

## **Pobreza e Resiliência nas Narrativas de Educandos da EJA em Situação de Rua**

**Kleyne Cristina Dornelas Souza<sup>1</sup>**  
**Maria Clarisse Vieira<sup>II</sup>**

<sup>1</sup>Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília/DF – Brasil

<sup>II</sup>Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF – Brasil

**RESUMO – Pobreza e Resiliência nas Narrativas de Educandos da EJA em Situação de Rua.** O presente artigo relaciona os conceitos de pobreza e resiliência no estudo de educandos em situação de rua matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo, fruto de dissertação de mestrado, contextualiza a exclusão vivenciada por essa população no Distrito Federal e apresenta, na pesquisa qualitativa, as narrativas como forma de trazer as vozes e visibilizar esses sujeitos, uma vez que estes são invisibilizados socialmente e de forma censitária. Como resultado, as narrativas dos educandos dialogam com os dados do último Censo realizado no DF, reconhecendo, na palavra desses educandos, sujeitos de direito capazes de narrar, refletir e ressignificar a sua condição humana e social a partir de suas histórias de vida.

**Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pessoas em Situação de Rua. Pobreza e Resiliência.**

**ABSTRACT – Poverty and Resilience in the Narratives of Homeless EJA Students.** This article shows the concepts of poverty and resilience of homeless students enrolled in the education program of the youth and adults (EJA). The study, shows the result of a master's thesis, contextualizes the exclusion of this population in the Federal District, and presents the use of narratives as a way of giving voice and visibility to these people since they are invisible to society and to the census. As a result, the students' narratives match the census data from the last census carried out in the Federal District, acknowledging, according to these students, people with rights capable of narrating, reflecting, and reframing their human and social condition, based on their life stories.

**Keywords: Youth and Adult Education. Homeless People. Poverty and Resilience.**

## Introdução

A educação de jovens e adultos é uma modalidade educativa que integra a educação básica constituída por pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que, ao longo da sua história, interromperam ou não iniciaram seu percurso escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida.

A despeito da interrupção nos percursos escolares, os estudantes da EJA são sujeitos de saberes, de leituras, de valores, de luta, de resistência e de sobrevivência. Os educandos que compõem esta modalidade são, em sua maioria, jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. O termo excluído tem uma dimensão ainda maior quando remete às pessoas em situação de rua. As pessoas em situação de rua, segundo Frangella (2009), constituem um segmento social particular no espaço urbano. São pessoas que apresentam uma rotina e relações diferenciadas da ordem social, representando a marginalização social e econômica extrema.

Estes sujeitos têm suas vidas marcadas por histórias de desigualdade de oportunidades. Destituídos de qualquer reconhecimento social e vítimas de uma exclusão provocada pela pobreza, vivem uma situação de isolamento, rejeição e invisibilidade, tendo sua condição associada à criminalidade e à inutilidade para o desenvolvimento social. “A esses invisíveis, cabe apenas continuarem invisíveis e não incomodar o sistema social vigente” (Sousa, 2012, p. 53).

Essas pessoas vivem o fenômeno social de naturalização da pobreza. Leite (2002) alerta que naturalizar é ver algo como inquestionável, compondo a ordem natural sobre a qual não temos controle. Nesse sentido, a sociedade atribui a esses indivíduos a falta de esforço pessoal como a causa para a condição em que se encontram, o que acaba por contradizer o entendimento da pobreza como violação dos direitos humanos. Ao se naturalizar a pobreza, ela desaparece aos nossos olhos. Não seria um comodismo da nossa parte? Torna-se mais simples dizer que eles se *perdem*, a fim de os responsabilizar pela sua condição. Recorremos a Saramago (1995, p. 131) que, no Ensaio sobre a cegueira, diz: “Penso que não cegamos, penso que estamos cegos... Cegos que veem, cegos que, vendo, não veem...”. Esses indivíduos continuam, entretanto, presentes; e desaparecem apenas na medida em que o espectador se renuncia a enxergá-los com todas as suas mazelas. O fato de não acreditarem que podem ser capazes de alterar a sua condição os impede de buscar uma reestruturação da identidade, da sua existência. Assim, faz-se necessário entender a pobreza enquanto transgressão aos direitos humanos e enquanto responsabilidade social.

O artigo em tela integra investigação mais ampla e utiliza metodologicamente a pesquisa qualitativa por meio da entrevista narrativa. O método traz as vozes de vinte estudantes de uma escola de natureza especial do Distrito Federal que atende pessoas em situação de rua. Em suas narrativas, os estudantes da educação de jovens e adultos desenvolvem sua capacidade de resiliência e refletem sobre questões como

os seus direitos, a situação de pobreza, a desigualdade e sua condição humana.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, problematiza a diversidade presente na EJA, e discute o conceito de pobreza e as desigualdades sociais e educacionais no contexto de sujeitos em situação de rua. Em seguida, tece um diálogo das narrativas dos estudantes com os dados dos sujeitos em situação de rua do Distrito Federal (DF) do último censo realizado na capital, e por fim, discute o uso de narrativas como possibilidade de resiliência por meio das vozes desses sujeitos.

### **Educação de Jovens e Adultos e Situação de Rua no DF: desafiando a pobreza e as desigualdades educacionais**

A educação de jovens e adultos no Distrito Federal é plural, demarcada por uma diversidade de sujeitos em tempos e espaços diferenciados, com histórico de desigualdade social, discriminação e desrespeito às diferenças. Diante dessa diversidade, o currículo da educação de jovens e adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014) aponta a necessidade de compreender o estudante, conhecer sua trajetória, sua história e seus projetos futuros, uma vez que a decisão de retorno à escola não é fácil de ser tomada e, muito menos, de ser mantida.

A pluralidade da EJA se estende à população em situação de rua, um fenômeno que provoca muitas indagações. Segundo Silva (2006), há um reconhecimento de múltiplos fatores que geram essa condição de vida. Alguns adentram esse espaço devido a fatores estruturais (ausência de moradia, inexistência de trabalho e renda, mudanças econômicas e institucionais de forte impacto etc.); outros, devido a fatores biográficos (rompimento de vínculos familiares, doenças mentais, consumo de álcool e drogas, fuga do país de origem, infortúnios pessoais etc.), além de fatos da natureza ou desastres em massa, tais como terremotos e inundações, entre outros. O certo é que esta condição não é explicada por um único determinante.

