquanto um Estado de direito, tem à disposição a educação básica como direito público subjetivo positivado destinado aos seus cidadãos (CURY, 2005a). Este fato é importante para compreender a necessidade da garantia de efetivação deste direito, pois, historicamente, a educação básica é um campo de disputa ideológico que determina quais serão as oportunidades de instrução e desenvolvimento integral que cada indivíduo terá (ou não) à disposição ao longo da sua formação pessoal e social.

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram com a colonização. As conseqüências da colonização e da escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema de estratificação social, produziram sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças próprias de desigualdade social. A continuidade dessa situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contato”, ou que não têm oportunidade de acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. (CURY, 2005a, p. 18)

O acesso e a permanência à educação básica permitem que o estudante experiencie vivências favoráveis para sua constituição humana em um espaço munido de intencionalidade e de profissionais habilitados para atendê-lo. A premissa da educação pública e laica é de que o espaço escolar oportunize o acesso aos conhecimentos produzidos social e historicamente pela humanidade; facilite o contato com diversas culturas e realidades de cada pessoa pertencente à comunidade escolar; favoreça o aprendizado em conjunto de conhecimentos sociais, emocionais, culturais e científicas; e seja um dos aparatos do Estado para a promoção de ações que prezam pelo aperfeiçoamento da democracia, ou seja, que estes conhecimentos adquiridos possibilitem a redução das desigualdades múltiplas da sociedade, manifestando-se também como meio de mobilidade social e participação cidadã de toda população.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave crescente estima de si. (CURY, 2002, p. 260)

Deste modo, é possível vislumbrar que a educação básica impacta não apenas nos desenvolvimentos acadêmico e profissional dos estudantes, mas, a depender de como é organizada, este nível tem o potencial de munir os cidadãos da consciência de seu papel social e alicerçar a interferência consciente na realidade, desempenhando ações cidadãs críticas.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte do patrimônio cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e de colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é

também um patamar *sine qua non*, a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. (CURY, 2005a, p. 20)

Para garantir que, de fato, o direito à educação possa abranger todos os cidadãos, sem exceção, independente das desigualdades econômicas, de gênero, sexualidade, raciais e demais exclusões destinados a qualquer grupo que seja, de acordo com Jamil Cury (2008), o Estado brasileiro delega explicitamente quem é responsável por garantir a efetivação deste direito, bem como é descrito no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988 apud CURY, 2008, p. 296) “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Logo, determina-se que tanto o Estado, a família e a sociedade devem zelar para que o acesso à educação básica de fato ocorra. Além disso, como elucida o autor, estas ações também auxiliam em outra exigência delegada ao Estado que é, de acordo com o Art. 3 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”.

Nesse sentido, além de constatar a importância intrínseca ao acesso e à permanência na educação básica, é válido questionar: este direito é efetivado para todos? Quais são os impactos da negação destes direitos?

Como já apresentado, a falta de acesso à educação pode ser entendida como uma ação vulnerabilizadora para o indivíduo que tem este direito cerceado. Se a educação possibilita uma melhor qualificação profissional, a apropriação de conhecimentos e tecnologias socialmente construídos pela humanidade, viabiliza a participação cidadã e a inserção social, o indivíduo excluído deste processo é vítima de uma grave violência das quais as consequências podem culminar em: pouca participação social, ser impactado economicamente e emocionalmente, assim dificultando sua permanência no mercado de trabalho formal, ter limitada noção de seus direitos, ser direcionado para situações de extrema pobreza ou não ter amparo para superar esta condição. Todo esse contexto favorece a desmobilização social por parte estas pessoas e/ou grupos, implementando tendências a aceitação ao fatalismo imobilizador da realidade que, como elucida Paulo Freire,

Este fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica, e não um traço essencial da forma de ser do povo.

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina, ou do fado – potências irremovíveis –, ou a uma distorcida visão de Deus. (FREIRE, 2021a, p. 147)

Logo, como exemplo da necessidade de compreender a fundo os impactos da educação em diferentes esferas, destaco a pesquisa realizada pela professora e advogada Isabella Sarmiento (2020). Este é um levantamento sobre as necessidades dos grupos de pessoas em situação de rua no Ceará. Naquela oportunidade, a autora identificou que

[...] cerca de 27% das pessoas entrevistadas apresentam a necessidade de uma “**ocupação profissional** ou geração de renda” como a remédio para voltarem a ter um lar, 20% dos entrevistados alegam “moradia” como alternativa para solucionar a condição de rua e 17% apresentam “**qualificação profissional/educação**” como solução. (p. 27 grifo meu)

Sendo assim, bem como prossegue a autora, estas questões que mantêm este grupo em situação de rua invalida o senso comum de que estas pessoas vivem nestas condições por opção ou “gosto”, mas que existem fatores impeditivos para que esta população realize o movimento de transição de sua posição social. Dentre estes impeditivos, é compreendido que a educação e ocupação profissional (as quais podem ser relacionadas) são questões determinantes; questões essas que podem e devem ser alvo de mobilização do poder público e da sociedade para o desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas para esta população.

