



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO –
CAMPUS CATU
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA
E POPULARIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS

ARIEL DANTAS BARBOSA

LETRAMENTO CIENTÍFICO MEDIADO PELAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO
FORMAIS: DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA POPULAÇÃO EM
SITUAÇÃO DE RUA DA CIDADE DE ALAGOINHAS-BA

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CATU-BA

2022

ARIEL DANTAS BARBOSA

LETRAMENTO CIENTÍFICO MEDIADO PELAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO
FORMAIS: DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA POPULAÇÃO EM
SITUAÇÃO DE RUA DA CIDADE DE ALAGOINHAS-BA

Monografia apresentada ao Curso de PósGraduação *Lato Sensu* em Educação Científica e Popularização das Ciências do Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal Baiano, *Campus* Catu, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Científica e Popularização das Ciências.

Orientador(a): Prof. Dr. André Luiz Andrade Rezende

CATU-BA

2022

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu
Setor de Biblioteca

B238	<p>Barbosa, Ariel Dantas</p> <p>Letramento científico mediado pelas práticas educativas não formais: despertando a consciência crítica da população em situação de rua da cidade de Alagoinhas-BA / Ariel Dantas Barbosa . – 2022.</p> <p>56 f.: il.</p> <p>Bibliografia: p. 47-51.</p> <p>Monografia (especialização), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Educação Científica e Popularização das Ciências, Catu, 2022.</p> <p>1. Educação científica. 2. Educação não-formal (Alagoinhas- Bahia). 3. Pessoas desabrigadas. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 371.3</p>
------	---

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos e processos de ensino. Formas de instrução e ensino – 371.3

Ana Paula Ribeiro – Bibliotecária – CRB5/1583

RESUMO

Este trabalho é pautado em uma pesquisa teórico-prático desenvolvida com a população em situação de rua da cidade de Alagoinhas que vive em uma casa de acolhimento mantida pela prefeitura. Este estudo tem como objetivo mostrar como o letramento científico mediado pelas práticas educativas não formais podem despertar a consciência crítica da população em situação de rua da cidade de Alagoinhas-Ba. Para que pudéssemos alcançar tal objetivo, foi preciso primeiro identificar o que esses sujeitos gostariam de entender, planejar e executar nas ações as quais denominamos “oficinas culturais de forma lúdica”. O trabalho vem, portanto, fazer com que os sujeitos em situação de rua da cidade de Alagoinhas reflitam sobre a sua existência e sobre políticas públicas pautadas nos Direitos Humanos, mostrando a todos que é possível educar qualquer indivíduo e em qualquer situação e, para além disso, a pesquisa nos faz refletir/pensar políticas públicas educacionais de forma a potencializar o movimento de uma educação humanizada e para todos. Sendo assim, essa monografia contribui politicamente e socialmente, corroborando para uma educação crítica e reflexiva sobre estes sujeitos, e se compromete com as transformações, sobretudo, nos âmbitos sociais e educacionais.

Palavras-chave: População em Situação de rua. Letramento Científico. Práticas Educativas não formais.

ABSTRACT

This work is based on a theoretical-practical research developed with the homeless population of the city of Alagoinhas who live in a shelter maintained by the city hall. This study aims to show how scientific literacy mediated by non-formal educational practices can awaken the critical awareness of the homeless population in the city of Alagoinhas-Ba. In order for us to achieve it, it was first necessary to identify what these subjects would like to understand, plan and execute the actions that we call cultural workshops in a playful way. The work, therefore, makes the homeless people in the city of Alagoinhas reflect on their existence and on public policies based on Human Rights, and showing everyone that it is possible to educate any individual and in any situation and beyond. Furthermore, the research makes us reflect/think public educational policies in order to enhance the movement of a humanized education for all. Therefore, this monograph contributes politically and socially and supports a critical and reflective education about these subjects and commits itself to social and educational transformations.

Keywords: Homeless population. Scientific Literacy. Non-formal Educational Practices.

Letramento Científico mediado pelas Práticas Educativas Não Formais: Despertando a consciência crítica da População em Situação de Rua da Cidade de Alagoinhas-Ba

Sumário

1. INTRODUÇÃO	5
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO: BREVE DISCUSSÃO	9
2.1 Porque letramento científico?	10
3. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	12
3.1 Historiando a educação não formal	12
3.2 Diferenciando educação formal, não formal e informal	14
3.3 Mas porque a educação não formal?	15
3.4 Característica da educação não formal	17
4. POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: PANORAMA GERAL	21
4.1 Resistindo e vivendo: a luta pelo Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR)	24
5. METODOLOGIA	27
5.1 COMPREENDO AS OFICINAS CULTURAIS	30
5.2 Caminhos da pesquisa	32
6. PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS COM POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: O ÍNICIO DO DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA	37
7. “HOJE EU SEI O QUE É DIREITOS HUMANOS, QUE NOIS POBRES SEMPRE FOI DESFAVORECIDO, A AULA FOI DIVERTIDA”: DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA CRÍTICA.	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44

1. INTRODUÇÃO

No início do século XX, a alfabetização ¹e o letramento científico ²começaram a ser estudados mais profundamente. Desses estudos iniciais, pode-se destacar o trabalho de John Dewey (1859-1952), que defendia nos Estados Unidos a importância da educação científica (MORIN, 2000).

O próprio conhecimento científico nos diz que não há possibilidade de ensino dos conteúdos de forma neutra, sem entender a questão social vigente, e nem há a possibilidade de entender as questões sociais sem o ensino, ou seja, há uma relação de interdependência do conhecimento científico, como nos diz Morim (2000).

Esse contexto se faz importante para que possamos entender a importância da alfabetização científica e do letramento para o próprio conhecimento científico e, partindo desta perspectiva, entendemos que o letramento científico responde melhor quanto às dúvidas instauradas sobre o saber científico.

Uma pessoa pode não ser alfabetizada, mas ser letrada se tiver contato diário com informações do mundo através de jornal, tv ou rádio, por exemplo (SOARES, 1998).

Soares (1998) considera que um cidadão letrado não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas que seja capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não-técnico, na comunidade, falando das suas estratégias para viver de acordo com as suas necessidades individuais e sociais.

Temos como exemplo o letramento social, que sugere a participação ativa do indivíduo na sociedade em questões de desigualdade social, nas quais grupos minoritários, geralmente discriminados por raça, sexo e condição social, também podem atuar diretamente pelo uso do conhecimento científico. São estratégias desenvolvidas através de valores que se relacionam aos interesses coletivos (ROJO, 2009).

Com isso, Soares (1998) considera que uma pessoa letrada é aquela que tem acesso à sua cultura e pode criar formas de fazeres, dando lugar a vários conhecimentos. Sendo assim, a partir do que nos disse a autora entende-se o Letramento Científico como um processo que, além de considerar a ciência um corpo de conhecimentos e habilidades, considera-a um produto da mente

¹ Conceito que será abordado mais a frente para melhor entendimento.

² Conceito que será abordado mais a frente para melhor entendimento.

humana, de natureza experimental, que tem limites e que interage com a sociedade nos seus planos moral e ético.

A partir disso, começamos a nos questionar de que maneira essas questões podem ajudar a população em situação de rua, que vive à margem da sociedade, vulnerável a eventos ambientais como frio, calor, chuva, fome, dentre outros, utilizando, além do letramento científico, práticas educativas não formais.

E para contextualizar melhor, sobre a minha relação com as pessoas em situação de rua foi que as primeiras motivações dialógicas para a pesquisa ocorreram através do grupo de jovens do Centro Espírita, que fazia entregas de sopa para essa população. Depois disso, esse interesse resultou, ainda na graduação, numa pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e em um desejo ainda maior de pesquisar voltada para grupos minoritários. Nesse contexto ocorreram os contatos com as pessoas em situação de rua da cidade de Alagoinhas-BA, me levando sempre a pensar em continuar e aprofundar uma reflexão sobre esses sujeitos.

Me levando a estudá-los no contexto do mestrado em Crítica Cultural na Universidade Estadual da Bahia Campus II, a pesquisa se desenvolveu com pessoas que vivem em Alagoinhas-BA, embaixo de uma cobertura no estádio Municipal Antônio de Figueiredo Carneiro, mais conhecido como Carneirão, desenvolvendo uma pesquisa sobre população em situação de rua e sua relação com Arte-vida-educação.³ E no contexto atual trabalhei também com essa população com algumas diferenças a primeira o tema da pesquisa, enfatizando letramento científico e práticas educativas não formais e a segunda o *locus* porque esse trabalho foi realizado na Casa de Acolhimento ⁴criada no segundo semestre de 2020 pela Prefeitura Municipal de Alagoinhas-BA ainda no início da pandemia com o objetivo de abrigar e dar suporte a essas pessoas que atualmente somam 75 pessoas.

Nessa dialética e nesse processo de vida, estamos sempre imersos em ambientes que direta ou indiretamente são educativos. Para muitos, isso ainda é surpreendente porque fomos ensinados que o único ambiente educativo é a escola, sendo esta, a educação formal. Nesse trabalho, tivemos o minucioso cuidado de abordar a educação não formal, sendo importante ressaltar que esta não é o inverso da educação formal.

³ “Nois vive na rua mais nois como gente”: Artes de (re)existência de pessoas em situação de rua da cidade de Alagoinhas-Ba e o chamado a uma outra cultura política educacional

⁴ <https://www.alagoinhas.ba.gov.br/index.php/prefeitura-inaugura-quatro-abrigos-provisorios-para-pessoas-em-situacao-de-rua/>

A educação não formal, de forma simples e direta, abrange processos educativos que acontecem fora do sistema oficial de ensino ao qual estamos acostumados. Para Gohn (2006), a educação não formal pode acontecer em diversificados contextos:

espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação) (GOHN, 2006, p. 29).

Nesses espaços, a educação se dá sempre por meio das práticas sociais e surgem a partir das experiências vivenciadas em trabalhos coletivos. Godotti (2005) afirma que na educação não formal existe maior difusão e é também menos hierárquica e menos burocrática, porque os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem ou não, conceder certificados de aprendizagem” (2005, p. 02). Um outro fator importante na educação não formal destacado ainda pelo autor, é o tempo de aprendizagem, que, de acordo com ele, na educação não formal é flexível “respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma” (p.02). e essa flexibilidade refere-se aos espaços em que a prática ocorre.

Essa prática ocorre através das leituras do mundo, sendo este o ponto de partida para a possibilidade de transformação que acontece em diálogo com o outro e com o mundo, com o objetivo de aprofundar o seu significado, como nos fala Freire: “estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (1979, p. 25). Para ele, a realidade “não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica”, sendo necessária uma transição entre a apreensão espontânea da realidade para a apreensão crítica na qual a “realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (1979, p. 26). Dessa forma, o discernimento só se modifica através da percepção de que o homem acredita que isso é possível, tomando para si o processo de conscientização,

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1979, p.26).

A conscientização é necessária para dois processos, o de crítica e emancipação, sobretudo a emancipação coletiva, por isso a educação não formal é importante. Ela tem a capacidade de repensar a educação num outro viés, num outro contexto, valorizando os saberes dos educandos por ter consciência que não se deve ignorar suas experiências nos processos educativos.

Pensando nisso, nessa vasta multiplicidade que nos cerca, lançaremos nesse trabalho um olhar para as pessoas em situação de rua da cidade de Alagoinhas-Ba, pensando na educação não formal como instrumento mais viável e acessível a essas pessoas junto às oficinas culturais.

As oficinas culturais, as quais sugiro, visa fortalecer as redes de suporte social informal de grupos, trabalhando os processos de vulnerabilidade social a que se encontram suscetíveis, buscando promover acesso, autonomia e auxiliar no processo de direito à existência desses grupos em suas diversidades culturais.

Assim, as oficinas culturais com a população de rua de Alagoinhas-Ba, podem ser configuradas como momentos de compartilhamento de ações pertinentes aos contextos dos indivíduos e grupos. Estes encontros, mediados por diversos fazeres e experiências, colocam em pauta as diferentes produções de significados, baseadas nos processos de alteridade dos sujeitos envolvidos nas oficinas. Os objetivos principais das oficinas culturais estão no compartilhamento das diferentes formas de produção e significação dos fazeres individuais e coletivos, no reconhecimento de saberes e práticas subjugados no contexto social mais amplo, e na produção de um espaço democrático, capaz de reconhecer e valorizar diferentes práticas locais e suas significações.

Pessoas em situação de rua vivem invisibilizadas não só pelos transeuntes, mas pelo estado. Com isso, temos a invisibilidade por parte dos grandes que não enxergam os menores. E então ousamos perguntar: Quantos de nós ao passarmos por pessoas de trajes rasgados, roupas esfarrapas, cabelos grandes, mal cuidados, não nos desviamos e fazemos um julgamento sobre aqueles sujeitos? Quantos de nós não os rotulamos como bandidos, vagabundos ou inertes coitados? Poucos não se depararam com algum desses julgamentos, que acabam sendo naturalizados diante de um sujeito que fora levado a passar fome, fora levado a uma outra vida considerada inexistente, insignificante.

Sendo assim, é importante pensarmos e refletirmos acerca dessas pessoas que se (re)constróem nesse espaço, que não é habitual, e pensá-los como reflexo de políticas públicas que são mal planejadas.

É pensando sobre isso que esse trabalho se constrói com objetivo de mostrar como o letramento científico mediado pelas práticas educativas não formais podem despertar a consciência crítica da população em situação de rua da cidade de Alagoinhas-Ba, para isso foi necessário, primeiro mapear estudos teóricos conceituais que deem substratos facilitadores para a discussão, em seguida foi executado as oficinas culturais com a população em situação de rua da cidade de Alagoinhas-BA e por fim foi Analisado os resultados a partir das narrativas dos sujeitos para responder as seguinte questão, questão: De que maneira o letramento científico mediado

pelas práticas educativas não formais pode despertar a consciência crítica da população em situação de rua da cidade de Alagoinhas-Ba?