Diante da diversidade de motivações que podem levar uma pessoa a ir à rua, a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (2008) atribui o seguinte conceito a esses sujeitos:

Grupo populacional heterogêneo, caracterizado por sua condição de pobreza extrema, pela interrupção ou fragilidade dos vínculos familiares e pela falta de moradia convencional regular. São pessoas compelidas a habitar logradouros públicos (ruas, praças, cemitérios etc.), áreas degradadas (galpões e prédios abandonados, ruínas etc.) e, ocasionalmente, utilizar abrigos e albergues para pernoitar (Brasil, 2008, p. 8).

As condições de pobreza são sentidas com mais intensidade na vida das pessoas em situação de rua do que em outras pessoas que mo-

ram em algum tipo de residência. Na rua, esses sujeitos experienciam a extrema pobreza material, por vezes, restando para alguns apenas o corpo. Trata-se de um grupo da sociedade desprovido de direitos fundamentais, sociais, configurando, assim, incontestável violação à dignidade humana.

Segundo Quijano (2005), ao longo da história, esses grupos foram marcados pela expropriação violenta de suas terras, seus territórios, suas culturas, suas memórias, suas raízes, suas identidades, suas línguas, sua visão de mundo e de si mesmos. Esses coletivos ainda hoje são mantidos à margem da produção intelectual, cultural e ética da humanidade. Arroyo (2014) reforça que, ao colocar esses sujeitos à margem, a eles é transferida uma responsabilidade individual para alteração de sua condição de desigualdade. Os indivíduos que conseguem reverter essa situação tendem a se afastar de seus coletivos, o que enfraquece a luta e a resistência daqueles que permanecem naquela condição. O modelo capitalista cria uma situação cruel: a vitória de cada um desses sujeitos contra a pobreza e marginalização torna-se o enfraquecimento do coletivo ao qual pertenciam. Ao saírem e ultrapassarem a margem da pobreza, com êxito e esforço, passam a compor o outro grupo, o da não pobreza. Alguns acabam deixando para trás sua identidade, sua raiz e sua luta. Com o crescimento do número de marginais, entretanto, tornou-se ainda maior o abismo entre a margem do êxito individual e educacional e o da marginalidade. O que representam essas margens? Em seu trabalho, Escorel (1999, p. 44) aponta que

A noção de marginalidade foi submetida, ao longo de mais de quarenta anos, a um intenso trabalho de depuração conceitual e metodológica. Entretanto, sendo utilizada por diferentes abordagens e com concepções heterogêneas, assumiu uma definição extremamente genérica na 'sociologia da marginalidade urbana' (Wacquant, 1996), que estuda aspectos variados de diversos grupos sociais marginalizados. Fassin (1996) considera que a marginalidade não é um conceito, mas uma noção autóctone que denomina a pobreza urbana latino-americana.

A noção de marginalidade pertence ao quadro das representações sociais da pobreza que nasceram na década de 1960. Em meados dos anos 1980, com a diminuição dos empregos em função da reestruturação capitalista, ocorreu o aumento das desigualdades e a mudança do perfil de pobreza. Tal fato, de acordo com Escorel (1999), se iniciou quando, em 1976, na França, o processo de pauperização, antes restrito aos grupos de imigrantes e moradores das periferias, se estendeu também àqueles que se encontravam às margens do sistema capitalista, que usufruíam de benefícios do desenvolvimento econômico e da proteção social. Diante desse fenômeno, um novo termo surgiu na França para definir a nova pobreza, a opressão e a exploração. O termo excluído (*les exclus*), criado nesse contexto, acabou por se tornar inconceituável, uma vez que exclusão representa e abarca a multiplicidade de formas nas quais as desigualdades sociais se manifestam.

Os conceitos de desigualdade, pobreza e exclusão são discutidos por Nascimento (1994). De acordo com o autor, o senso comum no Brasil confunde esses conceitos. Ao analisar desigualdade e pobreza, o autor afirma que a desigualdade social se refere à distribuição diferenciada das riquezas produzidas ou apropriadas por uma determinada sociedade, entre seus participantes. Pobreza, por sua vez, representa uma situação em que parte dos membros de uma determinada sociedade não dispõe de recursos suficientes para viver dignamente, ou que não apresenta a mínima estrutura para suprir suas necessidades básicas.

Do ponto de vista da sociedade, o conceito de exclusão social está mais próximo e em oposição ao de coesão social, ou, como sinal de ruptura do vínculo social. Ou seja, a exclusão social em si não existe, o que existem são pessoas vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes da lógica capitalista. A exclusão, na verdade, é termo que remete ao controle e à coesão social. É um termo mais forte que marginais, pois pretende separar os coletivos de forma mais radical. As margens, outrora aproximáveis, cedem o lugar para os muros e muralhas intransponíveis, diferentemente das margens e das fronteiras que são transitáveis, os muros e as muralhas da exclusão são impeditivos de passagem (Nascimento, 1994; Martins, 1997; Arroyo, 2017).

Escorel (1999) confere, ainda, a importância de olhar a exclusão social a partir da dimensão da sociabilidade primária. Para a autora, a família ocupa um papel central na definição do lugar dos indivíduos na sociedade, e a desvinculação familiar retira uma proteção social dos indivíduos e torna-se o fator central no processo de exclusão social. Independentemente do destaque que se dê a uma ou outra dimensão da exclusão social, o resultado do ponto de vista do indivíduo excluído é: a solidão, o isolamento e o estigma.

A desvinculação desses indivíduos, o não pertencimento a grupos sociais e a não participação nas dimensões sociais da vida humana define a condição de exclusão “[...] como a daquele que está ‘sem lugar no mundo’, totalmente desvinculado ou com vínculos tão frágeis e efêmeros que não constituem uma unidade social de pertencimento” (Escorel, 1999, p. 18).

Posto isso, a vulnerabilidade econômica das famílias pobres pode conduzir os seus membros ao limiar entre a pobreza e a miséria. A ausência de trabalho inicia o processo de exclusão social. No caso dos homens chefes de família, o desemprego pode significar a perda da autoridade sobre a família e desencadear um processo de abandono do lar ou de fuga e imersão no alcoolismo. Tal fato corrobora as pesquisas que revelam que a população de rua no Brasil, em sua maioria, está constituída por homens sós em idade produtiva, que vivem na transitoriedade do espaço da rua, em suas atividades diárias, em busca da sobrevivência (Escorel, 1999).

