



Biograph



A práxis do viver como epistemologia: “o saber sentido” DA/NA escola como forma de emancipação da condição humana no viver na Terra

Cláudia Moraes da Costa Vieira- SEEDF
Cláudia Pato-UnB (FE)

INTRODUÇÃO

Aprender a viver a vida é uma aprendizagem ininterrupta do aprender a viver e habitar a Terra. Para Nóvoa (2010) a vida é uma interligação, um cruzamento. Esse processo é um exercício contínuo da compreensão, de se perceber como ser pertencente à mesma espécie, com uma diversidade plural, sendo constituídos por diversos grupos e territórios, marcados por identidades individuais e coletivas histórias e lugares, alguns demarcados e outros ainda desconhecidos.

Giddens (1989) aponta que as trajetórias de vida são construídas por sujeitos que vivem questões concretas, que estão imersos no mundo, que atuam no cenário da vida e em todas as contradições que o viver exige. Sujeitos sociais que e, produzem, reproduzem continuamente as ações do cotidiano.

Josso (2008) já afirma que é nas histórias de vida e de formação que se encontram os territórios simbólicos. Lá eles são explorados e desnudam os sentidos da existência em evolução, uma existência em permanente transformação. Nestes territórios, se associam os elementos do pertencimento, as experiências formadoras e fundantes da identidade, no decorrer dos relatos da própria vida. Eles são espaços/tempos significativos em que se vai atribuindo sentido à existência, constituindo elementos que são compartilhados:

são territórios simbólicos abertos para uma pluralidade de outros territórios, que são o mesmo que terrenos férteis para aproximar os processos vitais e a criação de sentido para si, sentido partilhável com outros no seio desse território ou de outros. (JOSSO, 2008, p.24).

Assim, para o encontro com o saber sentido, produzido na relação do sujeito com o espaço escolar, faz-se necessária a construção da possibilidade de olhar para a escola como um território, e defini-la como um lugar constituído por diversas histórias. Pereira (2008) compreende que a escola se insere na perspectiva de território, quando se busca enxergá-la como um lugar que produz identificação, gerada pela experiência entre os seres e o local. É a concepção de que os espaços e, os lugares existem em função dos sentidos e dos valores que as pessoas foram atribuindo a eles, no decorrer de sua existência, das histórias que foram construídas.

Nas últimas décadas, o acesso à escola tem sido ampliado devido às políticas de inclusão social. Estas trazem diversidade para o ambiente escolar, ao incluírem neste espaço, sujeitos oriundos de realidades diversas, de grupos sociais específicos, como os catadores de material reciclável, sejam adultos, jovens ou crianças. Porém, as políticas não garantem a sua permanência na escola. Essas pessoas estão à margem, sobrevivem das sobras da sociedade de consumo. Movimentam-se de forma invisível, para uma grande parcela da sociedade, pois seu fazer laboral situa-se entre aqueles que são estigmatizados, levando-os a viver esquecidos, debaixo de viadutos, sob marquises, em barracos de lona, escondidos no meio do cerrado.

Pesquisas apontam que a escola, está ausente da vida dos catadores e de suas famílias (ONÇAY, 2005; KASSOUF, 2004; COSTA, 2008; SEQUEIROS, 2000; ALTERTHUM, 2005; ALVARENGA, 2008). Quando há referência à presença da escola, evidencia-se a dificuldade ou a impossibilidade de permanência das crianças desse grupo social, compreendida aqui como parte dos excluídos, pela escola. Teixeira (2010) e Costa (2008) trazem referências sobre o desejo que as famílias dos catadores alimentam de presenciar o progresso dos seus filhos na escola, como estratégia para que estes alcancem uma vida melhor que a de seus pais.

Neste sentido, este artigo buscou compreender as trajetórias de vida e os processos escolares dos estudantes filhos de catadores de material reciclável de uma escola pública do Distrito Federal-DF, com o uso do método autoecobiográfico.

A pesquisa utilizou a abordagem da fenomenologia (HEIDEGGER, 2009), em uma perspectiva descritiva e interpretativa, com vistas à compreensão do ser como sujeito consciente, que se reencontra, ao se relacionar com o mundo, assim como com a sua

própria existência, de forma integrada. A interpretação hermenêutica (GADAMER, 1999; 2005; RICOEUR, 1976; 1994; 1997; Souza, 2004) constituiu este apreender pela interpretação dos diversos olhares e as diversas formas de se produzir a narrativa.

Neste sentido, o método autoecobiográfico se baseou nos procedimentos autobiográficos de Josso (2008; 2010); Lechner (2012); Delory-Momberger (2008) e Passeggi; Furlanetto; Conti; Chaves; Gomes; Gabriel; Rocha (2014). Dois conceitos subsidiaram a construção do termo Oficina Autocobiográfica: AUTO ← ECO. **Auto**, a partir da concepção de Morin (2005), significa a constituição de relações interdependentes/dependentes, de uma auto-organização, organizando-se a si mesmo e si autoproduzindo. Relações de interdependência se constituem nas relações genéticas e nas interações com o meio ambiente, o indivíduo se define pelas suas singularidades, mas também pelas suas qualidades de ser e de existência. O conceito Eco, a partir da concepção de Mourão (1996), a compreensão do *oikos* como espaço habitado (MOURÃO, 1996), com seus territórios simbólicos e complexos, com os mitos que o compõem, as matérias e as diversas formas de relações e interações que se constituem no decorrer da existência humana. O ser habita-se a si mesmo, aos outros (nos diversos grupos aos quais pertence) e ao planeta, como morada das diversas formas de vida.

Assim, o método autoecobiográfico tornou-se um espaço e tempo onde se buscou trabalhar as autobiografias, como um eixo central, a ecologia humana (DANSA; PATO; CORREA, 2012) e a educação ambiental (CARVALHO, 2006), como inspiração e respiração como também a relação dialógica e de amorosidade, baseada no conceito de Freire (1997), foi tomada como matriz de orientação e ação da relação entre colaboradores e pesquisadora.

1 Método

A pesquisa desenvolveu-se em três tempos articulados: Primeiro tempo com a aproximação do contexto, o segundo tempo com o caminho encontrado e o terceiro, o olhar para os primeiros resultados.

1.1 Os participantes

O estudo foi realizado na Escola Classe 01 da Cidade Estrutural, escola pública do Distrito Federal pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF. A escolha desta escola se deu em um primeiro momento pela sua localização, a Cidade Estrutural e ou “Vila Estrutural”, pois lá se encontra o Aterro do Jóquei, mais conhecido como lixão da Estrutural, que recebe diariamente os resíduos do Distrito Federal, bem como estão presentes catadores independentes e aqueles organizados em cooperativas.

Foram definidos quatro critérios para a escolha dos estudantes participantes da pesquisa: ser filho de pessoas que exerciam a ocupação de catadores de material reciclável; cursar o 4º ano; aceitar ser voluntário na pesquisa; ter a autorização dos pais e de seus professores para participar da pesquisa. Assim, a pesquisa foi realizada com 65 estudantes, com média de idade de 10,75 anos (35 meninas; 30 meninos), dos quais 36 residem na Ocupação Santa Luzia e 29 na Estrutural.

1 2 As estratégias para a constituição das narrativas e os instrumentos

A partir da observação participante, buscou-se a imersão no contexto dos estudantes colaboradores, e a participação implicada, que se institui um pensar contínuo sobre a pesquisa e sobre a própria atuação da pesquisadora como educadora.

