



FURG

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



ROBERTA SOARES DA ROSA

**EDUCAÇÃO SOCIAL VOLTADA À POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E
JUSTIÇA AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

Rio Grande

2022

ROBERTA SOARES DA ROSA

**EDUCAÇÃO SOCIAL VOLTADA À POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E
JUSTIÇA AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Hernandez Caporlingua

Rio Grande

2022

Ficha Catalográfica

R788e Rosa, Roberta Soares da.

Educação social voltada à população em situação de rua e justiça ambiental: contribuições da Educação Ambiental Crítica / Roberta Soares da Rosa. – 2022.

137 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2022.

Orientadora: Dra. Vanessa Hernandez Caporlingua.

1. População em Situação de Rua 2. Conflito Ambiental urbano
3. Educação Social 4. Educação Ambiental I. Caporlingua, Vanessa Hernandez II. Título.

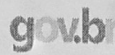
CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Roberta Soares da Rosa

“EDUCAÇÃO SOCIAL VOLTADA À POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E JUSTIÇA AMBIENTAL: contribuições da educação ambiental crítica”

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 VANESSA HERNANDEZ CAPORLINGUA
Data: 30/08/2022 17:54:11-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

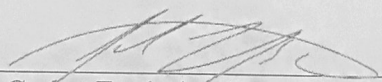
Prof.^a Dr.^a Vanessa Hernandez Caporlingua
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
 LUCIA DE FATIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Data: 26/03/2023 19:28:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

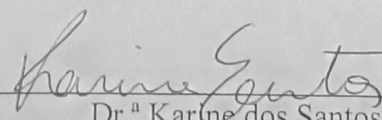
Prof.^a Dr.^a Lucia de Fatima Socoowski de Anello
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
 GIANPAOLO KNOLLER ADOMILLI
Data: 23/01/2023 16:30:36-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Gianpaolo Knoller Adomilli
(PPGEA/FURG)


Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro
(PPGE/UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Jacyara Silva de Paiva
(PPGPSI/UFES)


Dr.^a Karine dos Santos
(UFRGS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
JACYARA SILVA DE PAIVA - SIAPE 2999412
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 20/01/2023 às 16:54

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/635875?tipoArquivo=O>

Dedico esta Tese a todas e a todos educadores e educadoras sociais que lutam pelo seu reconhecimento profissional e pela garantia de direitos de seus educandos e educandas.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de iniciar os agradecimentos desta tese às minhas avós, Clotilde Evarista da Conceição (in memoriam) e Enecilda Emanuela Costa da Rosa (in memoriam), duas mulheres negras que criaram seus filhos e netos sozinhas. Elas são as raízes que me sustentam.

Agradeço à minha mãe, Nádia, ao meu pai, Paulo, que sempre me incentivaram a estudar e me apoiaram durante todo o doutorado.

Gratidão ao meu companheiro, Glauber, pelo apoio e compreensão. Gratidão ao meu filho, Caetano, por sua existência que me motiva a ser uma pessoa melhor.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Vanessa Hernandez Caporlingua por toda dedicação e paciência. Agradeço ao GPDEA pelas ricas trocas de muito aprendizado. Agradeço ao William e ao Tom, colegas do PPGEA que viraram amigos.

Agradeço ao PPGEA e à FURG, universidade pública de qualidade, bem como à CAPES, que contribui para que eu realizasse esta pesquisa.

Agradeço ao Cepopes por toda a parceria e contribuição profissional e acadêmica, principalmente na luta pela valorização profissional dos educadores e educadoras sociais.

Agradeço à equipe Centro POP NH pela acolhida e adesão à pesquisa.

Agradeço à Fundação Solidariedade, que administra o Centro POP II POA, por me acolher ao ponto de fazer com que eu me sentisse parte da equipe.

*Um cara que catava papelão pediu
Um pingado quente, em maus lençóis, nem voz
Nem terno, nem tampouco ternura
À margem de toda rua, sem identificação, sei
não*

*Um homem de pedra, de pó, de pé no chão
De pé na cova, sem vocação, sem convicção
À margem de toda candura
À margem de toda candura
À margem de toda candura*

*Um cara, um papo, um sopapo, um papelão
Cria a dor, cria e atura
Cria a dor, cria e atura
Cria a dor, cria e atura
Cria a dor, cria e atura*

*O cara que catava papelão pediu
Um pingado quente, em maus lençóis, à sós
Nem farda, nem tampouco fartura
Sem papel, sem assinatura
Se reciclando vai, se vai
À margem de toda candura
À margem de toda candura
À margem de toda candura*

*Um homem de pedra, de pó, de pé no chão
Não habita, se habitua
Não habita, se habitua
Não habita, se habitua
Não habita, se habitua*

Cidadão de papelão (2008)

RESUMO

Em a “Educação social voltada à População em Situação de rua e Justiça Ambiental: contribuições da Educação Ambiental crítica”, a tese defendida é a de que a Educação Ambiental crítica pode contribuir com a Educação Social voltada à População em Situação de Rua – PSR para promover Justiça Ambiental, visto que as populações marginalizadas, como a PSR, são mais vulneráveis socialmente e tornam-se mais suscetíveis à violação de direitos básicos. Nesse sentido, o objetivo geral foi compreender em que aspectos a Educação Ambiental Crítica pode contribuir com a Educação Social voltada à PSR para promover a Justiça Ambiental. Os objetivos específicos foram: Pesquisar a EA Crítica, fundamentos e premissas históricas e sua relação com a ES; Identificar a demanda por Justiça Ambiental no contexto da PSR; discutir o papel do educador e da educadora social nos Centro POP na mediação de conflitos ambientais. A opção metodológica utilizada foi de cunho qualitativo e participativa, as técnicas empregadas na realização da investigação foram observação participante, cartas pedagógicas e rodas de conversa. Os dados foram analisados através de técnica de análise de conteúdo. Os resultados atingidos mostram que: a) a superação da vulnerabilidade social é um objetivo comum entre a EA crítica e a ES, revelando a importância da interlocução entre as duas para a superação das vulnerabilidades sociais e para a promoção da Justiça Ambiental para a PSR; b) a PSR é um grupo em vulnerabilidade, o que se comprovou pela dificuldade de acesso à água e à alimentação, além da exposição à violência, situações consideradas como vulnerabilidades ambientais que demandam Justiça Ambiental; c) o papel do educador e da educadora social no Centro POP envolve a mediação pedagógica dentro do Centro POP, devendo esses profissionais abordar de forma educativa questões relacionadas a PSR e suas vulnerabilidades, contribuindo para que elas sejam superadas, mas, para que isso aconteça, a formação inicial e continuada desses profissionais é fundamental. Concluiu-se que a EA Crítica tem muito a contribuir com a ES voltada à PSR para promover a Justiça Ambiental, na perspectiva educativa. Para tanto, é importante que a profissão de educador e educadora social seja regulamentada e a formação mínima exigida para atuar nessa profissão definida. Ademais, a EA Crítica deve ser inserida na formação desses profissionais, para que esses possam identificar as injustiças, promover a Justiça Ambiental e mediar conflitos ambientais articulados com outros atores

responsáveis pela garantia dos direitos da PSR, como o Ministério Público, por exemplo.

Palavras-chave: População em Situação de Rua; Conflito Ambiental urbano; Educação Social; Educação Ambiental.

ABSTRACT

In “Social Education for Homeless People and Environmental Justice: Contributions of Critical Environmental Education”, the thesis defended is that critical Environmental Education can contribute to Social Education aimed at homeless people - PSR to promote Justice Environmental, since marginalized populations, such as the PSR, are more socially vulnerable and become more susceptible to the violation of basic rights. In this sense, the general objective of the thesis was to understand in what aspects Critical Environmental Education can contribute to Education Social focused on PSR to promote Environmental Justice. The specific objectives were: Research Critical EE, foundations and historical premises and its relationship with ES; Identify the demand for Environmental Justice in the context of PSR; discuss the role of the educator in the POP Center in the mediation of environmental conflicts. The methodological option used was qualitative and participatory, the empirical methods used in carrying out the investigation were participant observation, pedagogical letters and conversation circles and those analyzed through content analysis. The results achieved show that: a) overcoming social vulnerability is a common objective for critical EE and higher education, revealing the importance of dialogue between the two for overcoming social vulnerabilities and for promoting Environmental Justice for PSR; b) the PSR is a vulnerable group, this vulnerability was proven by the difficulty of access to water and food, in addition to exposure to violence, situations considered as environmental vulnerabilities that demand Environmental Justice; c) the role of the educator and social educator at the POP Center involves pedagogical mediation within the POP Center, and these professionals must educationally address issues related to PSR and their vulnerabilities, contributing to overcome them, but for this to happen, training initial and continuous training of these professionals is essential. In this way, it was concluded that critical EE has a lot to contribute to ES focused on PSR to promote Environmental Justice, from an educational perspective, but for this to occur, it is important that the educator and social educator profession be regulated and the minimum training required. to work in this defined profession, in addition, critical EE must be included in the training of these professionals, so that they can identify injustices, promote Environmental Justice and mediate environmental conflicts

articulated with other actors responsible for guaranteeing the rights of the PSR, such as the Ministry Public, for example.

Keywords: Homeless Population; Urban Environmental Conflict; Social Education; Environmental education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Orientação sobre uso de máscara no Centro POP III – POA.....	68
Figura 2 – Distribuição do café da manhã no Centro POP NH.....	71
Figura 3 – Organização da entrada para café da manhã no Centro POP II POA.....	72
Figura 4 – Fogão improvisado por moradores em situação de rua.....	73
Figura 5 – Orientação sobre o abastecimento de garrafas d'água.....	74
Figura 6 – Toalhas e materiais de higiene fornecidos no Centro POP II POA.....	75
Figura 7 – Espaço para lavagem de roupas do Centro POP II POA.....	76
Figura 8 – Espaço para lavagem de roupas Centro de POP NH.....	77
Figura 9 – Abordagem policial em frente ao centro POP de NH.....	79
Figura 10 – PSR em frente ao Centro POP II POA.....	80
Figura 11 – Imagens da remoção ocorrida em dezembro de 2021.....	81
Figura 12 – Reunião realizada no Centro POP II POA.....	83
Figura 13 – Roda de Conversa Centro POP NH.....	93
Figura 14 – Roda de Conversa Centro POP II POA.....	96
Figura 15 – Cartaz confeccionado pela PSR para reduzir a quantidade de lixo em frente ao Centro POP.....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPS	Centro de Atendimento Psicossocial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEPOPES	Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social
CEPs	Centros de Educação Popular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social da Região Leste
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CUT/RJ	Central Única dos Trabalhadores
EA	Educação Ambiental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Social
FASC	Fundação de Assistência Social e Cidadania
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
Ingá	Instituto Gaúcho de Estudos Ambientais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUR	Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MNPR	Movimento Nacional da População de Rua
MP	Ministério Público
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNPSR	Política Nacional para a População em Situação de Rua
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Pronea	Programa Nacional de Educação Ambiental
Prouni	Programa Universidade para todos
PSR	População em Situação de Rua
SAS	Rua Serviço de Atendimento Social de Rua

SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
Scielo	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unesco Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 CARTA INTRODUTÓRIA.....	15
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	27
1.2.1 Pesquisa Teórica Bibliográfica e Documental.....	30
1.2.2 Técnica de Pesquisa Observação Participante.....	30
1.2.3 Técnica de Pesquisa: Cartas Pedagógicas.....	32
1.2.4 Técnica de Pesquisa: Roda de Conversa.....	34
1.2.5 Técnica de Análise de Conteúdo.....	35
1.2.6 Guia de Leitura: a estrutura do texto.....	36
2 SUPERAÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL – OBJETIVO COMUM À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO SOCIAL.....	38
2.1 EDUCAÇÃO SOCIAL.....	38
2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....	43
2.3 JUSTIÇA AMBIENTAL.....	52
3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS MARGENS DA SOCIEDADE.....	60
3.1 A POLÍTICA NACIONAL PARA A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA – DA CHACINA DA PRAÇA DA SÉ À PANDEMIA DE COVID-19.....	61
3.1.1 O Centro POP de Porto Alegre.....	63
3.1.2 O Centro POP de Novo Hamburgo.....	65
3.1.3 A Pandemia de COVID-19 no percurso da pesquisa.....	66
3.2 JUSTIÇA AMBIENTAL NO CONTEXTO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA.....	69
4 SER EDUCADOR E EDUCADORA NO CENTRO POP É MAIS QUE ALCANÇAR UM LANCHE.....	85
4.1 A TRAJETÓRIA DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NO BRASIL	85
4.2 PERFIL DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NO RS.....	90
4.2.1 Quem são os educadores e as educadoras sociais do Centro POP: impressões a partir da observação participante.....	92
4.3 O EDUCADOR E A EDUCADORA SOCIAL NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS AMBIENTAIS.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	111

1 CARTA INTRODUTÓRIA

Estimados e estimadas membros da banca, dirijo-me a vocês, primeiros interlocutores deste escrito, tomando-os como enunciatários representativos de futuros leitores desta tese. Dito isso, esclareço que meu intuito, aqui, é me apresentar e o faço com base nas minhas próprias reflexões, o que significa, a meu ver, elucidar os motivos pelos quais pesquiso, aprendo e ensino sobre Educação Ambiental – EA, Popular e Social. Frequentemente, o eixo ontológico é apresentado nos projetos de teses e dissertações e retirado do trabalho final. Todavia, partindo do pressuposto de que educação e pesquisa não são neutras, creio que seja importante a manutenção do eixo ontológico nos trabalhos finais, para que os leitores e leitoras possam vislumbrar o lócus de enunciação de quem fala. Dessa forma, faço um convite: conhecer-me melhor antes de prosseguir a leitura da minha pesquisa.

Sou uma mulher negra de 40 anos, filha de funcionários públicos que completaram seus estudos básicos através da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Sou neta de mulheres que sustentaram suas famílias sozinhas, tendo como principal fonte de renda o trabalho doméstico na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, cidade onde nasci, cresci e vivi a maior parte da minha vida. É comum, em famílias negras, o incentivo aos estudos para superar a situação de desigualdade social através de acesso a melhores empregos e renda. Dessa forma, sempre fui muito encorajada a estudar e aproveitar todas as oportunidades disponíveis. A isso, alia-se o meu desejo e prazer em estudar e pesquisar. Estes me trouxeram até aqui, o doutorado.

Ingressei na graduação, em universidade privada, no ano de 2001 e, na época, ainda não havia o Programa Universidade para Todos – Prouni. Então, cursava poucas disciplinas para conseguir pagar as mensalidades. Somente em 2005 realizei Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e consegui bolsa integral. Levei sete anos para concluir a graduação e, em 2009, formei-me em Ciências Biológicas Bacharelado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos em São Leopoldo.

No decorrer da graduação, participei do grupo de EA, em que tive diversas experiências e aprendizados através de projetos de formação de professores, atendimento a escolas e organização de eventos. Essas experiências mudaram

minha visão quanto à docência e ao potencial transformador da educação. Além disso, nessas vivências, eu me descobri uma boa comunicadora e perdi o medo de falar em público.

No decorrer da graduação, também fiz parte da Organização Não Governamental – ONG Instituto Gaúcho de Estudos Ambientais – Ingá, que atua principalmente nos espaços de construção de políticas públicas e controle social relacionado ao meio ambiente no município de Porto Alegre. Atuei ativamente no instituto de 2004 a 2006. Essa passagem pelo Ingá contribui muito para a minha consciência enquanto sujeito político e consolidação do conhecimento sobre o papel da sociedade civil em espaços de participação na construção de políticas públicas e de controle social.

Em decorrência da caminhada de militância na EA, em meados de 2006, fui selecionada para trabalhar como estagiária no Instituto Martin Pescador – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, que realizava navegações no Rio dos Sinos em São Leopoldo e Sapucaia do Sul, bem como no Lago Guaíba, em Porto Alegre. O objetivo era sensibilizar a população sobre a situação de degradação dos mananciais, a importância da preservação da água e do meio ambiente de forma geral.

Outra importante experiência proporcionada pelo Instituto Martin Pescador foi a elaboração de projetos de EA para participação de editais de instituições de fomento. Ao assumir essa função na instituição, percebi que o trabalho e a minha formação enquanto bióloga estavam totalmente voltados para EA naturalista, focada nos aspectos naturais (REIGOTA, 1995), enquanto a maioria dos editais exigiam uma EA globalizante. Segundo Reigota (1995), a visão globalizante aborda aspectos naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. Ou seja, os editais exigiam contrapartida social, com a participação ativa da comunidade e geração de renda.

Com o objetivo de aproximar o Instituto Martin Pescador da comunidade de São Leopoldo, passei a representar a instituição nas reuniões de rede do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS da Região Leste, o CRAS Leste, e, consequentemente, de ações promovidas por essa rede. O CRAS está previsto no Sistema Único de Assistência Social – SUAS e uma de suas funções é atender a população que se encontra em situação de vulnerabilidade e risco social, promovendo e orientando o convívio sócio-familiar e comunitário. Em virtude dessa

participação, ao concluir a graduação, fui convidada a assumir uma vaga como educadora social no CRAS Leste, atendendo a grupos de adolescentes e adultos.

Dessa forma, conheci as políticas de Assistência Social vinculadas ao SUAS¹, a Educação Social – ES e seus desafios. Essa vivência também possibilitou a ampliação do meu olhar sobre o meio ambiente, com base nas práticas cotidianas em uma área urbana e periférica da grande Porto Alegre.

Essas experiências como educadora me apresentaram à Educação Popular de Paulo Freire e à discussão sobre Pedagogia Social, bem como outras demandas de estudos e práticas para os quais a graduação não tinha me preparado. A Educação Popular freireana apresenta uma concepção de educação libertadora, política e transformadora, pois busca contribuir para a libertação das situações de opressão e para a transformação social. Na época, Educação Popular e Pedagogia Social se misturavam nas minhas ideias e práticas. Contudo, no decorrer do tempo, desenvolvi a compreensão sobre as aproximações e distanciamentos dessas concepções, que são pauta de um longo debate acadêmico. Atualmente, entendo a Educação Popular como uma postura política do educador e da educadora social, conforme defendo no decorrer da tese.

Em busca de aprimoramento na área da educação, iniciei um curso de especialização em Educação Popular e Movimentos Sociais. O interesse pela educação fora do espaço escolar permanecia e, antes de concluir a pós, no ano de 2013, fui aprovada na seleção de Mestrado em Educação da Unisinos na linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologia.

Inicialmente, minha proposta era pesquisar o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, que presta proteção social básica e é vinculado ao SUAS. Executado em espaço de educação não formal, tem o objetivo de complementar o trabalho realizado com as famílias.

Devido ao fato de as organizações sociais que executavam o SCFV na cidade da pesquisa estarem relacionadas ao Movimentos, dediquei-me ao estudo dessa área e deparei-me com um quadro um tanto desanimador, pois os movimentos urbanos, os quais me despertavam mais interesse, estavam esvaziados, desarticulados ou institucionalizados, em período denominado por Gohn (2012) como “crise dos Movimentos Sociais”. No entanto, o ano de 2013 foi marcado por

1 O SUAS foi elaborado a partir da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS e marca a mudança de paradigma da assistência social de uma visão assistencialista para uma visão que compreende os direitos sociais como política pública.

mobilizações em todo o Brasil contra o aumento de preço das passagens de ônibus. Nesse sentido, enxerguei as manifestações como Movimento Social com potencial transformador da realidade, para gerar mudanças políticas, sociais e educativas, dando, no mínimo, lições de cidadania e pautando questões de direitos humanos.

Acreditando no potencial educativo de um movimento que mobilizou pessoas de todo o Brasil, conhecido como Movimento Passe Livre, eu me propus a investigar os aprendizados que as manifestações de junho e julho de 2013, organizadas pelo Bloco de Lutas pelo Transporte Público de Porto Alegre, proporcionaram aos seus militantes. O resultado foi a dissertação “Pedagogia dos Movimentos Sociais: as manifestações de 2013 como espaço de aprendizado”, defendida em 2015 (ROSA, 2015).

No decorrer do Mestrado, com o objetivo de aproximar teoria e prática, juntamente com outros colegas do Programa de Pós-Graduação de Educação da Unisinos que também pesquisavam educação não-escolar, fundamos o Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES. Atualmente, ele é uma ação de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que se tornou uma referência em Educação e Pedagogia Social na região Metropolitana de Porto Alegre. Durante o Mestrado, além do nascimento do CEPOPES, nasceu também o Caetano, meu filho que me fez enfrentar mais um desafio: ser mãe e pesquisadora.

Passei um tempo da minha vida atuando na ES e achando que minha graduação não tinha muito a contribuir para essa área de atuação – cheguei a me arrepender por não ter estudado Pedagogia. Hoje, no final do Doutorado, compreendo que esse sentimento era reflexo da forte influência colonial que nos leva a separar a vida e as coisas em caixas, departamentos ou áreas. No entanto, na vida e na academia, não há neutralidade. O que sou hoje é resultado de tudo que vi, ouvi e vivi. Afinal, se a biologia estuda a vida, como não teria relação com a ES?

Quando iniciei meu trabalho em 2016 como Bióloga na Universidade Feevale, no Convênio de Combate e Prevenção à Dengue de Novo Hamburgo, atuando principalmente com atividades de EA em escolas e outros espaços educativos no município, além de coordenar as visitas residenciais para análise de possíveis focos de mosquito e orientação da população, tive a confirmação da importância dos meus conhecimentos em Biologia e em ES. Isso porque eu precisava lidar com pessoas que, por vezes, estavam em situação de vulnerabilidade social – problemas de

saúde mental, abandono de idosos e situações de extrema pobreza são alguns dos exemplos. No mesmo ano, fui selecionada para o curso de Especialização em Educação Ambiental promovido pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Universidade Aberta do Brasil – UAB no polo Novo Hamburgo.

Já no primeiro módulo do curso, reencontrei-me com as teorias da EA e me encantei ao perceber a influência de Paulo Freire na construção da EA no Brasil. Senti como se tivesse voltado ao meu ponto de partida, interesse em estudar Biologia, após uma longa jornada de experiências e aprendizados pelo campo social, e percebi que a ES está muito próxima da EA. Esses fatos me motivaram a participar da seleção de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA em 2018, propondo-me a realizar pesquisa que expresse esse reencontro do social e o biológico. Esse entendimento que hoje tenho, ou seja, de que tudo e todos somos meio ambiente, unindo temas tão caros para mim: a ES e a EA.