No contexto escolar, há um debate permanente na relação da pobreza com a educação: ora se espera que a educação possa resolver o problema da desigualdade social e ora é considerada um *locus* de repro-

dução dessa desigualdade, precipuamente, quando se mostra a existência de um espaço mais favorável aos estudantes social e culturalmente privilegiados. Tal apontamento é reforçado por Dubet (2001, p. 13) quando afirma:

Por muito tempo, pensamos que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Hoje percebemos que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir.

Diante do exposto, ao discutirmos a educação para pessoas em situação de pobreza, é preciso pensar em uma educação crítica e conscientizadora para além da oferta educacional como uma possibilidade de ruptura de pobreza. Uma vez que

O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperarem a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire (Demo, 2001, p. 320).

Assim, é de fundamental importância que os docentes e discentes compreendam a exclusão social, no sentido de desenvolver no espaço da escola uma discussão crítica da condição da pobreza, a fim de exigir do Estado maior atenção para a dignidade humana, atuando no desvelamento de direitos ainda negados e nas possibilidades de superação por meio de um diálogo conscientizador com os educandos.

Nessa direção, destaco a importância de pensar as ideias de Paulo Freire, mormente os processos de humanização na educação. Isto implica pensar em um diálogo com as histórias de vida que sejam justas e éticas; reconhecer que nos tornamos humanos na diversidade de processos sociais para além da escola. Somos sujeitos históricos, com histórias de desumanização que podem ser transformadas nas relações que se constituem, que podem buscar mudanças, que podem ser a mudança, que podem não se acomodar, que podem libertar-se, que podem conscientizar-se na relação com o outro e com o meio.

### **Pessoas em Situação de Rua e Educação: suas pegadas na capital**

No Distrito Federal, a discussão sobre população de rua foi fomentada por meio de dois encontros nacionais em Brasília, um ocorrido em 2005 e outro em 2009. Cabe ressaltar que o Distrito Federal foi o primeiro ente da Federação, além dos municípios, a aderir à Política Nacional para População em Situação de Rua. Por meio do Decreto nº 33.779 de 2012, instituiu-se o Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política para Inclusão da População em Situação de Rua, no âmbito do Distrito Federal.

Ademais, foram realizadas duas pesquisas sobre pessoas em situação de rua no Distrito Federal. A primeira, nacional, no período de agosto de 2007 a março de 2008, da qual o Distrito Federal fez parte. A segunda foi publicada por Gatti e Pereira (2011) com o Projeto Renovando a Cidadania, desenvolvido pelo Programa Providência de Elevação da Renda Familiar. Conduzida por pesquisadores da Universidade de Brasília, essa pesquisa possibilitou a realização de um censo da população em situação de rua do DF.

Este artigo discute dados produzidos em pesquisa que compõem estudo mais amplo, realizado no período de 2018-2019, na Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP), que atende pessoas em situação de rua. Nesse estudo, utilizou-se a pesquisa qualitativa por meio da entrevista narrativa com vinte estudantes. As entrevistas foram exploradas, e as vozes dos estudantes teceram um diálogo com os dados do censo da população de rua do DF, realizado em 2010.

No Censo realizado em 2010, identificaram-se 2.512 pessoas, sendo: 319 crianças, 221 adolescentes e 1.972 adultos. Desse total de adultos, realizou-se a pesquisa com 1.206 indivíduos, o que representou 61,2% dessa população.

As informações desse Censo apresentaram-se distribuídas da seguinte forma: 78,1% dos participantes pertencem ao sexo masculino e 21,9% ao feminino; em relação à cor 40,2% foram identificados como negros, 39,9% como pardos e 18,8% como brancos. É possível observar, nos dados, um universo masculinizado com maioria de negros e pardos, que se encontravam desempregados, e que, na busca por trabalho, acabaram compondo o espaço da rua. A representação feminina era menor, uma vez que as mulheres viviam na busca por locais mais seguros ou movimentados, como abrigos e hospitais, em função da violência e discriminação a que estavam expostas nas ruas.

O relato da Estudante Maria<sup>1</sup>, da unidade escolar EMMP, participante do estudo de 2018-2019 ratifica tal fato quando ela afirma:

Eu acho ruim a mulher na rua porque por mais direita que seja, ela é malvista, entendeu? Como no meu caso... eu durmo no HRAN<sup>2</sup>. Lá dentro na sala de espera. Fica ruim, todo mundo fica olhando. Quando eu vou deitar, é lá pra meia noite quando esvazia o banco. Ficam olhando... pega bem não. Mulher na rua não pega bem de jeito nenhum. Só pra homem mesmo!! Que pra mulher...tem discriminação. Lá no hospital tinha mulher que não podia me ver antes de me conhecer e falava: – já falei que não quero ninguém aqui dentro. Essas mendigas vêm aqui pra encher o saco, desculpa pra dormir pra roubar as coisas dos outros. Eu só escutava, fazia de conta que nem óoo. Aí quando chegou um dia eu falei pro vigia que estava estudando. Aí essa bendita tava lá escrevendo no balcão. Aí ela ergueu a cabeça e falou assim: – Ela estuda? Arregalou o olho desse tamanho. Quando falou que eu estudava aí ela mudou da água para o vinho. Porque ela pensava porque eu era mulher de rua que mexia com droga essas coisas... porque ela julgava as pessoas sem conhecer.

A narrativa da Estudante Maria apresenta a complexidade do tema das mulheres em situação de rua. Dell'aglio et al. (2018) apontam que há



uma articulação dos diferentes modos de ser e estar nessa condição, e não existe uma maneira de ser mulher estando sempre em composição com outros marcadores sociais, como raça, classe social, sexualidade, entre outros. Nesse contexto, a interseccionalidade se faz presente nas múltiplas discriminações e desigualdades que podem ocorrer

[...] a associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou com dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 177).