As oficinas autoecobiográficas se encaminharam como uma estratégia produzida pela pesquisadora. Para isso, foram utilizados os relatos orais e escritos, a produção de textos imagéticos: desenhos, modelagens, fotografias e o filme: o menino urubu¹. O filme trouxe de forma fluida a narrativa de um menino criado por urubus, que tem como sonho frequentar uma escola.

As oficinas foram realizadas em seis encontros, cada um tendo um eixo norteador baseados em temáticas tais como: realidade do estudante; grupo familiar; escola; e comunidade. A estrutura dessas oficinas autoecobiográficas foi organizada em quatro tempos: 1) **Acolhimento e abertura do diálogo** como processo inicial do trabalho, em que se apresentavam as boas vindas acompanhada de um texto inspirador (poesia, música, história etc.); 2) **Socialização da palavra e da escuta**, momento em que a partir da problematização produzida por trechos do filme, fotografias e/ou materiais vinculados ao

¹ Disponível <<https://www.youtube.com/watch?v=pTwmzjXRi1w>>
Acesso em 12 fev2013.

eixo norteador, dava-se prosseguimento ao diálogo; 3) **Registro e avaliação**, era o momento em que se definia de que forma se materializaria o dito, o ouvido e o sentido. Após esse processo, acontecia o registro nos diários campo; 4) **Silenciar** que definia o olhar para si, para quem estivesse presente naquele encontro.

O diário de campo constituiu-se em um procedimento e instrumento (MACEDO, 2006), espaço/tempo para os registros de ambos colaboradores e pesquisadora utilizaram o diário de campo.

Para a caracterização do perfil dos estudantes colaboradores foi utilizada a ficha do perfil biográfico de cada um deles. Elaborada com base nos trabalhos de Souza (2004), mas adequando ao grupo e as finalidades desta pesquisa.

Sendo o espaço da pesquisa uma escola pública, envolvendo de forma direta, crianças e adolescentes e seus professores regentes. Essas questões demandaram algumas ações: solicitar a autorização para a pesquisa na rede de ensino público do Distrito Federal e o encaminhamento ao Conselho de Ética. Assim, todo o processo de pesquisa foi regulamentado de acordo com a Resolução de nº 466, de 12 de dezembro de 2012².

Todas as questões deste processo foram descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para a assinatura dos pais, no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, para serem assinados pelos estudantes, e também para que pudessem decidir sobre sua participação na pesquisa e no Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa, assinados pelos estudantes e pais. Para se preservar a identidade dos estudantes colaboradores seus nomes foram trocados por pseudônimos.

1.3 A análise interpretativa das fontes biográfica

O trabalho de análise apoiou-se no trabalho de Souza (2004), no sentido de uma análise interpretativa e descritiva, tendo como âncora a abordagem fenomenológica-hermenêutica que baseou-se na análise interpretativa-compreensiva de Paul Ricoeur (1994) e na leitura dos três tempos com suporte nos trabalhos de Souza (2004):

² Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em 08 abr 2014.

1ª Leitura Cruzada e Pré-análise: configurou-se como um espaço/tempo de organização, separação, uma busca de identificação do perfil biográfico do grupo e das narrativas produzidas no decorrer da pesquisa.

2ª Leitura TEMÁTICA - unidades de análises temáticas ou descritivas: constituiu-se em mais um processo de escuta atenta e cuidadosa, a partir de diversas leituras e do cruzamento entre elas. Nesse tempo de leitura, houve a visualização as unidades de análise, a partir da identificação das recorrências, das regularidades, das irregularidades, do particular e do subjetivo.

3ª Leitura - Interpretativa e Compreensiva: processo de refinar o olhar, intensificar o cuidado e a atenção. Aqui se buscou formas de identificar o modo mais apropriado de caracterizar as regularidades e irregularidades tendo como base as unidades de análises temáticas já reveladas, mas sem impedir o surgimento de outra unidade. Principiou-se a articulação das narrativas.

O próximo capítulo encaminha para a discussão e a construção do percurso das análises.

2 HISTÓRIAS, CONTEXTOS E TERRITÓRIOS

A partir do contexto e das histórias, os estudantes foram exteriorizando a sobrevivência e a vivência no lixão, os laços afetivos constituídos na família e, traduzindo a importância desse núcleo, para cada um deles. A concepção de escola apresenta-se como um eco que surge na família e vai se instituindo entre a saudade do professor da educação infantil e as relações estabelecidas no viver do espaço escolar atual e na utopia do discurso de transformação, a partir da escolarização. O viver na Estrutural, na condição de filhos de catadores, vai revelando o cotidiano individual e coletivo desse grupo de estudantes e trazendo concepções e saberes ambientais.

3 1 Os sentidos da sobrevivência e da vivência no Lixão

As histórias e os contextos vão dando movimento às narrativas dos estudantes, constituindo territórios, como o lixão, este que se elabora como um ponto de referência, como um território simbólico em que os estudantes vão construindo relações com aquele espaço e tudo que o compõe.

Alguns foram elencando como “um monte de lixo” e/ou uma “montanha de lixo”, que permitia se manter aceso o fogo, de forma permanente, e que serviria como fogão ou “fogareiro”, para vários catadores, que precisavam aquecer seu alimento, diariamente. De forma consciente, os colaboradores, ao narrarem essa luz, argumentavam que dela se originava o efeito do gás metano. Trata-se de um lugar onde os catadores convivem em seu trabalho com a reciclagem, mas onde também se encontram a violência e diversos tipos de acidentes. Um espaço onde não é permitida a presença de crianças e adolescentes, mas que se fazem presentes ali, com suas famílias, sozinhos ou em grupos, em busca de brinquedos, objetos para sua própria utilização ou para serem vendidos como mais um meio de aumentar a renda familiar.

Reconhecem o contexto, mas buscam estratégias para negarem as relações de proximidade com suas próprias histórias. Vão narrando a partir da história de outras pessoas e/ou eventos veiculados pela mídia: usam como exemplos de notícias acontecidas. São as histórias de outras pessoas que trabalham no lixão e são articuladas ao contexto inicial da conversa.

Maria (10 anos): “tia, eu conheço um menino que trabalha lá, a mãe dele não trabalha, ela fica olhando os filho dela, acho que tem 12 ou 10 não sei. Ele vai trabalhar reciclando e depois vende o material e pega o dinheiro quando a mãe dele precisa, ele pega e dá”.

Sara (10 anos): “a lagoa de chorume. Ela tem uns lixo, acumula aquela água dele, sabe? Sai e vai acumulando e aí vai ficar uma lagoa de chorume. Uma vez passou no jornal , e aí a escavadeira, escava assim. Quando foi vê acharo um homem e a lagoa tava assim, roendo ele, era o homem, tava morto”.

Laudiceia (9 anos): eu nunca fui lá, só via até a porta do lixão aí bem na hora que o eles disseram que tinha um monte de pessoa magra, catando lixo (ênfase na palavra lixo).

A voz de Maria desvela a situação de crianças que ainda trabalham no lixão, para colaborar na renda de suas famílias, e, pela referência à idade, pode-se concluir que é uma criança em idade escolar, mas, devido à vulnerabilidade social da família, coloca-se como mais uma do núcleo parental a empenhar-se pelo seu sustento. O trabalho infantil é revelado como uma das formas de degradação do trabalho e da criança, como consequência do capitalismo e é, de certa forma, naturalizado, em áreas vulneráveis como o lixão.