Então, sigo na caminhada discutindo a importância de a EA ser incluída na ES, vendo a Educação Popular como um potente elo entre essas duas educações. Assim, eu, Roberta, mulher negra, mãe, oriunda de escola pública, nunca estive em situação de vulnerabilidade social, mas ela sempre esteve à minha espreita. Por isso, sempre fui sensível às questões de justiça ambiental e social – graduada em Biologia, graças ao Prouni, Educadora Ambiental, Social e Popular, Mestre em Educação e futura Doutora, graças à CAPES e à Universidade Pública, instituições financiadas por cidadãs e cidadãos brasileiros, ou seja, pelo povo deste país. Sendo assim, compartilho os resultados dos meus estudos sobre EA e ES voltados à População em Situação de Rua - PSR com a sociedade a qual pertenço.

O tema pesquisado na presente tese, intitulada “Educação Social voltada à PSR de rua e justiça ambiental: contribuições da Educação Ambiental Crítica”, foi acolhido na linha de Pesquisa do PPGEA/FURG de Educação não-formal, linha que recebe esse nome devido à menção dessa educação fora do espaço escolar em documentos de referência para EA no Brasil como a Política Nacional de Educação Ambiental – Lei n. 9.795/99. Portanto, quem lê esta tese a partir da ES pode estranhar o uso do termo não-formal, já superado no debate sobre ES, mas ainda utilizado na EA, o que reforça a importância do diálogo entre EA e ES. Independente do termo utilizado, creio que convém conhecer o processo de reconhecimento dos saberes e aprendizados fora da escola.

Essa compreensão de que os espaços educativos ultrapassam os muros das instituições de ensino foi legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996). No entanto, a lei estabelece normativas a respeito da educação que acontece dentro da escola. Assim, a educação que não está no referido espaço vem sendo discutida, carece de normativas e é polêmica, inclusive quanto à sua denominação. De todo modo, esse debate precisa ser levado à EA, a fim de contribuir com as reflexões acerca da utilização desse termo.

Para quem não está envolvido em tal debate, é comum utilizar a expressão “não-formal” para identificar a educação fora dos espaços escolares. É possível classificar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcado. Já a informal é entendida como aquela em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização (na família e na vida comunitária no bairro, clube, amigos etc.). De fato, ambas são muito parecidas, mas há, na educação não-formal, uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por seu turno, a informal opera em ambientes espontâneos, em que as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados (GOHN, 2006).

Moura e Zuchetti (2006) argumentam que o termo “não-formal” é utilizado para demarcar essa educação fora da escola. No entanto, a educação que ocorre nos serviços relacionados às políticas socioassistenciais e socioeducativas previstas em documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem, em si, uma formalidade marcada pela presença do Estado, ainda que fora do contexto escolar. Dessa forma, Moura e Zuchetti (2006) propõem a utilização do termo “educação não escolar” em substituição ao “não-formal”.

Gadotti (2005) critica o uso da nomenclatura não-formal, pois esse termo diz apenas o que essa educação que ocorre fora da escola não é. Ele complementa que toda ação educativa com intenções e objetivos definidos se configura como educação formal. Ou seja, a educação que acontece nos serviços da Assistência Social abarca uma intencionalidade. Logo, o termo não formal, segundo Gadotti (2005), não é apropriado. Assim, a expressão não escolar também não contempla o problema pontuado por Gadotti (2005), já que “não escolar” apenas localiza uma educação que não acontece nas dependências da escola, mas não diz que educação é essa.

Nesse sentido, a educação de que trata a presente tese está localizada no campo social e vem sendo chamada de ES. Portanto, é esta a denominação que vou utilizar no decorrer do trabalho, uma vez que ES localiza essa educação fora da escola. Ademais, a adoção do adjetivo social revela um compromisso político com as questões referentes ao acesso a direitos básicos, geralmente voltadas a pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou, ainda, na prevenção de vulnerabilidades.

Além disso, as ações realizadas nos espaços de ES podem variar, desde atividades de contraturno escolar até preparação para o trabalho. Mas todas têm em comum o objetivo de contribuir para a prevenção ou libertação da vulnerabilidade social. Rocha e Rosa (2022) ressaltam que a Educação Popular se apresenta como complementaridade teórico-prática que alimenta o processo atual de construção da ES no Brasil:

O protagonismo do sujeito, a valorização de diferentes saberes, a relação dialógica e horizontal entre educadora(or) e educanda(o), propostos como centrais no ato educativo pela Educação Popular, também são centralidade na Educação Social que vem sendo construída no Brasil, considerando ainda que a prática instaurada ao longo dos anos também é fortemente influenciada pela Educação Popular (ROCHA; ROSA, 2022, p. 8).

Vale lembrar que a vulnerabilidade social vem acompanhada da vulnerabilidade ambiental. Como justificam Loureiro e Layrargues (2013), apesar de a crise ambiental parecer um problema da natureza identificado através da degradação do ambiente natural², sua origem está na crise social, fruto do sistema e do modelo de desenvolvimento no qual as relações sociais estão alicerçadas. Nessa perspectiva, exige uma educação crítica que contribua para a tomada de consciência da realidade e para transformação social (LAYRARGUES, 2009).

Em tal busca por transformação social através da inclusão e igualdade social e ambiental, o conceito de Justiça se configura como um campo de reflexão, mobilização e bandeira de luta de sujeitos e coletivos que buscam a superação das injustiças ambientais (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Assim, a Justiça Ambiental está alinhada com os objetivos da ES, pois compreende que os mais vulneráveis socialmente também são os mais vulneráveis ambientalmente (ACSELRAD, 2002). Dessa forma, exige uma abordagem

² Ambiente natural é, aqui, entendido como fatores bióticos e abióticos sem considerar os fatores sociais, culturais humanos.

educativa, demandando a EA, cujo papel é educar as pessoas para a solução de problemas ambientais (REIGOTA, 2006). Em se tratando de Justiça Ambiental, essa EA deve problematizar a realidade e o contexto de desigualdades, compreender que crise ambiental e crise social são interdependentes e promover o acesso à informação, bem como a participação em espaços onde as políticas públicas são construídas, definidas e controladas, caracterizando-se, dessa maneira, como EA Crítica.

Tendo em vista as definições de ES, Justiça Ambiental e EA Crítica descritas nos parágrafos anteriores, é possível compreender a interdependência entre problemas ambientais e sociais. Assumindo a compreensão de que o meio urbano é meio ambiente, composto por todos seres vivos e não vivos, atravessado pela cultura e resultado das circunstancialidades e acontecimentos ao longo da história, proponho o estudo do ambiente urbano como campo de ação para a EA Crítica, apresentando a PSR como uma realidade resultante do cenário de injustiça ambiental, que precisa ser transformado e vem sendo foco de políticas públicas que têm a ES como estratégia educativa para essa transformação social.

A Carta da Terra (2000) propõe uma ética planetária centrada na justiça social e ambiental. Dessa forma, é coerente com esta proposta de pesquisa, que se orienta pela Ecologia Social, caracterizada pela ausência de relações de dominação entre humanos, assim como entre humanos e outros seres (LAYRARGUES, 2000). Então, a regeneração ecológica é inseparável da regeneração social. Nesse sentido, essa ética da Ecologia Social pode combater ou reduzir os riscos sociais se adotada por quem regula as relações sociais.

Mas quem é responsável pela regulação entre mercado e sociedade e pela distribuição de renda e acesso a direitos básicos? Essas questões devem ser reguladas pelo Estado, através de políticas públicas e, dessa forma, apresento a questão da PSR, que se configura como uma população excluída, privada de uma série de direitos, como citado anteriormente.

A PSR representa uma conjuntura de extrema vulnerabilidade e desigualdade social e ambiental, produto do capitalismo. Segundo Schuch e Gehlen (2012), desde a década de 1990, esse fenômeno vem se intensificando no Brasil, o que caracteriza um cenário de crise. Consequentemente, a necessidade de transformação dessa realidade se impõe. Trata-se de algo que me proponho a analisar sob a ótica da ES

e da EA Crítica e, assim, realizei pesquisas em teses, dissertações e artigos para compreender o quem vem sendo produzido sobre o assunto.

A EA é um tema interdisciplinar, sendo uma área de pesquisa bem consolidada, com inúmeros estudos concluídos no campo da educação e meio ambiente, entre outros. A ES, vale reforçar, está em construção no Brasil, mas já existe um número significativo de investigações realizadas sobre o tema. Na outra via, pesquisas sobre a PSR também vêm crescendo, principalmente na área da saúde e antropologia.

Com objetivo de identificar estudos que versem sobre EA, ES e PSR, realizei a pesquisa em duas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online).

Com os descritores “EA” e “ES”, encontrei a dissertação de Lemos (2016), intitulada “Educação Ambiental na Política de Assistência Social: a prática das ONGs no âmbito da proteção social básica em Manaus”, na qual a EA nas ações relacionadas às Políticas de Assistência Social na proteção social básica foram o foco do estudo. A autora entrevistou atores relacionados à Assistência Social em Manaus/AM, identificando os monitores como responsáveis pelas práticas pedagógicas – logo, estes exercem a função de educadores sociais. Ao final de sua pesquisa, ela concluiu que a EA está inserida de forma transversal nas práticas educativas dos monitores baseada na EA Conservadora. A referida dissertação comprova a presença da EA nas práticas de ES de forma instintiva sem aprofundamento teórico sobre a EA por arte dos educadores.

Ao utilizar os descritores: “ambiente” e “população em situação de rua”, encontrei duas dissertações. Em sua pesquisa, Silva (2018) concluiu que a abordagem dialógica da EA promoveu a reflexão crítica dos educandos e tem potencial para a superação de injustiças sociais e ambientais. Todavia, o fato de ela ter estudado um grupo de pessoas que já não está mais em situação de rua (ex-moradores em situação de rua) distancia nossas pesquisas, já que o público com o qual ela trabalhou, de alguma forma, superou essa vulnerabilidade.

A segunda dissertação encontrada, defendida por Granado (2010), discutiu os desafios enfrentados pela PSR, entre eles o acesso à água doce em território urbano. O pesquisador concorda que a PSR está em vulnerabilidade social e ambiental e caracteriza o caso estudado como uma situação de injustiça ambiental. No entanto, não propõe ações relacionadas à ES ou à EA Crítica.

Entre as dissertações localizadas, apesar de os temas pesquisados serem próximos à proposta da presente tese, nenhuma investigou as possíveis contribuições da EA Crítica nas ações de ES. Isso reforça a relevância deste estudo e o quanto a EA Crítica precisa ser divulgada também no meio acadêmico além dos grupos de pesquisa de EA.

Com os descritores “ambiental” e “população de rua”, não foram encontrados artigos científicos nos bancos indexados ao Scielo. Com o descritor “população de rua”, encontrei 34 artigos. Alguns deles citam o direito ao meio ambiente presente na Política Nacional para a PSR ou a relação da população com o território, mas seu foco não é a discussão sobre EA. Nesse sentido, busquei artigos com o descritor “população de rua” e procurei identificar situações de injustiça ambiental.

De forma geral, os artigos classificam a PSR como vulnerável por conta da “pouca longevidade, escassez de acesso aos recursos privados e públicos, e carência de educação básica” (SANTANA, 2014, p. 1798). O descontentamento com a presença e estabelecimento da PSR em determinadas regiões é expresso por Varanda e Adorno (2004) quando relatam ações de remoção da PSR, como as ações de limpeza pública e recolhimento dos pertences de moradores em situação de rua e métodos coercitivos, com o intuito de afastar essas pessoas do centro da cidade ou regiões com interesses turísticos.

Outro ponto a destacar quanto à vulnerabilidade e à Justiça Ambiental diz respeito ao acesso à alimentação. Sotero (2011) identificou, em sua pesquisa, que a principal fonte de alimento da PSR entrevistada em Brasília – DF, era o lixo, restos de comida descartados pela população em geral. A referida pesquisadora identificou, ainda, que a maioria dos entrevistados vem de áreas rurais do nordeste do Brasil que se deslocaram até a capital em busca de emprego. O êxodo rural está na bibliografia entre as principais motivações que levam alguém à situação de rua. Ademais, por trás do êxodo rural, pode estar uma série de situações de injustiça ambiental.

Quando utilizei os descritores “EA” e “ES”, encontrei oito artigos. Rosa *et al.* (2015) analisam projetos de EA junto a comunidades em áreas com risco de desabamento, ou seja, em situação de vulnerabilidade. Os autores contextualizam historicamente a periferização das comunidades pobres e apresentam o capitalismo entre os fatores políticos e econômicos, bem como a luta por Justiça Ambiental como horizonte a ser perseguido através da EA.

Costa e Machado (2017) realizaram uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de investigar as práticas de EA realizadas em seis projetos de licenciamentos ambientais na área do petróleo e gás no município de Macaé/RJ em que o público-alvo foi identificado como populações em situação de vulnerabilidade social (jovens, pescadores e pescadoras, trabalhadores rurais e assentados, moradores urbanos periféricos e comunidade quilombola). Esses autores consideram que a EA em projetos de licenciamento ambiental promove um espaço de diálogo importante para o controle social dos empreendimentos de petróleo e gás. No entanto, afirmam, o aspecto crítico que pode levar à Justiça Ambiental não está sendo praticado.

Pietro, Piske e Yunes (2017) realizaram um programa de intervenção psicossocial com a rede de proteção a crianças vítimas de violência sexual, a fim de entender o processo de atendimento dessas vítimas, seus familiares e abusadores. Entre os atores envolvidos na rede estudada, os educadores sociais são citados. O artigo destaca a importância do trabalho em rede e do entendimento dessa situação de violência como um sintoma da vulnerabilidade social, que deve ser abordado de forma sistêmica e bioecológica, de forma geral, reconhecendo, assim, o potencial da ES para a EA.

Ordóñez-Díaz, Montes-Arias e Garzón-Cortés (2018) abordam a relevância da EA na gestão dos riscos ambientais, destacando a importância de as populações em situação de vulnerabilidade reconhecerem os riscos e suas causas para que estejam preparados tanto para prevenir, quanto para remediar desastres e seus impactos socioambientais. Todavia, não são abordados os motivos que levam as pessoas a viverem em áreas de risco ou ações para superar a vulnerabilidade.

Já Muñoz e Ibáñez (2011) propõem unir os conceitos de intervenção socioeducativa e intervenção ambiental para a construção de um modelo educativo socioambiental. Os autores entendem EA e ES como *práxis* sociais com objetivos iguais e fazem uma discussão teórica sobre as convergências entre as duas concepções, sugerindo que devem ter como aporte a Pedagogia Social. Ibáñez e Muñoz (2017) seguem defendendo essa ideia ao analisar as diferentes perspectivas da EA no campo da ES e a interdependência entre cultura e meio ambiente. Em um terceiro artigo, Ibáñez, Ferrer e Muñoz (2019) prosseguem a reflexão teórica sobre o papel da EA como um campo de trabalho da ES e concluem que a EA integrada à ES tem a possibilidade de expandir e responder às necessidades de

sustentabilidade. Estes últimos apontam a pertinência e importância de unir EA e ES, configurando-se como importante referência para a presente pesquisa.

A necessidade de *ambientalizar* o currículo dos educadores sociais foi a conclusão de Perales Palacios (2017), pois, em sua pesquisa, investigou a percepção de estudantes de graduação em ES quanto a problemas ambientais globais e o desenvolvimento sustentável. Perales Palacios (2017) está um passo à frente das discussões teóricas e fortalece a proposta desta pesquisa, pois apresenta a efetivação da união entre EA e ES na formação de educadores sociais.

O fato de a maioria dos artigos serem internacionais, entre os quais três são produção do mesmo grupo de autores espanhóis, demonstra que, na Espanha, o debate sobre ES e EA para superação de situações de vulnerabilidade e exclusão social e ambiental tem avançado. O artigo de Perales Palacios (2017) demonstra que o debate vem ganhando credibilidade e se materializando através da inclusão da EA na formação em nível de graduação dos educadores sociais na Espanha. Já no Brasil, o diálogo entre EA e ES ainda está em amadurecimento. Foram localizadas apenas três dissertações, sendo que nenhuma delas discute diretamente a relação entre EA e ES. No entanto, apontam essa possibilidade, já que seus trabalhos apresentam o potencial educativo de espaços não-escolares relacionados à Assistência Social, sendo uma referência importante para a pesquisa.

Quanto aos trabalhos sobre PSR, foi possível perceber as vulnerabilidades descritas a partir da saúde e da Assistência Social, com poucos detalhes sobre o ambiente e riscos ambientais a que estão submetidos. Além disso, entendo que minha tese contribui para a linha de pesquisa EANF no que se refere à diversificação de atores, ao ter como sujeitos os educadores e as educadoras sociais, além da PSR. A realização da pesquisa foi nos Centros Pop, que se configura como um espaço de educação não-formal, em Porto Alegre e Novo Hamburgo, saindo da região de concentração apontada por Ferreira e Galiuzzi (2015).

É natural que, com o passar do tempo, haja mudanças na sociedade e, por conseguinte, na demanda por EA em diferentes espaços. Isso contribui para o conhecimento científico da área, ampliando o alcance da EA em diferentes espaços educativos, inclusive na ES. Em razão da crise civilizatória, fruto do sistema capitalista, que causa desigualdade e exclusão social, a demanda por ES é cada vez mais urgente para atender populações vulneráveis, como a PSR, contribuindo para

que seja feita Justiça Ambiental. Essa população é atendida pela ES através de políticas públicas, principalmente aquelas relacionadas à Assistência Social. Assim, questiono: como, em que aspectos a EA Crítica pode contribuir com a ES de modo a promover Justiça Ambiental para a PSR?

Diante dessa questão, defendo a tese de que a EA Crítica pode contribuir com a ES voltada à PSR para promover Justiça Ambiental. A hipótese desenvolvida para a referida tese foi: se a EA Crítica pode contribuir com a ES voltada à PSR, então é promovida Justiça Ambiental.

Como objetivo geral busquei compreender em que aspectos a EA Crítica pode contribuir com a ES voltada à população em situação de rua para promover a Justiça Ambiental.

Para atingir tal objetivo, meus objetivos específicos foram:

- a) Pesquisar a EA Crítica, fundamentos e premissas históricas e sua relação com a ES;
- b) Identificar a demanda por Justiça Ambiental no contexto da PSR;
- c) Discutir o papel do educador e da educadora social nos Centro POP na mediação de conflitos ambientais.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Partindo da perspectiva de concepção educativa crítica que me propus a praticar e pesquisar na presente tese, priorizei a dialogicidade e a participação como pressupostos metodológicos. Assim, me propus a realizar uma pesquisa qualitativa de abordagem participativa, pois possibilita a participação plena dos sujeitos na análise de sua própria realidade, com o objetivo de refletir sobre suas ações e as contribuições dessas ações para a mudança da realidade, levando a encaminhamentos que qualifiquem ações futuras. A pesquisa participativa condiz com os princípios da educação crítica transformadora e emancipatória, uma vez que os participantes desse processo investigativo passam de objetos de pesquisa para sujeitos da pesquisa produtores de conhecimentos construídos coletivamente.

Já que minha proposta era refletir e discutir sobre Justiça Ambiental, EA Crítica e ES, tendo a transformação social como horizonte, foi importante ter clareza do que é transformação social. Isso porque, assim como a realidade é dinâmica, a concepção de transformação social também sofre mudanças e, para isso,

primeiramente, é necessário atualizar a leitura de mundo e a pesquisa tem papel fundamental na qualidade dessa leitura (STRECK; ADAMS, 2014). Ainda sobre o papel da pesquisa na transformação social, Demo (2011) destaca a importância do processo de saber e o processo de mudar andarem juntos, pois pesquisar somente para saber é uma proposta alienante, porque pode resultar em especulações dedutivas, já que o pesquisador é um ator social a serviço de seus próprios interesses, que podem ser, por exemplo, um diploma de Mestre ou Doutor, como se observa a seguir:

O desconforto pode ser gigante quando se descobre, por exemplo, que a pesquisa social sobre pobreza cresceu muito, mas nada tem a ver com a sua debelação. É difícil, talvez impossível, estabelecer uma correlação positiva entre o conhecimento da pobreza e o seu enfrentamento prático, embora não fosse impróprio constatar o inverso (HABERMAS, 1982, p.14 *apud* DEMO, 2011, p. 15).

Larrosa (2012) atribui fatos como esse à mercantilização do conhecimento, em que o objetivo principal do processo investigativo é conceder e acumular pontos e qualificações aos investigadores e às instituições de pesquisa. Dessa forma, registro que minha concepção é que a pesquisa é um processo de conhecimento da realidade e contribui para encontrar caminhos que levem à transformação dessa realidade quando necessário. Assim, reafirmo o comprometimento deste estudo com a transformação da realidade, pois acredito que contribui para qualificar as práticas de ES e de EA voltadas à PSR, tendo a promoção da Justiça Ambiental como horizonte de transformação social.

Nesse sentido, a opção metodológica escolhida para esta pesquisa foi de cunho qualitativo, caracterizada por entender a investigação como um ato subjetivo de construção, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis (GÜNTHER, 2006), sem, contudo, perder o rigor metodológico. Além disso, trata-se de uma pesquisa alicerçada na participação e na emancipação na mesma vertente da *investigación-acción participativa* (IAP) desenvolvida pelo colombiano Orlando Fals Borda, que propõe a superação da separação sujeito e objeto e crítica a neutralidade na ciência e na educação (CARRILLO, 2010). Com essa mesma proposta, esse tipo de investigação ficou conhecida no Brasil como pesquisa participante e foi difundida por Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, autores de referência da Educação Popular no país.

Ou seja, esse conjunto de metodologias é considerado pesquisa participativa, conforme Moretti e Adams (2011), bem como Streck e Adams (2012; 2014), que tem como característica sua origem no sul, a postura política em oposição à neutralidade da ciência tradicional eurocentrada e o compromisso com a transformação social. Dessa forma, é voltada aos grupos marginalizados:

Além disso, a pesquisa participativa se caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social em torno da luta para mudar a própria realidade, incidindo em processos mais amplos da sociedade (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 456).