A pesquisa se constitui como pesquisa qualitativa exploratória, participante. “Para tanto o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir das perspectivas das pessoas nele envolvidas (GODOY,1995, p.02). Os temas foram pautados nas questões mais importantes para o grupo, sendo este um ponto fundamental para as atividades a serem elaboradas e para o desenvolvimento das ações educativas.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO: BREVE DISCUSSÃO

Brevemente explicando, a alfabetização científica é o ensinamento para o entendimento da interpretação do conhecimento científico, a fim de promover reconhecimento do meio e seus acontecimentos, para possibilitar a transformação do indivíduo e/ou comunidade (CHASSOT, 2000).

Segundo Krasilchik (2000), a solução de problemas é um dos componentes essenciais dentre as disciplinas de educação científica. Para o autor, os alunos passam a estudar assuntos científicos que facilitam o entendimento para as questões da vida diária, no sentido de identificar os problemas em geral e buscar soluções.

A alfabetização científica pode ser definida como uma necessidade de encontrar uma forma de produzir conhecimento, doravante compreenda e identifique um problema em seu ambiente. Ao interpretar os acontecimentos, espera-se que haja promoção do problema enfrentado. Dessa forma, Chassot (2000, p. 19) nos diz que alfabetização científica é “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e às mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. Uma possibilidade na maneira de produzir educação, que pode ser inserida com uma atividade capaz de gerar compreensão e transformação em um ambiente.

Segundo Magda Soares (1998) nos diz, o termo alfabetização tem sido empregado com o sentido mais restritivo de ação de ensinar a ler e a escrever, já o termo letramento refere-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (p. 47).

Já no letramento científico, segundo Fourez (1997, p. 51),

[...] as pessoas poderiam ser consideradas científica e tecnologicamente letradas quando seus conhecimentos e habilidades dão a elas um certo grau de autonomia (a habilidade de ajustar suas decisões às restrições naturais ou sociais), uma certa habilidade de se comunicar (selecionar um modo de expressão apropriado) e um certo grau de controle e responsabilidade em negociar com problemas específicos (técnico, mas também emocional, social, ético e cultural).

Neste trabalho, o letramento científico tem como objetivo ajudar esses sujeitos a desenvolverem os conhecimentos essenciais que as pessoas precisam para compreender, por

exemplo, problemas sociais, questões que envolvam a saúde, dentre outros. O letramento tem uma relação entre ciência e sociedade, auxiliando o sujeito a ser um cidadão mais ativo e que possa atuar de forma mais incisiva (SOARES 1998)

O letramento científico é baseado também numa educação científica no meio educacional brasileiro como nos diz Soares (1998). Estando fora do propósito desta atividade uma reflexão ampliada sobre a educação tecnológica, o que se busca aqui é apresentar contribuições advindas de estudos de ensino de ciências sobre como essa educação pode ser pensada em disciplinas científicas, por meio de uma abordagem temática contextualizada.

2.1 Porque letramento científico?

Nos últimos anos, os estudos sobre letramentos científicos no Brasil têm sido mais acessíveis e mais presentes nos contextos educacionais. Os estudos sobre letramento científico compreendem investigações sobre os impactos em relação às demandas/ problemas, sociais que assolam determinada comunidade. Os estudos sobre letramentos ajudam nas construções de pontes entre práticas escolares e de domínios sociais, (HOLDBROOK E RANNIKMAE 2009).

Os estudos sobre a referida temática nos ajudam a repensar de maneira crítica os aspectos interconectados da formação dos sujeitos, como exemplo, a crítica aos conteúdos disciplinares e das práticas de ensino, que nos revela a ausência de reflexão.

Assim, letramento científico pode ser entendido como um conjunto de práticas investigativas que também informa, a partir da escrita da ação, conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano e social. Holdbrook e Rannikmae (2009, p. 286), afirmam que

Fortalecer o letramento científico através da educação científica é desenvolver uma habilidade para utilizar criativamente conhecimentos e técnicas científicas apropriadas, baseadas em evidências, particularmente com relevância para a vida diária e profissional, resolvendo desafios pessoais, também significativos problemas científicos, assim como tomando decisões sociocientíficas responsáveis.

Para que o letramento científico seja desenvolvido é preciso pautar primeiro as competências desses sujeitos (o que essas pessoas sabem? O que essas pessoas podem fazer?), pois essas competências estão ligadas à produção de saberes e que são de extrema importância para os conteúdos disciplinares e, no contexto de pessoas em situação de rua, essas perguntas se tornam ainda mais essenciais partindo do princípio de que nós não estamos querendo impor uma educação, mas trabalhar a educação a partir do que já existe ali, entendendo e respeitando os níveis educacionais presentes (HOLDBROOK E RANNIKMAE 2009).

A esse respeito, destaco a seguinte citação de Freire (1996, p. 15):

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, com seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende. O conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "discência" - docênciadiscência – e pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Sendo assim, compartilho da tese defendida por Freire (1996, p.12), que nos diz que somos também parte de um saber que não deve se sobrepor a nenhum outro, por isso “ensinar não deve ser transferir conhecimento, mas criar possibilidades” para a produção ou construção.

Quando se trata da proposta do letramento científico, Garcia- Reis e Magalhães (2006, p.45) discorrem que

Nosso intuito não é detectar problemas e apontar “culpados”, pelo contrário, é visualizar possibilidades, potencialidades, refletir sobre diferentes realidades escolares, reconhecer suas características, limitações e desafios e buscar, no coletivo, aprender e refletir sobre como podemos aperfeiçoar as práticas, sempre amparados pelas pesquisas já realizadas na área, pelas teorias da linguagem e do ensino de língua e pelos documentos oficiais que balizam e orientam o ensino no país.

Nesse percurso do letramento científico, os sujeitos têm a oportunidade de desenvolverem as competências comunicativas que ajudam na troca mútua de saberes. Entendo como o letramento é importante, não podemos deixar de explicar o quanto neste trabalho ela se enlaça a educação social responsável, ao pegarmos determinado tema que foi escolhido por esses sujeitos e fazê-los refleti-los na seu cotidiano, possibilitando o despertar da consciência crítica e possíveis mudanças no seu cotidiano.

A educação social responsável sugere levar os alunos a agir e assumir responsabilidades a partir de ações por eles desenvolvidas as quais tais responsabilidades estão associadas às normas sociais e à consciência para/dos problemas sociais. Isso acontece quando o sujeito entende o problema social e consegue associá-lo como preocupação pessoal (SOARES, 1998).

Para Waks (1992),

cidadãos responsáveis aceitam a responsabilidade em relação aos impactos da ciência e da tecnologia sobre a sociedade. Eles a) procuram compreender como mudanças na ciência e na tecnologia estão afetando as pessoas na nossa sociedade, para ajudá-las ou para prejudicá-las; b) pensam ativamente sobre [tais mudanças] e decidem o que é correto e melhor para a sociedade; e c) comprometem-se a participar ativamente como indivíduos, tomando decisões pessoais e como membros da sociedade, trazendo seus valores para sustentar a tomada de decisão coletiva (p.15).

O ensino de ciências para ação social responsável considera principalmente os valores éticos sociais e humanitários, uma ciência que bebe dos conceitos Freirianos de uma educação

mais humanista, inclusiva, porque não podemos considerar a ciência neutra, como afirmam alguns autores como por exemplo Fourez (1995), todo discurso ele é ideológico.

Uma das sugestões dadas pelos autores ao sugerir trabalhar para a ação social a partir da educação científica (letramento científico), é expor temas que sejam mais próximos da realidade dos estudantes e suas comunidades, para que estes possam ter maior afinidade e confrontem os valores da própria turma/grupo.

É a partir da discussão de temas reais e da tentativa de delinear soluções para os mesmos que os alunos se envolvem de forma significativa e assumem um compromisso social. Isso melhora a compreensão dos aspectos políticos, econômicos, sociais e éticos. Além disso, é dessa forma que os estudantes aprendem a usar conhecimentos científicos no mundo fora da escola (p. 103).

Essa foi uma das formas em que trabalhamos com a população em situação de rua, em que pudemos pensar em conjunto sobre os problemas que mais os afligem e junto a isso problematizar para que possam ter uma tomada de decisão sobre o problema vigente.

Sendo assim, foi sugerido que as pessoas em situação de rua escolhessem seus próprios temas, pois assim eles adquirem maior facilidade para estudar, pesquisar sobre os temas, assuntos. Temas estes que, como falado, podem se relacionar com a vida, comunidade em que estes sujeitos vivem. Assim, temos a chance de conhecer e estabelecer conexões entre os conhecimentos dos estudantes e a construção dos seus valores.

Ainda tivemos o objetivo preparar os alunos para as participações ativas na sociedade é necessário ir além do ensino formal e ir em direção ao que este autor sugere, uma educação para as ações sociais responsáveis e que se preocupe com as formações e valores.

O letramento científico se mostra necessário para os cidadãos e para as pessoas em situação de rua, pois prepara estes para uma mudança de atitudes pessoais e uma criticidade sobre várias outras questões que os cercam (SOARES 1998).

3. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

3.1 Historiando a educação não formal

A educação não formal surgiu na década de 50, em especial no ano de 1967, em uma conferência sobre a crise mundial da educação, na qual ela foi oficializada. O objetivo era então, resolver alguns problemas que aconteciam na educação formal, numa sociedade desenvolvida e que exigia dos sujeitos inseridos diferentes práticas e ações para que pudesse abarcar grande parte da população. Mas foi em 2000 que a assembleia parlamentar do conselho da Europa, reconheceu a educação não formal como uma prática educativa necessária para as minorias. Em 2004, a

comissão europeia reconhece que a aprendizagem não formal e informal pode ter lugar dentro e fora do ensino e formações formais, seja no trabalho ou na sociedade civil, sendo ela uma complementação da educação formal e não contraditória (BONATTO, COSTA, SCHIRMER, 2015).

Maria da Glória Gohn, nos diz que os processos educativos em espaços não formais foram abertos em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando define a educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (LDBEN, art 1º, 1996 apud GOHN, 2011: 11).

No final do século XX e início do século XXI o cenário educacional vem mudando e com isso apresentando novos desafios a serem enfrentados. Esse desafio, ao qual a educação é posta na atualidade, vem a partir de um panorama diversificado e desigual que mexe com diversas esferas públicas e também privadas. Essas mudanças, as quais podemos considerar profundas, impactam nas configurações socio-históricas da educação escolar (RODRIGUES; TAMANINI, 2012).

O termo educação não formal começou a ser utilizado no final da década de 1960, época em que estavam começando novas conjunturas políticas e sociais dos espaços educativos (BELLE, 1982). Dessa forma, “começava a tomar corpo outro setor da Educação que se deslocava da formalidade da escola, reconhecidamente em crise” (CAZELLI; COSTA; MAHOMED, 2010, p. 584). Houve também em 1968, publicações De Coombs e da Unesco (Organizações Das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura), sendo a última pioneira da divisão do sistema educativo em três categorias: formal (F), não formal (NF) e informal (INF) (CAZELLI; COSTA; MAHOMED, 2010). Essas Caracterizações foram importantes, pois,

[...] apesar de sempre ter sido dada alguma atenção à educação fora da escola e haver reconhecimento da importância dos recursos de ensino e aprendizagem da comunidade, o novo termo ‘não formal’ ajudou a legitimar esta atenção (BELLE, 1982, p. 160).

Essas tipificações são importantes para podermos definir o que se entende a cada uma delas e para pensarmos a educação de forma mais ampla, menos engessada, assim, utilizaremos aqui, sobre a educação não formal.

Como lembra Gohn (2014, p. 48):

A educação não formal ainda não está bem consolidada, não é um conceito, mas todas as categorias e conceitos se estabelecem em um campo de disputas pelo significado e demarcação do campo de atuação. [...] Ou seja, por detrás de cada uma dessas terminologias, certamente há autores referenciais, há uma forma de ver o mundo, uma forma de conceber o processo de mudança e transformação social, e como a educação se insere nestas visões. À medida que ficam mais claras essas construções, serão mais saudáveis os debates e os embates sobre essas formulações.

A educação não formal é onde se aprende “com a vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente nos espaços das ações coletivas. Nesses espaços os vínculos são de intencionalidades e propostas. A educação não formal, como supracitado, é adquirida, e nela, os sujeitos se tornam cidadãos do mundo, no mundo, revestindo seu espaço de significados.

A *Práxis* nos campos de educação tem levado muitos pesquisadores a pensar a educação de maneira mais humanizada que possa transcender os territórios formais (FREIRE 2016). Vale ressaltar, que a educação não formal, como nos lembra Gonh (2011) não visa substituir as práticas educativas formais.

Um dos objetivos das práticas educativas não formais é fazer com que o sujeito entenda que ele é o protagonista da sua história, sendo esse um sujeito político em que, pensa, age, tudo através dos seus saberes, e que dentro dessa prática esse saber é importante, fazendo com que se distribua em inúmeras dimensões. A educação não formal dá a possibilidade de elucidação de variados conhecimentos em territórios que estão fora das estruturas curriculares da educação formal (GOHN, 2011).

3.2 Diferenciando educação formal, não formal e informal

Nesse grande panorama da educação, atualmente existem algumas subdivisões, que são três grupos, a Educação Formal (EF), não formal (NF) e a informal (INF), e essa tríade atualmente compõe o sistema, a literatura brasileira.

Na educação formal por exemplo, o professor é conduz o aluno no processo de aprendizagem, sendo que para além disso, há uma separação de papéis, existindo sempre uma hierarquia. Ainda dentro desse processo formal existe um forte componente, que são as avaliações, que “verificam” o aprendizado do aluno. Nesse esquema de aprendizagem, mesmo que os alunos estejam separados por classes, a aprendizagem é individual, assim como as avaliações. Uma outra característica da educação formal que é unânime, é que ela é fornecida por uma instituição de ensino, por exemplo, as escolas, onde aprendemos separadamente as matérias, onde somos avaliados e que a aprendizagem se dá a partir das avaliações que são realizadas, sendo este o parâmetro medidor de aprendizagem (MARQUES, FREITAS, 2017).