Eles reconhecem que há o trabalho infantil, mas veem como uma forma de colaborar com a família, mostrando que esse modo de trabalho, pode trazer, de forma mais rápida, certo retorno monetário. Em pesquisas como a de Cavalcante (2014), esta condição pode ser a que atrai as crianças em situação de vulnerabilidade para o trabalho no lixão, pois abre a possibilidade de receber o valor do trabalho na hora da entrega do material.

Sara apresenta um olhar de cuidado e preocupação, quando faz referência à lagoa de chorume. Ao falar disso, define a sua compreensão sobre o fenômeno. De acordo com a sua compreensão, o lixão poderia ser definido pela lagoa de chorume e os processos de violência que ali. O relato de Laudiceia relata baseia- em um estereótipo já construído da pobreza. Faz isso, para que o seu conhecimento daquela realidade não seja revelado, pois conhecer, naquele momento, em detalhes, o lixão, seria confirmar a sua relação com os catadores. Ao falar, observava a reação do grupo e estabelecia estratégias para se distanciar.

As narrativas vão revelando a dificuldade que estas crianças têm de trazer elementos próprios dessa realidade, descrevendo o lugar. Contudo, lentamente, começam a incluir nomes de parentes próximos, como tios, padrinhos, madrinhas e vizinhos. Descrevem histórias de outras crianças e pessoas que trabalham no lixão, deixam de fazer afirmações sobre si mesmos, mas revelam que conhecem, de forma autêntica, o modo de vida daqueles que sobrevivem dos lixões e o cenário cotidiano daquele lugar.

Os begues³ também foram lembrados e as carretas foram mencionadas, como um dos transportes mais citado por todos. Josué lembrava a quantidade de carretas que circulava pelo lixão, em todos os períodos. Esses desenhos buscaram materializar o que para eles era mais visível no lixão e, no caso de Josué, o que mais o afetava, pois a quantidade de carretas o deixava preocupado, devido aos acidentes que ali ocorriam quase que diariamente.

Percebeu-se que, ao expressarem suas impressões do encontro, a partir do registro do desenho, foram-se tornando mais livres e construindo um espaço de liberdade a abertura necessária para a colocação as questões subjetivas.

A manifestação artística do desenho infantil rompeu o espaço do silêncio, trouxe elementos da realidade, do cotidiano, e veio acompanhada da imaginação, na perspectiva

³ Begues: como é denominado a embalagem (saco grande) que os catadores utilizam para armazenar os materiais coletados recolhidos por eles.

do sonho de se ter, naquele local, espaços para o descanso de seus pais. O desenho das carretas era uma forma de expressar o sentimento de insegurança e dor que o movimento constante daqueles veículos ocasionava neles. Alguns estudantes colaboradores aproximavam-se e contavam histórias ocorridas no lixão e outros ainda faziam gestos para que o colega confirmasse a sua versão. Neste exercício dialógico, trouxeram memórias de momentos do trabalho, das relações com seus pais e avós, histórias que retratavam o lixão em um tempo passado, identificando-o uma diferença entre as dimensões físicas do presente, e revelando a preocupação com a diminuição do seu espaço físico e de como ficaria o trabalho dos seus pais em um futuro próximo.

Tais colocações iam legitimando a condição de filhos de catadores e visibilizando esses seres. Tal condição os fazia trazer a própria voz para o diálogo. Isso lhes permitia identificar o local de habitação, as “casinhas”, como as denominavam, caracterizando-as. Essas representações revelavam a hierarquia existente entre os moradores das casinhas, tanto na Ocupação de Santa Luzia e quanto na Estrutural.

A negação da condição de filhos de catadores foi compreendida como uma relação de cuidado consigo, uma espécie de defesa, de autoproteção, no sentido de se protegerem de alguma ofensa, e/ou para evitar menosprezos pelo fato de seus pais serem catadores e trabalharem no lixão. Essa voz se apresentou em vários subgrupos, mas não se legitimou no universo coletivo, pois havia um outro grupo que, já nos primeiros encontros, assumiu sua condição. Observou-se que alguns colaboradores, de forma individual, foram se expressando de modo seguro, e isso fez com que outros os acompanhassem naquela atitude. Isso ocorreu em diversos subgrupos das oficinas autoecobiográficas. Ao passo que iam se fortalecendo, iam verbalizando, alguns com segurança, mas outros de forma tímida e ainda cabisbaixos.

Utilizavam o termo vala para identificar o lugar em que seus pais trabalham no lixão. Mesmo não sendo a maioria, este pequeno grupo de crianças revelou a profissão de seus pais. Conscientemente, assumir as consequências desse ato, para a escola e a comunidade, pois alguns perceberam a presença de outros naquela condição.

No decorrer das oficinas, foi revelada uma diferença nos relatos daqueles, que cujos pais trabalhavam no lixão, de forma independente, e daqueles filhos de pais filiados a alguma cooperativa, pais que pertenciam a uma instituição organizada. A falarem,

expressavam que seus pais não trabalhavam no lixão diretamente, somente aleatoriamente. A partir daí, iam agregando outros elementos do cotidiano individual e coletivo e articulando-os ao passado, ao presente, e trazendo perspectivas de futuro ao cenário do lixão.

O Lixão vai sendo descrito a partir de elementos que dão sentido a todo o cenário social, histórico, cultural e ambiental e revelando um trabalho que é exercido por família. Mais uma vez, verifica-se o trabalho de adolescentes e crianças no lixão, quando Maria Flor revela as idades dos irmãos. Esses elementos trazem uma carga de questões subjetivas da trajetória individual e coletiva dos colaboradores estudantes e vão se aproximando do contexto local do lixão, constituindo a comunidade dos que trabalham naquela área.

Havia uma preocupação em explicar a localização do lixão e a distância entre as casas e a lagoa de chorume, no sentido de demonstrar as consequências da localização do lixão para toda aquela comunidade aquele solo. Esta inquietação vinha acompanhada de afirmações sobre a quantidade de lixo e a forma desordenada de como ele era armazenado. A quantidade de carretas e os vários acidentes que ocorriam ali eram outro ponto que gerava discussão e preocupação entre aos colaboradores. O assunto tornava-se mais delicado, quando incluía os parentes próximos: mãe, pai, avó, irmãos e também amigos e conhecidos. Uma afirmação recorrente e angustiada, que demonstrava a incapacidade e a dificuldade de visualizarem possibilidades de mudanças nesta situação.

Era observável na expressão de seus rostos, no tom dos relatos. A situação iria se perpetuar muito tempo ou enquanto houvesse pessoas trabalhando daquela maneira no lixão. A velocidade das carretas e tratores que circulavam por lá era um ponto de preocupação:

Tomás (11 anos): Lá tem um trator passando toda hora. Máquina de amassar o lixo. As carreta leva. Tem que pegar logo, se não enterra.

Tomás revela uma das principais causas dos vários acidentes que ocorrem no lixão, a diferença de velocidade entre o homem e a máquina. Quando o lixo era jogado nos espaços de destino, vários catadores estavam lá para coletar e separar. Contudo, esta ação precisava ser veloz, pois, logo após, viria o trator para enterrar e isso é uma das causas dos acidentes ocorridos, como aquele citado por Luzia. Nos relatos, estabelecia-se um saber consciente da realidade na qual estavam inseridos. Demonstravam uma capacidade

reflexiva e crítica, capaz de olhar a realidade e apontar questões que exigiam mudanças, mas também reconheciam as limitações que tinham, pois seus pais precisavam continuar naquele trabalho, para manter suas famílias, por uma questão de sobrevivência. Este diálogo se tornava mais coerente quando se tinha a presença dos estudantes filhos de pais que trabalhavam nas cooperativas e que recebiam o material reciclável através do caminhão da SLU - Sistema de Limpeza Urbana do DF. O relato de Amadeu reflete um pouco tal diferença:

Amadeu (12 anos) O meu pai é da cooperativa, lá de Brasília. As vez, o caminhão da SLU vai levar o lixo lá, aí eles separo. Ele não preciso ir no lixão, mas as vez ele e os catador de lá vai, quando o caminhão demora, aí.