Conquanto, de acordo com Sarmiento (2020), o que há são inúmeras políticas ineficazes para as pessoas em situação de rua.

Contudo, há que se observar que a criação institucionalização de novos mecanismos como o *Housing First* e aluguel social, **assim como todo e qualquer programa destinado a pessoas em situação de rua**, deve ser articulado com as políticas de saúde, assistência social, trabalho, habitação e **educação**. (SARMENTO, 2020, p. 129, grifo da autora e sublinhado meu)

Os impeditivos institucionais são inúmeros, mas, partindo da problemática da educação básica, pode ser ressaltado que a ausência de um planejamento educacional que inclua condições financeiras e moradia para estas pessoas se manterem na escola. Outra questão que pode ser destacada é a inexistência de uma instituição própria que acolha e desenvolva ações afirmativas para este público, pois existem questões específicas que diferenciam as necessidades e organização curricular adequado para o que esta realidade demanda, ao exemplo de uma modalidade própria como é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena.

2 AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Em primeira instância, o olhar que deve se ter para a população em situação de rua deve ser o de reconhecer a sua individualidade e humanidade. Embora esse olhar seja óbvio e natural quando os retratos de outras populações são expostas em literaturas, noticiários e mídias no geral, isso não é frequentemente respeitado quando se tratam das pessoas social e economicamente excluídas a tal ponto de carecerem de moradia fixa e que buscam sobrevivência nas ruas das cidades.

Esta é uma das problemáticas que envolvem a percepção social destinada para estas pessoas. A situação de rua, como bem destacado por Marcel Bursztyrn (2000), possui uma gama de situações violentas sistemáticas que sustentam a negação de seus inúmeros direitos, nesta ótica inclui-se o direito à cidadania e à humanidade. Segundo o autor, uma fração destas ações sistemáticas que ocorrem podem ser definidas em três etapas: a) **desqualificação**, b) **desvinculação**, c) **eliminação** (BURSZTYRN, 2000).

A *desqualificação* é a construção social de uma percepção negativamente estereotipada das pessoas em situação de rua, culminando em preconceitos presentes no senso comum das demais pessoas da sociedade. Por exemplo, atribuir ao grupo os rótulos de “preguiçosos”, “criminosos”, “desordeiros”, e, como uma das expressões de negação da sua humanização, muitas vezes são ideologicamente vistos como “poluição”.

Já a *desvinculação*, o autor explicita que, partindo das premissas destacadas anteriormente, este é o processo que implica tanto na exclusão social destes cidadãos

renegados, mas também no ocultamento de sua autoestima, impactando em sua exclusão também no âmbito psíquico.

Como elemento elencado, temos a última etapa desta violência social sofrida pelo grupo condicionado à situação de rua, segundo Bursztyn (2000, p. 39) “que radicaliza as precedentes [etapas], é a *eliminação*, e pode se dar tanto pelo extermínio, quanto pela esterilização, genocídio cultural ou mesmo pela deportação” destes indivíduos.

Esta realidade que atinge inúmeros brasileiros e brasileiras é multifatorial, ou seja, podem ser diversos os motivos que condicionam estas pessoas a estarem nas ruas, cerceadas de sua cidadania e compulsoriamente destinadas a um estado de sub-humanidade. Muitas destas pessoas podem ter nascido em situação de rua, terem sofrido com a radicalização da situação de pobreza, ou como argumenta Isabella Sarmiento (2020, p. 127)

De todo o apanhado, verídicos que o fenômeno da população em situação de rua não é aleatórios, mas fruto de diversos fatores causais, históricos e da própria ausência e atraso das políticas públicas destinadas ao grupo. Há de se internalizar que muitos dos que hoje se abrigam na rua são frutos da política “joga na rua”. Sim, jogar na rua, pois não há vagas em abrigos, não há políticas destinadas à ex-detentos, não há oportunidades de trabalho, moradia, tampouco acesso à saúde. O que lhes resta então? Continuam vivos, possuem corpos e necessidades; lhes resta a falta, o nada, a rua.