Sánchez, Monteiro e Monteiro (2010) concordam que a proposição de metodologias que promovem a participação e a cooperação potencializam a leitura da realidade, condição básica para a transformação social. A escolha por metodologias participativas representa um giro metodológico, porque se opõe à forma positivista³ de geração de conhecimento. Além disso, trata-se do resultado de uma construção histórica de resistência, pois consideram que o saber produzido através da pesquisa é coletivo, e não monopólio do pesquisador. Ademais, os sujeitos da pesquisa têm acesso aos dados e participam da discussão sobre sua publicação e utilização (STRECK; ADAMS, 2012).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa e participativa, as técnicas escolhidas para a realização da investigação aqui proposta foram: observação participante, cartas pedagógicas e rodas de conversa. Nos próximos parágrafos, apresento cada uma delas e para qual (quais) objetivo(s) específicos foram utilizadas. É importante ressaltar que, por se tratar de técnicas baseadas no diálogo e na participação dos sujeitos da pesquisa, na perspectiva de um giro metodológico, não foram apresentados modelos e passo a passo estáticos de cada técnica. Ressalto, ainda, que esta pesquisa foi desenvolvida em meio à pandemia de COVID-19, que afetou a vida de todas as pessoas e, evidentemente, também a minha rotina de estudos. Foram necessários ajustes no cronograma, por conta da necessidade de distanciamento social e a redução de atividades presenciais em grupos. No entanto, a opção pela pesquisa participativa se manteve com algumas adaptações, esclarecidas nas respectivas seções.

3 Segundo Minayo (2010), a corrente de pensamento positivista que os métodos de pesquisa nas ciências humanas devem sustentar um conhecimento objetivo, neutro e livre de juízo de valor.

Assim, apresento, a seguir, referenciais teóricos-metodológicos que promovem a reflexão, podendo inclusive resultar em algo novo (SÁNCHEZ; MONTEIRO; MONTEIRO, 2010), como o aprimoramento ou, ainda, a construção de uma nova técnica.

1.2.1 Pesquisa Teórica Bibliográfica e Documental

Para atingir o primeiro objetivo (a) “Pesquisar a EA Crítica, fundamentos e premissas históricas e sua relação com a ES”, utilizei a metodologia de pesquisa teórica bibliográfica e documental, feita a partir de referências teóricas publicadas em livros e artigos científicos, bem como documentos do Centro Pop relativos ao público atendido. Segundo Minayo (1994), é essencialmente qualitativa já que a realidade social é mais complexa e diversa do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) complementam que a pesquisa documental proporciona uma riqueza de informações e tem sido muito utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar o entendimento de casos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Ela se difere da pesquisa bibliográfica na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, como jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, programas de televisão, entre outros.

As pesquisas bibliográfica e documental são importantes por permitirem conhecer o que já foi estudado sobre o assunto e os fatos atuais sobre o mesmo. Dessa forma, é uma relevante fonte de informações que subsidia a investigação. Nesse sentido, foram analisados documentos relacionados às políticas públicas voltadas à PSR, bem como pesquisas publicadas sobre a ES e a EA, além de documentos como relatórios e cadastros do público atendido no Centro POP II de POA e no Centro POP de NH, a fim de atingir os objetivos (a) “Pesquisar sobre a EA Crítica, fundamentos e premissas históricas e sua relação com a ES” e (b) “Identificar a demanda por Justiça Ambiental no contexto da PSR”.

1.2.2 Técnica de Pesquisa Observação Participante

O antropólogo Bronisław Malinowski, nascido em 1884, é considerado o pioneiro na utilização da observação participante como técnica de pesquisa. No início do século XX, ele a empregava em seus estudos de campo. Segundo Correia (2009), a legitimidade da técnica foi questionada em um contexto de hegemonia do paradigma positivista. Assim, ficou esquecida por anos, mas, aos poucos, foi ganhando adeptos e defensores. Foi uma das técnicas utilizadas para atingir o segundo e o terceiro objetivos: identificar a demanda por Justiça Ambiental no contexto da PSR; discutir o papel do educador e da educadora social nos Centro POP na mediação de conflitos ambientais.

A observação participante é difundida na área da antropologia e sociologia, caracterizando-se, como o próprio nome diz, pela participação do pesquisador no local de investigação, com o propósito de “ver o mundo com os olhos dos pesquisados” (HAGUETTE, 2005, p. 67). Minayo (2010) complementa dizendo que, na observação participante, o pesquisador se torna parte do contexto observado, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por esse contexto. Trata-se de uma abordagem de observação etnográfica, em que o observador participa efetivamente das atividades de coleta de dados. Essa técnica exige do investigador a capacidade de se adaptar à situação (MÓNICO *et al.*, 2017). Além disso, permite captar informações e vivenciar situações que dificilmente são expressas através da utilização da entrevista como técnica.

Minayo (2010) considera a observação participante componente essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Ela é apropriada para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam à generalização de teorias interpretativas. Frequentemente, a observação participante é escolhida como técnica com a finalidade de elaborar, depois de cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo”, que possibilitam a obtenção de informação relevante para o estudo em questão, bem como a formulação de hipóteses de investigação ou adaptação de teorias (MÓNICO *et al.*, 2017 p. 726).

A observação participante inicia com uma etapa mais descritiva, em que o pesquisador procura obter uma visão geral dos aspectos sociais, das relações e do que acontece em campo. A etapa seguinte é mais focalizada, pois, após a análise dos dados anteriormente recolhidos, já é possível estabelecer foco, determinadas

situações ou acontecimentos. A observação seletiva é a última etapa, depois de repetidas observações em campo, já na fase de elaboração do relatório, é o momento de refinar as observações (CORREIA, 2009). O registro das observações realizadas em campo pode ser feito através de anotações de campo, em que o pesquisador toma nota do que observou com detalhes:

Há muitas formas de fazer esse registro. A mais comum consiste na elaboração de anotações de campo, em que o pesquisador toma nota do que observou, da forma mais detalhada possível. Esse registro pode se dar também por meio de gravações de áudio, de imagens fotográficas, de vídeo, e da coleta de materiais visuais e textuais produzidos pelo grupo e em arquivos diversos (TADDEI; GAMBOGGI, 2011, p. 14).

Para registrar minhas impressões e fatos e frases dos sujeitos durante as observações, utilizei um diário de campo. Esse recurso consiste em um caderno de notas em que as anotações são realizadas a cada dia de observação, registrando as impressões pessoais do observador. A tendência é que essas impressões iniciais se modifiquem ao longo do tempo, a partir de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos (MINAYO, 2010). Assim, essa técnica foi utilizada principalmente nas primeiras inserções no campo empírico (Centro POP), para entender o funcionamento do serviço, sua rotina e as relações educativas e sociais estabelecidas nesse campo.

1.2.3 Técnica de Pesquisa: Cartas Pedagógicas

Segundo Camini (2012), o hábito de escrever cartas foi muito comum na época da ditadura militar no Brasil – era a forma de comunicação entre os exilados e presos políticos com suas famílias e amigos. Essa prática vem sendo ressignificada pelos movimentos sociais que têm a Educação Popular como prática educativa. No entanto, a utilização de cartas como meio de comunicação é secular:

Cartas foram escritas com diferentes propósitos, como o de informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares... Como exemplo, a carta de Pero Vaz de Caminha. O Manifesto Comunista (1848), a Carta da Terra, a Carta do Chefe Indígena (1854) e a Carta dos Sem Terra. Escritas que se impuseram ao longo do tempo, como documentos, evidências históricas (CAMINI, 2012, p. 22).

Nos dias atuais, com a digitalização dos meios de comunicação através de e-mails, aplicativos de trocas de mensagens e mídias sociais, o hábito de escrever cartas é cada vez mais raro. Portanto, ao propor uso de cartas pedagógicas como técnica de pesquisa, há o reforço da intenção de ressignificar as práticas metodológicas de pesquisa tradicionalmente utilizadas, tais como a entrevista.

As cartas pedagógicas como técnica metodológica têm em Paulo Freire sua inspiração, pois o autor escreveu três obras em forma de carta: “Cartas a Guiné Bissau” (1978), “Cartas a Cristina” (1994) e “Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (2002). Além disso, suas últimas cartas pedagógicas foram compiladas por sua esposa, Nita Freire, em uma obra póstuma: “Pedagogia da Indignação” (FREIRE, 2001). Segundo Camini (2012), através dessas obras, Paulo Freire dialoga com o leitor e com sua própria prática. A expressão cartas pedagógicas foi criada pelo próprio Paulo Freire, pois, além de comunicar, tinham o objetivo de provocar reflexões profundas em relação a temas atuais, pois “expressam mais um momento da luta em que eu me empenho como educador, portanto, como político também, com raiva, com amor, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo” (FREIRE, 2001, p. 11).

Assim, as cartas pedagógicas se apresentam como uma técnica que promove a reflexão e o diálogo através da escrita, pois exige pensar sobre o que alguém diz e elaborar uma resposta pessoal, a partir da sua realidade e organização de seus pensamentos (VIEIRA, 2010). Além disso, como citado anteriormente, em tempos de mídias sociais e acesso a aplicativos de mensagens, escrever cartas é um desafio. Contudo, Camini (2012, p. 88) reforça que o hábito e o exercício da escrita são importantes porque “a gente aprende a escrever, escrevendo e lendo o que o outro escreveu; do jeito e das palavras que escolheu para escrever. Está assegurado que este é o método mais eficaz”.

Dessa forma, usei essa técnica para atingir o terceiro objetivo da pesquisa: discutir o papel do educador e da educadora social nos Centro POP na mediação de conflitos ambientais.

Portanto, foi proposto, aos educadores sociais, esse exercício de escrita sobre suas práticas pedagógica relacionadas à EA e ES, pois a carta possibilita a cumplicidade entre quem escreve e quem lê. Nesse sentido, apresenta-se como uma técnica pedagógica poderosa. Camini (2012) preconiza alguns passos para a sua aplicação:

- a) Escolha de um fato, se possível, ligado diretamente à realidade do grupo para o qual se escreve a carta;
- b) descrever o fato e mostrá-lo como reflexo de uma realidade maior, com incidência local;
- c) construir a carta coletivamente sobre a realidade escolhida e intencionada a provocar mudanças;
- d) reler a carta cuidadosamente, aprimorando as ideias que não estão bem claras, especialmente aquelas que não dizem bem o que se quer dizer.

Os passos sugeridos por Camini (2012) orientam quanto ao trajeto a ser percorrido na aplicação da técnica das cartas pedagógicas. Contudo, a proposta inicial foi de aplicação individual, a partir de temas que foram definidos após a fase de observação participante⁴.

1.2.4 Técnica de Pesquisa: Roda de Conversa

Outra metodologia que foi utilizada para os objetivos segundo e terceiro (identificar a demanda por Justiça Ambiental no contexto da PSR e discutir o papel do educador e da educadora social nos Centro POP na mediação de conflitos ambientais) foi a roda de conversa, uma metodologia que possibilita o debate coletivo e o cruzamento dos olhares dos diferentes sujeitos. Ela é baseada nos princípios dos Círculos de Cultura como “democratização da palavra, da ação e do poder”, afirma Brandão (2010, p. 69), que complementa:

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é “aprender a dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos círculos de cultura.

Ou seja, o círculo de cultura é um espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes. Tem como pressuposto o diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos e, assim, é um potencial espaço de produção de conhecimento. Por esse motivo, seus princípios vêm sendo utilizados como técnica de pesquisa participativa denominada roda de conversa. Segundo

⁴ Como registro em ponto mais avançado do texto, o uso desta técnica não se mostrou profícuo para a pesquisa. No entanto, optei por manter referencial metodológico do projeto de pesquisa, bem como os passos preconizados, uma vez que a falta de sucesso nesta aplicação presta-se a reflexões acerca do tema.

Ferreira (2014), trata-se de um meio conveniente de coletar informações, discutir temas polêmicos e, ainda, uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de argumentos a partir de falas e questionamentos em clima menos formal.

Tendo a pesquisa como objetivo, a roda de conversa inicia com um tema gerador proposto pelo pesquisador e, a partir disso, o diálogo sobre ele, a elaboração de um roteiro de questões ou pontos a serem abordados são sugeridos para que o foco da roda não se perca. O registro pode ser feito através de anotações ou áudio, sendo que o pesquisador deve assumir a posição de mediador do diálogo.

Ou seja, é uma técnica dialógica que exige flexibilidade por parte do pesquisador. Na roda de conversa, o diálogo é um momento de partilha, pois pressupõe um exercício de escuta e fala. É composta por vários interlocutores e, desse modo, os momentos de escuta são mais numerosos que os de fala. As colocações de cada sujeito são construídas a partir da interação com o outro, podendo ser para complementar, discordar ou concordar com a fala imediatamente anterior (MOURA; LIMA, 2015). Além disso, a roda de conversa favorece o estabelecimento de vínculo do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e é considerada uma técnica versátil, pois permite a realização de vários encontros com diferentes temas num mesmo grupo de pessoas ou abordar um mesmo tema em grupos diferentes (MELO *et al.*, 2016).

As rodas de conversa se apresentam como um método que promove a participação coletiva no debate sobre determinado tema, em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e a si mesmos pelo exercício reflexivo (MOURA; LIMA, 2015). Ademais, constitui-se como um espaço de produção de saberes, no qual as pessoas compartilham vivências, valores, sentidos e identidades. Elas também possibilitam a reflexão sobre a rotina de trabalho e o conhecimento por trás desse fazer cotidiano, o que pode apontar um caminho para novas compreensões, correções e melhoria das práticas e das relações de trabalho.

Assim, roda de conversa foi a técnica utilizada para o momento de apresentação da pesquisa, convite para participação e para devolutiva, após as minhas reflexões e constatações a partir da observação participante e das cartas pedagógicas. A técnica foi utilizada com os educadores sociais dos dois Centros POP estudados e, na medida do possível, com as pessoas em situação de rua atendidas nesses espaços.

1.2.5 Técnica de Análise de Conteúdo

Para analisar as informações obtidas a partir da pesquisa teórica bibliográfica e documental, o diário de campo, as cartas pedagógicas e as rodas de conversa, foi utilizada a análise de conteúdo, bastante empregada em pesquisas qualitativa, com o objetivo de analisar a comunicação, o conteúdo das mensagens presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa, através de indicadores que permitem a relação com o tema que está sendo investigado (BARDIN, 1977).

Bardin (1977) organiza em três etapas o processo de análise de conteúdo: pré-análise – exploração do material; tratamento dos resultados – destinada à condensação e ao destaque das informações para análise; e interpretações – momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

As categorias foram construídas a partir dos objetivos da pesquisa e analisadas nas falas e anotações no caderno de campo realizados após as observações participantes e rodas de conversa, análise de documentos e produção acadêmica, assim como para analisar as cartas pedagógicas, através do desmembramento do texto (falas) em unidades, organizadas conforme os temas que foram surgindo durante a pesquisa, identificando elementos comuns que permitiam o agrupamento ou a divisão, chegando as seguintes categorias: EA Crítica, Educação Social (Pedagogia Social) e Justiça Ambiental. A análise de conteúdo foi utilizada em toda a tese.

1.2.6 Guia de Leitura: a estrutura do texto

Até aqui, eu me apresentei, expliquei como cheguei ao Doutorado no PPGEA/FURG, explanei o tema da pesquisa e justifiquei sua importância para a área do conhecimento. Além disso, esclareci minha opção metodológica para realização desta pesquisa. Assim, o primeiro capítulo foi introdutório para situar onde, por que e como projetei esta tese.

A partir dos próximos capítulos, escrevo sobre os resultados e discussões obtidas durante a pesquisa e teço as considerações finais da tese. Dito isso, a seguir, desenvolvo um panorama sobre o conteúdo de cada uma das principais seções deste estudo.

O Capítulo 2, intitulado “Superação da vulnerabilidade social – objetivo comum à Educação Ambiental Crítica e à Educação Social”, versa sobre as três bases teóricas que fundamentam a tese: EA crítica, ES e Justiça Ambiental. Nesse capítulo, apresento a discussão existente nas referidas áreas de estudo, suas raízes e objetivos, buscando revelar a vulnerabilidade social e a meta de superá-la como elos entre essas três bases. Além disso, no Capítulo 3, também relaciono as bases teóricas com o campo empírico, resultado do objetivo (a) “Pesquisar a EA Crítica, fundamentos e premissas históricas e sua relação com a ES”, alcançados através da pesquisa teórica bibliográfica e documental.

Em “Educação Ambiental nas Margens”, título do Capítulo 3, o foco recai sobre o objetivo de identificar a demanda por Justiça Ambiental no contexto PSR a partir do olhar dos educadores e educadoras do Centro Pop e de usuários do serviço através das rodas de conversa e documentos institucionais.

Já no Capítulo 4, cujo título é “Ser educador e educadora no Centro Pop é mais que alcançar um lanche”, estabeleço discussões sobre o papel do educador e da educadora social nos Centros POP no que tange à mediação de conflitos ambientais. A base, para tanto, é a análise das Cartas Pedagógicas, Rodas de Conversa e Observação Participante.

Por fim, a realização da pesquisa possibilitou a imersão na realidade do Centro POP, além de proporcionar um aprofundamento teórico sobre tema. Essa vivência incitou reflexões que culminaram na tessitura das considerações finais da tese, disposta na última seção deste trabalho. Assim, o Capítulo 5 demarca o fim do texto sobre a pesquisa de Doutorado. Contudo, evidentemente, não tem a intenção de esgotar esse debate.

2 SUPERAÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL – OBJETIVO COMUM À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO SOCIAL

A presente tese se fundamenta em três bases teóricas: EA Crítica, Educação Social (Pedagogia Social) e Justiça Ambiental. Essas três bases teóricas têm a vulnerabilidade social em comum, fruto do cenário de desigualdades e exclusão social gerados pelo capitalismo e, como citei anteriormente, foram utilizadas como categorias de análise na tese.

Assim, começo apresentando a ES, já que, dentre as três bases teóricas, é a menos conhecida. Por estar voltada à população em vulnerabilidade social, relaciona-se à Justiça Ambiental. Contudo, julgo importante que a compreensão sobre EA Crítica preceda a de Justiça Ambiental, pois a EA Crítica posiciona a EA num lugar de criticidade e de posicionamento político. Dessa maneira, promove, através da educação, a Justiça Ambiental. Por isso, na segunda subseção deste capítulo, apresento a EA crítica e, na sequência, a Justiça Ambiental.

2.1 EDUCAÇÃO SOCIAL

Segundo Libâneo (2010), as questões acerca da educação fazem parte do campo de conhecimento da Pedagogia. Nesse sentido, como dar conta das diferentes educações que acontecem ao longo de uma vida, já que, como o próprio autor expressa, ninguém escapa da educação?

Ninguém escapa da educação. Em casa, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

A mistura da educação com a vida a torna diversa e, portanto, tem o potencial de reproduzir a cultura e saber hegemônicos ou proporcionar o conhecimento de diferentes culturas (CAMORS, 2011). Camors (2011) aponta como um dos principais problemas da educação na América Latina a ausência da cultura e dos saberes latinos nos currículos escolares em detrimento do saber e cultura eurocentrados. Adams e Santos (2019) defendem a ideia de a educação, diante de problemas contemporâneos, como o aumento da pobreza e a exclusão gerada pelo capitalismo, atuar no sentido de transformar essa realidade. Ou seja, Camors (2011), Adams e

Santos (2019) reforçam a ideia de Freire (2011) de que não há neutralidade na educação. Não se posicionar criticamente à realidade desigual é se posicionar a favor do mercado; posicionar-se criticamente para transformar essa realidade é outra alternativa e ambas são escolhas políticas, sendo que isso reforça o caráter social da educação.

Devido a essa diversidade de educações mencionadas por Libâneo (2010) e o caráter social da educação, defendido por Freire (2011), Camors (2011), Adams e Santos (2019), adjetivar a educação com o social é necessário. Na seção em que o tema da pesquisa foi apresentado, fica clara a necessidade de localizar essa educação que não está no espaço escolar, mas que tem intencionalidade definida e estabelecida em documentos que a formalizam como o SUAS e a Política Nacional para a PSR, por exemplo.

A educação, por si só, tem como objetivo o desenvolvimento humano e, dessa forma, é social (SANTOS, 2020). Logo, se a educação é uma atividade social por natureza, pode parecer que, no termo ES, há uma sobreposição de sentidos (VEIGA, 2011). No entanto, em se tratando de uma realidade caracterizada por uma série de injustiças que geram desigualdade e exclusão, o adjetivo social na educação carrega a intenção de incluir socialmente pessoas que não acessam algum ou muitos direitos (por exemplo, a saúde, moradia e alimentação), enquanto a educação escolar se dedica à garantia ao direito à educação, como evidencia o excerto a seguir:

Justamente para demarcar uma visão e, a partir dela, uma tomada de posição, o termo social aparece como um adjetivo ao lado de educação; é uma prática e um posicionamento ético-político. Uma educação que não é a mesma referente a de transmissão de conteúdo, que não é a mesma reproduzida nos espaços oficiais, em que práticas educativas atendem a toda a população, sem discriminação de seus marcadores sociais; que não é a mesma que certifica, atribui titulações e regimenta currículos e processos (SANTOS, 2020, p.1).

Assim, a ES é provocada por esses marcadores sociais, carimbados nos sujeitos da ES ao longo de suas vidas, em termos de cor de pele, gênero, sexualidade, classe social, idade, entre outros que os colocam em situação ou iminência de vulnerabilidade social.

Segundo Úcar (2019), a Pedagogia tradicional, sem adjetivação, foi criada tendo o mundo do trabalho como objetivo. Dessa forma, é voltada para pessoas enquadradas no sistema, que, ao acessarem a educação escolar, estariam aptas a

ingressar no mercado de trabalho, casar, formar família e ter filhos para manter o ciclo de fornecimento de mão de obra. Portanto, essa pedagogia tinha a intenção de moldar pessoas para que se integrassem à sociedade industrial. A escola era a instituição encarregada de aplicar esse molde, ensinando crianças e adolescentes a serem esforçados, dedicados, eficientes, pontuais e obedientes (ÚCAR, 2019).