A diferença mostrada revelou os problemas do processo de coleta seletiva do Distrito Federal, que não observa uma processualidade na entrega desse material nas cooperativas, o que faz com que alguns dos catadores ainda tenham de ir ao lixão, nos períodos em que o caminhão não faz a entrega do material. O lixão se encaminha tanto para aqueles que trabalham de forma independente, como para aqueles vinculados a cooperativas e associações, mas que não conseguem estabelecer uma rede de coleta, já que a do Estado ainda se encontra em situação de fragilidade.

Ao narrarem, iam se misturando ao Lixão e à Cidade Estrutural os sofrimentos e dores dos que trabalham na catação, dentro do lixão, com o sofrimento dos que moram na cidade, devido aos impactos ambientais trazidos pela localização do lixão.

O sofrimento vindo do lixão oferece vários riscos para toda a Estrutural. Os colaboradores apontam que este incômodo se torna maior, no período das chuvas, quando não há como trabalhar. Eles mostram problemas em armazenar o material recolhido. Este relato foi recorrente, entre os colaboradores que moram na Santa Luzia, mas também foi lembrado pelos que moram na Estrutural, quando mencionam os esgotos que transbordam, no período de chuvas. O escoamento da lagoa de chorume, mais frequente nos tempos de chuva, leva o chorume para as casas e as ruas mais próximas do lixão, problemática que causa inquietações e preocupações entre eles.

O lixão vai constituindo relações externas e internas que são vivenciadas por este grupo, de forma consciente e crítica. Eles demonstram uma preocupação com as pessoas que vivem próximas ao lixão e com as mazelas ocasionadas pelo derramamento do

chorume, pois, além do dano do chorume em contato com o solo, ainda lembravam das crianças que brincavam no período chuvoso, dos animais, como cavalos e cachorros, que tomavam a água da chuva e o odor que exala, por quase toda a Estrutural.

Neste movimento o Aterro do Jóquei vai se transformando diariamente, sem intervalos, no decorrer de seu funcionamento, diurno e noturno, todos os dias da semana, em um emaranhado de histórias de vida, individuais e coletivas, aproximando pessoas e famílias que sobrevivem da reciclagem, em um processo complexo de relações e sobrevivências.

2 2 A FAMÍLIA: OS LAÇOS E NÓS

A família vai se apresentando aos poucos, a partir da afirmação de serem filhos de catadores de material reciclável. Revelam que pertencem a um grupo em que trabalho e vida se entrelaçam. Identifica-se, ali, uma base de apoio e segurança para a grande maioria. Em outros casos, a ausência dessa base é revelada por pais e mães que mais parecem ser filhos, pela circunstância de sua idade e também do processo de exclusão que ainda vivenciam.

A família vai se constituindo neste território, em que se aprende, desde cedo, o valor de contribuir uns com os outros, de participar da luta coletiva pela sobrevivência. Diante de diversas ausências, que se estendem à falta de alguns membros, como os pais e irmãos mais velhos, estes estudantes precisam se mobilizar para aprender a suprir ou criar formas de preencher esse vazio.

O trabalho é um dos elementos que constitui uma base de relação desses grupos familiares, nos quais filhos e pais vivenciam diariamente o contexto dos que sobrevivem da catação. O cuidado que demonstraram, nos relatos, onde evidenciavam o trabalho dos pais, demonstra a relação entre o trabalho e o viver destes estudantes.

Estudavam na mesma sala de aula, mas não falavam muito de si. Outros encontravam-se fora da escola, no lixão onde seus pais trabalhavam. Estes demonstravam certa cumplicidade e até intimidade, o que os levava a manter certa proximidade, na sala de aula, e a constituírem pequenos grupos e, às vezes, duplas.

Antônio (11 anos): Tia, eu e o Tadeu sai daqui e vai catar latinha, né? A gente entra lá pelo campo. Né? (Sorrir muito).

Tadeu (11 anos): Hoje tenho que pegá peti também. Tia onti nós achou um monte (faz gestos com as mãos).

Esses grupos ou duplas estavam sempre próximos. Alguns não sentavam perto, na sala de aula devido a determinações da organização do espaço da sala, mas, no decorrer dos recreios, era possível observar que estavam juntos, e trocando conversas. Eram contextos muito próximos, que não poderiam compartilhar com todos os colegas. Assim, iam se agrupando como forma de fortalecimento e a criação de um espaço de amizade. Naqueles momentos, combinavam as idas ao lixão e desenvolviam parcerias, na procura de material reciclável.

Para esses estudantes, que vivenciam conflitos e contradições desde muito cedo, o trabalho exercido por seus pais, de catar no lixão os resíduos sólidos, como maneira de garantir o sustento da família, parecia revelar sentimentos simultâneos, de orgulho e vergonha conforme ilustrado na fala a seguir.

Kédma (10 anos): Tem muita gente, assim que trabalha de catadora e tem muito filho, assim, que tem vergonha de ter uma mãe catadora, mas eu não tenho, tenho muito orgulho de ter a minha catadora, ela me dá tudo, me dá boneca, me dá as coisas, assim, se não fosse por ela, eu não estaria na escola.

A Kédma eleva a voz, ao falar de sua mãe. O relato revela a dualidade entre o sentimento relacionado ao orgulho, pois é a partir do trabalho de catação que sua mãe garante o sustento de toda a sua família, a sua manutenção material, e o suporte da formação, pois é a partir dela e do trabalho se estabelece um vínculo com valor atribuído à educação, ao acesso do acesso à escola. Também há o destaque do cuidado pela infância. Mesmo no meio de um trabalho que exige atenção e cautela, para se desviar dos acidentes, a mãe se preocupa em trazer-lhes brinquedos. A admiração pela figura materna, não a exime de refletir sobre a realidade e a vergonha que este trabalho acarreta para alguns.

Joana lembrou que há um valor ambiental no trabalho de sua mãe:

Joana (10 anos): Eu acho esse negócio de reciclagem são muito bom pro meio ambiente, mas a pessoa não cuidam do meio ambiente, joga lixo na rua . Eu também achei bom minha mãe fazer esse trabalho, por que ela vai me ensinando como recicla as coisas [...].

Mais uma vez, a figura materna é citada. Joana compõe sua narrativa com um tom de segurança. O relato ilustra a aprendizagem que constroem com os pais, das contribuições de seus trabalhos para a vida individual e das cidades. A reciclagem vai sendo apropriada,

por todo o núcleo familiar e constituindo saberes e fazeres próprios da especificidade da catação.

Estes aspectos também são identificados nos trabalhos de Barbosa, (2012), Teixeira (2010) e Alterthum, (2005). Trata-se de um saber advindo do viver e sobreviver da reciclagem. Percebe-se um vínculo entre o trabalho da reciclagem e o cuidado com o meio ambiente, como forma de amenizar o dano causado pelo acúmulo e a produção de resíduos nas cidades, mas simultaneamente, sugere-se um olhar de desaprovação das pessoas e da sociedade, ao demonstrar o descuido que vem da ação de “jogar o lixo na rua”. Com isso, considera-se a falta de consciência sobre a importância do meio ambiente e a própria desvalorização das questões ambientais e da figura do catador de material reciclável.