Na educação não formal, diferente da educação formal, não há uma rigidez entre professor-aluno. Os aprendizes normalmente não são avaliados, pelo menos não no sentido de acreditação essa aprendizagem pode ser individualizada ou coletiva, mas sempre colaborativos em assuntos sociais, talvez por ser mais prático e por ser uma aprendizagem influenciada. É uma educação que não costuma ter uma certificação. Sendo assim, a educação não formal acontece sempre fora das

escolas, fora dos quadros formais e com pessoas menos favorecidas socialmente, por ONGS e grupos (MARQUES, FREITAS, 2017).

Na educação informal não há professor envolvido, é uma modalidade da educação que não há avaliação, uma educação voltada fortemente para as relações da sua própria comunidade, e a aprendizagem ocorre “onde o significado é intrínseco ao contexto” (MARTIN, 2004, p. 74), esta sempre associada ao que aprendemos no cenário cotidiano da vida. A aprendizagem acontece no dia a dia, nos espaços familiares, nas atividades de lazer, na comunidade “em todo o lado” (ESHACH, 2007, p. 174). A educação informal é uma educação espontânea (MARQUES, FREITAS, 2017).

3.3 Mas porque a educação não formal?

Meireles (2012) nos fala sobre a importância das práticas da educação não formal, ressaltando a necessidade de um marco regulatório legal para a sua sustentação, visto que o que se tem ainda é insuficiente para tal. Por isso, como nos afirma Gonh (2010), é preciso preparar esses sujeitos para uma visão crítica sobre o mundo.

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e impôs a si na mesma época atual, aqueles sujeitos que se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo. Por outro lado, descobrem que a sociedade é comparável com processos naturais extra-humanos, meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não é a prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital (HORKHEIMER, 1991, p.44).

A teoria Crítica trazida por Horkheimer nos alerta sobre a realidade e suas contribuições, em que nela podemos verificar o modo vigente que é produto da ação humana de maneira inconsciente, e, sendo assim, pode-se buscar a fim de uma orientação para emancipação da humanidade a partir das lutas para que o homem consiga tomar as suas histórias nas próprias mãos.

Marcuse (1979) contribui nesse discurso ao nos dizer que existe uma avaliação dos processos de controles sociais que são ensejados pela racionalidade tecnológica em que, quanto mais racional, produtiva, tecnológica se tornou a sociedade, em especial as sociedades industriais avançadas, mais há imposição de uma administração totalitária que tem por consequência as formas repressivas.

Adorno, também nos ajuda a entender sobre os processos que impedem a formação dos sujeitos nas sociedades industriais avançadas, assim como suas implicações. Dessa forma, a partir

de Adorno (1996), vamos entender um pouco do conceito de Pseudoformação, que se estende nas práticas sociais e que se torna essencial nas práticas não escolares - educação não formal. Pseudoformação é o processo em que os indivíduos são forjados e deformados nos desejos, necessidades, faculdades e capacidades. Ela costuma acontecer no contexto da indústria cultural e da racionalidade tecnológica, pois o seu objetivo é atender as determinações sociais que se relacionam à reprodução do capital.

Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a pseudoformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. [...] No clima da pseudoformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. [...] A pseudoformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria (ADORNO, 1996, p.388-400).

O resultado da pseudoformação consiste em indivíduos com poucas capacidades ou incapazes de empreender uma crítica, acreditando em si como mercadoria, como acontece na indústria. Essa situação dificulta a emancipação por dificultar o sujeito a ter autoconsciência e esclarecimento sobre os processos que lhes acontecem. Nessa empreitada, Adorno (1996), aparece com um questionamento emblemático em relação à educação: “Educação para que?”, publicado em “educação e emancipação”:

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 1995, p.172).

Dessa forma, é preciso recorrer a produções de Karl Marx e Friedrich Engels, como indica Horkheimer (1991) para entendermos mais um pouco sobre as complexidades das questões sociais. Esse é um elemento chave para compreensão histórico-dialética dos fenômenos sociais, que rompem o pensamento típico formal e permite tratar os fenômenos na relação entre aparência e essência, e é por isso que a educação não formal é importante nesse panorama industrial de consumo, no qual somos inseridos.

A educação não formal vem ganhando grande dimensão na sociedade brasileira, sendo ela uma ferramenta importante para os processos de libertação e transformação humana das realidades sociais ao que se refere à educação, saúde, trabalho, lazer, dentre outros (GONH, 2009).

A modalidade educativa a qual nos referimos, está ligada à promoção de cidadania de assuntos emergentes para crianças e adolescentes, favorecendo organização coletiva na compreensão do mundo à sua volta e capacitando esses sujeitos a lerem as informações de forma crítica (GONH, 2009).

Caro e Guzo (2004) também nos dizem que a educação não formal é elemento primordial nos enfrentamentos das problemáticas as quais a desigualdade social produz, afinal “visa contribuir para a formação integral do indivíduo envolvendo o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e a possibilidade de sua inserção na sociedade” (p.35).

A educação não formal caracteriza-se pela multiplicidade e pluralidade de atividades e ações educacionais que desenvolve. É uma modalidade educativa cuja aprendizagem ocorre com base nos acontecimentos cotidianos da comunidade e sujeitos que dela tomam parte, a sistematização dos conteúdos e conhecimentos é flexível, e seu público-alvo bastante diverso (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos), o que justifica serem seus objetivos e finalidades construídos com aqueles que estão inseridos nos diferentes espaços não formais de educação (OLIVEIRA, DIAS, 2017, p.02).

E ainda segundo Gonh, (2014), a educação não formal tem seu diferencial, pois “é aquela que se aprende no ‘mundo de vida’, via processos de compartilhamentos de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2014, p. 40). A formação dos sujeitos, nesse sentido, é mais voltada para a formação subjetiva, de ordem emocional e cognitiva, com habilidades corporais, técnicas manuais, que devolvam ao sujeito a capacidade de criação.

Acredita-se que a educação não formal pode ser um instrumento potencial de transformação social, pois através dela pode haver possibilidades de humanização e compreensão dos sujeitos enquanto agentes de mudanças sociais, onde são capazes de conhecer criticamente o contexto cultural e social que os cercam, à medida que vão conquistando sua cidadania (GOHN, 2007; FREIRE, 1984/2014).

3.4 Característica da educação não formal

Na educação não formal, a relação professor-aluno não há rigidez e hierarquia. Todo o conteúdo é focado do aprendiz, e quando ela é guiada, conduzida por um professor, evita-se formalidades e hierarquias (CAZELLI; COSTA; MAHOMED, 2010). As aprendizagens costumam não ser avaliadas, pelo menos no sentido de acreditação (ESHACH, 2007). A aprendizagem nesse núcleo vai além de um produto, como nos diz Bizerra e Marandinho (2009, P.05),

[...] bastante aceita entre os pesquisadores estudados, o mesmo não acontece quando se analisa como esse processo ocorre. Enquanto para alguns autores a aprendizagem é um processo prioritariamente mental, para outros ele é social. (BIZERRA; MARANDINO, 2009, p. 5).

Concordamos com a autora quando ela nos diz sobre isso, acreditamos que a aprendizagem ela se dá exatamente por essas duas vertentes, mental e também social. E dentro da educação não formal, ela se dá de forma, individual e coletiva, pois trata-se de uma educação colaborativa. Gonh (2006) nos afirma que a educação não formal se baseia numa pedagogia social, trabalha com a

coletividade. A abordagem pedagógica, a não formal fica entre a pedagogia de transmissão (MARQUES; FREITAS, 2017).

A mediação da aprendizagem não acontece por um professor, mas por um “agente mediador”, em que se estabeleça a relação entre aprendiz e facilitador, e que isso não seja visto como hierarquias (MARQUES; FREITAS, 2017). O papel central de todas as atividades desenvolvidas é o do aluno, onde a aprendizagem é medida por ele mesmo (ESHACH, 2007). Na educação não formal, a educação se dá através da aprendizagem explícita, pois o foco é meritoriamente educativo.

Na aprendizagem não formal contextual ou generalizada, “a liberdade na seleção de conteúdos e metodologias amplia as possibilidades de interdisciplinaridade e contextualização” (CAZELLI; COSTA; MAHOMED, 2010, p. 586), o que possibilita o uso dos recursos locais em situações e determinados grupos. As emoções, mesmo sendo um aspecto pouco estudado e pouco visto na aprendizagem, são importantes, neste caso, que sejam discutidos e na educação não formal, existem alguns autores que nos alertam sobre a importância. Eshach (2007, P.178) nos diz que “podem gerar maravilhamento, interesse, entusiasmo, motivação e vontade de aprender, sentimentos esses muitas vezes negligenciados na abordagem à ciência na escola formal tradicional”. O que acontece é que o fato de não existir avaliação e as participações serem voluntárias, possibilitam as criações dos ambientes de aprendizagem, tendendo a serem mais descontraídos, com coisas lúdicas e experimentais, que podem ser facilitadoras de aprendizagem (MARQUES, FREITAS, 2017).

Na educação não formal, os conhecimentos são caracterizados por sua praticidade na aprendizagem por esta ser influenciada “pela percepção, consciência, emoção e memória” (BIZERRA MARANDINO, 2009, p. 5), por acrescentar questões físicas e motoras e não somente mentais, e por ser mais um conhecimento interdisciplinar e contextualizado (MARQUES, FREITAS, 2017). Nesse sentido, temos um ponto problema: o estatuto do conhecimento na educação não formal não é valorizado, considerado, baixo estatuto

[...] não é habitualmente considerada como ‘verdadeira’ aprendizagem, nem os seus resultados têm muito valor de troca no mercado de trabalho. A aprendizagem não formal é, por conseguinte, tipicamente subvalorizada. (UNIÃO EUROPEIA, 2000, p. 9).

As dimensões estruturais, fisicamente falando das aprendizagens, são uma das características em que a literatura se utiliza para diferenciar os três tipos educativos e isso se deve ao fato de traçar as fronteiras entre os espaços escolares, não escolares ou à associação da escola e outros espaços fora desse contexto. No entanto, existem alguns autores que vão de encontro a essa ideia, como nos dizem Cazelli, Costa, Mahomed, 2010, p. 586):

[...] o espaço físico é insuficiente para definir o carácter das práticas educativas que nele se encerram, visto que as práticas educativas não formais podem ter lugar no espaço físico da escola, assim como as práticas formais podem ocorrer (e de fato ocorrem) em lugares como os museus, tidos como espaços de práticas não formais (CAZELLI; COSTA; MAHOMED, 2010, p. 586).

O que entende-se é que a educação não formal pode ser realizada em diversos espaços, inclusive dentro da escola, mas fora dos *moldes* formais. O que faz dela não formal, como já falado, são as nuances, sua flexibilidade em relação as criações e recriações de diversas formas, o que não deixa de ser uma educação organizada “sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal” (GADOTTI, 2005, p. 2). É organizada, planejada, flexível, adaptável para a aprendizagem do aluno, mas é fechada a hierarquias.

A determinação dos objetivos está relacionada, a nosso ver, com o fato de haver ou não planejamento e estrutura pré-determinada. O que esse fator traz de novo é o fato de essa determinação poder, ou não, acontecer na forma de diretrizes nacionais e então haver uma prescrição e uniformização em nível nacional regulamentando os objetivos e até os processos e resultados educativos (MARQUES, FREITAS, 2017, p. 1100).

Na educação não formal, como supracitado, acontece a diminuição das hierarquias e há menos burocracia para além das poucas influências governamentais, o que tende a ser mais controlada pela instituição, grupo e etc.

Na relação professor/aluno e a sua intencionalidade, a educação não formal é caracterizada pela intencionalidade do aluno em querer aprender. “Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (GOHN, 2006a, p. 3), sendo então uma educação não compulsória. É, portanto, uma motivação que pode ser intrínseca, pois o aluno escolhe as atividades pelas quais se interessa, caracterizando uma educação que tende a focar no aprendiz. Por não aprender de forma padronizada, ajuda numa libertação que os permite intencionalidade não só no aprender, mas “no aprender o quê e como” (MARQUES, FREITAS, 2017, p. 1102).

Na educação não formal, um dos indicadores que aparecem como atípicos são as certificações, que “normalmente levam a qualificações que não são reconhecidas como formais ou equivalentes a qualificações formais pelas autoridades competentes ou não levam a qualificações nenhuma” (UNESCO, 2011, p.11), por isso não é uma educação certificadora.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as Organizações Das Nações Unidas (ONU) e a União Europeia, se engajaram no propósito de normatizar essas aprendizagens que acontecem fora da escola ou em outras situações com intuito de acreditar nos conhecimentos e valoriza-los em situações não formais.

Então, de algum modo, a avaliação e acreditação começam a estar também presentes nesses outros tipos de educação, nem que seja a posteriori. Pensamos que essa tendência deve ser vista com cautela. Apesar de a atenção dada a estes tipos de educação ser

benéfica, o desenvolvimento de políticas e regulações das aprendizagens fora do circuito do sistema formal acaba por “formalizar” a educação não formal e informal, ameaçando alterar suas naturezas e, conseqüentemente, privando a sociedade dos seus benefícios (MARQUES, FREITAS, 2017, p. 1102).

Na educação não formal, os assuntos a serem postos em prática são dos interesses dos grupos ou das comunidades, por isso é uma educação direcionada à minoria, por possibilitar o entendimento de determinados assuntos dos grupos oprimidos. Essa educação, para Gonh (2006, p. 04), “dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para serem reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.)”.

No entanto, numa outra perspectiva,

A educação não formal, talvez em maior medida do que a educação formal, está fortemente associada a diferenças socioeconômicas, de gênero e identidade étnico-religiosa. Entre as crianças e os jovens, são os recursos dos pais que permitem uma escolha entre alternativas de programas que são frequentemente delimitadas por características de gênero e étnico-religiosos. Entre os adultos, alguns tipos de programas, como o planejamento familiar ou de alfabetização, diferenciam claramente as populações em termos de nível socioeconômico. Outros programas, como o treinamento no trabalho, são frequentados por diferentes gêneros e classes sociais, dependendo da natureza do treinamento (BELLE, 1982, p. 174).

A educação não formal tem destaque importante nos grupos que são socialmente oprimidos por trazer naquele bojo, para além das suas realidades, o movimento singular de escuta e entendimento. Os objetivos podem ser variados, que se adaptam a cada grupo, podendo ser “aumentar, ou conscientizar para a solidariedade religiosa e étnica; outras servem para potencializar habilidades para mobilidade socioeconômica e capacitação laboral” (BELLE, 1982, p. 165); e pode ainda ajudar a solucionar problemas cotidianos e coletivos da sua comunidade.