Por conta de todos estes estigmas é que se faz necessário articular projetos para a inserção ou reinserção social desta população excluída. Contudo, o que é perceptível não apenas na realidade brasileira, é que poucos esforços são destinados para a caracterização mais precisa das diversas culturas e realidades dos grupos vulnerabilizados em suas respectivas regiões.

Do ponto de vista histórico, é notório que as relações de poder instituídas pelo conceito de propriedade privada (incluindo-se também a ideia de moeda de troca e poder aquisitivo) têm um forte impacto nas relações de desigualdade e manutenção de controle social (PROUDHON, 2007). A partir do momento em que determinados grupos mantêm o controle das propriedades que geram a produção de subsistência e ditam o poder econômico de uma população, instituem-se relações de subordinação e controle social. Nesse sentido,

Todo proprietário alimenta, no fundo do coração, esse pensamento homicida. E como pela concorrência, pelo monopólio e pelo crédito, a invasão se estende sempre, os trabalhadores se vêem incessantemente eliminados do solo; a propriedade é o despovoamento de terras (PROUDHON, 2007, p. 226)

Contudo, estas situações de desigualdade intensificaram-se a partir da expansão do liberalismo e, posteriormente, o neoliberalismo que alterou completamente as exigências de desenvolvimento social. Neste momento, descartaram-se com maior rigor quem não contribuísse para o sistema econômico. Ou seja, os séculos XIX e XX afloraram o conceito de exclusão social, “quando o Estado não proporciona mecanismos de proteção social amplos e universais, a exclusão tende a se manifestar não apenas na dimensão social, mas também na esfera da sobrevivência” (BURSZTYN, 2000, p. 37).

Além disso, relembremos o posicionamento de John Locke (1876, p. 380 apud MÉZÁROS, 2008, p. 40-41) que propôs a seguinte lei contra os excluídos e rejeitados pelo capital:

Todos os homens que mendiguem sem passes nos municípios litorâneos, sejam eles *mutilados* ou tenham *mais que 50 anos* de idade, e todos os de *qualquer idade* que também mendiguem sem passes nos municípios do interior, longe da orla marítima, devem ser enviados para uma casa de correção próxima e nela mantidos em *trabalhos forçados* durante três anos. (destaques de MÉZÁROS)

Destarte, a realidade brasileira se mostra bastante distante de superar esse quadro histórico, além de pouco articular políticas protetivas, principalmente do ponto de vista universal, ou seja, que abrange todos os cidadãos, independente de condições prévias para que os programas beneficiem os indivíduos, assim como é o caso de políticas que concedem auxílio apenas aos contribuintes da previdência social ou até mesmo que estejam no sistema do Cadastro Único (este que exige comprovação de moradia).

Mas o contexto atual aponta no sentido de uma crescente exclusão de grandes contingentes de pessoas em relação ao mundo do trabalho, estas pessoas acabam sendo também excluídas do acesso aos mecanismos de proteção *welfare state* [bem-estar social]. Não contribuem para o sistema previdenciário, não são candidatos ao seguro-desemprego. Ainda que tenham acesso a serviços de saúde, estão fora da universalidade de vários instrumentos. (BURSZTYN, 2000, p. 51)

Porém, as ações governamentais não indicam que esta é uma prioridade. Um fato que evidencia a pouca adesão do Estado para a superação destas questões se dá pela negligência em, ao menos, realizar pesquisas demográficas que incluam a população em situação de rua, que a reconheça e a evidencie em censos expressivos em âmbito nacional como é o caso do IBGE² (SARMENTO, 2020). Estes fatores implicam dificuldades para ordenar ações visando estimativa orçamentária para a idealização de políticas que alcancem este grupo. Contudo, a autora conseguiu dados relevantes obtidos em determinadas localidades que forneceram uma fração relevante de algumas das principais características do grupo, indicando assim que, mesmo com a tentativa do poder público justificar as dificuldades metodológicas para o levantamento destes dados, Sarmento (2020, p. 40) elucida que “as escusas baseadas na dificuldade em se pesquisar um grupo migratório, todas refutadas na ação em comento, são ainda desconexas e desmotivadas, já que o próprio Ipea³ desenvolveu, em 2015, metodologia de pesquisa hábil para permear a temática”.