A desvalorização é refletida por eles e é ampliada, a partir da descrição do ambiente de trabalho, o lixão, onde apontam a degradação e os prejuízos causados à saúde.

Laura (11 anos): Assim, como meu primo, ele trabalhava dentro do lixão, assim, às vezes ele catava assim, aí ele pegou bicho no joelho e nos pés, assim, aí ele teve que ir no hospital pra cortar a perna. Ele pegou muita bactéria, assim, no lixão.

A degradação é expressa pelo mau odor dos resíduos em decomposição, o excesso de insetos e microrganismos nocivos provenientes do próprio lixo e do contato direto do chorume com o solo e com as pessoas que trabalham no local. O lixão é considerado um ambiente que causa vários problemas de saúde. Com isso, geram-se problemas socioambientais, entre os diversos apontados, em especial os mais visíveis são os danos físicos. Uma questão apontada pelas crianças deste grupo são as feridas no corpo, que causa muita coceira. Com isso, eles iam ao posto de saúde, utilizavam as medicações, mas, com o decorrer do tempo, a mesma situação retornava. A lagoa de chorume é mais uma vez citada. Destacam que o odor é sentido em quase toda a cidade em que vivem, e compreendem que ao tocar o solo, o chorume traz a contaminação.

Outro item considerado, no aspecto do trabalho, é a preocupação com a quantidade de acidentes que ocorrem, diariamente, no lixão e o receio constante de perderem pessoas queridas, por presenciarem essas situações com pessoas, próximas, e às vezes do núcleo familiar. É uma circunstância rotineira na vida desses estudantes:

Gilberto (11 anos): Meu avó morreu ontem. A carreta passou por cima dele, lá no lixão.

Paulo (11): Tia, lá tem um monte de acidente, já tocaro fogo no menino [...].

O trabalho dos pais estende-se a eles. Isso faz com que esses estudantes estejam vulneráveis a situações de violência e dor, sendo diariamente, expostos a tais situações, como no caso do Paulo. Eles estão na escola por um pequeno tempo e, logo após, vivenciam acontecimentos dessa natureza, silenciam ou demonstram inquietação. Percebe-se que, no ambiente escolar, não há um espaço de acolhimento para situações como estas.

Pedro mostrava-se silencioso e cabisbaixo, no início da oficina. No decorrer dos trabalhos, ao ouvir as histórias dos outros colegas, que expressavam angústias e dor, e/ou relatos dos acidentes ocorridos no lixão, expressou sua própria dor e angústia, compartilhando o que havia ocorrido com seu avô no dia anterior. O espaço de escuta permitiu a expressão dos sentimentos e, simultaneamente, a identificação com o que estava sendo exposto.

Eram estudantes que vivenciavam as consequências de um trabalho precário, em uma perspectiva de degradação, humana e ambiental, de dor e desvalorização do próprio ser e do trabalho. Ação sentida e refletida, de um sofrimento profundo, sem qualquer olhar que contribua para a superação desse problema. Apesar dos avanços e discussões sobre a Política Pública de Resíduos Sólidos, ainda morrem catadores, diariamente nos lixões, dos grandes centros urbanos.

2 3 AS RECORDAÇÕES DE SUAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIÁLOGO COM A ESCOLA DO PRESENTE

A escola surge em um movimento de negação, estão em um local físico, denominado escola, mas habitam um espaço que não constitui este sentido para eles. As relações eram estabelecidas no âmbito de um processo de negação daquele lugar como um espaço/tempo que lhes pertencesse. A maioria dos estudantes colaboradores repete a questão da importância dada pela escola o conhecimento científico. Com isso, reforçam o discurso da família, de que é a partir da aquisição desse conhecimento que eles poderão transformar suas vidas. Outros, entretanto, atribuem movimentos diferentes ao espaço e tempo escolar.

Laura (11 anos): Aprender a ler, escrever, a ler, estudar, aprender, e aprender a ler.

Wellington (10 anos): Escrever, estudar, e ler. Ah e copiar do quadro.

Maria (11 anos): Lugar de aprender a ler, escrever i fazer novos amigos (fala baixinho).

Alguns descrevem a escola, outros trazem ações que a identificam como promotora de conhecimento utilizando verbos como “estudar” e “aprender”. Algumas opções de ações carregam a nuance de uma única forma de aprendizagem, a cópia e a escrita. Na descrição, surge este espaço, uma sala e cadeiras. O ato de brincar apresenta-se, mas desvinculado do todo, do processo de aprendizagem. Maria sinalizou um outro tipo de conhecimento, o da socialização, mas trouxe um sentido de insegurança, ao relatar em um tom mais baixo, buscando uma aprovação do grupo. A manifestação soa como algo que não pertence à escola. Para esses estudantes a escola está destinada, inicialmente, a ser um local em que se deve aprender conteúdos. O saber da escola vai se apresentando como pertencente ao universo do ler, escrever, fazer contas e resolver problemas.

Alguns outros saberes vão surgindo como necessários ao cotidiano, como o de aprender hábitos de higiene articulados ao cuidado pessoal e à relação de cordialidade, que precisam manter com as outras pessoas, a que dão o nome de educação. Aos poucos, a educação é compreendida como um processo de aprender a conviver e tratar com as pessoas, trazendo, como ênfase, e o desejo de também ser tratado da mesma forma.

Essa questão, que se aproximava da concepção da escola, como um território vinculado à noção de mudar e formar comportamentos, enfatiza à obediência à obediência aos mais velhos, principalmente os pais e professores. A mudança de comportamento estava muito próxima de conduta de “ficar quieto”, controlar o corpo, com o objetivo de se adaptar ao tempo e ao espaço da escola, com suas normas e regras. Questão difícil, quando o movimento e a necessidade de se expressar são características dessa idade.

Para Luiz, essa era uma das condições mais difíceis de se adaptar na escola. Não conseguia ficar quieto na sala no período da aula, tinha uma rotina diária diferente. Quando não estava não estava na escola, estava nos arredores da Santa Luzia e da Estrutural, andando pelas ruas e becos, a procurar latinhas e outros objetos que pudessem ser comercializados, ou, ainda, aos quais pudessem atribuir algum outro tipo de valor. Seu corpo estava adaptado a uma lógica de movimento, diferente da programada pela escola. Nesse processo, a figura da professora é colocada no mesmo grupo da hierarquia familiar,

que a figura dos pais e das pessoas mais velhas da família. Ela é vista como sendo aquela que executa o aprender e o obedecer. O processo de mudança de comportamento está articulado ao silenciamento, ao ficar quieto.

O espaço de ocupação é uma outra atribuição dada à escola, um modo de evitar a ociosidade que estava relacionada ao permanecer na rua. Compreendem a escola como um espaço de formação para o trabalho, para a utilidade, mas também como um espaço do saber. Afirmam que foi na escola que aprenderam a ler, escrever e a realizar operações matemáticas, mas relatam que aprenderam “pouco”, indicando dificuldades e a necessidade de aprender mais.

Iam revelando as memórias das professoras da educação infantil, com uma carga de saudosismo. Atribuem ao espaço escolar o sentido de um espaço/ tempo em que a aprendizagem abarca os saberes escolares e os saberes da própria condição humana. Uma escola que ultrapassa os saberes científicos e se aproxima dos saberes da vida. Relatam um espaço que se constitui de sentimentos e afetos, relações que possibilitam que essas crianças possam sonhar, transformar a própria realidade e construir uma utopia de futuro.