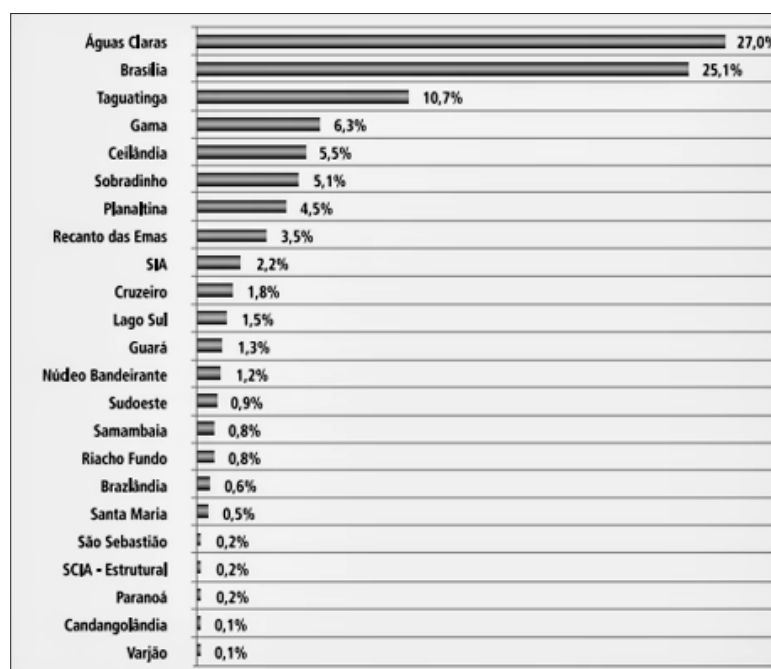
A interseccionalidade se evidencia porque as outras violências que permeiam a população em situação de rua, constantemente, acabam por ocultar a violência de gênero. A violência, todavia, existe e, muitas vezes, inclusive, é a causa que leva mulheres à situação de rua. Fogem do marido ou de um familiar que as agride, fogem do abandono, ou saem de casa em razão de a família não aceitar sua identidade de gênero ou orientação sexual. A fala da Estudante Maria e os dados da pesquisa evidenciam a violência a qual estão expostas, o que as levam a uma busca constante de lugares nos quais possam se proteger. Tal fato configura a omissão do Estado, o que não deixa de ser uma violência aos direitos não garantidos antes e durante a situação de rua.

Ainda nesse Censo, é apresentada a distribuição dos adultos em situação de rua nas regiões administrativas (RA)<sup>3</sup> do DF. No Gráfico 1, observa-se uma maior concentração das pessoas em situação de rua nas RA de Águas Claras e Brasília<sup>4</sup>, o que revela uma elevada frequência desses sujeitos nos locais que possuem maior concentração de renda, em busca de melhores possibilidades de trabalho.

É possível observar pela pesquisa, que, naquele período, as pessoas em situação de rua estavam, em sua maioria, inseridas no trabalho informal. Tal fato reforça a importância de romper com o estigma de que esses sujeitos são preguiçosos, vagabundos e delinquentes. Segundo os dados, apenas 10,6% viviam de esmola, sendo que o restante trabalhava informalmente como flanelinha, catador de material reciclável e na construção civil. As possibilidades na construção civil reforçam o fato de o maior percentual estar presente na RA de Águas Claras, que no período do Censo possuía muitas construções. Além disso, a existência da Unidade de Acolhimento para Indivíduo e Famílias (UNAF), antigo Albergue Conviver, localizado na RA de Águas Claras, contribuía no percentual.



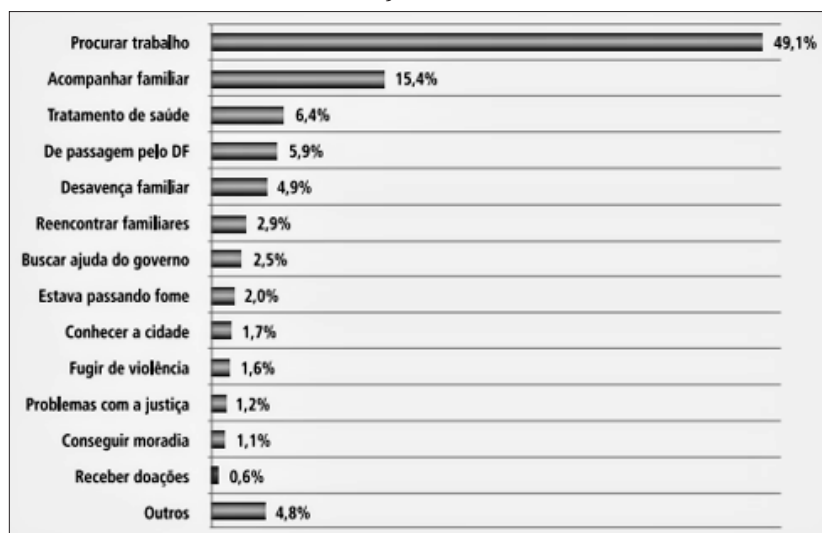
**Gráfico 1 – Distribuição de Adultos em situação de Rua nas RA, segundo Dados do Censo de População em Situação de Rua do Distrito Federal (2010)**



Fonte: Projeto Renovando a Cidadania, 2011 – Censo da População em Situação de Rua do Distrito Federal.

No Gráfico 2 é possível observar os principais motivos que trouxeram esses adultos para o Distrito Federal. Observa-se que 49,1% estavam em busca de emprego; 15,4% acompanhando a família; 6,4% para tratamento de saúde; 5,9% estavam em uma condição transitória, apenas de passagem, enquanto 4,9% alegaram desavença familiar. Os dados indicam a busca por emprego como o principal motivo, que tem no trabalho uma condição fundante da sociabilidade humana. É possível identificar trajetórias de trabalho interrompidas de indivíduos que se tornaram supérfluos e desnecessários ao sistema produtivo e levados a situação de rua. Segundo Escorel (1999), o fenômeno da exclusão social transforma o desemprego temporário em permanente e cria, inclusive, categorias das pessoas que se encontram em situação de rua: moradores de rua de um perfil contemporâneo (desempregados) e de um perfil tradicional (mendigo, alcoólatra e doentes mentais).

**Gráfico 2 – Motivos que levaram o Adulto a Viver no DF, segundo Dados do Censo de Pessoas em Situação de Rua do Distrito Federal (2010)**



Fonte: Projeto Renovando a Cidadania, 2011 – Censo da População em Situação de Rua do Distrito Federal.