Mesmo com determinadas ressalvas sobre a compreensão total das estimativas do total de pessoas em situação de rua no Brasil, foi possível, através da pesquisa realizada pelo IPEA em 2016, ter certa noção do cenário nacional em que esta população se encontra. Segundo Isabella Sarmento (2020, p. 21)

A conclusão auferida foi a de que existam, no ano de 2016, 101.854 pessoas em situação de rua no Brasil, estimando-se que o grupo se concentre em maior quantidade nos municípios de grande porte. Do total verificado, aduz-se que dois quintos (40.1%) habitem em municípios com mais de 900 mil habitantes e mais de três quartos (77,02%) habitem municípios de grande porte, com mais de 100 mil habitantes. A região Sudeste é a que mais se sobressai, abrigando as três maiores regiões metropolitanas do país e 48,89% da população em situação de rua. Já a região Norte, abriga apenas 4,32% da população nacional em situação de rua.

Na perspectiva regional do Rio de Janeiro, destaco outro dado importante que a autora apresenta. Segundo o levantamento da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a população em situação de rua “se concentra na faixa etária de 25 a 59 anos: 69,6%. Em

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

³ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

seguida, os jovens, de 18 a 24 anos (17,5%); pessoas com mais de 60 anos (6,3%); adolescentes de 12 a 17 anos (5,6%); e crianças de até 11 anos (1,1%)” (SARMENTO, 2020, p. 26). Além disso, a pesquisa desvelou que “somente 13% dos moradores de rua são analfabetos, 65% não bebem e 62% não usam drogas” (SARMENTO, 2020, p. 27), de acordo com a Defensoria Pública do Rio de Janeiro.

Este panorama parcial nacional e regional foi destacado para compreender elementos importantes para buscar o exercício de caracterização destas pessoas que, principalmente por causa de veículos midiáticos sensacionalistas, têm sua identidade deturpada e tendenciosamente deteriorada. Um dos exemplos selecionados esclarecem que boa parte da população (ao menos na região do Rio de Janeiro) não utiliza nenhum tipo de droga, ao contrário do imaginário popular. Neste mesmo sentido, os apontamentos dão indícios que muitos tiveram acesso a algum nível de escolaridade necessária para que sua alfabetização fosse concluída. Estas questões contrapõe-se a parte do senso comum que justifica que estes indivíduos são na totalidade usuários de droga, por exemplo. Se tiveram acesso parcial à escolaridade, o que os levou a esta situação de exclusão social? O que faltou-os para estarem minimamente integrados à sociedade? Quais seriam as necessidades específicas de caso a caso? Como atender às necessidades educacionais da população em situação de rua?

3 NECESSIDADE DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES

A população em situação de rua sofre com condicionantes político-sociais recorrentemente encontrados em grupos (mesmo que não minoritários em quantidade de pessoas) politicamente oprimidos, por exemplo: falta de representatividade nos interesses públicos; pouca (ou nenhuma) possibilidade de participação cidadã; apagamento histórico e do debate padrão; estigmatização; violência institucional; desmoralização, entre outras imposições atribuídas pelo *status quo*.

Não obstante, embora estes condicionantes que dificultam a existência e prática social de diversas culturas em nossa sociedade, é possível conceber que a população em situação de rua pode ter sua situação agravada por decorrência da efetiva ação

desmobilizante sofrida por este núcleo. A vulnerabilização destas pessoas é intensa de modo que a dignidade integral dos indivíduos seja não apenas colocada em questão, mas, em muitos casos, totalmente usurpada. Neste trecho, Isabella Sarmiento explicita sua indignação sobre o pouco caso que a mídia e a sociedade concebem a importância da vida das pessoas em situação de rua que, limitando-se em um curto recorte exposto pela autora, registraram 17 casos de violência cruel e fatal (queimados vivos) no Brasil⁴. A autora faz comparação em alusão ao caso do líder indígena Galdino Jesus dos Santos, que ganhou notoriedade nacional e, de forma legítima, até os dias atuais recebe homenagens que não nos deixam esquecer da tragédia criminosa que vitimou Galdino, pertencente à etnia indígena Paxató-hã-hã-hãe. Contudo, a mesma mobilização não ocorreu em nenhum dos 17 assassinatos de pessoas em situação de rua. Nas colocações da autora,

Os 17 casos aqui elencados não exaurem o rol dos acontecimentos violentos, mas exemplificam bem a baixa notoriedade destinada ao grupo. O descaso é tão evidente que apenas 3 dos casos tiveram prosseguimento investigativo e detenções, nos demais casos não foram encontrados ou procurados suspeitos. (SARMENTO, 2020, p. 51)