Já na sociedade industrial, nem todas as pessoas se encaixavam nos moldes desejados. Essas pessoas não eram contempladas pela pedagogia tradicional e, dessa forma, surgiu outra pedagogia, denominada Pedagogia Social. Ainda segundo Úcar (2019), esta direcionava-se a todos os sujeitos que não se encaixavam naquele molde e trajetória pré-estabelecidos pela sociedade industrial. A Pedagogia Social buscava dar resposta aos problemas sociais com soluções educativas que a pedagogia tradicional, através da escola, não dava conta:

Eran los enfermos, los pobres, los abandonados, los huérfanos, los marginados, los inadaptados y los locos. A todos ellos y a los déficits y necesidades que los acompañaban, trataba de dar respuesta la Pedagogía Social (ÚCAR, 2019, p. 16).⁵

Então, tudo e todos que estavam fora do campo educacional, à margem da sociedade, eram objeto e sujeito da Pedagogia Social (ÚCAR, 2019). Porém, essa definição amplia demasiadamente o campo de atuação da Pedagogia Social e, atualmente, Úcar (2019) prefere defini-la como uma pedagogia versátil, pois pode ocorrer em diferentes cenários e ao longo da vida dos sujeitos. Além disso, ela é livre pedagogicamente do engessamento curricular, podendo trabalhar os sujeitos em sua complexidade “la cabeza, el corazón y las manos”⁶ (ÚCAR, 2019).

Úcar (2019) fala a partir da construção da Pedagogia Social espanhola. No entanto, a Pedagogia Social está presente em outros países e continentes. Seu provável berço é a Alemanha, em resposta ao cenário de exclusão social causado pela revolução industrial e, mais tarde, em resposta às consequências das Guerras Mundiais (ADAMS; SANTOS, 2019).

Na América Latina, as reflexões sobre Pedagogia Social iniciaram no Uruguai por volta de 1989. Na Colômbia, a partir dos anos 2006, teve início um movimento em defesa de formação específica em ES. Na Argentina, desde 2014, é ofertado um

⁵ Eles eram os doentes, os pobres, os abandonados, os órfãos, os marginalizados, os desajustados e os loucos. A todos eles e aos déficits e necessidades que os acompanhavam, a Pedagogia Social buscou responder (ÚCAR, 2019, p. 16).

⁶ A cabeça, o coração e as mãos.

curso em tecnólogo em ES e, no Chile, a Pedagogia Social é ofertada em uma disciplina (ADAMS; SANTOS, 2019).

Apesar de ter origem na Alemanha, a Pedagogia Social apresenta peculiaridades de acordo com a realidade de cada país. No Brasil, por exemplo, Úcar (2019) aponta a obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, como uma forma de Pedagogia Social, já que também se volta aos excluídos e à transformação da realidade, assim como a Pedagogia Social. Paula e Santos (2014) também reconhecem essa aproximação:

Entre aproximações, podemos dizer que a Educação Popular freiriana e a Pedagogia Social estão intimamente vinculadas quando destacamos seus aspectos fundamentais: por um lado a Educação Popular sempre esteve diretamente vinculada a movimentos de garantia e defesa por direitos sociais, por outro a Pedagogia Social busca um atendimento especializado àqueles que de alguma forma estão em desvantagem social (PAULA; SANTOS, 2014, p. 35).

De fato, a Pedagogia Social no Brasil, assim como em toda a América Latina, foi fortemente influenciada pela educação popular (ADAMS; SANTOS, 2019). Ela pode ser considerada um importante pilar da ES no Brasil e, consequentemente, Paulo Freire é um dos referenciais da Pedagogia Social brasileira (PAIVA, 2015). Uma de suas principais obras, a “Pedagogia do Oprimido”, foi publicada no Brasil em 1975 em plena ditadura militar, período marcado pela violência e cerceamento de direitos, como a participação, voto e até mesmo da liberdade de expressão. Nesse sentido, a obra foi uma importante referência para os movimentos sociais da época, assim como no período de redemocratização marcado pelo estabelecimento da Constituição de 1988.

Silva, Souza Neto e Moura (2011) demarcam o surgimento da Pedagogia Social no Brasil justamente no período da redemocratização (início da 1980) em resposta aos reflexos de um período de negação de direitos a boa parte da população, como a negação de direitos no capitalismo é permanente, a demanda pela Pedagogia Social se mantém até os dias atuais. Além disso, a cidadania precisava ser resgatada, ou seja, a participação ativa da sociedade nas decisões políticas precisava ser reaprendida. E como horizontes dessa Pedagogia Social nascente no Brasil, estava um país mais justo e igualitário (SILVA; SOUZA NETO, 2011). Nesse cenário de redemocratização, Paiva (2015) apresenta o exemplo da democratização do acesso à educação no Brasil e o surgimento de demandas

sociais que a escola não deu conta, abrindo espaço para o surgimento da Pedagogia Social:

Com o avanço da legislação em relação à criança e ao adolescente, com a obrigatoriedade dos mesmos estarem na escola, a educação escolar viu surgir uma demanda que a escola não tinha preparo para atender: crianças pobres entram na escola e junto com elas suas histórias de abandono, maus tratos, violação constante de direitos, conflitos com lei, situações diferenciadas para as quais o educador escolar não teve formação inicial e possui dificuldade de formação em serviço para lidar com elas. Diante desse fato novo, a discussão da Pedagogia Social no Brasil tem contribuído para repensar as demandas que surgem fora da escola e principalmente dentro dela (PAIVA, 2015, p. 65).

Um dos reflexos dessa demanda não atendida pela escola foi o que Gadotti e Torres (1992) chamaram de rualização, ou seja, o aumento do número de crianças que circulavam pelas ruas das grandes cidades, vendendo doces ou engraxando sapatos para se sustentar ou ajudar suas famílias. O processo de rualização foi gerado pelo sistema capitalista que, por um lado, não emprega todas as pessoas e estas não conseguem sustentar suas famílias. Por outro lado, as pessoas empregadas trabalhavam tantas horas por dia e, às vezes, levavam tantas horas se deslocando de casa ao trabalho que não tinham tempo de cuidar ou acompanhar a vida escolar de seus filhos, que, por vezes, trocavam as horas de atividade escolar por horas andarilhando pelas ruas (GADOTTI; TORRES, 1992).

Dessa forma, surge a figura do educador social de rua no Brasil, sujeitos motivados a minimizar situações de exclusão social, que é resultado da desigualdade social no país (SANTOS, 2020), em defesa dos direitos da criança e do adolescente, como descrito a seguir:

Atores sociais começaram a reunir crianças e adolescentes em praças, para desenvolver ações educativas. Logo, esses atores sociais começam a ser identificados como educadores sociais (de rua). Motivados pelos princípios da educação popular, organizam rotinas, planejam e executam ações coordenadas para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Saúde, assistência e segurança perpassam as ações desses atores por meio da educação. Uma educação além daquela reconhecida socialmente como seu próprio lócus: a escolar (SANTOS, 2020, p. 1).

Então, a ES nasce no Brasil no final da década de 1980 a partir da prática, com o objetivo de resolver ou amenizar um problema social para além da educação escolar. No entanto, a ES, como campo teórico, é compreendida pela maioria dos pesquisadores da área, entre eles, Cabanas (1988), Serrano (2010) e Caride-Gómez (2002; 2004), como Pedagogia Social, ou seja, referem-se à ES como o campo

prático e a Pedagogia Social como a ciência que se dedica a pensar o fazer desse profissional (MACHADO, 2014). Em outras palavras, a Pedagogia Social é a ciência que busca sistematizar as práticas educativas da ES (MACHADO, 2010).

Mira (2020), com o objetivo de não separar teoria e prática, pensando a ES enquanto educação crítica, baseada na *práxis* freireana, utiliza o termo ES crítica e justifica seu posicionamento:

Em outras palavras, a dicotomização teoria/prática é colonizadora, de característica eurocêntrica e hierarquizante, que possivelmente satisfaça aqueles e aquelas que se consideram formadores de um saber executado por outros (MIRA, 2020, p. 94).

Não separar teoria e prática está de acordo com o paradigma emergente defendido por Santos (2018), caracterizado pela não dualidade, comum no paradigma tradicional cartesiano, como a separação entre razão e emoção, natureza e cultura. Adams e Santos (2019) propõem um olhar descolonial⁷ para a Pedagogia Social europeia, que separa teoria e prática. Assim, a opção de Mira (2020) em não dicotomizar Pedagogia Social e ES, baseada na *práxis* freireana (ação-reflexão-ação), pode ser uma característica da Pedagogia Social (decolonial) que vem sendo construída no Brasil. Dessa forma, optei por utilizar o termo Educação Social na presente tese, compreendendo que este abarca a teoria, a reflexão e a prática.

Diferente da ES, a EA no Brasil está mais consolidada, configurando-se como área de estudo que reúne pesquisadores e pesquisadoras em todo país. Outra evidência de sua consolidação como área de estudo são os vinte e oito anos do PPGEA, que tem contribuído para a produção acadêmica em EA no país. No entanto, o aprofundamento teórico da EA ainda não chegou a ES. Assim, na próxima seção, apresento a EA um pouco do seu histórico e concepções, bem como sua contribuição para a superação da vulnerabilidade social.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

O diálogo entre ES e EA tem avançado em países como a Espanha, onde a ES está mais consolidada. Esse fato pode ser observado no capítulo intitulado “Educação Social: Educação Ambiental e Educação Social, a necessária

⁷ O pensamento ou olhar descolonial tem o objetivo de investigar, discutir, revelar e denunciar a sujeição dos países ditos em desenvolvimento diante da hegemonia dos países europeus e dos Estados Unidos em três setores: do poder, do ser e do saber (OLIVEIRA, 2016).

convergência transdisciplinar” de autoria Caride-Gómez e Cartea (2007) publicado no livro *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores* em 2007. No referido capítulo, os autores reforçam que o debate ambiental convertido em objetivo educativo exige uma prática de contextualização e problematização, que se configura como prática de ES – logo, contribui para tese defendida no presente estudo. Assim, nesta seção apresento a EA crítica seus fundamentos e premissas históricas.

Reigota (2006) chamava atenção para o fato de que, antes de iniciar a conversa sobre o que é EA, era importante ter claro que os problemas ambientais não estavam relacionados à quantidade de pessoas no planeta e à falta de recursos naturais para atender à demanda de consumo produzida por essa população. Os problemas ambientais mencionados por Reigota em 2006 se transformaram em colapso ambiental em 2020 (LAYRARGUES, 2020), evidenciado pelas mudanças climática, por exemplo.

Nesse sentido, garantir a preservação das espécies é uma bandeira importante da EA, mas a forma como a humanidade, em todos os seus aspectos sociais, culturais e econômicos, se relaciona com as outras espécies, e entre a própria espécie humana, deve ser prioritária para a EA na eminência de um colapso ambiental deve ir além de ações de conscientização e partir para ações práticas que envolvem a participação ativa nas lutas por mudanças políticas em relação ao meio ambiente (LAYRARGUES, 2020).

A EA surge em um contexto de preocupação com o desaparecimento de algumas espécies e a poluição de recursos essenciais para sobrevivência, como a água e o ar. Nas décadas de 1950 e 1960, a EA tinha objetivos mais voltados à conservação de recursos naturais e, nesse cenário, em 1968, foi realizada uma reunião com cientistas de países desenvolvidos (economicamente) para discutir a relação entre crescimento da população mundial e recursos naturais. Esse grupo, que ficou conhecido como Clube de Roma, manifestou a urgência da conservação de recursos naturais e do controle do crescimento populacional. Um dos produtos do Clube de Roma foi o livro “*Limites do crescimento*”, uma importante referência internacional para a construção de políticas e projetos por um longo tempo (REIGOTA, 2006).

As propostas do Clube de Roma geraram muito debate, colocando a pauta ambiental em nível mundial. Em resposta, a Organização das Nações Unidas (ONU)

realizou, em 1972, em Estocolmo na Suécia, a I Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano. Essa Conferência sinalizou a importância da educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais. No entanto, um dos principais temas discutidos foi o impacto das grandes indústrias no meio ambiente, o que gerou antipatia por parte de países que estavam investindo na industrialização como fonte importante da economia. Entre esses países, o Brasil.

Assim, o Brasil foi uma das nações que abriram suas portas a indústrias multinacionais poluidoras, rejeitadas em países que seguiam as recomendações da Conferência de Estocolmo (REIGOTA, 2006). Essa atitude implicou em consequências ligadas à poluição do ar e à saúde humana, geradas pela industrialização sem os cuidados ambientais e medidas de segurança que seriam exigência em outros países.

Galvão Filho (1987) descreve a desigualdade social que a instalação do Polo Industrial de Cubatão gerou no local. Apesar de a promessa de sua instalação ser o desenvolvimento econômico, é possível entender que o lucro não foi investido na melhoria da qualidade de vida da população. Cubatão é só um exemplo da escolha do Brasil em não aderir às recomendações de Estocolmo.

Reigota (2006) refere que outra contribuição importante da Conferência de Estocolmo foi o apontamento que os cidadãos devem ser educados para resolver problemas ambientais, o que pode ser considerado como o surgimento da EA. Assim, a ONU recomenda que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco estabeleçam um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, com enfoque interdisciplinar, de caráter escolar e extra-escolar, que contemple todos os níveis de ensino e se dirija ao público em geral, cidadãos que vivem em zonas rurais e urbanas, jovens e adultos, com o objetivo de orientar sobre as relações entre humanos e natureza e seus impactos.

A partir daí, a Unesco passou a organizar uma série de seminários regionais em todos os continentes, para estabelecer os fundamentos pedagógicos e filosóficos das ações educativas sobre meio ambiente. Em 1975, a Unesco lançou, através do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA, responsável por articular e realizar essas atividades que culminaram na Conferência Intergovernamental de Tbilisi (URSS), em 1977.

A Conferência de Tbilisi definiu que um dos objetivos da EA é contribuir para conscientização da interdependência social, política e econômica, através do acesso à informação e conhecimento suficiente para que as pessoas desenvolvam a habilidade de identificar e resolver problemas ambientais de forma ativa, considerando o meio ambiente em sua totalidade:

Que a educação ambiental tenha por finalidade criar uma consciência, comportamentos e valores com vistas a conservar a biosfera, melhorar a qualidade de vida em todas as partes e salvaguardar os valores éticos, assim como o patrimônio cultural e natural, compreendendo os sítios históricos, as obras de arte, os monumentos e lugares de interesse artístico e arqueológico, o meio natural e humano, incluindo sua fauna e flora, e os assentamentos humanos (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGS, 1992, p. 6).

Apesar do esforço do PIEA e das recomendações da Conferência de Tbilisi, na prática, a degradação ambiental nos anos 1980 e início dos 1990 era crescente, segundo Assis (1991), sendo que desmatamento e crescimento urbano causaram graves problemas ambientais. Esses problemas foram discutidos durante a Conferência no Rio de Janeiro, a ECO – 92, marcada pela defesa da ideologia do desenvolvimento sustentável. Reigota (2006) chama atenção para a mudança de concepção de EA entre a Conferência de Estocolmo e a ECO – 92:

Nos vinte anos que separam as conferências mundiais de Estocolmo e Rio de Janeiro houve uma considerável mudança na concepção de meio ambiente. Na primeira se pensava basicamente na relação homem natureza; na segunda o enfoque é pautado pela ideia de desenvolvimento econômico (REIGOTA, 2006, p. 17).

Paralelo à ECO – 92, ocorreu o Fórum Global das ONGs, oficialmente reconhecido pelas Nações Unidas como instância responsável por organizar e assegurar a participação da sociedade civil na ECO – 92, cuja principal pauta era a política neoliberal e insustentável responsável pela produção de vulnerabilidades sociais e ambientais. A crítica pautada pela sociedade civil em 1992 quanto ao desenvolvimento sustentável se materializa pelo cenário atual, de eminente colapso ambiental, conforme Layrargues (2020, p. 60) afirma:

Se o colapso climático chegou, é porque a sustentabilidade ainda não estava devidamente encarnada no desenvolvimento a ponto de evitar o desastre a tempo. O legado da Rio-92 com o pacto do desenvolvimento sustentável no primeiro quarto de século desde a Conferência do Rio, foi mais discurso do que prática e não surtiu o efeito desejado da transição ecológica.

Nesse sentido, Loureiro (2003) afirma que a EA no Brasil se inicia com atraso em relação a outros países. Segundo o autor, foi na década de 1980 que a EA começou a ganhar relevância, inclusive pela inserção na Constituição Federal de 1988, e após a ECO – 92 ganhou mais força, marcada pela criação de documentos como o Programa Nacional de Educação Ambiental – Pronea e a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, pela Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999), que revelam a preocupação social e com a formação de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável por parte do Estado. No entanto, a EA não foi entendida como um processo educativo e limitou-se a soluções de problemas ambientais de forma desconexa das questões sociais e dos princípios básicos da educação (LOUREIRO, 2003).

Tendo em vista que a educação é um ato político (FREIRE, 2011), no campo da EA, também há diferentes concepções que expressam valores, interesses e linguagens diferentes. A EA Conservadora, por exemplo, está alicerçada em uma visão de mundo que fragmenta, simplifica e reduz a realidade. Dessa forma, perde a riqueza e a diversidade, ou seja, a complexidade das relações sociais e ambientais. E isso se reflete na prática educativa voltada ao indivíduo e na mudança de comportamentos individuais, que entende a totalidade como soma das partes.

Ao perceber e agir sobre a realidade de forma reduzida, sem considerar sua complexidade, a EA Conservadora tem um caráter limitado, centrada na perspectiva ecológica dos problemas ambientais, entendendo os sujeitos como espécie biológica, sem considerar os múltiplos recortes sociais a que este sujeito pode estar submetido (LAYRARGUES, 2012). Dessa forma, ela se apresenta como uma concepção de EA, que se distancia da transformação social, como o autor defende na citação que segue:

Com essas características, a macrotendência Conservacionista não parece possuir os elementos necessários para o questionamento da estrutura social vigente; aceita-a tolerando seus aspectos incômodos e evitando a radicalidade da crítica anticapitalista. Ao reduzir a complexidade do fenômeno socioambiental, essa macrotendência se aproxima de uma prática educativa conservadora, com limitado potencial de somar-se às forças que lutam pela transformação social para um projeto societário alternativo (LAYRARGUES, 2012, p. 405).

Outra concepção de EA que representa o interesse de manutenção do *status quo* é a EA Pragmática, que tem como objetivo a educação para o desenvolvimento sustentável e para o consumo sustentável, respondendo, ainda, à pauta marrom por

ser urbano-industrial, focar no lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos. Ela vem se atualizando com a bandeira do consumo sustentável e, atualmente, pauta os temas da mudança climática e da economia verde. Essa concepção dispensa a reflexão sobre as causas dos problemas ambientais e suas relações. Além disso, foca em ações individuais com o argumento que a resolução da crise ambiental é urgente e, por isso, não dá para refletir muito – se cada um faz sua parte separando seu lixo, já resolve e também não interessa de quem é a culpa da crise, e sim pensar em ações futuras para mitigar esses impactos (LAYRARGUES, 2012).

Segundo Layrargues (2012), a ausência da reflexão é influência da crença da neutralidade da ciência, que não concorda com a educação como ato político e resulta em ações superficiais, sem conexão entre relações sociais e interações ambientais, como o autor descreve:

Concebe meio ambiente como um conjunto de recursos naturais em processo de esgotamento – e destituído de componentes sociais –, combate o desperdício e promove a revisão do paradigma do lixo, que passa a ser concebido como resíduo que pode e deve ser reinserido no metabolismo industrial. Essa macrotendência poderia ter apresentado uma leitura crítica da realidade se tivesse aproveitado o potencial da reflexão sobre o padrão do lixo gerado pelo modelo de produção e consumo advindos do pós-guerra, pautado pelo consumismo, obsolescência planejada e descartabilidade. Mas sua trajetória apontou ideologicamente para um viés pragmático, como uma compensação para corrigir uma “imperfeição” do modelo: o aumento do lixo que necessariamente deve ser reciclado para manter o ritmo do crescimento da economia (LAYRARGUES, 2012, p. 406).

Assim, falta, na concepção de EA Pragmática, o caráter crítico. De certa forma, ela ilude os sujeitos com marketing verde, o que faz as pessoas pensarem que, separando o lixo, consumindo produtos biodegradáveis e recicláveis, irão salvar o planeta. Com isso, elas se sentem melhor, fazendo a sua parte e consumindo no ritmo que o capitalismo deseja. Mas, na verdade, a ausência da reflexão não as faz pensar sobre a produção daqueles itens, bem como seus impactos sociais e ambientais. Layrargues (2012) caracteriza o exposto também como conservadorismo dinâmico, que atende aos interesses do mercado num contexto neoliberal e, dessa forma, não contribui para o processo de transformação social.

A Rio + 20, realizada em 2012, 20 anos depois da Rio 92, ainda apresentava uma concepção pragmática de EA. Seu objetivo foi renovar o compromisso político com o desenvolvimento sustentável, avaliar o progresso e as lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes, como: economia verde no contexto do

desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza; e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável. O pensamento na Rio + 20 era de que o crescimento econômico resulta em maior sucesso no combate à pobreza, assim como a ideia de que a pressão sobre os ecossistemas fosse enfrentada por meio da ecoeficiência. Ou seja, na Rio +20, predomina uma concepção de EA Pragmática, que pouco impacta na transformação social, já que não questiona uma desaceleração do crescimento, mas apenas aposta na tecnologia e na ecoeficiência (ABRAMOVAY, 2012).

Layrargues (2012) defende que a concepção pragmática de EA deriva da conservadora, agora adaptada ao novo contexto social, econômico e tecnológico e às pressões do mercado por mudanças aparentes dentro da ordem vigente. O autor complementa essa definição afirmando que, enquanto na concepção conservadora há uma aparente indiferença no que tange à transformação social, na concepção pragmática, apesar de dar continuidade a esse projeto, ele é ideologicamente mascarado e pode ser considerado ecocapitalista⁸, pois busca integrar à lógica do mercado o constrangimento ambiental, através de ações como combate ao desperdício, por exemplo.

Lima (2011) denomina essa concepção de EA como conservadorismo dinâmico, que investe em mudanças superficiais, reformistas e aparentes, sendo apontada pelo autor como obstáculo para uma abordagem transformadora. Isso porque investe no marketing verde, que acalma e mantém as pessoas em suas zonas de conforto, desmobilizando possíveis reações populares contra a degradação ambiental, ou seja:

Um entendimento reducionista da crise ambiental não favorece a tomada de iniciativas em defesa da qualidade de vida, da responsabilização dos verdadeiros agentes da degradação e da luta por direitos ambientais entendidos como direitos de cidadania (LIMA, 2011, p. 135).