Quanto à naturalidade, apenas 18,9% eram do Distrito Federal. A maioria dos adultos pesquisados vieram de outras unidades da federação (80,5%) e 0,6% procedem de outros países. Foi verificado, na análise do Gráfico 2, que 49,1% vieram em busca de trabalho e apenas 0,6% com o objetivo de receber doações. A busca por uma vida melhor marca a migração de Brasília desde o seu início, uma cidade caracterizada na sua construção pelos migrantes que a construíram e constituíram. Daqui surgiram os candangos, termo utilizado para designar esses trabalhadores e que, posteriormente, nomeou também os primeiros habitantes da cidade. A palavra, entretanto, nem sempre teve esse significado. O dicionário Aurélio diz que ela nasceu de *kungundu*, diminutivo de *kingundu*, em *Quimbundo*. *Kungundu* exprimia, para os africanos, a ideia de ruim, ordinário, vilão. Assim, no início, o seu uso era depreciativo. Nos dias atuais, a palavra candango compõe a cidade. Outros substantivos depreciativos, entretanto, surgem para aqueles que em sua busca não encontraram uma vida melhor, de acordo com o relato do estudante que participou da pesquisa atual:

Marcelo: Eu vim para cá para ser candango como vocês. Mas, o nome que eu recebi foi outro: *mendigando*.

Ao serem chamados de mendigos, as pessoas em situação de rua consideram que a sociedade os coloca na situação mais degradante da rua. O mendigo é aquele que está em uma situação que não é mais capaz de exercer o trabalho. Após conversarem sobre essa condição, outro estudante argumenta:

Joaquim: Aqui ninguém é mendigo! A gente toma banho, trabalha para ter um trocado e estuda. Eu não sou morador de rua. Eu tô em situação de rua. É diferente! E qualquer hora eu posso sair. [...] Ninguém precisa de esmola. Precisa de trabalho, educação, saúde e segurança.

Ao analisar a idade, verifica-se que 60% dos entrevistados encontram-se na faixa etária de 22 a 40 anos, reforçando o desafio de incluir o trabalho como uma dimensão fundamental da formação desses indivíduos e a necessidade de políticas educacionais integradas ao mundo do trabalho. Observa-se, ainda, um total de 6,80% de pessoas em situação de rua acima de 50 anos. São sujeitos que iniciam o processo de envelhecimento nas ruas e começam a perder sua capacidade laborativa e a esperança. Tal fato é percebido na narrativa do estudante da pesquisa atual:

Oswaldo: Aí foi a época que eu adoeci e saiu um câncer na minha coluna, gastei toda a mixaria que eu tinha e fui parar na rua. Depois que parei na rua a situação ficou difícil. Hoje eu não tenho casa. Depois dessa cirurgia não consegui mais trabalhar como eu trabalhava antes. Se eu tivesse saúde eu não estava na rua. Eu estava trabalhando. [...] eu já realizei meu sonho... que era andar com o pescoço cheio de ouro, ter um carro, isso o garimpo me deu. Já veio e foi embora. Agora eu não tenho mais. Já sou velho... Passou dos 50 anos é sonhar só com a morte.

Observando os dados, é possível identificar nesses sujeitos o perfil de estudantes jovens e adultos trabalhadores que, em algum momento da vida, interromperam o seu percurso escolar. Além disso, reforçam trajetórias de trabalho paralisadas de indivíduos que se tornaram supérfluos e desnecessários ao sistema produtivo e levados à condição de situação de rua.

Nesse sentido, Vieira, Bezzera e Rosa (2004) acentuam o desemprego e os ciclos do sistema capitalista como geradores dessa condição.

A população de rua é o retrato mais cruel da miséria social, que se aprofunda com o crescimento dos índices de desemprego e com o rebaixamento salarial, consequência do processo de recessão cada vez mais forte que atravessa a economia brasileira. [...] Morar na rua é reflexo visível do agravamento da questão social nas grandes metrópoles. Misturam-se na rua trabalhadores cujas fontes de sobrevivência se originam dela mesma, como é o caso dos catadores de papel, lavadores e guardadores de carro; desempregados que buscam pequenos bicos, cujo rendimento não lhes permite o pagamento de moradia; e os que vivem da mendicância e da contravenção (Vieira; Bezerra; Rosa, 2004, p. 159).

O Censo analisado completa uma década, reforçando a ausência de dados oficiais sobre as pessoas em situação de rua, o que dificulta o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a essa população. Em 2019, o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único<sup>5</sup>) tinha registrado um total de 3.004 famílias em situação de rua no Distrito Federal. Cabe ressaltar que esse total representa ape-

nas as pessoas ou famílias que acessaram esse serviço. Apesar de não ser um dado censitário, essa informação aponta um aumento de 52,3% de adultos em situação de rua no DF quando comparados com os dados do Censo de 2011 realizado no Distrito Federal.

O fato de o censo demográfico ser realizado de forma domiciliar dificulta a obtenção de dados quantitativos atuais das pessoas em situação de rua. Ademais, outro fator a ser considerado é a grande rotatividade desses sujeitos, desprovidos do direito à cidade, uma vez que há a negação, inclusive, do espaço que ocupam.

Diante disso, ainda cabem as indagações e inquietações acerca de quem são esses sujeitos? Quem são os invisíveis que não são quantificados há uma década? Quais são suas pegadas? Os pés descalços que tentam deixar pegadas na capital são constituídos também por educandos que, após uma década, mostram que o silêncio dos dados pode ser quebrado a partir de suas vozes, que ecoam na educação de jovens e adultos.

### ***Resilienciando: a escuta sensível e a resiliência dos estudantes da EJA em situação de rua do DF***

O Distrito Federal em sua política educacional estabelece, no currículo da educação de jovens e adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [SEEDF] (2014), o direito de aprendizagem para todos os sujeitos. Nesse sentido, a EJA deve preocupar-se com a apropriação de novos saberes e com a partilha de experiências que possibilitem aprendizagens contínuas a sujeitos em condições diferentes de aprendizagem. Dentre a diversidade de sujeitos que compõem a modalidade, estão as pessoas em situação de rua, que vivem no limite da sobrevivência e com o desafio da escuta, uma vez que são socialmente silenciadas e invisibilizadas.