Josué (11 anos): [...] Era uma professora que aprendeu amor, ensinou a amar o próximo, aprendeu o amor ao próximo do jeito que ele é. Eu aprendi que você não pode desistir dos seus sonhos. E para isso você tem que estudar bastante quando você vai crescer você conseguir realizar.

Joana (10 anos): Tia, eu ia dizer pra ele da minha escola, lá da Estrutural. Você sabia que eu aprendi a lê com 04 anos. Eu fui vendo e aprendi muito coisa. Ah tia, era uma professora que me ensinou sobre o amor, sobre a paz, sei lá, muita coisa.

Nos relatos que se referiam às lembranças das professoras de educação infantil, criavam um diálogo em que, alguns, ao descreverem a escola e a professora, descobriam que haviam estudado juntos. Lembravam nomes, como de uma criança que tinha o apelido de Paçoca. Esse nome foi lembrado por quatro subgrupos, como uma amiga que tinha diversos irmãos. Ela os fazia rir e dividia o lanche com eles. Outra lembrança, repetida por eles, era a convivência com os amigos, como se fossem irmãos. Alguns, a partir desta lembrança, ampliam o espaço da escola para saberes encontrados na própria existência, relacionados ao conviver, ao viver.

Nestas lembranças, iam se aproximando da escola como garimpeiros a procurar o que possuía valor. Olhavam para a escola e buscavam a melhor forma de apresentá-la.

O aprender na escola amplia-se e se misturava às coisas que ali são encontradas e que lhes proporcionam o prazer de brincar e a socialização entre os amigos, eventos que já fazem parte do calendário escolar. Uma questão salientada é o prazer que demonstram em aprender, em conhecer o que chamam de “coisa legal”. O desejo de aprendizagem e de saber escolar mistura-se ao de fazer amigos e de aprender coisas diferentes. Esses estudantes parecem reproduzir o discurso de seus pais de que a escola seja capaz de lhes proporcionar uma vida melhor. Nesta busca, os professores são vistos como aqueles que têm mais saber e, portanto, o dever de repassá-lo.

A prova continua sendo um processo verificatório, com um propósito único, o de examinar o conhecimento do aluno. A argumentação dos pais, no relato de Marina, surge acompanhada do argumento da professora sobre a necessidade de aprender, articulada ao ato de leitura, que acena para um futuro no sentido da continuidade do aprender, fortalecendo o papel da escola.

Ao aguçarem o olhar do garimpeiro, apresentam o que vão encontrando nos processos vivenciados, no interior do território escolar, em seus próprios processos escolares. Muitos relatam as dificuldades enfrentadas.

Amanda (11 anos): Quando eu cheguei do Pernambuco, eu não tava estudando, e o que eu tava aprendendo, eu desaprendi.

Antônio (11 anos): Eu não consigo lê, assim direito. Eu paro. Quando chego em casa eu não me esforço para aprender a ler, Eu ajudo minha mãe a fazer as coisa de casa e vou ajudar ela as vez à noite.

Ao falarem das dificuldades, demonstravam timidez na oralidade. Revelavam que, no decorrer de sua trajetória escolar, estando todos no 4º ano, ainda não dominavam algumas questões que, para eles, eram essenciais, como resolver as operações e ler com compreensão. Monitoravam suas expressões. Alguns só retomavam o relato, como o caso de Sara, quando um colega evidenciava algum tipo de dificuldade. Isso a aproximava daquela situação, dando-lhe coragem para relatar seus percalços. Aos poucos iam demonstrando elementos dos processos escolares e também ações pedagógicas. Retratavam quadros muito cheios, que não demonstravam a devida preocupação com o que estava sendo compreendido. O sentimento de vergonha tornava-se um obstáculo, diante de possibilidade da dúvida e da ação de perguntar. Copiavam listas de exercícios. Alguns eram resolvidos com a ajuda dos amigos para outros, apenas aguardavam a resolução.

Amanda trouxe um elemento comum aos grupos de catadores que ainda estão em situação de vulnerabilidade. Como ainda não se vincularam a alguma associação e/ou cooperativa ou possuem vínculo de trabalho precários, executam o movimento de trabalhar, durante um período de tempo, nos centros urbanos, e retornam a seus lugares de origem.

Neste grupo, isso ocorreu com duas crianças, que voltaram aos Estados da Bahia e de Goiás. Eles chegam nesses lugares e, devido ao fato do ano escolar já ter iniciado, ficam sem frequentar a escola. Quando retornam, ocorre como Amanda relata, o esquecimento do que havia sido estudado na escola anterior. Antônio apresenta a situação habitual dos grupos que estão em situação de vulnerabilidade. Muitos dos estudantes, quando chegam em casa contribuem no trabalho doméstico. No caso de Antônio, ele esporadicamente acompanha sua mãe no trabalho do lixão no período da noite. Isso faz com que ele sinta falta de tempo para dar continuidade à aprendizagem da escola.

São incompletudes que causam inquietação.

José (11 anos): Ah tia, eu quero aprender a fazer meu nome, o nome todo.

Tomás (12 anos): [...] que eu vejo a letra voando assim, pra frente e vejo a letra voando. E eu não consigo responder, quando é pra botar o nome, aí eu esqueço. Fico aguniado (coça a cabeça).

Aquiles (10 anos): É só eu escrever muito rápido, aí, tem vez que erro. Eu também tô lendo um pouco devagar, aí eu começo tudo de novo, aí eu não entendo, aí começo a lê tudo de novo.

O incômodo vem do processo de se compreenderem enquanto causadores do que se pode considerar uma não aprendizagem. A maioria atribui a si mesma a responsabilidade de estudar. Observa-se, contudo, certo esforço em acompanhar o ritmo escolar. Além disso, limitações reconhecidas dificultam esse processo. Por exemplo, no relato acima, a leitura lenta dificulta a compreensão do que foi lido, o que provoca repetição da leitura por diversas vezes, tomando o tempo e atrasando a cópia das atividades passadas no quadro, e além da própria compreensão da leitura.

O desejo de escrever o nome todo se revela essencial, uma questão vista por José como um direito, para se tornar igual aos colegas, que percebia que escreviam o nome completo. A consciência da condição e da situação de cada um, era transformada em argumento, que esclarecia o porquê de ainda não terem chegado à aprendizagem ideal para o 4º ano. Todas as situações encontradas eram dialogadas com as professoras regentes e

levavam a compreender que o problema do Tomás se dava por uma questão de limitação oftalmológica.

Assim, haviam questões emergenciais distantes da organização escolar, em tempos e condições diferentes. O lidar do cotidiano os fazia trazer outras questões necessárias, que se tornavam prioridades, em detrimento da escola. Observava-se que alguns, que tinham o benefício social da bolsa escola, estavam mais atentos, pois as faltas afetavam o recebimento daquele benefício.

A dureza do ambiente escolar, assim como a própria realidade em que estão inseridos, vai configurando os processos de exclusão que são enfrentados por eles, de forma individual, como o relato da Mariana (12 anos):

[...] tia ele tem dezesseis anos, ele parou no quinto ano, dizia, vai pro lixo, seu ele, seu aquele. Tia os menino chamava ele de Carniça feito lixo, ele chamava de um bucado de coisa. Aí, ele batia, ele levou suspensão. Os menino daqui xinga minha mãe, eu começo a bater neles, até sangrar (nesse momento seus olhos ficam cheios de lágrimas e a voz trêmula embarga com a dor da rejeição e da indignação).