Ao assumir que vivenciamos um contexto de crise social e ambiental, uma transformação social se faz necessária. Dessa forma, as ações educativas ambientais devem estar aliadas com esse objetivo. Assim, a concepção de EA Crítica surge com esse comprometimento de transformação da realidade e

8 Segundo Silva, Araújo e Santos (2012), o ecocapitalismo compreende a elaboração de um discurso capaz de propagar a compatibilização do desenvolvimento econômico e preservação ambiental, a partir do princípio da responsabilidade socioambiental, aliado à publicidade, que faz o papel de convencimento de que há como superar a degradação ambiental sob a égide do capitalismo.

emancipação. A EA Crítica tem como premissa a incompatibilidade entre ambientalismo e soluções capitalistas baseadas no individualismo e no antropocentrismo, que entende o humano como ser à parte do meio ambiente (LOUREIRO, 2012).

A EA Crítica se propõe a politizar o debate ambiental, compreendendo e tratando os recursos naturais como bens coletivos e indispensáveis à vida. Portanto, o acesso a esses recursos (água, alimentação, abrigo etc.) é um direito fundamental⁹, assegurado pela Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), que garante a indivíduos e coletivos uma vida digna. A EA Crítica reconhece o meio ambiente como base de sustentação para comunidade vida e seus ecossistemas. Dessa forma, os sujeitos são entendidos como portadores de direitos e deveres; o meio ambiente, como um bem público e o acesso a um ambiente saudável é um direito de cidadania (LIMA, 2011).

Uma EA comprometida com a transformação social parte da contradição entre as múltiplas realidades da sociedade e suas desigualdades. A concepção de EA Crítica e transformadora defendida por Layrargues (2012), Reigota (2010) e Loureiro (2004), a partir de uma concepção pedagógica crítica e dialógica, que convoca a sociedade a participação (MORALES; CAPORLINGUA, 2020), é uma educação política, pois deve resultar em cidadãos participativos, preparados para reivindicar e exigir seus direitos fundamentais, como saúde, educação, trabalho, lazer, liberdade e igualdade. Portanto, a transformação social é seu desafio, como Rossetti, Caporlingua e Moura (2019) descrevem:

A EA tem o desafiador papel de ser um ato político voltado para a transformação social, para a cidadania, com a formação de uma nova ética para promover a consolidação de sujeitos cidadãos – sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, atuantes em suas comunidades – desenvolvendo o sentimento de pertencimento e identidade coletiva (ROSSETTI; CAPORLINGUA; MOURA, 2019, p. 488).

Loureiro (2015) expõe que a adjetivação crítica da EA crítica se refere ao questionamento das verdades absolutas, do papel de dominação do Estado e a superação do pensamento que dissocia sociedade de natureza¹⁰. Ademais, trata-se da “naturalização dos mecanismos de expropriação e de preconceitos e o processo

9 A Constituição Federal de 1988 consagrou os direitos e garantias fundamentais e inovou com o título II acerca Dos Direitos e Garantias Fundamentais, o qual abrange os direitos individuais e coletivos, direitos sociais, da nacionalidade e os direitos políticos (CAPORLINGUA, 2010, p. 65).

10 A natureza aqui citada se refere à visão conservacionista, como ambiente sem a interferência humana, não contemplando os aspectos sociais.

de instrumentalização das relações sociais” (LOUREIRO, 2015, p. 162), ou seja, objetiva superar as relações alienadas características da sociedade capitalista.

Na mesma linha, Layrargues (2012) resume a EA Crítica com suas características de educação política, emancipadora e com maior potencial de transformação social. Isso porque compreende o problema ambiental associado aos problemas sociais e como resultado de um processo histórico de exploração e privilégios de uma classe dominante detentora do capital. Assim, propõe uma abordagem contextualizada e problematizadora dessa realidade, opondo-se a ela através da luta contra o autoritarismo, a opressão, exploração e domínio, politizando o debate ambiental por meio da Pedagogia do Conflito, como o autor descreve:

[...] buscar o enfrentamento político por meio da pedagogia do conflito para a superação da desigualdade e injustiça ambiental, sua própria natureza parece ser a expressão político-pedagógica que mais se aproxima da radicalidade da crítica anticapitalista e da construção de um projeto societário alternativo (LAYRARGUES, 2012, p. 408).

Como disse anteriormente, esta pesquisa adota a perspectiva crítica de educação comprometida com a realidade e, dessa forma, concordo com Loureiro (2019) sobre a criticidade presente nessa concepção. Ela deve ir além da capacidade de questionar a realidade; ela é uma exigência epistemológica e ontológica, que busca explicações e sentidos na realidade complexa que se apresenta para que, a partir desse mergulho na realidade, possamos nela atuar e transformá-la.

A realidade a ser conhecida e, na medida do possível, ser transformada a partir das contribuições desta pesquisa, relaciona-se a um problema que é resultado da desigualdade social e de suas vulnerabilidades, Beck (1999 *apud* LIMA, 2011) defende que a degradação ambiental é fruto do crescimento moderno e da pobreza resultante desse crescimento e conclui dizendo que a desigualdade é o problema ambiental mais importante a ser resolvido. Dessa forma, discutir as ações educativas desenvolvidas com a PSR, reflexo da desigualdade social, apresenta-se como um importante campo de prática da EA Crítica, podendo contribuir para o entendimento das circunstancialidades que levam a essa realidade e de que forma a EA Crítica pode contribuir na sua transformação.

Partindo do princípio de que os mais vulneráveis socialmente são também os mais vulneráveis ambientalmente, já que a distribuição dos riscos ambientais é

desigual na sociedade, a Justiça Ambiental se apresenta como uma teoria importante, um elo entre a EA Crítica e a ES. Portanto, é a próxima base teórica apresentada.

2.3 JUSTIÇA AMBIENTAL

O cenário de crise, em que direitos são negados a determinados grupos sociais, é caracterizado como desumanização na visão de Freire (2016), sendo resultado de injustiças e opressões. Ao mesmo tempo, o autor reconhece que, enquanto humanos, somos seres inacabados, portanto, sujeitos a transformações. Dessa forma, Freire (2016) acredita na transformação desse cenário de desigualdades, injustiça e opressão através da educação e da luta por um mundo mais justo.

Essa transformação social não vem através da falsa generosidade dos opressores (detentores do poder), já que estes têm interesse na permanência das injustiças que alimentam sua vaidade e seus privilégios na sociedade (FREIRE, 2016). A transformação social deve partir da luta dos oprimidos “os demitidos da vida, esfarrapados do mundo, condenados da terra” (FREIRE, 2016, p.42) que, ao contrário de suplicar a generosidade dos opressores, lutam pela sua humanização e de seus povos. Mãos que suplicam se transformam em mãos que trabalham e transformam o mundo, como o autor descreve na citação a seguir:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2016, p. 42).

Essa é a Pedagogia do Oprimido, a pedagogia que deve ser construída *com* os oprimidos, e não *para* eles, a partir da reflexão sobre as opressões e cenário de desigualdades a que estão submetidos. Essa reflexão deve gerar engajamento na luta por transformação social e libertação da situação de opressão (FREIRE, 2016). Entendo que a luta por Justiça Ambiental é um exemplo de processo de humanização e busca por igualdade preconizados por Freire (2016), porque parte do engajamento de grupos oprimidos na luta para libertação. Também conhecido como ecologismo popular e ecologismo dos pobres, o movimento por Justiça Ambiental se

origina em conflitos ambientais locais, regionais, nacionais e globais, causados pelas desigualdades sociais geradas pelo desenvolvimento econômico (ALIER, 2009).

Herculano (2011) define Justiça Ambiental como o conjunto de princípios que garantem que nenhum grupo de pessoas (de grupos étnicos, raciais ou de classe) receba uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas geradas por operações econômicas, de políticas ou programas federais, estaduais e locais ou, ainda, do resultado da ausência ou omissão de tais políticas.

O caso que marca o início da luta por Justiça Ambiental aconteceu nos EUA e, como campo teórico/acadêmico, teve início depois do caso de contaminação química em Love Canal, Niagara, em Nova York. Em 1978, moradores de um conjunto habitacional de classe média baixa descobriram que suas casas foram construídas junto a um canal que tinha sido aterrado com dejetos químicos industriais e bélicos. Em 1982, moradores da comunidade negra de Warren County na Carolina do Norte descobriram que um aterro para depósito de solo contaminado por PCB (*polychlorinated biphenyls*) seria instalado em sua vizinhança (HERCULANO, 2002). A partir desses casos, a comunidade começou a entender a desigualdade na distribuição dos riscos ambientais, bem como a omissão do Estado em relação à qualidade ambiental de comunidades negras e pobres. Esses fatos marcaram, então, os primeiros protestos feitos pelos afroamericanos contra o que chamaram de “racismo ambiental”.

Apesar de ser um país de grandes desigualdades sociais, no Brasil a inserção da pauta ambiental nas lutas sociais ainda é incipiente. Além disso, devido à quantidade e variedade de desigualdades sociais, a visualização da exposição desigual aos riscos é encoberta e dissimulada pela extrema pobreza e as péssimas condições gerais de vida a ela associadas, como refere Herculano (2002, p. 8): “Ironicamente, as gigantescas injustiças sociais brasileiras encobrem e naturalizam o fato da exposição desigual à poluição e do ônus desigual dos custos do desenvolvimento”.

Além disso, Acseirad (2010) aponta como um dos fatores que atrasaram a inserção da pauta por Justiça Ambiental no Brasil a substituição de um ecologismo filosófico (do teorizar) por um ecologismo pragmático (do agir) nos anos de 1990. Nessa década, ocorreu a institucionalização da militância ambientalista, que passou a prestar serviço de consultoria a empresas poluidoras, a fim de desenvolver ações paliativas em relação aos impactos ambientais gerados. Houve também uma

inserção de pesquisadores, professores e ambientalistas em órgãos governamentais para pensar políticas e formas de equilibrar economia e meio ambiente. Esses fatores enfraqueceram o potencial crítico do ecologismo e, conseqüentemente, sua aproximação das pautas sociais.

No entanto, Herculano (2011) e Acselrad (2010) identificam a busca por Justiça Ambiental no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), mesmo que sem o uso dessa expressão. Além do MAB, nos movimentos de trabalhadores extrativistas, a busca por Justiça Ambiental também pode ser identificada, pois se caracteriza pela resistência contra o avanço das relações capitalistas nas fronteiras florestais, e de inúmeras ações locais contra a contaminação e a degradação dos espaços de vida e trabalho, como Acselrad (2010, p. 106) exemplifica:

Esse é o caso do Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) que acusa a economia do setor elétrico de rentabilizar seus investimentos pela expropriação do ambiente dos atingidos e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que questiona a noção corrente de produtividade, sustentando que não é “produtiva” a terra que produz qualquer coisa a qualquer custo, acusando a grande agricultura químico-mecanizada de destruir recursos em fertilidade e biodiversidade, e, assim, descumprir a função social da propriedade.

Outro ponto importante que marca o debate sobre Justiça Ambiental no Brasil foi a publicação da coleção “Sindicalismo e Justiça Ambiental”, lançado pela Central Única dos Trabalhadores – CUT/RJ, publicada em 2000, através da parceria com o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE, o Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano – IPPUR da UFRJ e com o apoio da Fundação Heinrich Böll (HERCULANO, 2002). O objetivo da publicação era inserir a discussão sobre a responsabilidade e o papel dos trabalhadores e das suas entidades representativas, na defesa de um meio ambiente urbano sustentável e com qualidade de vida como um direito, e não um privilégio. A publicação apresenta uma perspectiva crítica do modelo de desenvolvimento, defendendo que os recursos ambientais são bens coletivos, cujos modos de apropriação e gestão devem ser objeto de debate público. Ou seja, incentivava a participação democrática dos sujeitos no debate sobre os temas ambientais e sociais.

Portanto, a Justiça Ambiental é uma ideia que integra os processos históricos de entendimento de meio ambiente enquanto direito, assim como os direitos sociais, econômicos e culturais. A questão ambiental é ressignificada após um processo de apropriação da temática do meio ambiente por grupos envolvidos na discussão por

Justiça Social, tornando-se parte das tradicionais questões sociais, como emprego e renda, que, em alguns momentos, foram vistos como ideias antagônicas. Em outras palavras, trata-se de uma ambientalização das lutas sociais (ACSELRAD, 2005).

Assim, a Justiça Ambiental configura-se como um campo de reflexão, mobilização e bandeira de luta de sujeitos e coletivos. Essa luta por justiça exige acesso à informação, oportunidade de participação em espaços em que as políticas públicas são construídas, definidas e controladas. Para que essa participação enquanto sujeitos ocorra, é necessário que estes estejam libertos da condição de oprimidos, ou seja, conscientes de sua situação de opressão e de seu poder de transformação da realidade (FREIRE, 2016), como descreve Acseirad (2002, p. 51):

Os sujeitos sociais que procuram evidenciar a importância de uma relação lógica entre injustiça social e degradação ambiental são aqueles que não confiam no mercado como instrumento de superação da desigualdade ambiental e da promoção dos princípios do que se entenderia por justiça ambiental!

A Justiça Ambiental defende a participação dos sujeitos nos processos democráticos e um de seus *slogans* é *speaking for ourselves*, traduzido para o português como “falando por nós mesmos”. Esse *slogan* também aproxima a Justiça Ambiental dos escritos de Freire (2016) sobre dar voz aos oprimidos, educar para que eles sejam capazes de “dizer a sua palavra”. Layrargues (2012) reforça essa ideia ao citar o exemplo de que trabalhador consegue associar a questão ambiental à sua vida e trabalho em zona urbana quando discute insalubridade ou tratamento de esgoto. Isso possibilita que ele perceba as desigualdades pelas suas lentes, a partir de seu lugar, para que, então, reflita sobre como acontece ou afeta outros lugares e classes sociais.

A construção de sociedades justas, democráticas e participativas também motivou a construção da Carta da Terra (2000). O documento aponta a Justiça Social e Econômica entre seus quatro princípios fundamentais e estratégias para a implementação desses princípios (BOFF, 2008). Entre os relacionados à Justiça Social e Econômica, estão: a erradicação da pobreza como fundamento ético, social, econômico e ambiental; a garantia de atividades econômicas e que promovam o desenvolvimento humano com base na igualdade e na sustentabilidade; a igualdade e a equidade de gênero como pré-requisito para sustentabilidade e acesso universal à educação, ao cuidado da saúde e às oportunidades econômicas; o apoio sem

discriminação, ao direito de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de garantir a dignidade humana, a saúde e o bem-estar espiritual, dando especial atenção aos povos indígenas e minorias.

Apesar de não utilizar o termo Justiça Ambiental, a Carta da Terra (2000) expressa a necessidade de justiça para a transformação social. Assim, ela se refere à necessidade de uma sociedade mais igual, na qual todos tenham acesso a direitos como saúde, alimentação, meio ambiente saudável e educação, e recomenda especial atenção às minorias, os mais oprimidos, os que têm menos acesso a esses direitos. A falta de acesso a algum direito e a exclusão social remetem à ideia de vulnerabilidade e risco. Em se tratando de meio ambiente urbano, a PSR representa uma minoria com muitos direitos, negados ou violados. Como citado anteriormente, minha pesquisa explora esse universo a partir da ação dos educadores sociais que atendem a essa população. Dessa forma, é importante caracterizar o meio ambiente urbano onde atuam os educadores sociais de rua, bem como a relação e demandas por Justiça Ambiental.

Rodrigues (1998, p.104) descreve o meio ambiente urbano como “conjunto das edificações, com suas características construtivas, sua história e memória, seus espaços segregados, a infra-estrutura e os equipamentos de consumo coletivo”. Ou seja, o ambiente urbano envolve, além da relação entre meio físico e natural, a relação entre os humanos que convivem nessa sociedade. Assim, a ocupação de determinados lugares em um momento histórico reflete nos problemas ambientais que surgem a partir da forma como os humanos se organizam nesse espaço, buscando garantir suas condições de sobrevivência. Além disso, é também nesse contexto que os riscos e vulnerabilidades se apresentam.

Acsehrad (2006) defende que, ao pensar em vulnerabilidade, esta seja entendida como um processo histórico socialmente produzido em decorrência de práticas políticas e institucionais que levam determinados grupos sociais à situação de vulnerabilidade. Então, o foco da transformação deve ser o processo, e não os sujeitos. No entanto, a EA Crítica e a ES podem contribuir, através de ações educativas, para que esses sujeitos tomem consciência sobre os riscos a que estão submetidos e acerca dos processos que os levaram a tal situação, pois “quanto mais estreito for o arco das expectativas, maior a propensão a aceitar condições, em outras circunstâncias, momentos e lugares, inaceitáveis” (ACSELRAD, 2006, p. 3).

Em outras palavras, a EA Crítica e a ES podem contribuir para o alargamento desse arco de expectativas, que é fundamental para a superação da vulnerabilidade.

Marandola Júnior e Hogan (2009) entendem que a vulnerabilidade é do lugar, pois compreende as características (do lugar, das pessoas, da comunidade, dos grupos demográficos) e os recursos e estratégias que podem ser utilizados nas situações de necessidade ou emergência. Então, a capacidade de agir diante de situações de perigo determina se o lugar, entendido como meio físico e social, é vulnerável:

Quando o perigo supera a habilidade da população ou do lugar em responder ao evento, pode configurar-se um desastre. A partir deste, a vida normal é quebrada e há necessidade de recompor as perdas e danos. Essa recomposição (retornar ao estado de vida normal) dependerá de capacidade acumulada para tal regeneração, que é chamada de resiliência, um dos conceitos fortes que surgiram na década de 1990 nos estudos sobre vulnerabilidade (MARANDOLA JÚNIOR; HOGAN, 2009, p. 166).

Dessa forma, o papel da EA Crítica e da ES é contribuir para a construção de estratégias de prevenção e reação a possíveis riscos. Marandola Júnior e Hogan (2009) também destacam a adaptação como forma de sobrevivência frente aos riscos, já que vivemos em uma sociedade de risco¹¹. No entanto, a adaptação pode ser entendida como manutenção das desigualdades, como a generosidade citada por Freire (2016), que acaba amansando a capacidade de mobilização para a luta por Justiça Ambiental.

Entender o conflito ambiental além da ecologia, compreender que existem diferentes interesses entre diversos atores sociais, e que relações assimétricas de poder estão envolvidas na distribuição desses riscos¹² é importante para a identificação de conflitos socioambientais. Layrargues (2012) define conflito socioambiental como conflito social que tem elementos da natureza como objeto e que expressam relações de tensão entre interesses coletivos x interesses privados. Portanto, identificar os conflitos ambientais¹³ que se estabelecem na sociedade contribui para a mobilização da luta por Justiça Ambiental (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

11 A Sociedade de Risco se caracteriza pela busca incessante de inovação tecnológica desacompanhada de um sistema de garantia de previsibilidade das consequências das decisões desta sociedade. Trata-se de uma sociedade antropocêntrica cujas suas ações oferecem risco a integridade da vida na Terra (BECK, 2011).

12 Layrargues (2009) classifica como risco ambiental quando determinados grupos sociais têm suas condições de vida ou de trabalho ameaçadas em função da degradação ambiental

13 Na tese optei por utilizar o termo conflito ambiental.

O crescimento da PSR é um fenômeno complexo, pois envolve uma série de circunstâncias individuais e coletivas. Dessa maneira, a resolução do problema exige soluções complexas. Diante disso, propus-me a analisá-la através da EA Crítica, da Justiça Ambiental e da ES, como já anunciei anteriormente, pois entendo que a PSR pode se configurar como uma relação de conflito ambiental, como expressa reportagem publicada em maio de 2019, em que a Secretária Municipal de Desenvolvimento Social do município de Porto Alegre declarou à imprensa que os moradores de rua impedem o desfrute do espaço público e que, se não aderissem aos programas voltados a eles no município, seus pertences seriam recolhidos (SPERB, 2019).

A declaração da secretária revela a ideia de que PSR representa um conflito ambiental urbano, partindo do princípio de que os conflitos socioambientais são, em síntese, conflitos sociais que têm elementos da natureza como objeto e que expressam relações de tensão entre interesses coletivos / espaços públicos x interesses privados / tentativa de apropriação de espaços públicos. Logo, PSR representa essa tensão entre os que fazem das ruas sua moradia e os que a utilizam para lazer e trânsito.

Na entrevista a Sperb (2019), a secretária fala das políticas já implementadas e as que estão em vias de implementação, como aluguel social e Centro POP. Também cita a possibilidade de custeio de passagem para pessoas em situação de rua oriundas de outros estados e municípios, além de demonstrar seu desacordo com a ocupação dos espaços públicos pelos moradores em situação de rua:

Se esta pessoa que mora na rua não quiser aproveitar as várias oportunidades oferecidas, não pode ficar morando em praças, calçadas, pontes, embaixo de marquises, com colchões, armários, balcões, geladeiras etc. Pois são locais públicos onde as pessoas têm o direito de caminhar, de levar seus filhos em praças e parques, passear (SPERB, 2019).

Um dos argumentos da secretária foi o de que a Constituição garante o direito de ir e vir, e não de permanecer. Este último é o caso da PSR, que, ainda segundo a secretária, impede o direito de ir e vir do restante da população. Os motivos que levam as pessoas a morarem na rua são diversos. Nesse sentido, uma mediação pedagógica entre as políticas públicas e as pessoas nessa condição parece fundamental para a redução da população de rua de Porto Alegre. Essa

multiplicidade de sentidos do uso do espaço público e os valores sociais envolvidos reforçam que se trata de um conflito ambiental, conforme se observa:

Ao evidenciar a desigualdade distributiva e os múltiplos sentidos que as sociedades podem atribuir a suas bases materiais, abre-se espaço para a percepção e denúncia de que o ambiente de certos sujeitos sociais prevaleça sobre o de outros, fazendo surgir o que se veio denominar de “conflito ambiental” (ACSELRAD, 2005, p. 221).

Conflitos ambientais demandam Educação e Justiça Ambiental. Nesse sentido, os educadores sociais que trabalham no Centro POP são mediadores pedagógicos que participam da execução das políticas municipais e também dos conflitos ambientais protagonizados pela PSR.

Para que os educadores sociais sejam mediadores dos conflitos, é necessário que eles tenham conhecimento dos direitos fundamentais, EA e Justiça Ambiental. Portanto, é importante aproximar a EA Crítica da ES no Brasil, pois, juntas, fortalecem o poder de libertação das opressões e de transformação social.