A oferta de EJA para esses sujeitos no DF ocorre na Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP), que apresentou, no Censo Escolar do 1º semestre de 2019, um total de 159 estudantes matriculados, sendo 140 (88%) do sexo masculino e 19 (12%) do feminino. Com relação à faixa etária, 11 (7%) encontravam-se entre 15 e 21 anos, 40 (25%) entre 22 e 29 anos e 108 (68%) acima de 30 anos. Ainda segundo os dados, 77 (48%) estavam no 1º segmento<sup>6</sup> e 82 (52%) no 2º segmento da modalidade EJA. Esses estudantes apresentam uma história de vida nas ruas e não contam, em sua maioria, com apoio da família, tendo a escola como único ponto de referência.

A educação de jovens e adultos se apresenta como uma possibilidade para esses sujeitos que fazem parte de coletivos sociais historicamente marginalizados. Diante disso, a importância de a EJA apresentar aos estudantes, além das aprendizagens a que têm direito, os conhecimentos de sua história de sobrevivência e trabalho nas ruas. As histórias de luta, resistência e emancipação desses sujeitos devem compor o percurso escolar.

Segundo Arroyo (2017), a EJA é o *locus* desses sujeitos com identidades coletivas de segregação, opressão e abandono. Mas, sobretudo, de pessoas que resistem e lutam por uma mudança. O primeiro passo dessa luta é o retorno à escola, à educação. No contexto escolar, o diálogo entre educandos e educadores possibilita transformações, fortalece a capacidade de resiliência a partir das trocas de saberes, experiências, vivências e sobrevivências dos estudantes.

Diante do exposto, este artigo propõe pensar ainda o conceito de resiliência, tendo em vista compreender os estudantes da EJA em situação de rua por meio das narrativas. Os sujeitos que habitam a rua podem ter uma ação protagonista e apresentar narrativas que constituem suas realidades, sua imaginação e seus sonhos.

É preciso romper com a negligência social que deixa as pessoas em situação de rua em uma condição de sujeitos sem valor. Esses afastamentos neutralizam a retomada de uma condição de resiliência. Madariaga et al. (2014, p. 14) aponta a importância da resiliência humana, pois “[...] *la resiliencia implica, no sólo un afrontamiento, sino lo que es más importante, también una transformación, una aprendizaje, un crecimiento, que va más allá de la mera resistencia a las dificultades*”. A resiliência humana ultrapassa o significado original de resiliência que na física está relacionado com a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica. Ao tecer um diálogo das realidades das pessoas em situação de rua com os dois conceitos, vislumbra-se que o corpo não traz apenas lembranças, mas, marcas de momentos de luta, resistência e sobrevivência nas ruas. Diante disso, o estudante traz a narrativa que revela o espaço que a escola representa em sua realidade:

Nilson: A gente é tão maltratado, ofendido e humilhado que não acredita em mais ninguém. [...] Agora aqui na escola eu tô mudando. Aqui eu sou bem recebido. [...] Aqui eu tenho uma palavra amiga. Aí vou ficando bem e vou me tornando melhor.

A voz do educando revela a escola como um espaço fundamental para o crescimento, transformação e desenvolvimento intelectual, emocional e social dos educandos. A unidade escolar se constitui como um espaço de sujeitos resilientes a partir do momento em que a equipe de educadores entende que:

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (Freire, 1996, p. 109).

Na visão de Maturana e Dávila (2009, p. 236), deve existir uma preocupação com o outro, ou seja, é preciso olhar e escutar, pois “[...] o conversar se torna uma dança dinâmica entre o jogo de escutar-sentir-reflexionar-estar inteiros aí”. Quando isso acontece, surgem relações

colaborativas e o respeito mútuo. E nessa direção, ao ser acolhido pelo outro, surge a escuta, a voz, a narrativa. A perda do medo de se expor. Assim, as histórias se constituem individualmente e coletivamente em um processo de resiliência humana, no qual os indivíduos superam as adversidades e transformam momentos difíceis em oportunidades para aprender, crescer e mudar.

Diante da realidade de exclusão em que esses indivíduos se encontram imersos, a resiliência não é composta apenas de relatos de sucesso. Atrelado aos fatos que ocorreram, estão as representações e lembranças individuais que cada momento vivido traz consigo.

Para Cyrulnik (2001, p. 225), resiliência refere-se a um conjunto de:

[...] fenômenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes. Um trauma empurrou o agredido numa direção para onde gostaria de não ter ido mas, visto que caiu numa vaga que o enrola e o leva para uma cascata de mortificações, o resiliente tem de fazer apelo aos recursos interiores impregnados na sua memória, tem de lutar para não se deixar arrastar pelo declive natural dos traumatismos que o fazem cansar-se de lutar, de agressão em agressão, até que uma mão estendida lhe ofereça um recurso exterior, uma instituição social ou cultural que lhe permita sair da situação.

No caso dos participantes da pesquisa, a Escola Meninos e Meninas do Parque é uma instituição que participa desse processo de resiliência por meio da educação de jovens e adultos. Para Benetti (2014), a escola pode ser um espaço promotor de resiliência quando aciona estratégias que disponibilizam apoio, inclusão, pertencimento, sentimentos de valor e de participação, conforme os relatos:

Joaquim: Aqui na escola a gente é um elo, um ajudando o outro.

Rogério: Teve um tempo que eu passei dificuldade. Agora eu tenho essa escola que me faz crescer.

Maria: Eu fui deixada na Febem ainda criança, lá eu fiquei até completar os 18 anos. Em nenhum momento fui preparada para o que poderia vir. A lembrança que eu tenho de lá são as grades. Era o mundo que conhecia. Aos 18 anos fui colocada para fora da Febem. Recebi uma batida no ombro dizendo que tinha chegado minha liberdade. Esse foi o conceito de liberdade que me falaram. Daí, vivi nas ruas de São Paulo. Cansada das ruas de São Paulo, eu vim para Brasília. Tive dois casamentos, mas nenhum deu certo. O primeiro esposo era envolvido com drogas e o segundo com o álcool. Eu podia desistir com tanta coisa, né? Mas, eu não desisto não. Muita gente falava pra mim quando eu voltei a estudar: 'Minha filha pra quê você vai estudar? Você não conseguiu jovem, desiste'. Eu falava: 'Tá bom pode deixar!' Teve um que falou: 'Você quer estudar pra quê? Pra descer a cova?' Eu falei: 'Vou, vou descer a cova com sabedoria'. O outro falou: 'pra quê você está fazendo espanhol? Isso é ilusão! Você não tem trabalho? Você não vai pra fora?' Você pensa que eu vou na onda dos outros? Eu não, eu vou é até o fim! E tudo começou aqui, essa escola foi uma mãe pra mim.