Que prossegue:

O paralelo traçado entre o assassinato de um indígena, e as dezessete mortes similares, porém com vítimas diferentes (pessoas em situação de rua) nos revela o quão palpável é a arquitetura de exclusão em desfavor da população na imprensa brasileira. Outrossim, não há pressão por parte da população (passeatas, manifestações) para investigações conclusivas, não há pressão política e, como todos os fatores que dizem respeito ao grupo, os delitos caem no esquecimento. (SARMENTO, 2020, p. 51-52)

Considerando que toda a mobilização e a notoriedade do horror no caso do Galdino de Jesus tenha ganhado força por sua liderança e representatividade não apenas em sua comunidade, mas para outras populações indígenas, a observação de comparação ganha relevância que permite realizar alguns ponderamentos: 1. A força cultural, política e social

⁴ Casos em: Curitiba, 2019; Distrito Federal, 2013; São Paulo, 2017; São Paulo, 2014; Recife, 2017; Ponta Grossa, 2019; Belo Horizonte, 2018; Avaré, 2017; Salvador, 2017; Santo Amaro (PE), 2017; Santos (SP), 2018; Bahia, 2016; Linhares, 2012; Brasília, 2017; Diadema (SP), 2015; Petrópolis (RJ), 2016; Alagoas, 2008. Ver: Sarmiento (2020, p. 50-51)

das comunidades indígenas é melhor elaborada e estruturada em cenário nacional a tal ponto que não permite ser ignorada; 2. A mídia cede espaço para manifestações críticas em casos insustentáveis de pressão ou que o engajamento traga benefícios para si; 3. A necessidade do fortalecimento de identidade cultural e política das pessoas em situação de rua; e 4. A indignação popular não pode se limitar ao que é doado pela mídia hegemônica.

Temos por óbvio que, mesmo com toda a notoriedade do caso do líder Pataxó-hã-hãe, ainda assim existe muito a ser conquistado e materializado para as populações indígenas. Até porque, embora o exemplo citado tenha reverberado como é de direito, ainda são frequentes as negligências da mídia e da população acerca das violências diárias que atingem diversas comunidades indígenas. Contudo, ainda é visível a força destes movimentos e o quão grandiosos são para serem notados (mesmo que contra a vontade) pelos agentes que trabalham pela manutenção do *status quo*.

Logo, é basilar que para superar a condição de assistencialismo e almejar a emancipação e força política das pessoas em situação de rua, mesmo que a intenção seja a superação desta condição e que nenhum indivíduo seja vulnerabilizado em uma realidade a ser construída, é vital a união de toda a comunidade que está em estado de negação de seus direitos. Essa união poderá ser constituída à medida que sua autoestima, autovalorização e dignidade sejam restituídas ou descobertas por eles mesmos. É desta forma que a educação progressista poderá ser uma das frentes atuantes para que as pessoas em situação de rua se percebam, se redescubram, se humanizem, pois, “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2021a, p. 183).

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fazemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade* de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito*, mas como uma *possibilidade*. Possibilidade de contra a que devemos lutar, e não diante da qual cruzar os braços. Daí minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir “forças cegas” e imponderáveis os danos por ela causados aos seres humanos. A fome frente a

frente à abundância e o desemprego no mundo são *imoralidades* e não *fatalidades* como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. O que quero repetir. Com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, **no caso, das maiorias compostas por minorias que não perceberam ainda que, juntas, seriam a maioria.** (FREIRE, 2021b, p. 98, destaque do autor e grifo meu)

A educação, como já abordado anteriormente, em sua natureza, revela o caráter político, social e cultural presente nesta atividade humana. Destarte, idealizando uma educação que preze por todas as necessidades apontadas e as trate como prioridade, é coerente pressupor que a intencionalidade desta política pública rejeite as coisas como estão sendo postas (referente a situação de rua destas populações) de forma crítica do sistema posto e suas consequências. Sendo assim, a educação a ser articulada para a humanização que este grupo construirá, deve ser mediada a partir de uma pedagogia também crítica, ou seja, que rejeite a mera instrução autoritária, assistencialista ou tecnicista, as quais não são adequadas para desenvolver não apenas um educando uma educanda de forma *omnilateral* (SAVIANI, 2018), mas que dará base para toda uma população se entender como povo.