Dependendo do contexto nacional, a educação não formal pode abranger programas que contribuem para a alfabetização de jovens e adultos e educação para crianças fora da escola, bem como programas de habilidades para a vida, habilidades de trabalho e desenvolvimento social ou cultural. Pode incluir treinamento no local de trabalho para melhorar ou adaptar as qualificações existentes e competências, formação para desempregados ou inativos, bem como percursos educativos alternativos à educação formal e treinamento em alguns casos. Também pode incluir atividades de aprendizagem procuradas na busca por autodesenvolvimento [...] (UNESCO, 2011, p. 12).

A educação não formal é dividida em quatro áreas distintas e importantes: trabalho, lazer e cultura, educação social e a escolar. Essas quatro áreas servem para que possamos entender o sujeito nas diversas esferas nas quais é incluído.

O que acontece é que, mesmo sendo uma educação revolucionária, existe uma dificuldade maior, que é o apoio em redes, a falta de incentivos de empresas e ONGS, causando diminuição no interesse e também, o que se tem percebido, são as poucas atenções dos pesquisadores e intelectuais em estudar sobre essa forma de educação de maneira geral. (GOHN, 2009).

Há um caminho então a se percorrer, mas percebe-se que a educação não formal nesses espaços pode ser/ter um papel importante na educação brasileira e talvez mundial. Gonh (2006) nos indica possíveis vias de acesso que facilitam os caminhos a percorrer que vão desde as formações para educadores e mediadores, à sistematização das metodologias a serem adotadas com o “mapeamento das formas de educação não formais na autoaprendizagem dos cidadãos” (GOHN, 2006b, p. 31). Para esta autora, “o novo Brasil da educação não-formal representa fôlego renovado para as culturas esquecidas; esperança de aprendizagem para jovens carentes; diálogo social para a construção de saberes e abolição de preconceitos” (GOHN, 2007, p. 76).

Temos que ampliar o nosso leque de visão, e entender que há uma diversidade educativa e com ela, diversas formas de aprender, possibilitando uma variável de riquezas, como nos aponta Falk, quando diz que “não há uma só maneira de aprender, nem um só lugar ou momento nos quais aprendemos. Toda aprendizagem tem um lugar contínuo, desde muitas fontes e de muitas maneiras diferentes”. No entanto, essa diversidade é um campo desafiador em que nós pesquisadores e agentes de transformações precisamos estar em constantes transformações.

4. POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: PANORAMA GERAL

A população em situação de rua se concentra nas cidades, em viadutos, marquises, praças, dentre outros locais, então as cidades nesse cenário deixaram de ser um ambiente somente geográfico, segundo Sicari (2018), pois elas são estabelecidas pelas relações sociais que marcam a humanidade, significando que as cidades estão em um processo constante de evolução numa “trama complexa” que é construída a todo momento. Essa trama, ainda segundo a autora, denota o caos “da vida pulsante e polifônica” em que as relações são (re)construídas no processo de (re)invenção que a vida as coloca, sendo este um lugar em que pulsa vida.

A cidade, então, deixa de ser um espaço geométrico e passa a ser um lugar de produções subjetivas, onde as várias formas de viver e operar dão um novo sentido às formas de existir e (re)existir frente às condições desiguais que aparecem dentro desse cenário, ao qual, as pessoas pobres e em situação de rua são submetidas. Entendo assim, esse espaço, acima de tudo, como espaço de resistência, sendo este o *locus* inicial do nosso trabalho (SAKAMOTO 2009).

E é nesse cenário da rua, onde vivem essas pessoas, que surge o Movimento de População de Rua (MNPR), o qual, de início, substituiu a expressão “morador de rua” por outra: “população em situação de rua”, visto que, o nome anterior levava à forma cristalizada que se atribuiu a essas pessoas, naturalizando o processo que as levou aquela situação, além de ajudar a estereotipar estas pessoas. Para Sicari (2018), a terminologia “pessoas em situação de rua” remete a uma situação

temporária além de nos levar a refletir sobre as várias possibilidades que levaram aquelas pessoas a irem residir naquele local.

O decreto nº7.053, de 2009, problematiza exatamente os discursos ou modos de pensar que se agregam ao termo “morador de rua” e as formas de operar que se relacionam com as vidas das pessoas que estão nessa situação. Em contraponto, em alguma medida, à terminologia anterior, segundo essa normativa, população em situação de rua é um

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. (2009, p. 1)

A normativa se constrói através de um entendimento que evidencia as privações, as ausências, os problemas ou as faltas de condições, de direitos atendidos que constituem e endossam a cultura da exclusão e da (in)visibilidade.

Para Sicari (2018), habitar na rua é mais que uma forma de ocupação de espaços, mas um sentido à vida de resistência. Nesse ambiente, que difere estupidamente do nosso, do padrão que é construído socialmente, essas pessoas constroem uma relação com o tempo e com o espaço, “constituem territórios outros dentro do espaço público que configuram seus diferentes modos de vida” (SICARI, 2018, p.27). Com isso, vão criando suas várias maneiras de viver e existir e é nesse sentido de viver “fora da caixa”, com os restos e as migalhas, que essas pessoas em situação de rua vivem e resistem.

É necessário, inclusive, considerar as diferenças dos modos de vida e o tempo em que vivem essas pessoas, num contexto coletivo e ao mesmo tempo singular. Nesse mesmo local, constroem suas casas e suas relações interpessoais com outras pessoas e, a todo momento, são desafiadas por uma cultura que, historicamente, constrói estigmas acerca desses sujeitos.

Afirmar que a pessoa à margem, o “morador de rua”, sobrevive e não vive, é reduzi-la à sua própria condição de forma essencialista, é desconsiderar a condição singular dessas pessoas, as possibilidades diversas de viver que constituem e os processos de transformação da realidade social que engendram ou podem vir a engendrar (SICARI, 2018, p. 25).

Dessa forma, o alerta de Sicari (2018) é para que enxerguemos essas pessoas não como passivas, mas como pessoas capazes de inventar uma nova forma de viver, bem como de lutar contra uma existência que insiste em descartá-los. Não romantizar, mas não negar suas potencialidades, sua força, uma outra lógica, um questionamento que pode emergir daí e que, sem dúvida, requer apoio, uma parceria imprescindível na luta. Pessoas em situação de rua, na sua maioria, têm grandes dificuldades de acesso aos direitos sociais humanos, sendo esta exclusão fruto de um projeto que é histórico, englobando não só a questão social, ampliando, por fim, para

as fragilidades das políticas públicas ineficazes. No atual momento brasileiro, existem políticas públicas que abarcam essas pessoas, no entanto, também são realizados controles sociais que invisibilizam esses sujeitos.

Sakamoto (2009) em suas reflexões, faz um estudo no qual ele cria um conceito chamado “Arquitetura da exclusão”, que, como o próprio nome sugere, são planejamentos estratégicos para que pessoas em situação de rua não possam habitar em alguns espaços. Nessa linha, falando da cidade de São Paulo, ele aponta algumas estratégias que são utilizadas para que pessoas em situação de rua não fiquem nestes locais, logo são colocados pedaços de vidros, prego, para evitar que estas pessoas durmam lá. Ainda apresenta um exemplo em que foram plantados caqueiros em um determinado local na praça para evitar essas pessoas. Entretanto, após a realização dessa praça, grafitaram em frente ao canteiro: “aqui morava gente”. Esse é um exemplo claro de controle social sobre a vida dessas pessoas.

Pessoas em situação de rua vivem uma verdadeira tensão que gira em torno do preço de estar naquela situação, de ser visível e invisível, fazendo com que entrem num outro processo que é o de se reinventar, sendo essa uma trama complexa da existência humana. Para percebermos este processo, se faz necessário “ampliar o campo da percepção, de modo a perceber, nos invisíveis, outros saberes fugitivos do hegemônico que nos aprisiona” (Hissa e Nogueira, 2013p. 60). Assim, é importante que possamos ampliar nosso leque de visibilidade sobre estas pessoas, sobre tudo o que as cerca, sobre suas artes de re-existência, sobre as quais, em nosso recorte, falaremos logo mais.

A visibilidade e invisibilidade dessas pessoas na rua configuram também um processo estratégico que tensiona e as fazem coexistir, a partir de uma perspectiva dialógica, que acompanha muitas das suas histórias de vida e que incidem diretamente nos modos de viver e, conseqüentemente, na subjetividade destes sujeitos. Assim, os olhares injetados sobre essas pessoas, na sua maioria, provocam opressão, como nos relatou uma delas:

Muitas vezes olhado, olhado como nada na rua, né, discriminado como muitas pessoas...o cara é visto como nada muitas vezes (DANIEL).

Elas percebem os olhares de medo, nojo e desprezo, no entanto, é preciso pensar que a forma como se vestem e como vivem também tornam-se estratégias para sobreviver e resistir num espaço vulnerável. Assim, uma certa visibilidade poderia aumentar ainda mais os riscos para essas pessoas frente aos transeuntes e aos poderes públicos.

O poder público, em geral, como em alguma medida já sinalizamos, utiliza de medidas mascaradas, ditas humanitárias para fazer, na verdade, um processo de exclusão, entendendo estas

pessoas como lixos urbanos (SICARI, 2018). “Nesse sentido, a estratégia espacial de se tornar invisível na cidade é tida como uma possibilidade de existência sem o social que, de forma abusiva, tende a decidir sobre a vida dessas pessoas.” (SICARI, 2018p. 07). Uma forma de fugir da exclusão perseguidora, do controle, mesmo quando em situação de abandono.

Assim, dormir em lugares escondidos, em lugares que, para nós, é perigoso, é uma das estratégias utilizadas por essas pessoas em situação de rua, que se diferencia da nossa lógica de segurança. Por isso, é tão comum vermos pessoas dormindo em lugares que, para nós, é estranho. Dessa forma, colocamos novamente em xeque o processo da invisibilidade e visibilidade que faz parte do dia a dia dessas pessoas (FERNANDES, 2004).

4.1 Resistindo e vivendo: a luta pelo Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR)

Uma pesquisa realizada na Universidade de São Paulo (USP) por Costa (2004, 2008) com garis, durante 10 anos, refletiu sobre processos de invisibilidade. Para realizar tal pesquisa e compreender melhor a dinâmica da invisibilidade e seus efeitos, inclusive subjetivos, o pesquisador, durante certo tempo, se passou por gari, experienciando a vivência deles. Nesse tempo, passou por pessoas conhecidas e em nenhum momento foi reconhecido. Nesse processo reflexivo, acabou criando o conceito de invisibilidade pública, que é “uma espécie de desaparecimento psicossocial de um homem no meio de outros homens” (COSTA, 2008, p. 10), que leva esse sujeito público não visto ao sofrimento político que interliga com as diversas esferas da sua vida.

Esse processo de invisibilidade sofrida pelos garis se assemelha ao das pessoas em situação de rua. Estas, entretanto, talvez passem por experiência pior, visto que, diferentemente dos garis, não têm empregos, o que reforça ainda mais a invisibilização. Junto a esse processo de visibilidade e invisibilidade que estamos discutindo, existem ainda as táticas de eliminação direta das pessoas de rua (FREITAS, 2016).

Trazemos aqui três exemplos de algumas situações que levaram a sociedade a enxergar as violências cometidas sobre essas pessoas: um deles foi a chacina da Candelária⁵, em 1993, no Rio de Janeiro, onde crianças e jovens em situação de rua foram brutalmente assassinados. O segundo fato trata-se do assassinato do índio Galdino Jesus Santos⁶. Nesse assassinato lembramos que o assassino declarou a todos que não sabia que se tratava de um índio, pensava que fosse um

⁵ (Em > <http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/coberturas/chacina-nacandelaria/jornal-nacional-sobre-a-chacina.htm> acesso em outubro de 2019).

⁶ (Em > <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u40033.shtml> acesso em outubro de 2019).

mendigo, um morador de rua. E por fim, o terceiro exemplo refere-se à chacina da praça da Sé⁷, na qual 15 pessoas em situação de rua foram agredidas, algumas chegando ao óbito, na cidade de São Paulo, em 2004 (SICARI, 2018).

Depois dos fatos ocorridos, em especial o de São Paulo, em 2004, foi realizado o Fórum de estudos sobre a população de rua, junto com outras instituições e com a própria população de rua, que deu início ao Movimento Nacional da População de Rua (MNPR), e que se organizou o Encontro Nacional Lixo e Cidadania, também em 2004, tendo como pautas principais as políticas públicas de segurança para essas pessoas. Em 2005, como um grande marco para a população em situação de rua, aconteceu o I Encontro Nacional de População de Rua, no qual reuniram-se organizações, pessoas que já tiveram em situação de rua, entre outras, dando, assim, continuidade ao movimento pelos direitos (SICARI, 2018). Esses movimentos tiveram grandes impactos, provocando o Estado a criar políticas públicas mais eficazes para essas pessoas.

Diante desses processos já mencionados, é importante destacar a rua também como símbolo de uma ruptura, levando esses sujeitos a expor seus modos de vida e existir, os quais acabam provocando várias possibilidades de se construir e reconstruir. Possibilidades, muitas vezes forçadas, sob a marca da dor, da inexistência, da ausência de condições que nos convidam também a pensar e considerar outras formas de existir em sociedade, de co-existir uns com os outros (SICARI, 2018).

Nessas tramas de ir e vir e às vezes ter que ficar, compõe-se ali, na rua, uma singularidade, uma potencialidade que nos impele a ouvir, olhar, enxergar fora do círculo já estereotipado. Além disso, é importante olhar o sujeito em situação de rua como uma pessoa como tantas outras que, por mais que pareça que a rua para ela signifique o fim da linha, existem ali sonhos, afetos e a vontade de recriar novas possibilidades. Vontade também de consumo, de ter o que não se tem, desejos, vias abertas, uma vida melhor (FREITAS, 2016).