Os relatos dos estudantes mostram que, mais do que resiliência, é preciso ter esperança. A esperança explicitada por Freire (2014, p. 110) não frisa a mera espera:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Quando Freire (2014) diz que *esperançar é não desistir*, há um encontro de *esperança* em sua voz e na voz da Estudante Maria: “Você pensa que eu vou na onda dos outros? Eu não, eu vou é até o fim!”. *Não desistir, ir até o fim* é manter a esperança. A esperança é elemento fundamental para se recuperar a utopia. A utopia que, em Freire, define um modo de estarsendo-no-mundo, que possibilita o lançar-se, o buscar, uma vez que somos seres inacabados e inconclusos. A esperança faz do homem um ser capaz de seguir adiante para a realização de sua história.

Dessa forma, a educação de jovens e adultos pode atuar na recuperação e aumento da autoestima dessas pessoas que poderão refletir em suas narrativas sobre as suas bases identitárias, raízes culturais e problemáticas, de forma a ressignificar suas histórias.

Ricoeur (1997) nos lembra que a vida é vivida e as histórias são narradas. A experiência que poderá ser oportunizada para esses estudantes em situação de rua da EJA, de transformar o vivido em contado, permitirá que se vejam na qualidade de personagens de sua própria história. Nesse momento, os visíveis invisibilizados socialmente tornam-se narradores personagens e protagonistas de sua própria história e, apesar de serem os próprios sujeitos, não são mais os mesmos quando contam a sua história.

O relato não é a volta do passado, é uma reconciliação com a própria história. Monta-se uma imagem, dá-se coerência aos acontecimentos, como se sanássemos uma injusta ferida. A fabricação de um relato de si preenche o vazio das origens que perturbava nossa identidade (Cyrulnik, 2009, p. 12).

As narrativas nesse momento quebram a cultura do silêncio roubado que retira desses sujeitos sua identidade e dignidade.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] Não nos referimos obviamente, ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele ‘afastando-se’ para ‘admirá-lo’ em sua globalidade, com ele, por isto, continuam. Daí que essas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens nelas se encontram ‘molhados’ de realidade e não quan-



do, significando um desprezo ao mundo, sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de 'esquizofrenia histórica' (Freire, 1975, p. 92).

A palavra e o silêncio fazem parte e constituem uma democracia a partir do momento em que se tem a opção de escolher um ou outro. Entretanto, quando a sociedade opta por não escutar as pessoas em situação de rua, e o silêncio se torna uma imposição, esses sujeitos são emudecidos. A comunicação é uma condição de reconhecimento do outro. Por vezes, a falta de convivência afeta a troca de experiências e a falta destas, as histórias de vida. As pessoas em situação de rua representariam o vazio da vivência individual. São os sujeitos sujos, poluídos, vagabundos, entre tantos outros adjetivos que exprimem a imagem de abjeção. No entanto, para além dessa imagem, Frangella (2009) apresenta que esses sujeitos podem também ilustrar o exemplo da redenção e da moral social, uma vez que são os que tiveram as experiências extremas da dor, do isolamento e do sofrimento. Por isso, seriam portadores da sabedoria sobre a dor, sobre a vida e sobre a veracidade dos valores e sentimentos. Assim, tornam-se contadores de histórias nunca vistas, testemunhas de crimes, de situações ilícitas e de aventuras estranhas no espaço urbano. Nesse universo de histórias, surge a narrativa do Estudante.

Joaquim: Eu já viajei esse Brasil a fora, estou na rua *indesse* os meus 13 anos. Numa dessas andanças eu fui lá pro Sul. Lá, consegui *trabaio* numa plantação de maçã. Pediram os nossos documentos pra acertar o *trabaio*. Aí o moço me chamou pra falar com o responsável da plantação. Eu já fiquei preocupado... Chegando lá ele perguntou o nome do meu pai. Eu falei. Ele perguntou o que ele era. Eu falei... caminhoneiro. Aí ele perguntou: – Sua mãe conheceu como, seu pai? Eu falei que ele passou lá no Rio Grande do Norte e conheceu minha mãe. Aí ele falou pra mim... – Eu sou seu tio!! Seu pai era meu irmão. Aí eu conheci a família do meu pai.

Enfim, as narrativas desses sujeitos podem contribuir para chegarmos mais próximo de compreender as especificidades de ser e aprender das pessoas em situação de rua, na sua individualidade e coletividade. O contexto dos educandos da educação de jovens e adultos em situação de rua, por sua complexidade, se apresenta como um campo fértil ao estudo sobre as manifestações e narrativas do constructo resiliência. Torna-se, portanto, pertinente a compreensão e conhecimento dessas histórias, de forma a contribuir em um processo de ensino e de aprendizagem para esses sujeitos de uma maneira mais resultante.

## Considerações Finais

Este trabalho nos aponta a importância de pensar na ampliação de pesquisas e políticas para pessoas em situação de rua na educação de jovens e adultos. As políticas educacionais não têm como desconsiderar essa realidade, e a EJA se configura como a modalidade que contempla o maior número de sujeitos que se encontram nessa situação.

Esse estudo fomenta, ainda, a reflexão sobre a pobreza na formação docente e nos espaços educacionais. A pobreza é uma situação coletiva, no entanto, para o exercício educacional, os professores ainda não são preparados na sua formação para lidar com as situações de pobreza e desigualdade. Nas formações docentes e espaços escolares, faz-se necessário ampliar as discussões sobre essa condição, a fim de alargar o atendimento e compreensão da diversidade de sujeitos que a modalidade EJA abarca.

Ao retornarem para a EJA, as pessoas almejam ter nesse espaço a possibilidade de serem agentes de sua própria história e de poder se reconhecerem capazes de aprender, a despeito das limitações atribuídas a si mesmos, tendo suas narrativas pessoais e coletivas reconhecidas e valorizadas como parte do processo educacional.