Para vislumbrar modelos que obtiveram êxito e se empenharam nesta jornada educativa, recorro às experiências de dois educadores contemporâneos em si, mas em diferentes realidades e países, que é o caso de Myles Horton e Paulo Freire.

Ambos os autores se dedicaram à educação popular como forma de fazer o uso transformador da educação em seus respectivos países, Myles nos Estados Unidos da América (EUA), enquanto Freire iniciou seus trabalhos no Brasil e, devido aos convites e ao exílio decretado a ele na década de 1960, expandiu sua participação em contexto mundial (FREIRE; HORTON, 2011). O que une ambos os autores, além de outros elementos, foram suas participações políticas na esfera educativa. Não apenas metodologicamente, mas fazendo uso da força política educativa em conjunto com os educandos e as educandas em seus espaços populares de ensino. Espaços estes que compreendem para além das instituições formais.

Horton, por exemplo, instituiu a *Highlander Folk School* na década de 1930. A instituição de ensino surgiu em meio aos movimentos dos direitos civis e trabalhistas em Tennessee, EUA (FREIRE; HORTON, 2011). Ainda de acordo com o autor, a experiência que

tinha, primeiramente, o intuito de alfabetizar a população que se evadiu da escola formal (em especial a população afro-estadunidense) para obter o direito ao voto. Para além disso, para o “pós-alfabetização”, Horton cita que:

Bom, depois que as pessoas foram capazes de votar, Esau Jenkins, que era criador dessa ideia, disse: “Vamos ter um programa para um segundo estágio”. Ele chamou o programa de segundo estágio. “Vamos ter que dar continuidade às Escolas de Cidadania. Temos que ajudar as pessoas a entenderem que elas podem usar seus votos de uma maneira inteligente e conseguir que se interessem em se candidatar a alguma coisa. **Temos que falar para que vamos usar nosso poder quando o obtivermos, escolas, saúde.** (HORTON; FREIRE, 2011, p. 98-99, grifo meu)

Ora, essa proposta deixa nítida a intencionalidade política que a educação popular pode e deve ter. O objetivo não deve ser limitado ao puro assistencialismo de promover a “alfabetização” como conclusão do processo. O letramento, além do valor técnico do conteúdo, pode ser estendido para a compreensão da sociedade. A **mobilização** que se concretiza com o uso da educação impacta no uso social da linguagem e dos conhecimentos escolares.

Outrossim, para buscar uma alternativa ao questionamento levantado no item anterior⁵, a construção metodológica da educação para a população em situação de rua deverá ser algo de comum interesse aos e às discentes. Uma educação que se cria a partir de suas necessidades e desemboque na conscientização dos meios para intervir de acordo que as atenda. Para tanto, o modelo da *Highlander* é coerente com tal proposta, mas também há de observar os princípios educacionais que constituem a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Além de serem concepções que somam à organização política da educação, também é um exemplo nacional e de fácil adequação às múltiplas realidades e variáveis para esse contexto.

⁵Se tiveram acesso parcial à escolaridade, o que os levou a esta situação de exclusão social? O que faltou-os para estarem minimamente integrados à sociedade? Quais seriam as necessidades específicas de caso a caso? Como atender às necessidades educacionais da população em situação de rua?

De acordo com Freire (2021a), a teoria da ação dialógica poderá ter sucesso a partir dos conceitos de: 1. Co-laboração; 2. União para a libertação; 3. Organização; e 4. Síntese cultural.

A **co-laboração** pode ser entendida como a concretização do verdadeiro diálogo, é uma das manifestações que nos constitui como seres humanos e sujeitos culturais, pois, mesmo em uma interação educador-educando, “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a *conquista* das massas aos ideais revolucionários, mas para sua adesão” (FREIRE, 2021a, p. 301, destaque do autor). Sendo assim,

O eu dialógico, pelo contrário [do eu antidialógico], sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu, que se fazem dois eu. (FREIRE, 2021a, p. 300, destaques do autor)

Já a **união para a libertação**, por sua vez, pretende ser o contraponto da tática opressora de **separação** das massas, sua desmobilização. Já a união, “na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação” (FREIRE, 2021a, p. 307). Deste modo, a **organização** apresenta-se como a ação contrária à manipulação exercida pelos poderes reacionários de manipulação.