São muitas histórias de vida, histórias que se reconstituem na rua, sujeitos que ali se encontram, passam a viver alegando não só um motivo. Assim, alguns afirmam que estão ali por não terem condição de sustentar-se, outros dizem que por vontade de estarem livres. Sobre isso, Sicari (2018), nos afirma que:

Para uns a vida nas ruas está amalgamada ao sentimento de liberdade, de escolha, compreendendo-a como opção e como possibilidade de existência potente perante as vulnerabilidades que nela são imputadas, espaço em que as reinvenções são diversas, os modos de vidas complexos são objetivados por uma vida tecida na tinta preta do asfalto, na brita, na grama, nas pedras. Para outros, a rua configura-se como a “falta de” tudo que

⁷ (Em > <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2004/massacreemsp/> Acesso em outubro de 2019).

poderia sustentar um outro modo de viver, o tradicional, aquele em que a casa ocupa papel fundamental e imprescindível. (SICARI, 2018, p.93).

Essa “escolha” associa-se também sobre o enredo de varias relações conflituosas, em que às vezes, o fato de estar em casa, causam mais sofrimentos que estar na rua, esses sofrimentos podem ser derivados por diversas causas, como o uso de substâncias psicoativas que geram brigas familiares ou vice e versa, falta de emprego que gera fome - afinal a rua também é local de trabalhos informais. Viver na rua é viver da rua, e viver da rua por ora dá a garantia mínima de sustento, garantia essa que as vezes estar em casa não possibilitava.

Essa “escolha”, essa situação envolve centenas de fatores que estão intrinsecamente ligados à subjetividade do sujeito que vive na rua e que denotam suas dores, trajetórias, suas vidas que estão imersas numa trama de anseios, desafios, liberdade e perigos. Podemos entender esses acontecimentos com base em Ranciere (1996, 2006), que explica essas tramas de vida também como uma situação política que configura o encontro e a coexistência dos processos de rupturas e fissuras.

Em meio a essas fissuras, inicia-se, como sinalizamos, o Movimento Popular das Pessoas de situação que Rua, (MNPR), com o objetivo de representar essa população junto às instâncias governamentais, que insistem em invisibilizar, de formas variadas, esses sujeitos. Esse movimento então, fez ecoar as reivindicações por direitos e políticas públicas para essas pessoas. Em um dos arquivos sobre a militância de pessoas em situação de rua⁸ elas relatam que desde 2001 estavam já organizando uma militância por busca de direitos, e que após o massacre, em 2004, perceberam a urgência da construção de um fórum para tratar dos direitos destas pessoas.

Essa organização, construída por essas pessoas, foi fundamental para provocar o Estado a elaborar políticas públicas que se redirecionassem a este público, fortalecendo também seu movimento político (SICARI, 2018). “A elaboração dessa política pública ocasionou o fortalecimento político e organizativo das pessoas em situação de rua, pois essas passaram a se reconhecer como pessoas de direitos e se aproximaram do movimento social” (SICARI, 2018, p.118). Atualmente, o MNPR está presente em quatorze estados brasileiros, com o objetivo de auxiliar essas pessoas a garantirem a mínima dignidade, que é a moradia e o acesso à saúde e assistência social e, além disso, fazer cumprir o decreto 7.053/2003 que, fruto da luta do MNPR, precisa ser cobrado, de forma que, de fato, atenda às demandas, as peculiaridades, dessas pessoas.

⁸ Vídeo institucional de apresentação do MNPR: (em > <https://www.youtube.com/watch?v=Pe08z-QSeJ4> acesso em outubro de 2019)

Uma das mudanças que, com a luta, se conseguiu no trato para com as pessoas de rua e que consta no decreto 7.053/2003⁹, está diretamente ligada ao Cadastro Único, como nos explica Sicari (2019):

Para completar o cadastro no Cadastro Único era necessário apresentar um endereço fixo e descrever o domicílio em que a pessoa residia, o que automaticamente impedia o cadastro de pessoas em situação de rua. A partir do diálogo de MNPR com o governo federal, foram realizadas modificações na ficha de cadastro, acrescentando a categoria “pessoas em situação de rua” no momento em que se fazia necessário descrever o domicílio, com a permissão do uso do endereço de equipamentos de assistência social como endereço de referência (SICARI, p, 119)

Assim, o acesso a políticas públicas além de garantir uma visibilidade não excludente, para essas pessoas representa um direito duramente “conquistado e garantido” pela afirmação de sua existência em meio a sociedade. Assim, então, foi apresentado, a partir das discussões teóricas, os processos de existências de pessoas em situação de rua que perpassam vários caminhos, como conflitos, dores, alegrias e reinvenções, estratégias que vão da invisibilidade à visibilidade nesse processo árduo de subalternidade. Nesse caminho que até aqui foi percorrido, o MNPR teve grandes contribuições, mas as lutas que estão por vir ainda são grandes, afinal, confrontam as práticas governamentais que discriminam e não apoiam as lutas sociais como estas (SICARI, 2019).

5. METODOLOGIA

Em meio às pessoas em situação de rua da cidade de Alagoinhas-Ba, nosso trabalho se pauta numa pesquisa qualitativa, exploratória com pesquisa de campo, onde primeiro buscou ouvir essas pessoas, conhecer suas formas de expressão, seguindo a linha que Godoy (1995) aponta abaixo:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e de qual é parte devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir das perspectivas das pessoas nele envolvidas (GODOY, 1995, p.02).

⁹ Conforme apresentado na Introdução, o Decreto 7.053/2009 define conceitualmente o que é população de rua com o objetivo de orientar e direcionar políticas públicas a essa população. O MNPR atualmente tem como uma das pautas de luta a transformação desse decreto em lei, com o objetivo de garantir a permanência dessa política, independente do governo em atuação (Almeida, 2015). Para acompanhar os trâmites do projeto de lei: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ASSISTENCIASOCIAL/515798-PROJETO-CRIA-POLITICA-NACIONAL-PARA-APOPULACAO-EM-SITUACAO-DE-RUA.html>

Nessa linha, pretende-se observar o cotidiano dessas pessoas e, principalmente, a linguagem que usam para se expressar, para que possamos entender os níveis de escolaridade, conhecimento que esses sujeitos têm, na possibilidade de inseri-los no que tange à nossa pesquisa.

A metodologia é a base das compreensões e análise do conhecimento, de modo que o conhecimento só é possível quando o pesquisador transita pelos caminhos do saber, sendo este o caminho aqui percorrido. Sendo assim, a metodologia é o “caminho de estudo a ser percorrido” e a ciência como “o saber alcançado”. “Ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos e explicá-los” (GALLIANO, 1986, p. 26).

O método científico nada mais é que o conjunto das etapas e os instrumentos a qual o pesquisador faz uso para alcançar o seu objetivo. Sendo assim, o pesquisador tem a liberdade para escolher os melhores instrumentos a serem utilizados para alcançar a sua pesquisa. Dessa forma, nós cumprimos algumas etapas éticas, como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização do comitê de ética para que possamos prosseguir com a pesquisa.

A pesquisa se define como pesquisa exploratória e pesquisa de campo, sendo exploratória porque busca se familiarizar com os fenômenos durante o tempo da pesquisa e também explora os passos com maior precisão. Exemplo disso é a relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. A de campo é porque se baseia na coleta do fenômeno que ocorre na sua própria realidade na qual está sendo pesquisada. Todas as interpretações dos fenômenos são analisadas indutivamente (FERNANDES, 2009).

Para a realização de tal feito, o campo de estudo se configurará no Bairro Petrolar, em Alagoinhas na casa de acolhimento feita pela prefeitura e onde essas pessoas passam parte do seu tempo.

É possível perceber a partir do que foi lido e do que será lido posterior a esse subcapítulo, a realidade em que vivem esses sujeitos e isso só foi possível graças ao que foi visto.

Segundo José filho (2006, p.64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar” e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”, qualquer tentativa de conhecer um fenômeno das realidades propostas, estudadas, necessitam de aproximação.

Nesse sentido, para Demo (2002, p.16),

Em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. [...] Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação.

Na abordagem qualitativa, há uma relação dialética entre o mundo real e o objeto que está sendo investigado numa relação subjetiva de ambos os sujeitos. O conhecimento assim não pode ser traduzido neste trabalho apenas pelos dados isolados trazidos, mas por várias teorias explicativas. O sujeito que observará (neste caso, eu) é coparticipante do processo pois é através das minhas percepções, dos processos de conhecimentos, que vou atribuindo significado.

A pesquisa terá uma arena dialógica entre os saberes das pessoas que vivem nas ruas e o meu saber acumulativo das teorias a partir dos estudos que venho realizando. Esse encontro, que aconteceu de maneira teórico-prático, possivelmente foi cercado desse encontro teórico-subjetivo que resultou em intersubjetividade nos encontros que produziram em mim reflexões existenciais, porque não há como sair ileso ao passo que, quando investigamos o outro, somos afetados diretamente. Neste sentido, não foi possível estar junto, observando-os, e manter uma postura neutra, sem deixar me envolver por aquelas pessoas.

Os métodos qualitativos são os quais o pesquisador faz interpretação com base no fenômeno estudado, onde a coleta de dados, no caso desta pesquisa, ocorreu por meio de encontros realizados. Nesse tipo de pesquisa, existem algumas características que acredito serem importantes, são elas:

- 1) A pesquisa qualitativa, em geral, ocorre no ambiente natural com coleta direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são preferencialmente descritivos;
- 3) A preocupação do processo é predominante em relação à do produto;
- 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção para o pesquisador e,
- 5) A análise de dados e informações tende a seguir um processo indutivo. (PEREIRA; SHITSUKA; PARREIRA. 2018, P. 67).

A pesquisa tem seu início pela fase exploratória porque começamos trazendo o problema, que neste caso é a questão da população de rua às questões ligadas as desigualdades sociais, trazendo uma aproximação do objeto pesquisado através de uma linha histórica até chegar ao problema de pesquisa que o trabalho pretende responder e conseqüentemente chegando ao objetivo. Essa fase é importante pois é “um tema pouco explorado, tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2000, p.43).

E Gil ainda nos diz que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (1999, p.43), ou seja, estabelecer maior aproximação com o problema.

O diálogo vai acontecendo e, junto a isso, a própria observação direta, sendo ela um meio importante para a melhor compreensão e complementação dos dados, compreendendo, por exemplo, como vivem essas pessoas.

A observação como uma das técnicas de coleta de dados é imprescindível em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Da observação do cotidiano formulam-se problemas que merecem estudo. A observação constitui-se, portanto, a base das investigações científicas (BARROS & LEHFELD 2000, p.53)

A partir dessa coleta de dados, busquei analisar e interpretar todas as informações obtidas no curso da pesquisa. Foi realizado uma análise a partir do conjunto de instrumentos metodológicos que assegurou a objetividade do que será coletado e, assim, “estudar e analisar o material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair aspectos mais relevantes” (BARROS & LEHFELD, 2000, p.70).

Desse modo, falar sobre a pesquisa é falar dos desafios que existem. Pensar em pesquisar é também considerar seu caminho de obstáculos, visto que “é, em termos de obstáculos, que o problema do conhecimento científico deve ser colocado” (BACHELARD, 2005, p.17.) O referido autor ratifica que não se trata de grandes obstáculos, mas do próprio ato dificultoso de pensar, que faz parte deste “espírito científico”, que envolve o pesquisador. E é dessa forma, envolvida e dificultosa, que estamos buscando refletir sobre esses sujeitos a partir do letramento como práticas educativas não formais e toda essa investigação foi realizada a partir dos encontros a qual denominei Oficinas Culturais.

5.1 COMPREENDO AS OFICINAS CULTURAIS

Para nossa coleta de dados, foi utilizado as oficinas culturais, como mecanismo de ressignificação social e individual desse sujeito em mediação com as escolas e Políticas Públicas, esse mesmo conceito, foi criado por mim ainda no mestrado.

As oficinas culturais, as quais sugiro, visam fortalecer as redes de suporte social informal de grupos, trabalhando os processos de vulnerabilidade social a que se encontram suscetíveis, buscando promover acesso, autonomia e auxiliar no processo de direito à existência desses grupos em suas diversidades culturais.

Assim, as oficinas culturais com a população de rua de Alagoinhas-Ba, podem ser configuradas como momentos de compartilhamento de ações pertinentes aos contextos dos indivíduos e grupos. Estes encontros, mediados por diversos fazeres e experiências, colocam em pauta as diferentes produções de significados, baseadas nos processos de alteridade dos sujeitos envolvidos nas oficinas. Os objetivos principais das oficinas culturais estão no compartilhamento das diferentes formas de produção e significação dos fazeres individuais e coletivos; no reconhecimento de saberes e práticas subjugados no contexto social mais amplo, e na produção

de um espaço democrático, capaz de reconhecer e valorizar diferentes práticas locais e suas significações.

A proposta das oficinas culturais veio a partir de algumas leituras em que alguns estudiosos nos mostram através dos seus experimentos a possibilidade da mudança. A exemplo desses trabalhos, temos Holanda (2012), que vem ao longo de sua jornada fazendo estudos sobre arte e cultura nas periferias, voltadas para a literatura, e tem nos ratificado sobre a importância e a transformação social que ocorrem nesses lugares a partir dessas práticas. Na sua pesquisa, Holanda (2012) trabalha com a literatura, que ela chamara de “literatura periférica”, e nos assinala que a literatura, com o correr dos tempos, vem se transformando como marca de uma sociedade que, por sua vez, também está em constante transformação. Com essas transformações, a literatura passou a demandar mais atenção a temas como miséria, fome, desigualdades sociais e as violências urbanas (BARBOSA, 2019).

Ainda nesse contexto temos um outro exemplo a ser mostrado, o de Ana Lúcia Silva Souza, trabalho esse que resultou na tese de doutorado, intitulado, *Letramento de resistência*¹⁰. Nesse trabalho, ela buscou caracterizar o movimento cultural hip hop, como uma agência de letramentos e seus ativistas como agentes de letramentos. Tomando por base uma perspectiva sócio histórica, explicitando que os letramentos singulares praticados pelo grupo de participantes da pesquisa têm lhes permitido redimensionar suas identidades, resignificando papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade marcada por desigualdades raciais e sociais. Ao fazer e vender ou sentir-se valorizado por suas produções, esses sujeitos tornam-se agentes e formadores de outras pessoas, um ciclo que se torna, por sua vez, saudável (BARBOSA, 2019).