A EJA pode ser um espaço de pedagogias que afirmam e dialogam com as realidades de seus estudantes, de forma que estes não sejam apenas beneficiários, mas partícipes do processo. Por isso, não se busca nesse trabalho, por meio das narrativas, um fim ou uma conclusão para a realidade dos estudantes da educação de jovens e adultos em situação de rua; mas o começo de muitas inquietações que provoquem tentativas de ações que ressignifiquem esses sujeitos e suas histórias.

Recebido em 3 de novembro de 2020

Aprovado em 21 de junho de 2021

## Notas

- 1 Os nomes dos entrevistados foram substituídos por pseudônimos, visando preservá-los de possíveis constrangimentos.
- 2 Hospital Regional da Asa Norte localizado na região central de Brasília
- 3 O Distrito Federal possui uma divisão territorial diferente do restante do país. Em vez de municípios, o DF é dividido em regiões administrativas (RA). A diferença básica é que o município goza de autonomia política, administrativa e financeira, enquanto as RA são vinculadas ao Governo do Distrito Federal.
- 4 Essa RA possui alta concentração de renda pelo fato de residirem, nestas localidades, os dirigentes de órgãos da administração direta e indireta do governo, funcionários públicos graduados, profissionais liberais, comerciantes que percebem rendimentos mais elevados.
- 5 O Cadastro Único é uma importante ferramenta para os programas sociais do Governo Federal. Trata-se de um instrumento que tem por objetivo incluir socialmente as famílias brasileiras de baixa renda. Sua unidade básica de referência é a família, sendo admitida a possibilidade de famílias unipessoais, ou seja, compostas por apenas uma pessoa.
- 6 A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal é organizada por segmentos e etapas. Para cada segmento há uma correspondência nas etapas da Educação Básica. O 1º segmento corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental e o 2º segmento aos anos finais do ensino fundamental.

## Referências

- ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA-Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BENETTI, Idonezia Collodel; GRISARD, Edla; FIGUEIREDO, Odair. Redes de Apoio: Estado, família e escola como contextos promotores de desenvolvimento. **Roteiro**, v. 39, n. 1, p. 240-260, 2014.
- BRASIL. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua**. Brasília. 2008. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/acoes\\_afirmativas/inclusaooutros/aa\\_diversos/Pol.Nacional-Morad.Rua.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/acoes_afirmativas/inclusaooutros/aa_diversos/Pol.Nacional-Morad.Rua.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2020.
- BRASIL. Decreto n. 33.779, de 6 de julho de 2012. Institui a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/72258/Decreto\\_33779\\_06\\_07\\_2012.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/72258/Decreto_33779_06_07_2012.html)>. Acesso em: 17 out. 2020.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171, jan. 2002. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774>>. Acesso em: 29 maio 2020.
- CYRULNIK, Boris. **Resiliência**: essa inaudita capacidade de construção humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- CYRULNIK, Boris. **Autobiografia de um Espantalho**: histórias de resiliência – o retorno à vida. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- DELL'AGLIO, Daniela Dalbosco; RICHTER, Cecília Loureiro; MACEDO, Fernando dos Santos de; FERREIRA, Aurea Ferreira de; SILVA, Alessandra Alves da; SILVA, Valquíria Martins da. Mulheres em situação de rua e os paradoxos: quando a política pública mais “efetiva” de saúde e moradia é o encarceramento. In: NARDI, Henrique Caetano; ROSA, Marcus Vinícius de Freitas; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva (Org.). **Políticas Públicas, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça na Perspectiva Interseccional**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Secco, 2018. P. 73-80.
- DEMO, Pedro. Conhecimento e Aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos (Org.) **Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no Sec. XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação de Jovens e Adultos. Caderno 6. Brasília: SEEDF, 2014.
- DUBET, François. As Desigualdades Multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01>>. Acesso em: 16 out. 2020.
- SCOREL, Sarah. **Vidas ao Léu**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- FRANGELLA, Simone Miziara. **Corpos Urbanos Errantes**: uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo. São Paulo: Fapesp, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GATTI, Bruna Papaiz; PEREIRA, Camila Potyara (Org.). **Projeto Renovando a Cidadania**: pesquisa sobre a população em situação de rua do Distrito Federal. Brasília: Gráfica Executiva, 2011.
- LEITE, Izildo Corrêa. **Desconhecimento, Piedade e Distância**: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Universidade Estadual Paulista – ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2002.
- MADARIAGA, José Maria et al. La Construcción Social de la Resiliência. In: MADARIAGA, Jose Maria. **Nuevas Miradas sobre la Resiliência**: ampliando âmbitos e prácticas. Barcelona: Gedisa, 2014. P. 11-30.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena Yanes. **Habitar Humano em Seis Ensaços de Biologia Cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. A Exclusão Social na França e no Brasil: situações (aparentemente) invertidas, resultados (quase) similares. In: DINIZ, E. (Org.). **O Brasil no Rastro da Crise**. São Paulo: ANPOCS/ IPEA/ Hucitec, 1994. P. 289-303.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. P. 107-126.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. (Tomo 3). Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SARAMAGO, José. **Ensaio Sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SILVA, Maria Lúcia Lopes da. **Mudanças Recentes no Mundo do Trabalho e o Fenômeno População em Situação de Rua no Brasil 1995-2005**. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- SOUSA, Anne Gabriele Lima. **Eu Sou de Rua, mas Também Sou Gente**: inter-subjetividade e construção de identidades dos indivíduos em situação de rua de João Pessoa - PB. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Educação ambiental e Educação do campo, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de. **Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- VIEIRA, Maria Antonieta da Costa; BEZERRA, Eneida Maria Ramos; ROSA, Clei-sa Moreno Maffei. **População de Rua**: quem é, como vive, como é vista. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

Pobreza e Resiliência nas Narrativas de Educandos da EJA em Situação de Rua

**Kleyne Cristina Dornelas Souza** é Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Especialista em Estatística pela Universidade Paulista. Graduação em Estatística pela Universidade de Brasília. Graduação em Biologia pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7671-9503>

E-mail: [klynec@gmail.com](mailto:klynec@gmail.com)

**Maria Clarisse Vieira** é Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. É Pedagoga com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Coordenadora do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Estudos filosóficos e histórico-culturais – GENPEX, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UnB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5924-0488>

E-mail: [mariaclarissev@gmail.com](mailto:mariaclarissev@gmail.com)

Editor responsável: Luís Armando Gandin

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.