A organização não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade das massas populares. Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas e que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas. (FREIRE, 2021a, p. 312)

Logo, segundo a análise de Freire e Horton (2011), este momento da organização ocorre simultaneamente com a prática educativa, “os momentos educacionais são algo que emergem do processo de mobilização e por causa dele” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 131). Pois, sem a organização não há educação, isso é igualmente válido no caso da organização que não ocorre sem a educação intrínseca no processo. Nesse sentido, elucidada Paulo Freire,

Em segundo lugar, podemos aproveitar o processo de organizar para desenvolver um processo muito especial de educação. Tentarei ser um pouco mais claro. Por exemplo, quando estamos tentando organizar, é claro que temos de tentar mobilizar, porque a mobilização e a organização andam juntas. Mas no processo de mobilizar e, automaticamente, organizar descobrimos também, como em qualquer tipo de ação ou prática, que temos que nos tornar cada vez mais eficientes. (FREIRE; HORTON, 2011, p. 130)

Movimento *educacional-organizacional* que foi cristalizado no impacto social que isso gerou para comunidade em decorrência do que a *Highlander* desenvolveu, como cita Myles Horton, pois

Há dois tipos de aprendizado que emergem da mesma experiência. Tanto no movimento de direitos civis como no movimento trabalhista não há outra fonte identificável que tenha produzido tantos organizadores como a Highlander. Havia tanta gente que tinha estudado na Highlander organizando movimento trabalhista que as pessoas começaram a chamá-la de uma escola para organizadores. Não havia muitos organizadores no Sul. Nós estávamos começando sem muita experiência, e portanto tínhamos que desenvolver muitos organizadores. Esse foi o motivo pelo qual tantos ex-alunos da Highlander passaram a ser organizadores bem-sucedidos. Não que treinássemos em técnicas de mobilização e organização, não fazíamos isso. (FREIRE; HORTON, 2011, p. 131)

Finalmente, a **síntese cultural** que é a própria materialização do trabalho educativo que é expresso a partir da emancipação das pessoas em sua plenitude. Neste momento, a liderança popular e o povo, juntos, exercem a práxis⁶ em sua autêntica ação-reflexão-ação. Práxis essa que não é padronizada e tampouco doada. É a práxis que emana do povo com sua própria capacidade de análise e ação. Assim, criam-se saberes democráticos e próprios da natureza humana de *ser mais*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, que se iniciou com o intuito de compreender a relação existente entre as pessoas em situação de rua, o direito à educação e qual a importância da efetivação democrática deste direito subjetivo, é notório que a educação pode

⁶ Que é a manifestação da ação + reflexão = ação. Ver: Freire (2021a, p. 186)

proporcionar o desenvolvimento amplo dos sujeitos, além de fundamentar a participação cidadã. Contudo, apenas a educação, de forma isolada, não é capaz de mudar radicalmente uma realidade que está sendo perpetuada a partir de uma série de negações de direitos, *desumanização* e *vulnerabilização* de inúmeras pessoas.

Sendo assim, antes de prosseguir com as constatações observáveis após a pesquisa bibliográfica deste trabalho, a apreensão geral sobre o tema é que, para atender adequadamente a população que é compulsoriamente deixada em situação de rua, as ações devem ser ordenadas em conjunto com o **poder público**, os **grupos de comunicação** e pelo **engajamento popular**. Isso considerando o modelo político-social que temos vigente subordinado à Constituição Federal de 1988.

Destarte, após os levantamentos acerca de algumas necessidades e caracterizações das pessoas em situação de rua, bem como as alternativas progressistas que a educação popular tem o potencial de materializar, a educação é uma atividade humana que potencializa o seu caráter quando elaborada para este grupo silenciado historicamente.

Para além disso, eu vislumbro uma oportunidade aqui, em estudos futuros, aprofundar as pesquisas acerca da origem dos movimentos que desembocaram nas modalidades de ensino que temos hoje (Educação Quilombola, Indígena, do Campo, Especial etc.) para, quem sabe, dar forma à possibilidade de materializar uma modalidade (mesmo que temporária) de ensino a fim de atender as necessidades específicas culturais, estruturais e essenciais da educação das pessoas em situação de rua. Pois, como abordado, as instituições formais atuais já excluíram (ou nem oportunizaram o acesso) a educação para essa população. Além disso, compreendo os limites da rede regular de ensino e, ela sozinha, sem outras ações e políticas públicas, não proverá a permanência e qualidade da educação aos excluídos do capital.

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por alguma alternativa *concreta* abrangente. (MÉZÁROS, p. 47, destaques do autor)

A ideia da modalidade é justamente para emancipar essa possibilidade para atender às características necessárias para as pessoas em situação de rua e não correr o risco de se

deparar com um currículo cheio de influências neoliberais e pós-modernistas. A intenção, como já citado, seria a de promover um currículo eficiente e que não reproduza as denúncias descritas por Mézáros.