Dessa forma, com base nas pesquisas realizadas sobre a EA Crítica, seus fundamentos e premissas históricas, compreendo que a superação da vulnerabilidade social é o objetivo comum à EA crítica e à ES. Desse modo, as ponderações aqui tecidas revelam a proximidade entre EA e ES e a necessidade de interlocução entre as duas para a superação das vulnerabilidades sociais e para a promoção da Justiça Ambiental. Assim, no próximo capítulo, apresento o contexto da PSR, desvelando suas raízes, desafios e conquistas através das lentes da EA e ES identificando suas demandas por Justiça Ambiental.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS MARGENS DA SOCIEDADE

A ES é uma prática educativa voltada a pessoas em situação de vulnerabilidade social, sujeitos que, de alguma forma, foram marginalizados por não acessarem ou não se encaixarem no sistema capitalista. Ademais, compreendo que os sujeitos excluídos, privados de algum ou de muitos direitos básicos, como água tratada, ar puro e saneamento básico, e vivendo em condições de habitação precária são o público da ES. Em geral, o público da ES apresenta condições materiais limitadas que impossibilitam o exercício da cidadania necessária para assegurar a fruição dos direitos fundamentais, configurando, assim, uma superposição de injustiças que demandam a luta pela justiça social e ambiental (VARGAS; OLIVEIRA; GARBOIS, 2007). Nesse cenário, destaco que a PSR é uma realidade mundial antiga e que persiste há décadas. Viver na rua configura-se como uma situação de extrema vulnerabilidade social e isso acontece, segundo Tiengo (2018), desde antes da Revolução Industrial:

Dois fatores primordiais para o crescimento no número de pessoas em situação de rua foram a industrialização e os cercamentos das terras comunais. Além disso, o preço dos aluguéis e dos alimentos subia enquanto o salário reduzia. Lembramos que “a história do fenômeno população em situação de rua remonta o surgimento das sociedades pré-industriais da Europa, no contexto da chamada acumulação primitiva, em que os camponeses foram desapropriados e expulsos de suas terras (TIENGO, 2018, p. 144).

A PSR passa a compor o cenário das cidades, envolvendo, gradualmente, um maior contingente. A motivação vem de causas variadas, desde o rompimento de vínculos familiares e pobreza, que dificultam o acesso ao direito à moradia, até problemas relacionados à saúde mental. São pessoas vistas não como sujeitos de direitos, e sim como não sujeitos. Além disso, são alvo de preconceitos, estigmas e discriminação (PIZZATO, 2012).

Tendo em vista a importância da EA Crítica e da ES em busca de Justiça Ambiental e superação da vulnerabilidade social, voltei o olhar sobre a PSR, que representa uma parte da nossa sociedade condenada a viver em estado de “subemancipação” (COSTA; LOUREIRO, 2013, p. 2), visando alcançar o segundo objetivo desta pesquisa, ou seja, “Identificar a Justiça Ambiental no contexto da PSR”. Assim, inicio este capítulo apresentando a Política Nacional para a População em Situação de Rua – PNPSR, que normatiza o Centro POP, campo empírico da

investigação. Na sequência, apresento os dois Centros POP nos quais o estudo foi realizado, bem como os atravessamentos da pandemia de COVID-19 na realização da pesquisa. Finalizo o capítulo apresentando as injustiças ambientais identificadas a partir da observação participante.

3.1 A POLÍTICA NACIONAL PARA A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA – DA CHACINA DA PRAÇA DA SÉ À PANDEMIA DE COVID-19

A PNPSR é um marco na luta por direitos da PSR e foi construída a partir da articulação da PSR em todo o Brasil, motivada por uma série de acontecimentos, como a Chacina da Praça da Sé e a política higienista na ocasião de eventos, com a Copa do Mundo FIFA, que serão explanadas nos próximos parágrafos. É importante compreender os fatores que motivaram a organização da PSR em um movimento social, o Movimento Nacional da População de Rua – MNPR, que repercutiu na vida da PSR em todo país através da PNPSR. Esta tem o objetivo de promover o acesso dessa população aos seus direitos e foi fundamental em meio a Pandemia de COVID-19. Entre as estratégias previstas na PNPSR, está o Centro POP, campo empírico do presente estudo e, dessa forma, apresento um breve histórico da PNPSR

No ano 2004, ocorreu um episódio que ficou conhecido como a Chacina da Praça da Sé, em que sete moradores em situação de rua foram assassinados no referido local em São Paulo. Essa chacina repercutiu na mídia, revelando a necessidade de uma política nacional, direcionada à PSR (OLIVEIRA, 2016). A Chacina da Praça da Sé induziu a PSR a se organizar resultando no MNPR, que passou a pressionar o poder público para a construção de políticas públicas voltadas à PSR (SOUSA, 2013). Em resposta a essa demanda, entre agosto de 2007 e março de 2008, foi realizado o I Censo e Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua, promovido pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS em 71 cidades brasileiras. O censo apresentou como resultado 31.922 pessoas em situação de rua (BRASIL, 2009), e esse número aumentou, chegando a 221.869 pessoas em situação de rua em 2020, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2020).

Com o objetivo de superar a realidade constatada através do levantamento realizado e responder a demanda do MNPSR, foi promulgado o Decreto nº 7.053, de

23 de dezembro de 2009, que institui a PNPSR. Esse decreto define a população em situação de rua desta forma:

Para fins deste Decreto, considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (BRASIL, 2009).

Caracterizar a PSR pela pobreza extrema é reforçar seu lugar à margem da sociedade capitalista, pois a pobreza extrema se refere à não propriedade dos meios de produção ou ao acesso reduzido às riquezas produzidas por esse sistema (SILVA, 2006). Consequentemente, significa perceber a vulnerabilidade social e potenciais necessitados de Justiça Ambiental. Assim, a PNPSR visa promover o acesso da PSR a direitos como igualdade, equidade, entre outros, como pode ser observado em alguns princípios presentes em seu artigo 5º:

Art. 5º São princípios da Política Nacional para a População em Situação de Rua, além da igualdade e equidade:

- I - respeito à dignidade da pessoa humana;
- II - direito à convivência familiar e comunitária;
- III - valorização e respeito à vida e à cidadania;
- IV - atendimento humanizado e universalizado;
- V - respeito às condições sociais e diferenças de origem, raça, idade, nacionalidade, gênero, orientação sexual e religiosa, com atenção especial às pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

A PNPSR reconhece esse segmento da sociedade como usuário do SUAS e prevê a implementação do Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – Centro POP, descrito pelas orientações técnicas do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2011) da seguinte forma:

O Centro POP é uma unidade pública voltada para o atendimento especializado à população em situação de rua. Deve ofertar, obrigatoriamente, o Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua, realiza atendimentos individuais e coletivos, oficinas e atividades de convívio e socialização, além de ações que incentivem o protagonismo e a participação social das pessoas em situação de rua. O Centro POP deve representar espaço de referência para o convívio social e o desenvolvimento de relações de solidariedade, afetividade e respeito. Essa unidade também funciona como ponto de apoio para pessoas que moram e/ou sobrevivem nas ruas. Deve promover o acesso a espaços de guarda de pertences, de higiene pessoal, de alimentação e provisão de documentação. O endereço do Centro POP pode ser usado como referência do usuário (SECRETARIA NACIONAL DE RENDA E CIDADANIA; SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2011, p. 48).

As ações desenvolvidas no Centro POP, espaço onde a presente pesquisa foi realizada, são pautadas pelo reconhecimento dos seus usuários como sujeitos de direitos. Assim, devem ser identificados os direitos e serviços necessários para a inclusão dos sujeitos em uma rede de proteção social, de modo a contribuir para a superação da situação vivida, muitas vezes relacionada, dentre outros fatores, à falta de acesso a serviços e direitos assegurados nas normativas vigentes.

Para que as ações sejam executadas e os objetivos do Centro POP atingidos, a política prevê, além de estrutura física, uma equipe composta por assistente social, psicóloga, profissionais da área da sociologia e antropologia, bem como profissionais para abordagem social e desenvolvimento de atividades socioeducativas, que podem ter formação em nível médio ou superior. Ou seja, a política reconhece o potencial educativo desse espaço.

Entre as diretrizes da Política Nacional para a População em Situação de Rua, consta no inciso I: “promoção dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais” (BRASIL, 2009). Assim, abre espaço para a inserção da EA nas atividades do Centro POP e reforça a pertinência da EA no trabalho com a PSR. Além disso, a PNPSR (BRASIL, 2009) apresenta, entre seus objetivos, o incentivo à pesquisa, produção e divulgação de conhecimentos sobre a PSR, assim como o desenvolvimento de ações educativas permanentes que contribuam para a formação de cultura de respeito, ética e solidariedade entre a PSR e outros grupos sociais.

Dessa maneira, a PNPSR aponta a pertinência do segundo objetivo da pesquisa, identificar a Justiça Ambiental no contexto da PSR, já que, desde sua construção, a partir da Chacina da Praça da Sé, até sua execução atualmente, em tempos de COVID-19, busca garantir os direitos dessa PSR.

Nesse sentido, o campo empírico da pesquisa foi o Centro Pop II de Porto Alegre e o Centro Pop de NH, apresentados nas próximas seções, assim como o impacto da pandemia de COVID-19 na realização da pesquisa e na PSR.

3.1.1 O Centro POP de Porto Alegre

Porto Alegre – POA, capital do Rio Grande do Sul – RS, tem uma população de 1.488.252 habitantes. É um centro urbano e sua economia está baseada na indústria, comércio, serviços e construção civil. Em 2015, o município contava com 57,4% da população ocupada (Censo SUAS POA) (PORTO ALEGRE, 2015). Mas,

como centro urbano, capital do estado, POA apresenta dificuldades típicas das grandes cidades. Segundo o Plano Municipal de Assistência Social, correspondente aos anos 2018-2021, as principais situações de vulnerabilidade presentes no município atualmente são: negligência e abandono de idosos, uso de drogas, ausência e/ou carência alimentar e trabalho infantil:

Os adultos e jovens adultos estão expostos a situações como pobreza e extrema pobreza que resultam em moradias precárias ou ausência destas, desemprego, falta de recursos para deslocamentos, alimentação, dificuldades para acesso aos serviços de saúde, educação infantil, etc. Nesse contexto, também cabe destacar as situações de violência intrafamiliar que afetam especialmente as mulheres e as crianças (PORTO ALEGRE, 2018, p. 21).

Todas essas vulnerabilidades também são relacionadas às motivações que levam pessoas à situação de rua. O mapeamento dessa população realizado em 2017 (último levantamento feito), identificou 1.570 pessoas em situação de rua registradas em Porto Alegre e sete equipamentos (serviços) destinados ao atendimento dessas pessoas, entre os quais: abrigo, albergue municipal, Centro POP, Centro de Atendimento Psicossocial – CAPS, restaurante popular, escola Porto Alegre (uma escola municipal voltada ao atendimento dessa população) e Centro de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS. Esses serviços estão vinculados à Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC, órgão gestor da Política de Assistência Social no Município de Porto Alegre.

Porto Alegre oferece três Centros POP através de parcerias com entidades organizações sociais do município, ou seja, um convênio entre FASC e entidades do terceiro setor. O Centro POP I possui instalações para atender a 60 pessoas por dia, das 8h às 12h e das 13h às 17h (ILÊ MULHER, 2020). O serviço fica localizado na Av. João Pessoa, 2384, no bairro Santana, a cerca de 3 km do centro de POA. O Centro POP III está organizado para atender a 80 pessoas por dia, sendo que o funcionamento ocorre das 8h às 12h e das 13h às 17h (ILÊ MULHER, 2020), incluindo os finais de semana. Está localizado na Av. França, 496, bairro Navegantes, a 4,5 km de distância do centro de POA.

Inicialmente, a ideia era realizar a pesquisa no Centro POP III, devido à aproximação do CEPOPES com o Ilê Mulher, instituição que administra os Centros POP I e III. Foram algumas semanas de diálogo e, por fim, recebi a sugestão de que a pesquisa fosse realizada em outro local, no SCFV para a PSR, executado pela

mesma instituição*. Como minha proposta estava estruturada para o Centro POP, entrei em contato com o Centro POP II.

O Centro POP II é administrado pela Fundação Solidariedade¹⁴, tem capacidade para atender a 80 pessoas por dia, está localizado no bairro Floresta, a cerca de 2km do centro da cidade, funciona diariamente, inclusive em finais de semana, das 7h 30min às 12h e das 13h às 17h (O SUL, 2019). Este foi o local que acolheu a pesquisa, permitindo a realização das observações participantes, rodas de conversa e a participação da equipe na investigação. Assim, foi o escolhido para a realização deste estudo. Ademais, está localizado mais próximo à Estação Rodoviária de Porto Alegre, ponto de chegada de pessoas que desembarcam na capital do RS em busca de oportunidades, e por ter a maior capacidade de atendimento.

3.1.2 O Centro POP de Novo Hamburgo

O município de NH está localizado a 40km de Porto Alegre. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), sua população é de 247.032 habitantes. O município foi emancipado em 1927 e sua economia era baseada na agricultura. A partir da década de 1960, passou a investir na indústria calçadista, articulando contratos de exportação, tornando-se um município próspero que atraía trabalhadores de cidades do interior do RS em busca de emprego (SPOLIER, 2020). Esses trabalhadores vindos do interior se instalaram em regiões periféricas, formando um cinturão de comunidades ao redor do centro.

O aumento da população em virtude da busca por emprego se deu até o início da década de 1990. Após esse período, a indústria calçadista entrou em crise devido à queda da importação, levando diversas fábricas à falência e gerando desemprego (ARAUJO; SCHEMES; MAGALHÃES, 2010). Essa decadência econômica do município provavelmente refletiu em problemas sociais diversos, visto que, no caso da PSR, o desemprego é um dos fatores envolvidos.

Segundo o mapeamento das pessoas em situação de rua na região metropolitana de Porto Alegre (CENTRO DE ASSESSORIA MULTIPROFISSIONAL,

¹⁴ A Fundação Solidariedade é uma ONG, de caráter educacional, ecumênica, comunitária, que tem como objetivos principais a educação participativa e a organização autogestionária e solidária dos trabalhadores e trabalhadoras desempregadas e comunidades em situação de risco social, economicamente despossuídas, despidas de qualquer benesse social, com baixa ou nenhuma escolaridade formal (FUNDAÇÃO SOLIDARIEDADE, 2011).

2017), o município de NH possuía, em 2016, 300 pessoas em situação de rua registradas e cinco equipamentos (serviços) voltados ao atendimento dessa população, entre os quais: abrigo, albergue municipal, Centro POP, CAPS e CREAS. Na pesquisa coordenada por Giongo (2020), o Centro POP é apontado como o mais frequentado pela PSR.

A atenção do município à PSR iniciou em 2009 com a implantação do Serviço de Atendimento Social de Rua – SAS Rua:

O SAS Rua mapeou os casos e construiu metodologia de abordagem social baseada no vínculo, de modo pioneiro na região, permanecendo nesse endereço até 2012, quando muda de estrutura física e de modalidade de atendimento, buscando adequação do serviço a modalidade preconizada pela referida Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. (SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2020).

O mapeamento realizado pelo SAS Rua contribuiu para o reordenamento (entre 2013 e 2017) do atendimento à PSR, com o nome de Centro de Referência Especializado em Assistência Social para População em Situação de Rua. Com a ampliação da equipe e da infraestrutura, em novembro de 2017, foi fundado o Centro POP, atendendo a uma deliberação da Conferência Municipal de Assistência Social de 2015 (SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2020).

NH possui um único Centro POP vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, que conta com uma equipe formada por: um coordenador, três assistentes sociais, dois psicólogos, um assistente administrativo, três educadores sociais, um servente de limpeza e uma merendeira. O Centro POP atende à PSR de segunda à sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 16h. Possui expediente interno de uma hora para discussão de caso e organização após o encerramento do atendimento ao público, exceto nas quartas-feiras, pois o turno da tarde é específico para reunião de equipe (SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2020).

3.1.3 A Pandemia de COVID-19 no percurso da pesquisa

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde – OMS tomou conhecimento do surto, na China, de uma síndrome respiratória causada por um vírus, até então, desconhecido. No mês de janeiro de 2020, as autoridades chinesas

divulgaram que se tratava de um novo tipo de coronavírus, um vírus comum, conhecido entre os virologistas, pois são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus), que raramente causavam doenças mais graves em humanos. No entanto, esse novo coronavírus foi o responsável por causar a doença COVID-19, como refere a Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS (2020).

Pela facilidade e rapidez de deslocamento entre países e continentes, proporcionadas, sobretudo pelo transporte aéreo, o novo coronavírus foi se distribuindo pelo mundo, tendo como vetor a espécie humana. Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, reconhecendo que, no momento, o vírus COVID-19 havia chegado a vários países e regiões do mundo. Entre as principais medidas de combate ao vírus estão: isolamento ou distanciamento social (*lockdown*), a higiene das mãos com sabão e o uso das máscaras. Países como China, África do Sul, Alemanha, Austrália, Colômbia, Estados Unidos, Israel, México e Singapura decretaram *lockdown*, em 2020, nos momentos em que os casos de contaminação e morte por coronavírus estavam muito elevados (XIMENES *et al.*, 2021).

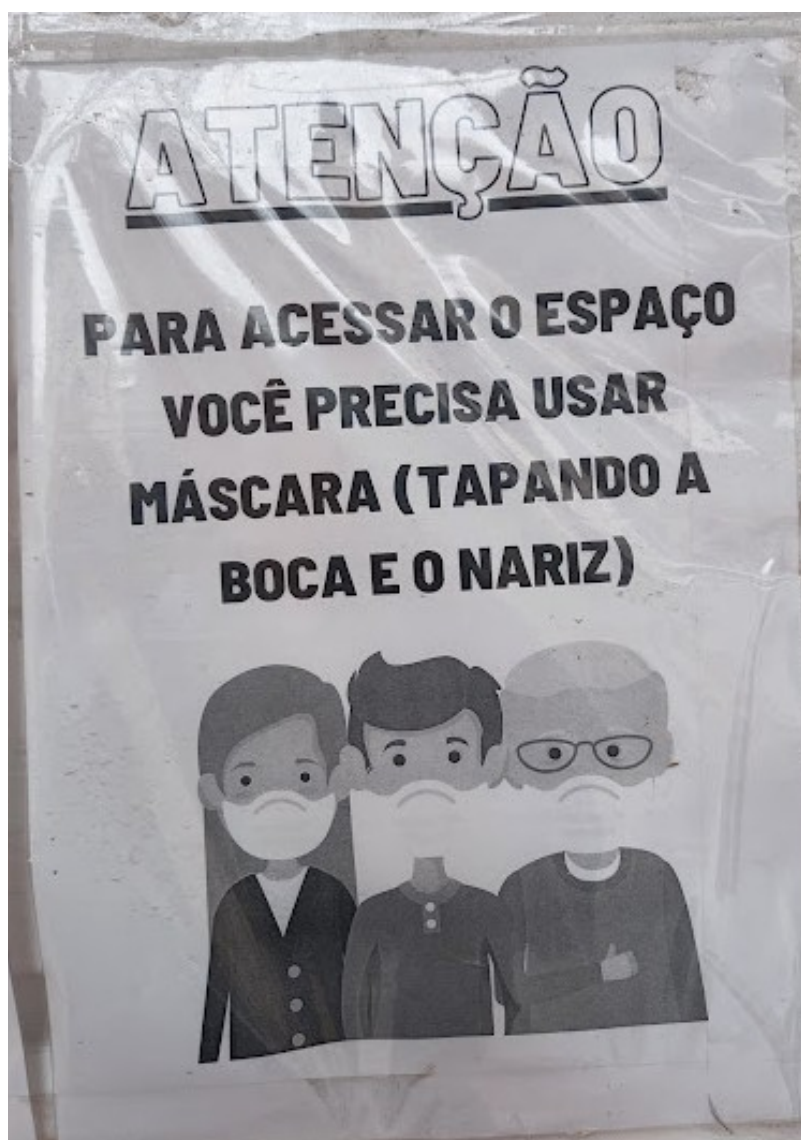
Em se tratando da PSR, as medidas sanitárias recomendadas (distanciamento social, higiene das mãos e uso de máscara) para prevenção do COVID-19 são difíceis de serem cumpridas (NUNES; SOUSA, 2020). Por isso, Boaventura de Sousa Santos (2020) apontou a PSR como um dos grupos mais vulneráveis à COVID-19, enfatizando que a pandemia expôs o descaso do poder público que manteve a PSR invisibilizada nas ações e medidas de combate à doença. Nesse sentido, Sato (2020) expõe o descaso e despreparo dos gestores públicos na prevenção do COVID-19 junto à PSR:

Em São Paulo, a população de rua tem sido expulsa do centro da cidade com uso da violência. No Rio de Janeiro, o prefeito aglomerou no sambódromo todos juntos: idosos, grávidas, e mulheres com crianças. Em Salvador, o Centro de Referência Especializado para Pessoas em Situação de Rua (Centro POP) gera aglomerações ao distribuir máscaras, materiais de higiene pessoal e alimentos.

A pandemia de COVID-19 afetou a PSR e a vida de todas as pessoas em âmbitos variados, desde a saúde física até a mental. Além disso, impactou a economia mundial e a educação. Sendo assim, com a realização da presente investigação não foi diferente, desde o abalo físico (já que contrai o vírus duas vezes durante a pesquisa) até o emocional com a perda de pessoas próximas. Ademais, o

atendimento aos usuários do Centro POP também sofreu alterações. Entre os anos de 2020 e 2021, o Centro POP II precisou reduzir os atendimentos para evitar aglomeração. Assim, os lanches eram entregues na porta aos frequentadores para que fizessem as suas refeições na rua. As atividades educativas, como as oficinas, foram canceladas devido à necessidade de distanciamento social. Em janeiro de 2022, os lanches voltaram a ser realizados no interior do Centro POP II, mas as oficinas e atividades coletivas permaneceram suspensas. Na Figura 1, reproduzo fotografia de um cartaz afixado no local de observação, o que evidencia a mudança de rotina dos Centros POP.

Figura 1 – Orientação sobre uso de máscara no Centro POP III – POA



Fonte: a autora.

No Centro POP NH, também houve suspensão das atividades educativas coletivas e o horário de atendimento do serviço foi reduzido para os seguintes dias e horários: segunda e sexta-feira, das 8h às 12h; terça e quinta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h; quarta-feira até 12h para reunião de equipe no turno da tarde. Essa alteração do horário de atendimento seguiu orientações municipais quanto aos períodos de funcionamento das repartições públicas e se manteve até fevereiro de 2022.