A dor da Mariana, ao relatar o motivo pelo qual o irmão havia se afastado da escola, expressa a própria dor de reconhecer que alguns deles irão abandonar a escola pela discriminação e pelo preconceito, que decorre do fato de serem filhos de catadores e/ou pelas circunstâncias da uma exclusão social que os deixa fragilizados, no sentido da dificuldade de se adaptarem ao programa escolar. Alguns, com ação dela de “bater” e de, usar de violência, demonstram indignação e a não aceitação daquela situação. Mais uma vez transferem para si a responsabilidade condição e tomam decisões individuais.

Os relatos levam a considerar que a dificuldade que tinham com a aprendizagem e os problemas relacionados a se manterem na escola era atribuídos aos estudantes. Condição muito semelhante a de alguns catadores em situação de vulnerabilidade, que se culpam pelas condições de exclusão por eles vivenciadas. Em vista disso, os colaboradores não questionavam as práticas pedagógicas e a organização escolar, mas buscavam de forma isolada, atingir um melhor rendimento. Rendimento esse que viria a partir da ação de estudar, uma ação individual que, sinalizava para um esforço solitário.

A consciência que os estudantes têm do espaço escolar como um território de aprendizagem, em sua grande maioria, relacionado aos saberes cognitivos. Observa-se, ainda, dificuldade de reconhecerem outros saberes como pertencentes à escola. Os saberes

cognitivos tornam-se restritos ao espaço escolar. Alguns reconhecem também a possibilidade de existirem outros espaços de aprendizagem, diferentes da escola, mas a escola é compreendida como o “lugar de se estudar”.

Observa-se que, ao falarem sobre o que já aprenderam na escola, os estudantes trazem a concepção do saber. Alguns estão impregnados dos saberes cognitivos, outros se estendem à arte do viver. A escola, no imaginário dessas crianças, possibilita saberes que são direcionados para si, como na fala de Maria: “A escrever e a ler um pouquinho, a ser respeitada” (10 anos). São os saberes cognitivos articulados aos saberes do cuidado de si, que resultam de uma atribuição à escola que leva à mudança de comportamento e a instituírem lutas, com o propósito de serem respeitados.

Os saberes sobre a escola vinham à memória dos colaboradores. Muitas vezes, eles faziam a pergunta em voz alta a si mesmos e ao grupo, para procurar elementos que pudessem dar sentido aos seus processos escolares. Um colega falava e os faziam lembrar. Assim, pediam para retomar a fala e diziam que haviam esquecido. Em especial, quando era algo que tinha como referência “a falta dê” e/ou se referia a uma situação de muita dor, que podia lhes causar vergonha. O processo de ter alguém que havia passado por isso os fortalecia. É um estar no círculo da vida, um viver que busca compreender, nos outros, modos para assumir suas limitações e simultaneamente buscar o fortalecimento de si.

Para alguns, como Luzia, a escola já era familiar ao seu universo. No caso dela, a tia era professora. Isso a fazia brincar com o contexto da escola desde muito pequena. A brincadeira de “escolinha” com os irmãos menores e/ou na rua com os vizinhos é uma fala recorrente da maioria. Ao mesmo tempo, essa fala contrastada à da entrada no ambiente escolar. A escola tornar-se brincadeira no cotidiano, mas, quando admitidos na escola, deparam-se com um processo de escolarização que demonstra a ausência do lúdico, como no relato de Luzia.

Luzia (9 anos): Tia, quando ele conhecer a escola vai sê chato. Coitado dele. Ele vai achar chato. Pro que menino não gosta de escola. Tem uns né. Não gosta de escola [...] Por que tem que fazer dever. Por que tem que escrever e eles devia tá lá brincando. E aí ficou fazendo dever.

O relato de Luzia retoma a descrição inicial, do processo de aprendizagem sendo compreendido e praticado pela escrita e em todo o seu arcabouço. O lúdico, a brincadeira, a própria fantasia de se colocar no lugar de outro, pois, na “escolinha”, os estudantes têm a

oportunidade de ocupar papéis diferentes. Porém, na escola do presente, os papéis já estão dados.

Uma situação que é vivenciada por todos, na escola, era a sensação de que estavam em um lugar com o qual não constituíram uma relação de pertencimento. Não se incluíam ali. Isso estava presente tanto nos relatos como na maneira de olharem para a escola, uma escola com uma estrutura voltada para a formação de adultos. Esta evidência se materializou quando participaram da última oficina na Estrutural. Todos os grupos quiseram fotografar a escola. O momento era de lembranças e de identificar aqueles que não estudaram ali e, por isso, não tinham muitas recordações do local.

Algumas crianças explicavam o porquê da escola estar fechada, mas exaltavam a beleza do local. Ficaram ali por um longo tempo, fotografando e contando histórias ainda presentes de um tempo passado. Observa-se que a questão central era o desejo que tinham de voltar a estudar naquele local.

A expressão e o apego que alimentavam por aquele lugar, mesmo já tendo se passado dois anos desde ida para a outra escola. Relembravam os professores, as atividades que realizavam ali. Contavam histórias de quando realizavam o percurso a pé até a escola. Os estudantes estavam na escola que lhes pertencia, e à comunidade, além das relações ali estabelecidas, o espaço físico atribuía sentidos àquele lugar para esses estudantes colaboradores.

Assim, a escola se apresentava nas narrativas dos estudantes como um lugar que ainda encantava, mesmo que a maioria a reconhecesse como o lugar privilegiado do saber cognitivo, da falta do lúdico e do brincar. Os espaços eram reinventados e iam ganhando formas diferenciadas, algumas próximas do interior da sala de aula e suas relações amorosas com seus professores, amigos e outras pessoas que constituíam aquele ambiente, outras se estendiam ao espaço externo da sala de aula, iam ao encontro do que denominavam de natureza, revelando suas dimensões criativas, criadoras e estéticas, a partir do olhar dos estudantes.

Considerações

A compreensão das trajetórias de vida e dos processos escolares dos estudantes filhos dos catadores de material reciclável encaminhou a um trabalho reflexivo e

introspectivo, que se constituiu em um processo dialógico de escuta, fala e do cuidado com a percepção dos sentidos apresentados. Este processo revelou que as trajetórias de vida individuais iam aos poucos se encontrando com as trajetórias coletivas, pertencentes a lugares, cidades, pessoas e grupos e iam se relacionando e constituindo territórios demarcados por dor, ausências, indignação e criação.

Esses estudantes integram um movimento de perseverança, por remexerem no presente, nos processos de sobrevivência e vivência, e nos valores e sentidos que constroem em seus grupos. Reinventam formas de viver e atribuem o sopro da vida onde esta parece lhes escapar das mãos. Vão apontando contextos em que a historicidade, a cultura e as autobiografias vão se encontrando para mostrar as relações, os valores, saberes, fazeres e afetos que são ali vivenciados.

A sobrevivência demarca os processos de degradação do trabalho do catador de material reciclável nesse ambiente, que carrega os processos de vulnerabilidade constituídos em lugares como o lixão. Os trabalhadores disputam com as máquinas a matéria prima, os materiais que podem ser reutilizados e comercializados. Com isso, correm diariamente o risco de sofrerem acidentes que podem até retirar-lhes a vida quando não acarretem outros problemas referentes à saúde. Esta é a condição que expressa a situação em que os pais dos estudantes colaboradores desta pesquisa trabalham e que produz o sofrimento e a dor, que são sentidos por toda a família. A perda de algum membro deste núcleo parental, para esses estudantes, é vivenciada como um medo diário, o medo de perderem seus pais, principalmente no trabalho noturno. Nesse grupo há também a preocupação que se torna-se cuidado e proteção, é executada em sua maioria, pela figura materna.