Foi a partir dessas experiências que surgiu a ideia de um ambiente no qual as pessoas em situação de rua pudessem se expressar através das práticas educativas não formais, fortalecendo a ideia de uma educação humanista em que o sujeito possa tomar consciência do seu posicionamento no mundo a partir do seu lugar, não com o intuito de transformação radical, mas de uma visão crítica sobre si, de se autoperceber como um sujeito subalterno e, a partir daí, criar estratégias que possibilitem uma tomada de decisão.

Esse movimento de culturas periféricas mudou as visões existentes sobre as periferias, porque esses produtos culturais trazem em si as marcas das identidades territoriais, suas reivindicações que implicam a valorização do lugar. Por isso, a periferia hoje é vista como lugar

¹⁰ SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento da reexistência. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

que se produz cultura e não somente violência e marginalidade, um lugar de uma literatura periférica e reexistente.

5.2 Caminhos da pesquisa

Seguindo o percurso da pesquisa, com o objetivo de trabalhar letramento científico mediado pelas práticas educativas não formais, nossa pesquisa de campo foi conduzida em quatro encontros cujo tema a ser trabalhado e escolhido por eles foi: Direitos e deveres para quem? Esses encontros contaram com 4 etapas que nos ajudaram a explicar de forma didática a pergunta central escolhida por eles e a fazer com que aquelas pessoas atingissem a consciência crítica para isso, todas as etapas foram pensadas e planejadas por mim com estes propósitos e para melhor entendimento, esses encontros contavam as vezes com 5 a 7 participantes em cada encontro, todos os nomes aqui atribuídos são fictícios.

foi colocado em quadros, divididos nos seguintes tópicos, instrumento, execução e objetivo.

1ª Encontro

INSTRUMENTO	EXECUÇÃO	OBJETIVO
-------------	----------	----------

<p>Vídeos, sendo eles: Desigualdade social no mundo, desigualdade social-brincando de imaginar, desigualdade social, o que é?</p>	<p>Foram passados os vídeos, logo após fiz o trabalho de explicar um pouco sobre o vídeo onde nesse momento já começou a falar-se sobre como eles viviam em situação de rua, após isso, foram realizadas algumas perguntas, que foram: 1) Porque vocês acabaram em situação de rua? 2) Quais dificuldades encontradas por vocês em acessar serviços e quais serviços acreditam ter mais dificuldade? 3) Porque acreditam serem difíceis acessar?</p> <p>A partir disso, eles começaram a relatar a realidade a qual sofriam, as dificuldades que passaram e passam até mesmo em órgãos públicos e o motivo de terem que viver em situação de rua, sendo um dos motivos substâncias psicoativas, desemprego e conflito familiar.</p>	<p>O objetivo desse primeiro momento assim como do vídeo foi poder mostrar a essas pessoas como a pobreza no Brasil foi e é estruturada, ambos os vídeos seguem sequências diferentes, o primeiro vem fazendo uma linha histórica mas de maneira descontraída e contemporânea e o último vem realmente mostrar o que é essa desigualdade e como ela se aplica no cotidiano das pessoas. Pensando nesses vídeos essas perguntas elas surgem com o propósito de auto percepção e crítica sobre o sistema que auxilia, compactua a pobreza desses sujeitos, partindo do princípio que todo o público da minha pesquisa é de classe baixa, vulnerável e preta. Essas perguntas são importantes para que muito deles retirem a culpa de se achar inferior e comessem a entender que infelizmente é o sistema que dificultam a sobrevivência destes começando a gerar uma consciência crítica sobre o estado e entendendo os fatores históricos que os fizeram herdar a pobreza.</p>
---	---	--

2ª Encontro

INSTRUMENTO	EXECUÇÃO	OBJETIVO
<p>Vídeo explicando sobre meritocracia; ¹¹ Explicar meritocracia com dinâmica.</p>	<p>Neste dia fomos discutir o tema meritocracia, até então para eles esse era um tema desconhecido, nunca citado, nunca ouvido, mas notava-se a curiosidade em entender sobre determinado assunto.</p> <p>No primeiro momento eu passei um vídeo ilustrativo sobre meritocracia, posterior a isso, expliquei a eles sobre o que significava, usando seus exemplos e colocando em pauta o que já tínhamos discutido no encontro anteriores, houve trocas de diálogos, onde eles perceberam que o conceito de meritocracia não era coerente com</p>	<p>Quando nos referimos a população em situação de rua, ouve-se muito o “estão lá porque querem” assim como “quem quer consegue sair”, que tudo tem uma solução, disso sabemos, mas culpabilizar esses sujeitos diretamente é excluir o Estado desse processo. Por tanto, falar sobre meritocracia foi importante para que eles pudessem entender sobre privilégios a qual eles não tiveram, o objetivo não foi de fazer com que eles só colocassem a culpa no Estado, mas que eles compreendessem o fator população em situação de rua como um déficit</p>

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=1gHjBTM3ekk>

	<p>a realidade a qual eles viviam por não serem privilegiados. Logo em seguida foi o momento da dinâmica a qual realizei.</p> <p>A dinâmica consistia em uma corrida. Todos ficaram alinhados em uma única fila e a frete (o ponto de chegada). A partir disso, eu fiz perguntas e a depender de suas respostas eles dariam passos a frente ou atrás. Essas perguntas consistiam em ocasiões de privilégios na sua vida real e a partir das respostas elas poderiam chegar mais rápido que outros no ponto de chegada. Essas perguntas foram criadas a partir do vídeo e do conceito a qual se refere a meritocracia¹², onde foi possível fazer críticas sobre esse sistema.</p>	<p>do Brasil ao que tange políticas públicas de assistência social dentre outras com o propósito também de evitar comparações. Para isso, a dinâmica foi fundamental para que eles endentecem de forma lúdica como funciona o sistema meritocrático que não se aplica as realidades vividas por eles. Nessas perguntas, de maneira lúdica foi possível mostrar o quão ocasiões como estas dificultam a vida do sujeito e como a desigualdade ela é devastadora para essas pessoas, impedindo-as progredirem de maneira igualitária. Todos novamente gostaram bastante da dinâmica e pediram que houvessem próximas para que pudessem entender sobre “o que passa no Brasil”. Surgindo novamente rodas de conversas sobre as indignações a qual são expostos por serem pobres e pretos.</p>
--	---	--

Perguntas realizadas na dinâmica referente ao quadro 2.

- **Quem já se preocupou com as refeições diárias?** (dê um passo atrás se SIM, à frente se NÃO)
- **Quem já estudou em colégios particulares a vida toda ?**(Dê um passo à frente se SIM, um passo atrás se NÃO)
- **Quem já precisou ajudar os pais nas contas de casa?** (dê um passo atrás se SIM, à frente se NÃO)
- **Quem já esteve preocupação de não ter lugar para morar ?** (dê um passo atrás se SIM, à frente se NÃO)
- **Quem nunca precisou de auxílio do governo?** (dê um passo atrás se SIM, à frente se NÃO)
- **Se você já conviveu com sua família?** (Dê um passo à frente se SIM, um passo atrás se NÃO)
- **Se você se relacionou bem com elas ?**(Dê um passo à frente se SIM, um passo atrás se NÃO)
- **Se você já perdeu móvel ou algo por morar em áreas de risco?** (dê um passo atrás se SIM, à frente se NÃO)
- **Se você já estudou em escolas públicas, teve problemas em ser aceito ou arranjar empregos; ?** (dê um passo atrás se SIM, à frente se NÃO)

¹² Meritocracia significa, literalmente, o governo dos melhores (“merito”, melhores; “cracia”, governo), ou seja, é a associação direta do mérito com o poder, um sistema social que prega que se deve conseguir algo baseado no esforço pessoal; o famoso “fazer por merecer”.

- **Se já ouviu piadas por conta da cor, classe, raça, cabelo; ?** (dê um passo atrás se SIM, à frente se NÃO)

3ª Encontro

INSTRUMENTO	EXCUSSÃO	OBJETIVO
<p>Vídeos;¹³ Perguntas: O que é cidadania? O que são Direitos humanos?</p>	<p>Essas perguntas foram feitas antes de passar os vídeos com o objetivo de verificar os conhecimentos dessas pessoas acerca do tema, para conhecimentos como, jogar lixo no lixo, respeitar as pessoas, respeitar os policiais, respeitar as pessoas, após isso, passei os vídeos.</p> <p>O primeiro vídeo se intitulava “o que é cidadania” onde foi abordado com figurinhas sobre um processo histórico de como surgiu o a cidadania e de como deve ser mantida, mostrando aos participantes a importância, a partir de um processo histórico, fazendo-os ter conhecimento sobre ele. O segundo vídeo era da turma da Mônica: “Cidadania”. Onde também é abordado sobre a cidadania, mas agora de uma maneira mais prática a atual, com o recorte histórico, porque já havia sido abordado no primeiro momento.</p> <p>O terceiro vídeo, foi sobre “direitos Humanos” produzido pela ONU que vem conscientizar sobre as diferenças que Apesar de diferentes, somos todos livres e iguais. E, por isso, precisamos ser respeitados e protegidos. Os Direitos Humanos estão todos escritos e registrados na Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU. Eles são universais, indivisíveis e interdependentes. É preciso que todas as pessoas do mundo conheçam seus direitos, pois garantir que os direitos</p>	<p>O objetivo dessas perguntas é fazer com que eles comecem a criar uma visão crítica sobre o “ser e estar no mundo” a partir do que é “ofertado”, vivenciado cotidianamente por essas pessoas. Os vídeos tem por objetivo, de forma visual mostrar como se constrói e o que é os direitos humanos e a cidadania para facilitar o entendimento destes. A atividade em grupo surge então como a possibilidade de verificar o que eles entenderam sobre o que fora abordado, e com isso, pudemos obter bons resultados, todos de alguma forma conseguiram expressar seu entendimento em exemplos, e em exemplos como “por isso muita gente é rica, porque se aproveita do pobre porque já nasceu rico”, “o privilegio que chama não é Ariel?”, “isso é uma coisa antiga, rico explora e rouba o pobre” “nós tem direito a educação, saúde, casa mas nós não tem nada disso”. Esses são exemplos que possibilita perceber que eles estão conseguindo entender sobre o que foi e está sendo passado.</p>

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=xFOJJ-fosys&t=140s>
<https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDlSs>
<https://www.youtube.com/watch?v=gfzt89bRLp8&t=61s>

	<p>humanos sejam efetivos e respeitados é responsabilidade de todos e todas nós.</p> <p>Após os vídeos foi passado um trabalho/dinâmica em grupo, em que foi dividido em dois grupos, houve um sorteio pra saber quem ficaria com DIREITOS e quem ficaria com DEVERES. Como o próprio nome sugere, pedi para que a partir do que foi falado por mim e discutido naquele momento eles colocassem numa cartolina o que eles entendiam por direito (o grupo que ficou com direito) e deveres (o grupo que ficou com deveres), e a partir disso, eles dessem exemplo de duas situações sobre o tema. Foi dado o tempo de 15 minutos para que eles realizassem toda a atividade. Importante salientar que eu não fiz a divisão do grupo por questão de afinidade entre eles e foi importante observar a organização deles onde foram divididas as atribuições sendo uma delas que cada um seria responsável de escrever a sua opinião, um membro do grupo ficou responsável pela confecção, após isso, juntaram e começaram a discutir sobre o exemplo que dariam, já que várias tiveram a mesma ideia, chegando a me chamar para escolher a melhor ideia, no entanto não opinei para não haver confusão e deixei eles decidirem.</p>	
--	--	--

4ª Encontro

INSTRUMENTO	EXECUÇÃO	OBJETIVO
-------------	----------	----------

<p>Roda de conversa; Feedback.</p>	<p>Foi colocado cadeira em círculo para que pudesse ficar com a impressão de algo mais aconchegante. A pergunta central era “o que eles acharam dos momentos a qual tive com eles”.</p>	<p>O objetivo desse momento é entender se conseguimos fazer com que aquelas pessoas entendessem o assunto a qual foi discutido e também escolhido por elas e se com isso, conseguimos despertar a consciência crítica delas. Esses encontros foram decisivos para que pudéssemos alcançar nosso objetivo de pesquisa, que é mostrar como o letramento científico mediado pelas práticas educativas não formais podem despertar a consciência crítica da população em situação de rua da cidade de Alagoinhas-BA, resultando nos dois capítulos seguintes que discutem e mostram como os colaboradores da pesquisa interagiram e entenderam o tema o qual escolheram e pudemos perceber que isso gerou várias críticas ao sistema e ao seu modo de ser e estar no mundo.</p>
--	---	---

6. PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS COM POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: O ÍNICIO DO DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A educação sempre fora um ambiente de difícil acesso para algumas pessoas, e quando nos referimos a pessoas pretas, periféricas, esse acesso era quase limitado. Por suas condições sociais, essas na sua maioria, precisaram trabalhar para autossustento, o que por consequência, dificultava sua inserção em escolas.

Essa realidade é maior do que talvez imaginamos, No **Brasil**, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) **2019**, a taxa de **analfabetismo** das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em **6,6%** (11 milhões de analfabetos).

A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país, corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019.

A Região **Nordeste** apresentou a maior taxa de analfabetismo (**13,9%**). Isto representa uma taxa aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões **Sudeste** e **Sul** (ambas com 3,3%). Na Região **Norte** essa taxa foi **7,6 %** e no **Centro-Oeste**, **4,9%**.

Esses dados recentes nos dão uma dimensão sobre a educação no Brasil, e é notório que esses dados vêm melhorando, mas ainda percebe-se que no nordeste há um nível de analfabetismo significativo. O acesso à Educação é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância

para a redução da pobreza, criminalidade e ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população, mas infelizmente essa não é a realidade de muitas pessoas, em especial a população em situação de rua (ANDRADE, 2001).