Assim, a pandemia de COVID-19 afetou a realização da pesquisa, exigindo adaptações metodológicas e no cronograma. Por outro lado, tornou mais evidente a vulnerabilidade social da PSR. Dito isso, os impactos da pandemia na pesquisa serão relatados no decorrer da tese.

3.2 JUSTIÇA AMBIENTAL NO CONTEXTO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

A luta por Justiça Ambiental surge a partir da desigual distribuição dos danos ambientais, produto da sociedade capitalista, na qual a maior carga desses danos é destinada a grupos sociais marginalizados e mais vulneráveis (HERCULANO, 2002). Nesse sentido, o autor complementa que Brasil é um país de grandes desigualdades:

O país é extremamente injusto em termos de distribuição de renda e acesso aos recursos naturais e sua elite governante tem sido especialmente egoísta e insensível, defendendo de todas as formas os seus interesses e lucros, até lançando mão, em muitos casos, da ilegalidade e da violência (HERCULANO, 2002, p. 144).

A PSR é fruto desse sistema capitalista e, como discutido nas seções anteriores, são pessoas que não detêm os meios de produção, tampouco participam da circulação das mercadorias produzidas pelo capitalismo (COSTA, 2013) e o aumento dessa população nas cidades brasileiras revela a realidade de extrema desigualdade e exclusão social produzida por esse sistema.

Segundo Paula *et al.* (2020), a situação de viver na rua é atravessada, frequentemente, por proliferação de doenças, violência, estresse e hostilidade. Além disso, a falta de acesso à moradia (abrigo), água, saneamento e alimentação é outro ponto de vulnerabilidade dessa população. Assim, para verificar a tese de que a EA Crítica pode contribuir com a ES voltada à PSR para promover Justiça Ambiental, é

preciso identificar a demanda por Justiça Ambiental no contexto da PSR (objetivo b). Para atingi-lo, realizei observação participante no Centro Pop II de POA e no Centro POP de NH, conforme já mencionado.

Devido à pandemia de COVID-19, a inserção do campo de pesquisa foi adiada, na esperança de poder acompanhar e propor atividades com a PSR diretamente. Contudo, como o retorno das atividades coletivas não tinha previsão e o prazo para conclusão da tese se aproximava, iniciei a observação das atividades que ocorriam no Centro POP. Foram dez dias de observação em cada um dos Centros POP pesquisados, sendo sete dias de observação da abertura ao fechamento e três dias em turno reduzido no decorrer das rodas de conversas e reuniões. As atividades de atendimento à PSR que acompanhei no período de observação foram: alimentação (café da manhã, momento registrado na Figura 2, e lanche da tarde), banho e lavagem de roupas, uso do computador e do telefone, recebimento de roupas, bem como encaminhamento para atendimento com a equipe técnica.

Figura 2 – Distribuição do café da manhã no Centro POP NH



Fonte: a autora.

A abertura do Centro POP nas primeiras horas da manhã é um dos momentos mais tensos na rotina do serviço. A PSR, provavelmente motivada pela fome, mostra-se impaciente em esperar pela sua vez para realizar a refeição, queixando-se da fila, como expressou uma das pessoas atendidas no Centro POP II de POA: *“Por isso que eu não vou para albergue, é muito blábláblá. Na rua, ninguém me incomoda”* (Informação Verbal)¹⁵.

¹⁵ Frase dita por um homem atendido no local de pesquisa em uma das observações realizadas. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante está identificado como Homem A.

Essa impaciência é justificada pelo fato de que a PSR tem dificuldade de acesso à alimentação de qualidade. Muitas vezes, o alimento é coletado do lixo ou doado por moradores e comerciantes. Quando conseguem algum dinheiro para a compra de itens, é para refeições diárias, já que a maioria não tem condições de estocar sequer produtos não perecíveis. Em geral, esses alimentos acessados pela PSR não dão conta de uma nutrição adequada, configurando-se como situação de insegurança alimentar (SOTERO, 2011). Ou seja, o direito à alimentação não está sendo exercido pela PSR. Nesse sentido, na Figura 3, apresento fotografia que mostra o início da fila para o café da manhã ofertado no Centro POP II de Porto Alegre.

Figura 3 – Organização da entrada para café da manhã no Centro POP II POA



Fonte: a autora.

Nenhum dos Centros POP pesquisados oferece almoço ou janta. Em POA, existe a possibilidade de a PSR almoçar no restaurante popular. No entanto, os usuários do serviço também reclamam da fila, maior e mais demorada do que a do Centro POP II, porque não é um serviço exclusivo para a PSR. Segundo a

Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (2020), o local atende a famílias de baixa renda, bem como idosos vulneráveis. Como minha observação ocorreu entre os meses de janeiro e março de 2022, verão que atingiu altas temperaturas no Rio Grande do Sul, a PSR, relatou inclusive, casos de desmaios na fila do restaurante popular em virtude do calor, do tempo de espera e da própria fome.

Como citei anteriormente, é comum o recebimento de doação de alimentos. No período de observação, conversei com um homem, que carregava contente uma sacola cheia de peixes, dizendo aos educadores e colegas: “*Hoje vai sair um ensopado, ganhei uma sacola de jundiá!*” (Informação Verbal)¹⁶. Além do risco por não saber a procedência da doação do pescado ou suas condições de armazenamento em dias cuja temperatura marcou 38°C, a PSR também se expõe a insegurança alimentar no preparo desses alimentos, o que é feito na rua, com utensílios e fogareiros improvisados, como registrei na foto apresentada na Figura 4, tirada da janela do Centro POP II POA:

Figura 4 – Fogão improvisado por moradores em situação de rua



Fonte: a autora.

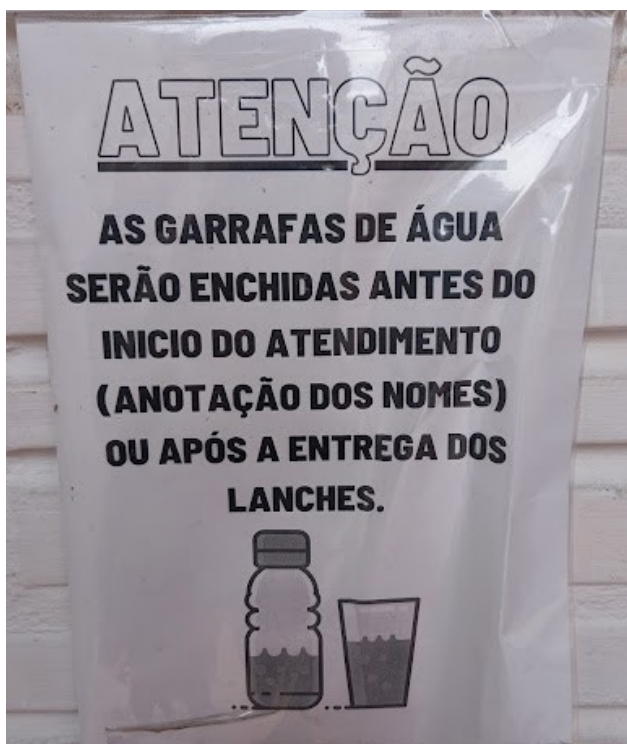
¹⁶ Frase dita por um homem atendido no local de pesquisa em uma das observações realizadas. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante está identificado como Homem B.

O acesso à água é outro ponto importante a ser discutido, tanto para beber, quanto para realizar a higiene pessoal e de utensílios. A ONU (2012) preconiza que o acesso à água limpa e segura é um direito fundamental de todo ser humano, mas sabemos que esse direito não é garantido a todos:

Questões de ordem ética estão no cotidiano de grande parte das comunidades quando, em um mesmo território, vemos uns terem água em quantidade e qualidade suficientes e para muitos ser esta inacessível (AUGUSTO *et al.*, 2012, p. 1512).

A PSR está entre esses muitos que não têm acesso à água e, sendo assim, o Centro POP é um lugar onde essas pessoas conseguem tal recurso em condições adequadas para consumo humano. Durante o horário de atendimento do Centro POP II POA, as solicitações para abastecer garrafinhas e galões de água é frequente, pois a PSR armazena a água para consumir longe do Centro POP ou nos horários que o lugar está fechado. Inclusive, havia cartazes, como o reproduzido na Figura 5, orientando sobre o uso do recurso, já que as garrafas de água são abastecidas em um bebedouro no saguão do Centro POP. A fonte pode ser acessada pela PSR em atendimento e as que já foram atendidas ou aguardam atendimento na fila solicitam a um educador ou educadora o abastecimento das garrafas.

Figura 5 – Orientação sobre o abastecimento de garrafas d'água



Fonte: a autora.

No centro POP NH, por conta das medidas sanitárias para evitar o contágio de COVID-19, o bebedouro estava interditado e cada pessoa atendida recebia uma garrafa de 600ml de água mineral junto com o lanche. Entretanto, no pátio do Centro POP NH, há uma torneira a qual muitos dos atendidos acessam e abastecem suas vasilhas. Aqui, é importante ressaltar que o Centro POP NH funciona de segunda à sexta-feira. Nos finais de semana e feriados, nem mesmo essa torneira fica acessível para a PSR.

A realização da higiene pessoal é outra demanda que depende do acesso à água e o Centro POP proporciona tal recurso oferecendo banheiros, chuveiros e tanques para lavagem de roupas. Além disso, fornece sabonete, toalha de banho, escova e pasta de dente, aparelho de barbear, shampoo e sabão para lavar roupas, como pode ser observado na foto reproduzida na Figura 6:

Figura 6 – Toalhas e materiais de higiene fornecidos no Centro POP II POA



Fonte: a autora.

Já a fotografia da Figura 7 apresenta o espaço destinado à PSR que deseja lavar as suas roupas. O local conta com tanques, torneiras e, como dito anteriormente, o produto (sabão) necessário para a higienização é fornecido pela instituição.

Figura 7 – Espaço para lavagem de roupas do Centro POP II POA



Fonte: a autora.

Por sua vez, a fotografia apresentada na Figura 8 registra o local destinado à lavagem de roupas oferecido pelo Centro POP de Novo Hamburgo à PSR.

Figura 8 – Espaço para lavagem de roupas Centro de POP NH



Fonte: a autora.

Apesar de o Centro POP oferecer a possibilidade a higiene pessoal, o banho não é obrigatório e muitas pessoas em situação de rua optam por não se banhar. Também foi possível observar que a maioria dos atendidos não lava suas roupas e, quando o fazem, carregam consigo as peças molhadas. Nesse sentido, presenciei, algumas vezes, a situação de a pessoa lavar sua roupa, deixá-la estendida enquanto tomava banho e vesti-la ainda molhada, deixando secar no corpo. No verão, é possível que uma camiseta seque rapidamente vestida no corpo, mas é uma situação impensável nos dias de frio e umidade do inverno gaúcho, o que pode afetar a saúde. Como citei anteriormente, a maioria não lava suas roupas e, sendo, assim, quando as peças estão muito sujas e ou rasgadas, elas são simplesmente descartadas e a pessoa em situação de rua solicitam outras.

No Centro POP II POA, há um estoque de roupas usadas, recebidas de doações, sendo que a PSR atendida pode retirar até três peças, solicitadas ao educador ou educadora social que organiza a fila do banho. Como as roupas são doadas, por vezes, os tamanhos disponíveis são incompatíveis com a estatura corporal de quem as solicita. Já no Centro POP NH, é necessário realizar

atendimento com a equipe técnica para solicitação de roupas à Fábrica da Cidadania, uma espécie de banco de agasalhos do município. Todavia, há uma regra interna da equipe, que só libera roupas para as pessoas que costumam lavá-las.

Outra vulnerabilidade observada foi a exposição a diversos tipos de violência. Entre elas, as que costumam ser mais perceptíveis são as agressões físicas, verbais e morais. Nesse sentido, vale observar que, não raro, a PSR é comumente vista como sujeito de caráter violento. No entanto, tal associação é, novamente, uma generalização estigmatizadora, uma vez que,

tudo que está fora dos muros de proteção das casas, estaria relacionada de alguma forma com o perigo. Assim, o meio que o homem da rua frequenta, cercado por drogas, lixo e prostituição, acaba por generalizar que todo morador de rua seria violento (GRANADO, 2010, p. 120).

De fato, foi possível identificar violências que ocorrem entre a PSR, oriundas, por exemplo, de desentendimentos por conta da fila e pela disputa de território. O Centro POP NH, por estar localizado na região metropolitana, diferente do Centro POP II POA, que está localizado no centro da capital do RS, tem baixa rotatividade do público atendido – em geral, são sempre os mesmos que acessam o serviço. Em uma das manhãs de observação, havia um rapaz que realizaria seu primeiro acesso ao POP NH. Enquanto aguardava na fila do café da manhã, desentendeu-se com um idoso frequentador do local. Um outro usuário do serviço o (Homem 4), considerado uma liderança da PSR em NH, disse que iria resolver o problema. Alguns minutos depois, ele agrediu o novo usuário na rua ao lado do Centro POP NH, causando agitação entre as pessoas que aguardavam atendimento.

Mais tarde, a guarda municipal relatou à coordenação do Centro POP NH que acompanhou o desentendimento e conduziu o rapaz (novo usuário) até a estação de trem para que se encaminhasse a POA. Esse relato revela não só a violência entre a PSR, mas também a violência institucional na figura da Guarda Municipal, que não deu escolha ao rapaz, praticamente expulsando-o de NH.

Nesse sentido, a violência institucional foi a mais presente no período de observação participante. No primeiro dia de acompanhamento da rotina do Centro POP NH, a Polícia Militar abordou os usuários que estavam em frente ao lugar e um dos agentes entrou na sede usando touca ninja, sem se apresentar ou informar à equipe qual era o objetivo da visita. O policial entrou e perguntou: “*Esse pessoal*

está incomodando muito aí?”. Então, olhou para um usuário (identificado no Diário de Campo como Homem 5) que saía do banho e usava máscara (obrigatória por conta da COVID-19) e ordenou: *“Tira a máscara!”*. O Homem 5 baixou o acessório e o policial prosseguiu a abordagem: *“Me mostra a tua mão! Teus dedos já estão bons?”*. (Informação Verbal)¹⁷. O policial, ao ser questionado sobre o objetivo da abordagem dentro e fora do Centro POP, disse apenas que estava dando uma olhada. Após a saída da polícia, o Homem 5 relatou que se tratava do mesmo policial que, dias antes, destruíra seu barraco e batera em suas mãos com o cassetete.

Presenciei três abordagens policiais em frente ao Centro POP NH e apenas nessa ocasião houve entrada na sede. A seguir, na Figura 9, apresento fotografia feita durante uma das abordagens em frente Centro POP NH:

Figura 9 – Abordagem policial em frente ao centro POP de NH

¹⁷ Frase dita por um policial militar no local de pesquisa em uma das observações realizadas. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante é identificado como Policial 1.



Fonte: a autora.

A violência institucional também pode ser observada no Centro POP de POA. Durante a observação, participei de uma reunião da PSR com um vereador do município. A pauta era a remoção da PSR da região denominada 4º distrito de POA, que abrange os bairros Floresta, São Geraldo, Navegantes, Humaitá e Farrapos, e vem sendo revitalizada para fins turísticos e culturais. No bairro Farrapos, encontra-se o Centro POP II POA e outros serviços voltados à PSR, como o restaurante popular, o que contribui para o estabelecimento de acampamentos de PSR na vizinhança desses serviços, conforme registro apresentado na Figura 10.

Figura 10 – PSR em frente ao Centro POP II POA



Fonte: a autora.

Assim, em dezembro de 2021, a Prefeitura Municipal de POA iniciou a remoção da PSR da região do 4º distrito. Segundo os relatos da PSR durante a reunião, essa remoção foi violenta, com apreensão de bens e destruição de utensílios pessoais dos acampados. O episódio foi noticiado no site Brasil de Fato em janeiro de 2022 e o *print* do mesmo, no qual é possível observar registro fotográfico da ação, é reproduzido na Figura 11, a seguir.

Figura 11 – Imagens da remoção ocorrida em dezembro de 2021

INÍCIO > DIREITOS HUMANOS

AGRESSIVIDADE

População de rua relata violência e tentativa de expulsão da região central de Porto Alegre

Pessoas que vivem na rua afirmam serem vítimas de um processo de “limpeza”

Pedro Neves Dias

Brasil de Fato | Porto Alegre (RS) | 04 de Janeiro de 2022 às 17:39



Print de vídeo divulgado no perfil do vereador Matheus Gomes (PSOL) mostra uma ação de remoção de pessoas em situação de rua, no bairro Floresta - Reprodução

Fonte: Dias (2022).

Além da remoção realizada em dezembro, os usuários do centro POP denunciaram o aumento da violência policial em abordagens individuais nas praças que a PSR costuma dormir. Um deles, identificado no diário de campo como Homem 6, relatou que, na noite anterior, a polícia *“acordou o pessoal que dorme no Viaduto da Conceição à chutes, inclusive uma mulher grávida”* (Informação Verbal)¹⁸. A mesma informação foi matéria de notícia no site Brasil de Fato (2022):

Outro ponto da cidade, no Centro, também tem sido palco de ações deste tipo: o Viaduto da Conceição. O local é um limite entre os bairros Centro Histórico e Floresta, muito próximo da Rodoviária. A região atrai muitas pessoas em situação de vulnerabilidade. Juca Rodrigues* afirma que costumava dormir sob o Viaduto, onde conta que já foi acordado “a chutes” pela Brigada Militar, juntamente com o DMLU, levando seus pertences.

¹⁸ Frase dita por um homem atendido no local de pesquisa em uma das observações realizadas. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante é identificado como Homem 6.

Relata também que, em outros momentos, foram feitas abordagens acordando as pessoas "jogando água em cima" (DIAS, 2022).

O Homem 6 ainda alertou o grupo: *“essas remoções vão acontecer de novo. Porque as pessoas, as empresas tão reclamando do lixo e das necessidades feitas na rua”* (Informação Verbal)¹⁹. O vereador concordou e informou que, além da revitalização do 4º distrito, está previsto um evento internacional e o poder público quer realizar essa higienização social para tirar a PSR do cenário da cidade. Na Figura 12, apresento fotografia feita durante a reunião.

¹⁹ Frase dita por um homem atendido no local de pesquisa em uma das observações realizadas. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante é identificado como Homem 6.

Figura 12 – Reunião realizada no Centro POP II POA



Fonte: a autora.

A higienização social e mascaramento da PSR nas cidades tem sido recorrente no Brasil, como relata Silva (2018, p. 14):

Como exemplo desse fato, há o projeto “Operação Limpeza”, ocorrido na época da Copa do Mundo FIFA de 2014, em que um automóvel passava todos os dias durante o evento para recolher moradores de rua, contra a vontade destes e com o uso de força e violência policial, levando-os para outros locais, deixando assim a cidade mais “bonita” para os turistas.

Além disso, o dossiê do Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro (2013) denunciou o recolhimento compulsório de crianças e adolescentes.

Muitos jovens foram conduzidos para órgãos socioeducativos, sem ter cometido nenhum tipo de ato infracional, ou seja, o objetivo era mantê-los fora dos lugares turísticos. Após a Copa, foram liberados das instituições de socioeducação e abrigos, e relataram diversos tipos de violências sofridas durante esse processo (MATOS; PEREIRA, 2019).

Essas ações de remoções e abordagens violentas relatadas revelam a tensão existente entre poder público, empresários, outros grupos sociais e a PSR, já que envolve a disputa do espaço público sem o estabelecimento de diálogo com a PSR e quando “o acordo simbiótico entre as diferentes práticas se mostra impossível, conflitos ambientais urbanos se desencadeiam” (ACSELRAD, 2015, p. 65). Ou seja, as situações relatadas se configuram como conflitos ambientais urbanos e a mediação desses conflitos está amparada no inciso V do 7º artigo da PNPSR:

V - Desenvolver ações educativas permanentes que contribuam para a formação de cultura de respeito, ética e solidariedade entre a população em situação de rua e os demais grupos sociais, de modo a resguardar a observância aos direitos humanos (BRASIL, 2009, p. 2).

A PNPSR objetiva, através de ações educativas, estabelecer uma relação respeitosa entre a PSR e os demais grupos sociais, assim como garantir, às pessoas em situação de rua, o acesso a direitos fundamentais. No entanto, a insegurança alimentar vivenciada pela PSR, a dificuldade de acesso à água e a exposição à violência compõem o cenário da margem da sociedade em que a PSR se encontra, na qualidade de não sujeitos, revelando possíveis falhas na PNPSR. Assim, esses fatores configuram-se como injustiças ambientais, já que o acesso a direitos fundamentais não está garantido a essa população (LAYRARGUES, 2006), confirmando a demanda por Justiça Ambiental que pode ser promovida através da EA e da ES.

A PSR é um grupo em vulnerabilidade social, comprovada, por exemplo, pela falta de acesso a direitos fundamentais que demanda Justiça Ambiental. Como citei anteriormente, a PNPSR prevê ações educativas para atingir seus objetivos e o Centro POP é um espaço privilegiado para a realização dessas ações, através da ES em diálogo com a EA Crítica, realizadas pelo educador e a educadora social. Dessa forma, é importante discutir o papel desses atores do Centro Pop na

mediação dos conflitos ambientais vivenciados pela PSR. Diante do exposto, o próximo capítulo dedica-se a essa discussão.

4 SER EDUCADOR E EDUCADORA NO CENTRO POP É MAIS QUE ALCANÇAR UM LANCHE

A conjuntura da PSR, atravessada por todas as vulnerabilidades discutidas nos capítulos anteriores, reforça a necessidade de adjetivação social à educação prevista no Centro POP. Ademais, aponta para urgência de superação de vulnerabilidades que vão além da falta de acesso à educação. Nesse sentido, falta de acesso à água, alimentação e abrigo são algumas das vulnerabilidades observadas no decorrer do presente estudo. Estas apontam situações que demandam Justiça Ambiental e a importância da EA Crítica em diálogo com a ES para a superação dessas vulnerabilidades. Ademais, a ES está prevista no atendimento a PSR no Centro POP, tendo os educadores e educadoras sociais como mediadores pedagógicos.