Deste modo, a educação popular poderá influenciar demasiadamente para além dos conteúdos socialmente construídos no que diz respeito à ciência; ela tem os meios necessários para unir uma população, desvelar a realidade e suas incongruências, mobilizar sujeitos em busca de uma ascendência política que permita que todas e todos, enquanto sujeitos em *situação*, superem a situacionalidade em que se encontram.

Logo, surgiu-me a hipótese de pensar uma abordagem, quem sabe até mesmo uma política pública ou modalidade de educação que pudesse atender as necessidades específicas das pessoas que já foram excluídas de todos os processos institucionais possíveis. Portanto, esclareço que optei por trabalhar a pedagogia libertadora, nesse primeiro momento, pois, ainda em caráter de hipótese, assumo que a principal função da educação para os rejeitados máximos pelo sistema é, essencialmente, retomar seu senso de dignidade; sua autoestima. Sua autoestima para exigir e revoltar-se contra o *status quo*. Para isso é necessário conquistá-los, aproximar-se com verdadeiras boas intenções fundamentadas e sérias.

Sendo assim, a educação a ser articulada para a humanização que este grupo construirá, deve ser mediada a partir de uma pedagogia também crítica, ou seja, que rejeite a mera instrução autoritária, assistencialista ou tecnicista, as quais não são adequadas para desenvolver não apenas um educando uma educanda de forma *omnilateral* (SAVIANI, 2018), mas que dará base para toda uma população se entender como povo.

As pesquisas efetuadas mostraram e denunciaram a falta de aplicabilidade e eficiência de políticas públicas de saúde, educação, moradia e alimentação para as pessoas em situação de rua. Mais do que isso, na própria dificuldade de compreender o panorama nacional como um todo, mostrou a invisibilidade sofrida por estas pessoas tanto dentre as pessoas da sociedade, mas na mídia hegemônica e na própria percepção do poder público. Invisibilidade que culmina em falta de interesse em mobilizar pesquisas de censo para compreender as especificidades destas pessoas; que podam a revolta diante das violências

sofridas pela população; bem como se manifestam como uma força imobilizadora desta realidade.

Logo, o panorama dá indícios sobre um dos aspectos que perpetuam essas agressões à cidadania, pois, se o indivíduo não colabora para o capital, para o Estado, para a família ou não é pertencente a um grupo sólido, seu destino é a exclusão. As ruas, de forma desumanizante, tornam-se depósitos dos rejeitados⁷. Ao contrário de outras instituições públicas ou privadas (prisões, asilos etc.), o abandono é intensificado e não regulamentado. Assim, sobrevivendo em meio ao descaso, muitos com a dignidade abalada ou usurpado, o que resta é ser alvo de abusos e de estigmas. Quando o único auxílio limita-se ao assistencialismo, à “boa vontade” de instituições, o projeto de vida destas pessoas muitas vezes é de dependência. Situação essa que não busca a superação da realidade vivenciada, mas sua manutenção dócil e impotente.

Sem a consciência de dignidade, de sonhos e esperança, a união do grupo pode ser comprometida, assim esses elementos tornam propício o panorama atual: um grupo com uma identidade cultural desvalorizada, com pouca resistência política, além de tendências a sobreviver de modo a serem limitados a adaptação do ambiente em detrimento da superação das contradições sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, ano 134, n. 248, p. 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BURSZTYN, Marcel (Org.) et al. **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

⁷ Referência à música do TADDEO, CARLOS EDUARDO. **Depósito dos rejeitados**. São Paulo: Editor Vras77, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNuVuKgdckuk>. A letra descreve a realidade precária que muitos orfanatos operam diante da falta de humanização de crianças e adolescentes.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. n. 116. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.]: 2002, p. 245-262. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acessado em: 23 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. 1. ed. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. v. 35. n. 124. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.]: 2005b, p. 11-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>. Acessado em: 23 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. v. 38. n. 134. **Cadernos de Pesquisa**: [S. l.], 2008, p. 293-303. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acessado em: 23 jun. 2022.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a. Edição especial centenário capa dura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

MÉZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Filosofia da miséria II**. Tradução de Antonio Geraldo da Silva e Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2007. Coleção grandes obras do pensamento universal, n. 80.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SARMENTO, Isabella Viegas Moraes. **A ineficácia das políticas públicas destinadas à população em situação de rua**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.