A educação para a população em situação de rua foi e é algo ainda muito distante da sua realidade. Esse distanciamento é um fator de desinteresse que inclui como peça fundamental o estado. O sujeito em situação de rua é minimizado e expurgado da sociedade, dos padrões dóceis (FOUCAULT, 2004), o que é reforçado com a ausência de políticas públicas. Por isso a importância deste trabalho, de orientar, mostrar e reforçar as possibilidades de educação nos diversos espaços e com todos os públicos.

Quando pensamos em educação não formal, foi no intuito de pensar um projeto educativo inclusivo em que todos pudessem estar inseridos nas atividades, sem restrições, sem rigidez e sem hierarquias. Por mais que eles percebessem o meu grau de escolarização, eu tentei deixar as coisas o mais leves possível, para que a aprendizagem fosse além de um produto, como salientam Bizzera e Marandinho (2009). Pensar a educação além de um produto é corroborar com as ideias de Gonh (2016), quando ela nos diz que a aprendizagem não é só mental, mas também social e política.

Para que pudéssemos ter uma educação colaborativa, o primeiro passo foi fazê-los pensarem sobre o tema que gostariam que fosse trabalhado, e entre muitos, escolheram¹⁴ desigualdade social.

Para que fosse trabalhado este tema ligando letramento científico e práticas educativas não formais, foi necessário neste cenário ser exibido primeiro dois vídeos, cujos títulos foram: Desigualdade social no mundo¹⁵, onde retrata um fator da desigualdade em formato de desenho animado, retratando da escravidão até os dias atuais, fazendo uma linha histórica lúdica para o entendimento dessas pessoas.

O outro vídeo foi, desigualdade social- Brincando de imaginar¹⁶, outro vídeo também lúdico que não faz um recorte histórico tão aprofundado, mas relata de forma dinâmica e lúdica a desigualdade social.

Após a passagem dos vídeos, eles começaram a conversar entre eles, e de maneira espontânea como a de Alex: ¹⁷“ Eu acho que estou entendendo umas paradas agora, meu Brother”. A fala de Alex, neste momento, parece um “despertar da consciência crítica”, elucidando que

¹⁴ Nós limitamos o tema em questões sociais, partindo do princípio que se deixássemos muito solto, talvez não conseguiríamos alcançar nossos objetivos.

¹⁵ Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=h0ryyNb0vmI>.

¹⁶ Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=cS6Xc1-K9yM>.

¹⁷ Nome fictício, como sugere o conselho de ética.

muitas pessoas em situação de rua acreditam no julgamento que as pessoas fazem delas, entendendo-as como drogadas, nojentas e outros pejorativos. Assim como Alex, outras pessoas ali talvez não tivessem noção do que é a desigualdade e a sua origem de forma racional e letrada, e neste momento voltamos ao pensamento de Canivez (1991) sobre letramento científico, que nos diz que o letramento está nas práticas de auxílios com relação à democracia da própria sociedade, fazendo os sujeitos entenderem as suas comunidades, seus *locus*, funcionamentos e práticas sociais, o que ele chama de “educação para a ação social responsável”.

Após essa pergunta, fui explicar sobre desigualdade social e sobre o que o vídeo queria realmente mostrar, exemplificando sobre situações do cotidiano para que pudesse ficar mais visível e que eles pudessem entender melhor. Todos concordaram e então nosso diálogo foi norteado por duas perguntas centrais: Quais dificuldades encontradas por vocês em acessar serviços e quais serviços acreditam ter mais dificuldade? Por que acredita serem difíceis?

Essas perguntas foram propositais para que eles pudessem refletir sobre o olhar do outro na sua posição social e refletissem o quanto somos “domados” por um pensamento colonialista e racista, partindo do princípio que todos os participantes da pesquisa são negros.

Foi um diálogo entre 10 pessoas, 7 participaram conversando sobre as dificuldades de acesso à saúde e emprego, sendo estes elencados por eles como os acessos mais difíceis, relatando que a partir do vídeo e da explanação feita por mim, perceberam que isso existia por conta da desigualdade, coisa que já sabiam mas não como agora. Foi possível ouvir relatos de que, por exemplo, eles tinham certa noção que as pessoas não davam empregos porque sabiam que eles são pessoas em situação de rua, relatando algo como: “Há possibilidade, Ariel, o que não há é possibilidade pra quem vive na rua, e como você disse, a desigualdade existe desde a época dos escravos, antes do mundo ser mundo”.

Nesse momento eu alertei sobre os direitos e deveres em que a população em geral tem, inclusive eles, mas também falei sobre as falhas que existem nesse processo, e a maioria dessas pessoas relatou queixas do programa minha casa minha vida, entre outros programas sociais, com os quais infelizmente não foram beneficiadas. Como disse seu José: “esses dias fui no posto e a mulher perguntou onde eu morava, né?! Aí eu falei que morava aqui (na casa de acolhimento) e aí ela disse que eu precisava de endereço de residência. Nem direito de saúde nós tem”.

E a partir disso, começaram a falar sobre as situações de humilhação que já passaram por apenas não ter endereço fixo. Por fim, fui agradecido por estar ali alertando aquelas pessoas sobre algo que, segundo eles, nunca tinha sido falado, existindo para o próximo encontro, expectativa.

Com isso, podemos refletir que:

A possibilidade de realizarmos a educação não-formal está aí, o desafio é fazê-la de tal modo que ela possa tornar-se uma ferramenta transformadora das estruturas sociais, para que a mudança social já não esteja mais no plano de utopia” (SOTO, 2001, p. 259).

A partir disso, é importante verificar como esse instrumento educativo tem sido manuseado, compreendendo que a educação não formal, é uma prática educativa libertadora. Freire (1997) nos abre uma visão sobre o homem, ao nos dizer que este é incompleto, e como tal, vive o tempo que é dele, um sujeito que é práxis, e que por ser incompleto e ser práxis, busca, e por consequência, é capaz de transformar.

Transformação essa que pode ajudar a uma realidade devastadora, a desigualdade social, em que constantemente vivenciamos grupos desfavorecidos como a população em situação de rua, tendo a sua cidadania negada, sem poder desfrutar dos seus direitos, sendo isto, como chama Freire (1984/2014), desumanização humana. Segundo ele, “a humanização ou desumanização, dentro de história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (p.40), por isso, está no próprio homem o ponto de partida para as possíveis transformações. Trabalhar desigualdade social foi importante para que eles pudessem refletir sobre a sua existência e suas variáveis, envolvendo-os no seu “mundo”.

A educação tem por finalidade a humanização do homem, que só é possível quando este engaja-se na luta pela libertação, uma vez que a “ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (FREIRE, 1967/1999, p. 17). Segundo o autor, o conceito de liberdade é “como o modo de ser o destino do homem, mas isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem” (FREIRE, 1967/1999, p. 14).

7. “HOJE EU SEI O QUE É DIREITOS HUMANOS, QUE NOIS POBRES SEMPRE FOI DESFAVORECIDO, A AULA FOI DIVERTIDA”: DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA CRÍTICA.

A ideia de trabalhar direitos humanos como sugestão para escolha deles foi exatamente pensando nos subtópicos que poderíamos aproveitar e colocar nesse bojo com o objetivo de responder ao problema de pesquisa fazendo as coisas de maneira mais leve e dinâmica, como sugere a Educação Não Formal, na dinâmica, por exemplo, feita para explicar a meritocracia de maneira lúdica, foi possível mostrar o quão ocasiões como estas dificultam a vida do sujeito e como a desigualdade ela é devastadora para essas pessoas, impedindo-as de progredirem de maneira igualitária. Todos novamente gostaram bastante da dinâmica e pediram que houvesse próximas, para que pudessem entender sobre “o que passa no Brasil”, surgindo novamente rodas de conversas sobre as indignações às quais são expostos por serem pobres e pretos.

Educar para a cidadania não é apresentar soluções prontas para os estudantes, para a comunidade, mas apontar para os indivíduos o que está em negativo e que, após isso, o sujeito (re)pense o que é inaceitável. Como diz Canivez (1991),

Quando se trata de decidir, numa situação sempre particular, o que é justo, o educador não pode propor ou impor ao aluno um modelo definitivo, que este poderia se contentar em seguir. Não pode designar-lhe, a fortiori, o indivíduo, grupo ou partido que detêm a verdade política. Pode indicar precisamente quais são as decisões irracionais ou contrárias ao direito. Mas não pode substituir o “juízo comum” dos cidadãos, que se elabora no debate coletivo, por um modelo teórico da ação, cientificamente fundado. Porque tal modelo não existe. Disso resulta que a educação do juízo político é, fundamentalmente, uma educação para a discussão. (CANIVEZ, 1991, p.116-7).

Nesse sentido, o letramento científico pode auxiliar em relação aos modelos democráticos da própria sociedade quando este leva os alunos, comunidades a entenderem o funcionamento das práticas sociais, culturais e tecnológicas na sociedade. Segundo o autor, o letramento prepara os cidadãos para os controles sociais, ou seja, significa dizer que antes disso precisa ter uma educação que envolva valores éticos para o “compromisso com a sociedade”, e essa proposta, ainda segundo ele, tem se chamado “educação para a ação social responsável”.

O objetivo da educação para ação social responsável é preparar o cidadão para tomar decisões com consciência do seu papel na sociedade: o de indivíduo capaz de provocar mudanças sociais na busca de melhor qualidade de vida para toda a população. Isso incluiria conscientizar o cidadão quanto aos seus deveres na sociedade, sobretudo no que se refere ao compromisso de cooperação e co-responsabilidade social, na busca conjunta de solução para os problemas existentes (CANIVEZ, 1991, p. 102).

Com isso, foi possível perceber o quão importante foi e será o letramento na sociedade, e, no nosso caso, ele foi reestruturado com a inclusão das práticas educativas não formais, que nos possibilitam um maior dinamismo no saber-fazer ao qual estamos inseridos.

Neste terceiro encontro, tive por objetivo trabalhar cidadania, direitos e deveres e direitos humanos. Para que isso acontecesse, primeiro foram feitas duas perguntas:

- 1- O que é cidadania?
- 2- O que é Direitos Humanos?

Essas perguntas foram feitas com o objetivo de verificar os conhecimentos dessas pessoas sobre o tema, e com isso, as respostas foram consideradas razoavelmente corretas. A cidadania e direitos humanos para eles eram respeito às pessoas, jogar lixo no lixo, respeitar a religião, prender bandido. Foi possível perceber que havia um nível de conhecimento ainda muito leigo ao que tange o assunto. Após esse momento, reproduzi três vídeos:

O primeiro vídeo se intitulava “o que é cidadania”, no qual foi abordado com figurinhas um processo histórico de como surgiu a cidadania e de como deve ser mantida, mostrando aos participantes a importância, a partir de um processo histórico, fazendo-os ter conhecimento sobre

ele. O segundo vídeo era da turma da Mônica: “Cidadania”, no qual a cidadania também é abordada, mas agora de uma maneira mais prática e atual, sem o recorte histórico, porque já havia sido abordado no primeiro momento.

O terceiro vídeo foi sobre “direitos Humanos”, produzido pela ONU, que vem conscientizar sobre as diferenças, contextualizando que, apesar de sermos diferentes, somos todos livres e iguais. O vídeo vem mostrar que os Direitos Humanos estão todos escritos e registrados na Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU. Eles são universais, indivisíveis e interdependentes. É preciso que todas as pessoas do mundo conheçam seus direitos, pois garantir que os direitos humanos sejam efetivos e respeitados é responsabilidade de todos e todas nós.

Após esses vídeos foi passado um trabalho/dinâmica em grupo, onde foram divididos dois grupos, e em um papel escrevi os nomes “direitos e deveres”, pedindo para que cada representante do grupo pegasse um papel e assim tivemos dois grupos, sendo o grupo 1 sobre direitos e o grupo 2 sobre deveres. Como o próprio nome sugere, pedi para que, a partir do que foi falado por mim e do que foi visto e ouvido nos vídeos, colocassem numa cartolina o que eles entendiam por direito (o grupo que ficou com direito), e por dever (o grupo que ficou com dever), e a partir disso, eles dessem exemplos de duas situações sobre o tema. Foi dado o tempo de 15 minutos para que eles realizassem toda a atividade. Importante salientar que eu não fiz a divisão do grupo por questão de afinidade entre eles e foi importante observar a organização deles, onde foram divididas as atribuições, sendo uma delas que cada um seria responsável de escrever a sua opinião e um membro do grupo ficou responsável pela confecção. Logo após, juntaram-se e começaram a discutir sobre o exemplo que dariam, já que várias tiveram a mesma ideia, chegando a me chamar para escolher a melhor ideia. No entanto, não opinei para não haver confusão e deixei eles decidirem.

Por conseguinte, eles colocaram várias palavras e situações que incluíam, respeitar as pessoas, direito a casa, comida, alimentação, a ir e vir, a trabalho, dever de jogar lixo no lixo, de respeitar a religião dos outros, dever de não bater nas pessoas dentre outras coisas, e tudo isso é importante para essas pessoas pensarem sobre as situações em que vivem hoje. Os exemplos dados por eles foram também diversos, exemplos que serviram para refletir sobre as situações que vivem, sobre os direitos que infelizmente são ceifados, entendendo a retórica que os ricos querem ser cada vez mais ricos e que a desigualdade é um fator histórico que prejudica sempre os menos favorecidos.

“ A gente como morador de rua tem que ser respeitado como qualquer um, não é não Ariel, como também a gente devia ter uma casa, um lugar nosso, né não?” (ALEX p¹⁸essoa em situação de rua).

“Eu acho é que a gente é injustiçado o tempo inteiro e não deveria ser assim, temos que fazer algo, não é meu Brother” (MÁRCIO pessoa em situação de rua).

“ Eu até briguei aqui irmãozinho depois dessas coisas que você apresenta aqui pra gente, é o seguinte, um brother meu queria vim passar uns dias aqui sabe, a família lá com problemas e tal, barril irmão, ai falei com a chefia e ela disse que não, eai eu falei, mas e os direitos da gente minha senhora, isso gerou confusão irmão, rs” (PEDRO pessoa em situação de rua).

Com isso, podemos refletir que

A possibilidade de realizarmos a educação não-formal está aí, o desafio é fazê-la de tal modo que ela possa tornar-se uma ferramenta transformadora das estruturas sociais, para que a mudança social já não esteja mais no plano de utopia” (SOTO, 2001, p. 259).