Nesse sentido, a sobrevivência no lixão obriga estes estudantes a presenciarem situações de extrema violência, desde a morte por acidentes, vinculados ao trabalho que seus pais executam, até as questões individuais que são resolvidas naquela área sem uma determinada legislação do Estado. Essas questões os amedrontam e os deixam frágeis e vulneráveis, uma situação é a exposição ao trabalho infantil, pois se sentem incapazes de lidar com certas questões. Assim, chegam ao ambiente escolar, cabisbaixos e/ou demonstrando agressividade, agitação, posturas que materializam a degradação do ser

humano ocasionada por fatores externos que encaminham para o sofrimento, o sofrimento da pessoa.

Demonstram o cuidado de seus pais em preservá-los daquela realidade, como em conservar a sua infância, quando recolhem objetos como brinquedos e objetos escolares e os levam para a casa. O eco da educação vem dos pais, como uma preocupação com a formação dos filhos, em sua maioria da figura materna, que, diante da ausência da escolarização, acredita que o sonho de uma transformação de vida venha pelo viés da escolarização

A escola do presente apresenta-se como uma ruptura, quando a compreendem como um espaço de ocupação, preparação para o trabalho e universo da prioridade pela formação unilateral do saber escolar. Nesse olhar para a suas experiências de vida e o seu habitar a escola, os estudantes trazem de forma consciente os processos que vivenciam no interior da escolarização. Alguns articulados à condição do trabalho dos pais, do trabalho infantil, exercido por alguns, mas também às práticas pedagógicas oferecidas a esse grupo e que os faz se sentirem inferiores por não atingirem alguns dos objetivos do ano de escolarização em que estão inseridos. Com isso, trazem para si a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e as possíveis soluções, sem questionar a organização da escola e as suas práticas pedagógicas.

Os estudantes, filhos de catadores, são conhecedores de sua realidade. Possuem um olhar crítico constituído por uma percepção consciente, mas simultaneamente positivo. Trazem questões coerentes sobre a realidade dos que vivem e sobrevivem nos lixões, das relações familiares, seus processos de acesso a instituições que representam o Estado, como a escola, e o viver em seus lugares. Revelam questões da degradação socioambiental, emergindo a degradação da vida, mas alimentam a utopia da transformação, em que, diariamente, exercitam a luta de seus pais. São apanhadores de sonhos na complexidade daquele viver.

REFERÊNCIAS

ALTERTHUM, Camila Carvalhal. **O encontro com crianças filhas de catadores de papel**: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”. Belo Horizonte,

2005. p.126 Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais; 2005.

ALVARENGA, Maria I. **O sonho pode perecer no lixo?** Reflexões sobre a vida dos “curumins” do século XXI. Volume I, Juiz de Fora, 2008, p.01-18. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/ed_selecionada.php?id_revista=1>. Acesso em: 8 jul. 2013.

_____. **O catador de papel em Juiz de Fora e a sua identidade:** um olhar focado na autorrepresentação. Petrópolis: 2009 p 123 Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2009.

BARBOZA, Daiani. **As múltiplas cidades na cidade: as relações estéticas dos catadores de material reciclável com a polifonia urbana.** Santa Catarina, 2013. 276p. Tese Doutorado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina; 2012.

BERTAX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues: Pesquisar-participar. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa Participante.** São Paulo: brasiliense, 1990, p.9-16.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. **Narrativa:** problemas e promessas de um paradigma alternativo. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental;** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006.

CAVALCANTE, Andressa Lustosa. **Os fatores que contribuem para o trabalho infantil no lixão da cidade Estrutural-DF** – Brasília, 2014. 34p. Monografia apresentado ao curso de Graduação em Serviço Social. Universidade Católica de Brasília; 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/4384>>. Acesso: 10 jul. 2015.

COSTA, Cláudia Moraes da. **Reciclagem e Cidadania:** a trajetória de vida de catadores de material reciclável. Brasília, 2008. 155 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade de Brasília; 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1889/1/2008_ClaudiaMoraesCosta.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

DANSA, Cláudia; PATO, Cláudia; CORREA, Rosângela. **Educação ambiental e ecologia humana:** contribuições para um debate. 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/2580069/Educacao_Ambiental_e_Ecologia_Humana_Contribuicoes_para_um_debate>. Acesso em: 8 dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: Figuras do indivíduo-projeto. Trad: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008.

DUBET, François: **A escola e a exclusão**, 2003. Cad. Pesqui. São Paulo, n.119, p. 29-45, julho 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2012.

FERREIRA, Carla Patrícia Martins. **A formação do sentido e o sentido da vida**: o Círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense. Ceará, 2011. 190p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Ceará; 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3357/1/2011_Tese_KPMFerreira.pdf> Acesso em: 6 jul. 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Universitária São Francisco, 1999.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. p. 23-50.

KASSOUF, Ana Lúcia (orgs). **O Brasil e o trabalho infantil no século 21**. Brasília: OTI, 2004.

LECHNER, Elsa. **Oficinas de Trabalho biográfico**: pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. 2012. Educação Rel. Porto Alegre, v. 37, n.1.p.71-85, jan/abr. Disponível em: <Seer.ufrg.br/educaçãorealidade/article/viewfile/21807/16032> Acesso: 2 maio 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica**: Etnopesquisa-Formação. Série pesquisa. Brasília: Liber, 2006.

MORIN, Edgar. O Método II a vida da vida. In: _____ **A autonomia fundamental “Autos”**. Porto Alegre: Sulina, 2005. P 123-181.

MOURÃO, Laís. Educação Ambiental e ecologia Humana fundamentos para um debate. **Linhas Críticas**, Brasília. 1996. p 32-40 v.02 n. 02. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6093/5041>> Acesso em: 10 dez. 2012.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

ONÇAY, Solange Toderó Von. **Escola das classes populares**: Contribuindo para a construção de Políticas Públicas Ijuí: Rio Grande do Sul. Editora Unijuí, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Revista Educação em Questão**, Natal, 2012. p. 36-61 v. 44, n. 30, set./dez. 2012.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4080/3347>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

PEREIRA, Maria Izabel Galvão Gomes Pereira. Práticas educativas, territórios e biografização: reflexões a partir da educação rural. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. p.145-164.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1976.

_____. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. **Interpretações e ideologias**. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves, 1990.

_____. **Tempo e Narrativa (Tomo I)**. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Tempo e narrativa (Tomo III)**. São Paulo: Papirus, 1997.

SOUZA, Cleide Maria de. **A dinâmica prazer** - sofrimento na ocupação de catadores de material reciclável; estudo com duas cooperativas do Distrito Federal. Brasília, 2007. 116f. Dissertação Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2432>>. Acesso em: 12 out. 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Bahia, 2004. 337 f. Tese Doutorado em Educação – Universidade Federal da Bahia; 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

TEIXEIRA, Marília Magalhães. **Realidade Revelada**: Os catadores informais de materiais recicláveis no contexto da Universidade de Brasília, 2010. 189 f. Dissertação de Mestrado–

Universidade de Brasília; 2010. Disponível em:
<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7136>>. Acesso em: 25 jul. 2014.