E voltando ao fato de eles responderem as perguntas e interagirem com o tema destacado e já supracitado (cidadania, direitos e deveres humanos), salientam o seu conhecimento mesmo leigo sobre o assunto, apontando assim para um conhecimento pré-estabelecido e que é e pode ser concebido como letramento.

Podemos também no relato acima perceber o letramento sendo colocado em ação, assim como também foi possível perceber no assunto, meritocracia. Aquelas pessoas não sabiam o que era, na prática, a meritocracia, e então foi possível formular a dinâmica que já fora supracitada no tópico metodologia, na qual foi possível perceber diálogos como,

“pra quem tem tudo fácil, as coisas só facilitam mesmo” (ALEX, pessoa em situação de rua).

“é por isso que eu falo que só quem mora na casa sabe onde fica a pingueira” (ANGELO, pessoa em situação de rua).

“ uns com tanto e outros sem nada, agora porque não dá pra nois né não Alex, a gente sabia o que fazer com esse negocio ai, como é o nome Ariel?... privilégio, é de ferrar esse Brasil, diga ai Ariel se não é ? (PEDRO, pessoa em situação de rua).

Foi possível perceber que essas pessoas aprenderam o que é meritocracia e que o conceito dela não se aplica universalmente a todos.

É preciso entender que o conhecimento científico é desenvolvido no sujeito ao longo do tempo, nos seus estágios, que perpassam do analfabeto/não letrado cientificamente/alfabetizado

¹⁸ Todos os nomes são fictícios.

cientificamente, para letrado cientificamente. O letramento ele acontece de forma mais natural por uma própria exigência da sociedade ao letrar o sujeito, entende-se dessa forma, o letramento como qualquer conhecimento que o sujeito cria sobre determinadas situações.

Autores como Tfouni (2006) afirmam que não existe um grau zero de letramento, considerando letramento o próprio senso comum, os usos de ervas medicinais, previsão de tempo por posição do sol ou da lua, por exemplo, que não podem ser descartados pela ciência por serem um conhecimento “rústico”. “A importância dos saberes locais no que concerne ao uso e gestão dos sistemas naturais e seu papel na construção do conhecimento formal tem sido cada vez mais demonstrada por estudos etnobiológicos” (MARQUES et al., 2011). Sendo assim, percebemos que não se trata exclusivamente de ciência, mas da valorização cultural dos saberes populares e sua transmissão como cultura e formas de letramento científico, tirando a ideia europeia, colocando letramento como possibilidade a todos.

Paulo e Lima (2007) nos falam que a tomada de decisão em ciência deve ser sempre por etapas, processos que envolvam adequações e compreensões do conhecimento científico e que não apenas cientistas, biólogos, engenheiros são mais inteligentes que as pessoas não ligadas à ciência, fazendo-nos refletir sobre a ciência/ conhecimento nos diversos contextos, tornando-a possível e acessível, como realizado neste estudo, uma educação que abranja e se adeque a todos os conhecimentos possíveis. Com isso, ao fim, seu José, ao qual negaram assistência médica, disse:

“Ah, Ariel, agora ninguém me segura mais (risos), eu sabendo disso tudo agora eu quero ver o bambu gemer” (JOSÉ, pessoa em situação de rua).

Sendo assim, é importante pensar uma educação democrática que se articula ao processo de democratização na sociedade, na medida que colocamos, por exemplo, esses sujeitos, pessoas em situação de rua, a refletirem sobre assuntos os quais foram citados, possibilitamos que eles façam uma visão crítica da sua própria existência, sendo essa crítica também um ato político, científico, educacional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho nos leva a fazer um movimento que impulse o giro do olhar para perceber outras realidades, ouvir e considerar outros sujeitos, como, por exemplo, pessoas em situação de rua.

Ouvir, refletir sob e sobre a ótica do subalterno, do “dominado”, debatendo assuntos que visam uma ótica mais humanizada e crítica dos assuntos sociais é fundamental para fazer com que essas pessoas reflitam sobre a sua própria existência.

Por isso, foi importante separar os temas em etapas para que eles pudessem compreender melhor as situações que perpassam as suas vidas, entendendo a desigualdade como um processo histórico que atravessa sua transgeracionalidade até os dias atuais, entendendo as suas situações como resultado direto disso.

Para que esse estudo pudesse trazer essa clareza, foi necessário pensar as práticas educativas não formais com o objetivo de inserir todos, independentemente dos níveis de alfabetização, e por ser uma prática que utiliza linguagem coloquial, me possibilitou chegar um pouco mais próximo dessas pessoas, fazendo com que todos se sentissem inseridos.

Para fazer com que essas pessoas levantassem uma consciência crítica da sua própria existência enquanto população em situação de rua, o letramento foi fundamental porque nos deu a possibilidade de investigação, e a partir disso, refletir as diferentes realidades postas na conjuntura social, reconhecendo as características, limitações, desafios no seu coletivo, fazendo-a, aprender, refletir, aperfeiçoar suas práticas de ser e estar no mundo, a partir de dados realizados em pesquisas que balizam e orientam essas pessoas fazendo-as refletirem sobre seu lugar a partir de dados científicos.

A consciência, de fato crítica, precisaria ser ativada para não ser condicionada à “ingenuidade”. Educação, reflexão crítica e não passiva, poderiam andar juntas. Assim, a “transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos” (SIVANI, 2012, p.64). Com isso, trabalhar com a realidade que circunda nossas vidas, com pessoas em situação de rua, é levar essas pessoas a refletir/criticar suas realidades, situá-los, ao concreto, ao real, pensando uma proposta didática para todos.

Nesse sentido, nos colocamos a pensar uma outra educação, que ponha em questão a reprodução do conhecimento, as práticas naturalizadas dentro do regime capitalista, racista, que invisibiliza sujeitos, aposta no lucro e não no valor humano.

Uma outra educação nesse sentido precisa ser pensada, em parceria com diversas instituições, reivindicando políticas públicas. Pensamos até nas oficinas culturais como uma possibilidade aberta pelas vias criativas que essa população nos ensina. O que não podemos é continuar inertes a essa realidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. _____ . **Teoria da Semicultura**. In: Revista Educação e Sociedade. Trad.Newton Ramos-de-Oliveira.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997.
- BIZERRA, Alessandra; MARANDINO, Martha. **A concepção de “aprendizagem” nas pesquisas em educação em museus de ciências**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 7., 2009, Florianópolis. Anais...Florianópolis: [s. n.], 2009. p. 1-12.
- BELLE, Thomas J. **Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong education**. International Review of Education, v. 28, p. 159-175, 1982.
- BACHELARD. G. **A formação do espírito científico: Contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. ED.Contraponto, 1ª ed. Rio de Janeiro, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 14 agost 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
- COSTA, F. B. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social**. São Paulo: 2004.
- COSTA, F. B. **Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis**. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. (Tese de Doutorado). 2008 Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-09012009-154159/pt-br.php>
- CARO, S. M. P.; GUZZO R. S. L. **Educação Social e Psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2004.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.
- COSTA, Andréa Fernandes; MAHOMED, Carla. **O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus?** Ensino Em-Revista, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 579-595, 2010.
- DELEUZE.G; GUATTARI.F. **Mil platôs capitalismo e Esquizofrenia**. V edição. Rio de Janeiro. Editora 34, 1996. Volume3CAZELLI, Sibebe;
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2002.
- ESHACH, Haim. **Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal and informal education**. Journal of Science Education and Technology, v. 16, n. 2, p. 171-190, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo. Ed. Edições Loyola, 2014.
- FERNANDES L. A.; GOMES, J. M. M. **Relatório de pesquisa nas Ciências Sociais: Características e modalidades de investigação**. ConTexto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. _____. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ªed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996. _____. **Virtudes do educador**. Veredas, sl, 1982. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1475/FPF_OPF_04_001.pdf>. Acesso: 27 jun. 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Coleção estudos culturais em educação.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1986

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; MAGALHÃES, Tânia Guedes. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática do curso de Letras da UFJF. In: Andreia R. Garcia Reis; Tânia G. Magalhães (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Pontes Editores. 2016, p. 35-52.

GABRIEL, Rose Skripka N..Morin, E. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000. Constr. psicopedag. [online]. 2020, vol.28, n.29, pp. 97-98. ISSN 1415-6954. <http://dx.doi.org/10.37388/CP2020/v28n29a01>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

_____, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões de nossa época: v. 26. 103

_____, Maria da Glória. **Educação Não Formal o Educador Social – Atuação no desenvolvimento de Projetos Sociais**. Cortez Editora, 2010.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 11-25, 2006.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo, Ed. Loyola, 1997.

_____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor.** – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010. – Coleção questões da nossa época; v.1

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro:** a urgência da educação emancipadora. *Escritos educ.*, Ibitiré, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 maio 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **A questão da educação formal/não-formal.** In.: *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution?* Institut International des droits de l'enfant, Sion: Institut international des droit de l'Enfant c/o Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. p. 91-108.

HISSA, C. E. V., & NOGUEIRA, M. L. M. (2013). **Cidade-corpo.** *Revista UFMG*. 20(1), 54-77. Recuperado de https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/20/3cidadecorpo_cassio_hissa_e_maria_nogueira.pdf

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Cultura como recurso.** Salvador : Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, 2012. 52 p. -- (Coleção cultura é o quê?, v.).

HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos.** Nova Cultura, 1991.

HOLDBROOK, Jack; RANNIKMAE, Mii. **The Meaning of Scientific Literacy.** *International Journal of Environmental & Science Education*. v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** Cortez Editora. Ed. 5º, 2002.

JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. (Org.). **Desafios da pesquisa.** Franca: Ed. UNESP FHDSS, 2006.

KRASILCHIK M. REFORMAS E REALIDADE. **o caso do ensino das ciências. reformas e realidade: o caso do ensino das ciências.** São Paulo Em Perspectiva, 14(1) 2000.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARX, Karl; ENGELS F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo editorial, 2009.

- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MEIRELES, Tatiane de Fátima Wanzeler. **O Desafio do Pedagogo nos Espaços de Educação Não Formal**. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, 2012.
- MARTINS, José de Souza. **O sujeito oculto**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004
- MARQUES, Mariana Pasqual. **Construção do campo da educação popular no Brasil história e repertórios**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2008.
- MARQUES, Joana Brás Varanda e FREITAS, Denise de. **Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43, n.4 [citado 2022-04-29], pp.00-00. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017000400011&lng=pt&nrm=iso>. Epub 23-Jan-2017. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>
- MEIRELES, Tatiane de Fátima Wanzeler. **O Desafio do Pedagogo nos Espaços de Educação Não Formal**. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, 2012.
- PEREIRA, A. S., SHITSUKA, D. M., PARREIRA, F. J.. **Metodologia da pesquisa científica**. (2018).
- LIMA, Paulo Gomes; BARRETO, Elvira Maria Gomes; LIMA, Rubens Rodrigues. **Formação docente: uma reflexão necessária**. Revista de, v. 2, n. 4, 2007.
- OLIVEIRA, C.B; DIAS C.S. **Educação não formal: instrumento de libertação e transformação?** Revista Científica da FHO|UNIARARAS v. 5, n. 2/2017.
- TFOUNI, Leda Verdiani et al. **O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 18, p. 101-110, 2008.
- RODRIGUES, L.D; TAMANINI, E. **Educação Não Formal E Movimentos Sociais: Práticas Educativas Nos Espaços Não Escolares**. Retirado em >><http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1178/78>>> 09 de setembro de 2021.
- RANCIÈRE, Jacques. (2009). **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental Org.
- SCHUCMAN, Lia, e NOVAES, Lia. **Branquitude e progresso: a Liga Paulista de Higiene Mental e os discursos paulistanos na contemporan**. Estudos e Pesquisas em Psicologia [online], 2012, vol. 12, p. 288-311. [acesso 2012-08-22]. Disponível em : <<http://www.revispsi.uerj.br/v12n1/artigos/pdf/v12n1a17.pdf>>
- SAKAMOTO, L. (2009). **Como expulsar drogados, mendigos e outros estorvos**. In. Sakamoto, L. Blog do Sakamoto. Recuperado de <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2009/06/24/comoexpulsar-drogadosmendigos-e-outros-estorvos/>
- SANTOS, W. e SCHNETZLER, R.P. **O que significa ensino de Química para formar o cidadão?** Química Nova na Escola, n. 4, p. 28-34, 1997.
- SOARES, Magda, Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SICARI, A, A. **A cidade, a rua, as pessoas em situação de rua:** (in)visibilidades e a luta por direitos. (Dissertação). Centro de Filosofia e Ciência Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.2018.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

UNESCO. **International Standard Classification of Education - ISCED.** Montreal; Quebec: Unesco: Institute for Statistics, 2011.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr(a)_____para participar da Pesquisa, **Letramento Científico mediado pelas Práticas Educativas Não Formais: Despertando a consciência crítica da População em Situação de Rua da Cidade de Alagoinhas-Ba**, a qual tem como analisar como a arte e as narrativas se misturam nas histórias de vida desses sujeitos.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da realização de uma entrevista. Os encontros terão duração de aproximadamente duas ou três horas, o qual será conduzido por dois alunos que farão perguntas norteadoras sobre o assunto pretendido. Será usado gravador de áudio para melhor coleta de dados.

Os riscos de participar desta pesquisa envolve alguns riscos psicológicos como modificação nas emoções e estresse são consequências dessa exclusão, discriminação como resultado da invasão de privacidade e como risco social. Se você aceitar participar, estará contribuindo para que os alunos tenham seu conhecimento sobre como se compreende a invisibilidade, como ela é vivenciada e como se é compreendida pelos moradores de rua de Alagoinhas.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores no endereço Rua Marechal 118, pelos telefones e e-mails: arieldanttas@hotmail.com (75)9 9901-9275 ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética.

Este material faz parte de um projeto de pesquisa, realizado sob a orientação da prof. Dr. André Rezende. Os resultados serão divulgados assim que o estudo for completado por meio de uma dissertação, conferências, periódicos em revistas

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

.

Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis

.

Data: ____/____/____