Entre as metodologias utilizadas para atingir o terceiro objetivo da pesquisa, de discutir o papel do educador e da educadora social no Centro POP na mediação de conflitos ambientais, estavam as cartas pedagógicas. No entanto, essa metodologia não se mostrou eficiente, pois houve certa resistência por parte dos educadores e educadoras sociais para escrita das cartas, que ficaram aquém das necessidades para análise. Por outro lado, a observação participante e as rodas de conversas se mostraram mais eficientes para que o terceiro objetivo fosse atingido.

Assim, discutir o papel do educador e da educadora social no Centro POP na mediação de conflitos ambientais é o objetivo deste capítulo. Por essa razão, inicio esta seção apresentando a trajetória dos educadores e educadoras sociais no Brasil. Na sequência, apresento um panorama sobre o perfil dos educadores e educadoras sociais no RS, seguida da discussão sobre ser educador e educadora social no Centro – POP. Por fim, discuto a possibilidade atuação dos educadores e educadoras sociais na mediação de conflitos ambientais.

4.1 A TRAJETÓRIA DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NO BRASIL

Pereira (2019) considera os educadores e educadoras sociais como profissionais da educação que atuam em espaços não escolares. No entanto, Pereira (2019), assim como Bauli e Müller (2020), ressaltam que, apesar de a LDB

reconhecer a educação fora do espaço escolar, não regulamenta essa educação, tampouco a atuação do profissional responsável pela sua efetivação.

Constata-se, portanto, que as linhas gerais oficiais da Educação Brasileira contemplam apenas reflexamente a Educação Social em suas disposições, quando, esta mereceria obter melhor reconhecimento pelo potencial educativo que a fundamenta, sendo de muito bom alvitre que, ademais da normatização da atividade, garantindo direitos e estabelecendo obrigações ao profissional que a desenvolve, sua existência constasse explicitamente como um sistema próprio, complementar ao escolar, na lei nacional que a regula (BAULI; MULLER, 2020, p. 27).

Reforço, aqui, que a ES está longe de não ser formal, uma vez que está prevista na LDB e em políticas da Assistência Social, como SCFV, CRAS e na PNPSR. Contudo, faltam diretrizes sobre como a ES deve ser executada e o perfil do educador e da educadora social que vão efetivar a ES para atingir os objetivos previstos em tais políticas. Assim, a discussão sobre a regulamentação da profissão no país reflete a necessária definição desses profissionais.

No Brasil, oficialmente, a ES é uma ocupação, e não uma profissão. Isso porque, desde 2009, a atividade de educadora e educador social faz parte da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. No entanto, para se tornar uma profissão, é necessária sua regulamentação por lei (DIAS, 2018). Nesse sentido, vale observar a explicação de Bauli e Müller (2020) acerca da diferença entre ocupação e profissão:

Ocupação significa uma atividade, serviço, trabalho intelectual ou manual que é desenvolvido por uma pessoa. É o que ela faz no dia-a-dia. Profissão é uma habilitação que se tem a partir de conhecimentos adquiridos, que possibilita o exercício de uma atividade, que pode ou não ser a ocupação dessa pessoa. Um profissional pode, portanto, se ocupar de atividades diferentes da sua área de formação profissional (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 51).

Com base no exposto por Bauli e Müller (2020), para ser educador ou educadora social, não é exigida uma formação ou conhecimentos específicos. Nessa ordem, a regulamentação da profissão do educador e educadora social é uma demanda desses atores e está sendo proposta através do Projeto de Lei 328/2015, que tramita no legislativo federal. Segundo Pereira (2019), para que os objetivos da ES sejam atingidos, é importante que a formação dos educadores sociais os prepare para o embate da prática educativa social, o que exige competências cognitivas para o trabalho socioeducativo, além das relacionadas às

atitudes éticas, políticas e ideológicas suficientemente críticas para que, então, venham a ser agentes de transformação social.

Para compreender quem é o educador e a educadora social no Brasil, Rocha, Dias e Santos (2019) dividem a trajetória desses trabalhadores em quatro momentos:

A saber: (1) décadas de 1950 e 1960, com um fazer de cunho voluntário, religioso e militante; (2) décadas de 1970 e 1980, período marcado pela redemocratização política do país e profissionalização das ONGs; (3) a partir de 1990, a institucionalização das Políticas Públicas de Assistência Social no Brasil, o que, de alguma forma, torna um grande contingente de Educadoras(es) Sociais trabalhadoras(es) do Estado; e, por fim, (4) um movimento dos últimos 14 anos, que se refere a diferentes formas de organização autônoma de Educadoras(es) Sociais brasileiras(os) em associações e fóruns (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019, p. 78).

Então, no primeiro momento, entre 1950 e 1960, os educadores e educadoras sociais realizavam um trabalho voluntário, vinculado à Igreja Católica, cujo principal objetivo era a alfabetização de jovens e adultos em regiões vulneráveis. Todavia, a ação desses sujeitos não se limitava à alfabetização, uma vez que eles também promoviam a organização comunitária em busca de superação das vulnerabilidades a que estavam submetidas a comunidade. As equipes eram, geralmente, coordenadas por bispos da Igreja Católica e composta por supervisores, professores e monitores também identificados como educadores de base (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019). O trabalho desses grupos se intensificou no final da década de 1970, conforme Oliveira (2004) relata:

O aumento inexorável da pobreza, e o colapso geral das redes de proteção social e dos serviços públicos, contribuíram para um crescente aumento do número de pessoas sem teto, cujos lares passaram a ser as ruas da cidade. Os “meninos de rua” tornaram-se emblemáticos dos problemas sociais e mobilizavam fortemente a imprensa, a opinião pública e até mesmo a nossa “maioria silenciosa” – mais especialmente silenciosa por conta da ditadura (OLIVEIRA, 2004, p. 67, grifos do autor).

Esses educadores de base não tiveram treinamento específico nem uma leitura especializada ou supervisão e se orientavam em Paulo Freire, na Teologia da Libertação. Além disso, a metodologia de trabalho tinha forte influência da antropologia (OLIVEIRA, 2004). Eles eram membros da comunidade responsáveis por organizar e mobilizar os jovens e adultos para participação nas ações promovidas pela equipe e, mais tarde, esses educadores foram considerados educadores populares (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019).

Na década de 1980, houve a desvinculação desses grupos de educadores da Igreja Católica. Estes, então, passaram a se organizar em Centros de Educação Popular – CEPs e o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância – UNICEF passou a apoiar a educação social de rua, produzindo material de orientação a esses profissionais com informações sobre os objetivos, metodologias e princípios pedagógicos (OLIVEIRA, 2004). A intervenção da UNICEF impôs algumas exigências formais, tais como: equipes especializadas; documentações específicas; processos de avaliação de resultados; entre outras (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019). Então, o segundo momento, conforme classificam os referidos autores, foi marcado pelo processo de desvinculação da Igreja Católica e pela influência de agentes internacionais que exigiram mais formalidade nas ações dos educadores e educadoras sociais.

No final dos anos 1980, predominava no Brasil uma EA conservadora, baseada na ideia de “natureza intocada contra o ser humano demonizado” (LOUREIRO, 2019, p.126). No entanto, no I Congresso Brasileiro de Educação Ambiental, dois estudantes de graduação em ecologia, que atuavam como educadores na Escola Tia Ciata, que atendia crianças e adolescentes em situação de rua, apresentaram um trabalho intitulado “educação ambiental e grupos marginalizados”. Na qualidade de um dos autores desse trabalho, Loureiro (2019, p. 126) relata:

Convictos de que a resposta era negativa e de que eram as relações sociais que definiam a questão ambiental, identificávamos poucos pares como nós. Talvez justamente por isso, a sessão em que apresentamos a comunicação foi a mais lotada de todo evento. Não por nosso nome – então inexistente -, mas pelo título, que despertou a curiosidade – ou a indignação – da maioria.

Loureiro foi pioneiro na aproximação entre EA e ES, ainda que não tivesse difundida essa denominação no Brasil. Inclusive, a EA Crítica ainda não se configurava como uma concepção de EA, que ficou conhecida no início dos anos 2000. Nos anos 1990, o debate sobre grupos sociais vulneráveis ganhou força e foi contemplado na Carta da Terra (2000), cuja redação foi iniciada em 1992 durante o Fórum Global das ONGs, propondo princípios e valores éticos como interdependência global e responsabilidade compartilhada para a construção de uma sociedade global mais justa, sustentável e pacífica (GADOTTI, 2010).

A década de 1990 também marcou o terceiro momento da trajetória profissional dos educadores e educadoras sociais, caracterizada por conquistas como o ECA, que promoveu a descentralização das ações voltadas a crianças e adolescentes, transferindo esse poder aos estados e municípios. Além disso, enfatizou os direitos da criança e do adolescente no que tange à educação e saúde. Assim, garantir a efetivação do ECA se tornou o foco do trabalho de muitos educadores e educadoras sociais de rua (OLIVEIRA, 2007). A educação social de rua, nesse momento, é marcada pela ação dos educadores e educadoras sociais na perspectiva da garantia de direitos oficializados no ECA:

O debate público em torno do ECA eventualmente fez os educadores sociais de rua passarem a se dedicar ao conhecimento do direito. O foco da ESR foi ampliado para o terreno da jurisprudência, das leis e dos tribunais. De uma pedagogia social e teológica (Pastoral do Menor) e, posteriormente, essencialmente laica e política (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) a ESR passou a caracterizar-se, definitivamente, com o ECA, como uma Pedagogia de Direitos (OLIVEIRA, 2007, p. 154).

A garantia de direitos foi também oficializada através da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 93, que transformou a assistência social em política pública. Dessa forma, a ES como um todo passou a se orientar pela legislação que garante direitos às pessoas em situação de vulnerabilidade. Segundo Rocha, Dias e Santos (2019), essa ES a partir de políticas públicas passou a exigir características cada vez mais profissionais dos educadores e educadoras sociais, substituindo, mas não eliminando, o voluntariado de caráter assistencialista. Ademais, ampliou os requisitos para esses profissionais que atuavam cotidianamente em situações complexas “de miséria simbólica e material e devia, em nome do Estado, trabalhar pela garantia de direitos” (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019, p. 80).

O quarto momento, segundo Rocha, Dias e Santos (2019), iniciou por volta de 2005, a partir da organização dos educadores e educadoras sociais em associações, fóruns e encontros regionais e nacionais, tendo o reconhecimento e a valorização de seu trabalho como uma das principais pautas. Esse movimento reflete a “apropriação de uma identidade como categoria ocupacional/profissional, a partir da compreensão da importância e impacto do seu fazer laboral para a sociedade” (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019, p. 81). O quarto momento é atual, pois

os educadores e educadoras sociais seguem na luta por reconhecimento e valorização, bem como na expectativa por regulamentação da profissão.

Ter clara a trajetória desses trabalhadores no Brasil é importante para discutirmos seu papel no Centro POP na mediação de conflitos ambientais, já que é uma ocupação recente e em discussão quanto à profissionalização. Dando continuidade à aproximação da realidade dos educadores e educadoras sociais, apresento, na próxima seção, o perfil desses sujeitos no RS, especificamente no contexto dos Centros POP estudados na presente tese.

4.2 PERFIL DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NO RS

Como dito anteriormente, a luta por reconhecimento profissional é atual na realidade dos educadores e educadoras sociais do Brasil e, no RS, não é diferente. Essa luta implica desde melhores salários até formação específica para esses atores. Nos anos de 2016, 2017 e 2018 ocorreram encontros de educadores e educadoras sociais do RS, com o objetivo de reuni-los para discutir sobre suas demandas de trabalho, valorização e formação. Esses encontros geraram dados sobre o perfil dos participantes, que foram sistematizados por Rocha, Dias e Santos (2019). Assim, apresento a realidade encontrada nos dois Centros POP estudados na pesquisa, sendo que, no Centro POP II POA, a equipe é composta por três educadores e três educadoras sociais e, no Centro POP NH, por seis educadoras. Ademais, estabeleço diálogos com os dados apresentados por Rocha, Dias e Santos (2019).

Nos encontros de educadores sociais, os referidos autores identificaram, entre os educadores e educadoras sociais participantes, que 75% eram do sexo feminino. Nos dois Centros POP estudados nesta tese, a maioria feminina se mantém, apresentando 66% de mulheres nessa função. Quanto à idade, os autores contabilizaram que 42% dos educadores e educadoras participantes está na faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos. Por sua vez, nos Centros POP sobre os quais versam este estudo, esse número sobe para 67% dos educadores e educadoras sociais nessa faixa etária, evidenciando que se trata de uma ocupação da fase adulta (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019)

Outra informação relevante foi quanto ao vínculo empregatícios dos educadores e educadoras sociais participantes dos encontros:

Do total de Educadoras(es) Sociais inscritas(os), 67% é empregada(o) celetista de empresa privada (ONGs e outras instituições) e 29% declarou ser funcionária(o) pública(o)¹⁵. A grande maioria dessas(es) trabalhadoras(es) tem a sua relação de trabalho regida pela CLT, são contratadas(os) por ONGs ou empresas que prestam serviço ou executam um programa ou projeto de política pública em regime de parceria ou convênio com o poder público, ou seja, seu trabalho é orientado normativamente e financiado pelo Estado (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019, p. 84).

Foi possível verificar essa realidade durante a presente investigação, pois os educadores e educadoras sociais do Centro POP II POA são funcionários contratados da Fundação Solidariedade, instituição conveniada à prefeitura, sendo que o vínculo de trabalho é regido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. No município de Novo Hamburgo, as educadoras sociais do Centro POP são concursadas e, portanto, enquadradas como funcionárias públicas.

Quanto à faixa salarial, os dados de Rocha, Dias e Santos (2019) apontam que 50% dos inscritos recebe entre R\$ 1.300 e R\$ 2.000. Nos Centros POP estudados, esse número também se confirma, já que os educadores e educadoras do Centro POP II POA, 50% dos participantes desse estudo, têm salários nessa faixa de valores. Por sua vez, o salário inicial dos educadores e educadoras sociais de NH é de R\$ 3.369,26.

Assim, é possível identificar que as mulheres ocupam majoritariamente as vagas como educadoras sociais e que a maioria dos educadores e educadoras sociais tem mais de 30 anos. Quanto ao vínculo empregatício, apesar de o percentual ter ficado equilibrado nos dados do presente estudo, é importante ressaltar que, no município de POA, todos os três Centros POP são executados por instituições conveniadas, enquanto em NH há apenas um e este é executado pelo município e por seus funcionários públicos. Ou seja, se a tese analisasse os três Centros POP de POA, provavelmente o percentual de educadores e educadoras sociais com vínculo de trabalho regido pela CLT aumentaria, assim como o percentual que recebe até R\$ 2.000,00 de salário.

O fato de não ser uma profissão regulamentada submete os educadores e educadoras sociais a salários inadequados. Por vezes, a falta de diretrizes e formação abre espaço para práticas assistencialistas com base em movimentos religiosos (MAIA; LÓPEZ, 2011), situação que já deveria ter sido superada desde a década de 1980, como Rocha, Dias e Santos (2019) apontam. Além disso, fragiliza os educadores e educadoras sociais e, como Paiva (2020) menciona, a ES no Brasil

é feita de pobre para pobre. Por isso, a resistência em regulamentar a profissão, proporcionar formação qualificada e salário compatível com a importância desse trabalho.

Já afirmei nesta tese e reforço a defesa de que os educadores e educadoras sociais são profissionais da educação, prestando um serviço extremamente relevante à sociedade. Portanto, precisam de reconhecimento legislativo, com vistas a uma maior valorização da profissão, inclusive para a qualificação profissional e, por conseguinte, condições de contribuir para a superação das vulnerabilidades sociais e na mediação dos conflitos ambientais. Então, na próxima seção, apresento a realidade dos educadores e educadoras sociais dos dois Centros POP estudados.

4.2.1 Quem são os educadores e as educadoras sociais do Centro POP: impressões a partir da observação participante

Como foi revelado na seção anterior, há uma diferença importante entre os educadores e as educadoras dos dois Centros POP observados. O Centro POP NH apresenta uma realidade de estabilidade profissional, já que as educadoras e educadores são concursados. Além disso, recebem um salário acima da média em comparação com a média de remuneração de educadores sociais de outros municípios. No entanto, no Centro POP NH, encontrei uma realidade peculiar: cinco das seis educadoras no órgão foram designadas para a função, por seus cargos anteriores (recreacionistas) terem sido extintos. Assim, como faltava pouco tempo para as suas aposentadorias, foram convidadas a compor a equipe do Centro POP NH.

Nos relatos durante a observação, esse convite era sempre acompanhado de gesto com as mãos, representando aspas. Interpretei que elas não tiveram escolha e que, se tivessem, provavelmente não optariam por atuar no Centro POP. Todavia, sempre ressaltavam que, depois que conheceram o serviço, gostaram e procuravam fazer um bom trabalho. Elas já estavam completando um ano de atividades laborais no Centro POP NH na época em que a observação participante foi realizada. Na foto da Figura 13, há um registro do momento de conversa.

Figura 13 – Roda de Conversa Centro POP NH



Fonte: a autora.

Sobre essa designação para trabalhar no Centro POP NH, durante a roda de conversa, uma das educadoras fez o seguinte relato: *“Vir pra cá era visto como um castigo, os funcionários rebeldes eram designados a trabalhar no Centro POP”* (Informação Verbal)²⁰.

²⁰ Frase dita por uma educadora que atua no Centro POP NH, durante uma das rodas de conversa. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual a declarante é identificada como Educadora A.

Importante ressaltar o fato de o Centro POP ser um lugar em que os educadores e educadoras sociais da prefeitura de NH não escolhem trabalhar. Ou seja, dentro da Assistência Social, há uma discriminação em relação ao Centro POP, como Pinheiro e Possas (2018) descrevem:

A atuação da equipe do Centro POP diferencia das equipes das outras políticas públicas como CRAS, CREAS CAPS, CAPS-Ad. Nestes equipamentos os profissionais vão lidar com uma população cuja vivência é mais próxima da nossa. Já no Centro POP o público alvo tem características nômades, são sujeitos sem residência fixa, às vezes sujos, maltrapilhos, alguns com débitos com polícia e justiça. Assim, a equipe além de ter que atender, acolher e encaminhar os/as usuários/as tem que mediar conflitos, apartar brigas e conviver com ameaças. Estas situações fazem parte do cotidiano da equipe (PINHEIRO; POSSAS, 2018, p. 41).

Maia e López (2011) destacam o “querer” entre as competências dos educadores e educadoras sociais, já que, para construir uma relação interpessoal com os educandos e a equipe de trabalho, o educador e a educadora social precisam estar bem internamente. Isso porque seu trabalho exige consciência e controle emocional para que sejam capazes de administrar as relações diárias, controlando sua emotividade diante de situações e incidentes difíceis. Desse modo, podem refletir e contribuir com a resolução dos problemas que se apresentam, conscientes de suas limitações. Ou seja, trabalhar com PSR involuntariamente pode prejudicar os resultados esperados da ES.

No Centro POP II POA, os educadores e as educadoras sociais não têm estabilidade, tampouco salário acima da média. Todavia, atuar nesse local foi uma escolha. Durante a roda de conversa, um educador afirmou: *“Eu tô aqui porque eu gosto do trabalho, mas o salário não é compatível com o nosso trabalho. Quem não gosta desse trabalho não fica muito tempo”* (Informação Verbal)²¹.

Dos seis educadores, três têm dupla jornada laboral; dois educadores trabalham em abrigos no turno da noite; uma das educadoras atua um turno no Centro POP e outro como técnica em enfermagem. Todos os educadores e educadoras sociais têm curso de educação social. Em geral, esse curso é exigido pelas instituições conveniadas de Porto Alegre. A equipe é motivada, no entanto, durante a observação, acompanhei o desligamento de uma das educadoras, que, por motivos pessoais relacionados à sobrecarga de trabalho, optou por se desligar do serviço.

²¹ Frase dita por um educador que atua no Centro POP II POA. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante é identificado como Educador F.

No que tange à relação das educadoras do Centro POP NH com a PSR, um fato me chamou: a maioria dos usuários chama as educadoras de tia. Na obra “Professora sim, tia não”, Freire (1997) critica o uso desse termo, não por desvalorizar a figura da tia, mas no intuito de questionar a desvalorização profissional e transformar a professora num parente postigo, distorcendo a tarefa profissional do professor. Essa mesma crítica vale para a tarefa profissional do educador e da educadora social. Em contrapartida, no Centro POP II POA, não observei em nenhum momento os usuários se referirem aos educadores e educadoras sociais como tio ou tia. Em geral, chamam pelo nome ou de “seu” e “dona”, termo comumente utilizado por quem já passou por acolhimento institucional, medida socioeducativa e pelo sistema carcerário (HENNEMANN, 2017).

Quando questionados sobre o papel do educador e da educadora social do Centro POP, surgiram as seguintes respostas: Escuta, dar um olhar individualizado, contribuir para a superação do estereótipo de mendigo (sujo, esfarrapado e com mau cheiro). Nesse sentido, um educador do Centro POP II POA ressaltou:

Acolher com consciência. A gente sabe da dependência química, mas isso não impede a entrada dele, o acesso a um banho, um lanche. O não eles já têm, todo dia escutam vários não. Aqui, eles recebem um bom dia, às vezes um abraço, só o fato de chamar eles pelo nome eles já mudam (Informação Verbal)²².

Ou seja, o educador tem consciência da dependência química, do uso de drogas, mas continua respeitando as pessoas em situação de rua. Estas, por seu turno, estão tão acostumadas à invisibilidade que se surpreendem ao serem reconhecidas pelo nome. Esse atendimento individualizado também foi relatado pela Educadora B do Centro POP NH em uma das rodas de conversa, registrada na fotografia da Figura 14. Ela referiu que os usuários, por vezes, ficam admirados por ela saber seus nomes e sobrenomes. Com isso, eles se sentem vistos e valorizados.

²² Frase dita por um educador que atua no Centro POP II POA. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante é identificado como Educador G.

Figura 14 – Roda de Conversa Centro POP II POA



Fonte: a autora.

Outra educadora do Centro POP II POA acrescentou o seguinte acerca dos educadores e educadoras do Centro POP:

Contribuem para a restauração da dignidade das PSR, apesar das dificuldades. Às vezes, os encaminhamentos esbarram na burocracia ou na falta de recurso. Falta albergue, não tem passagem pra ajudar uma pessoa ir até uma entrevista de emprego etc (Informação Verbal)²³.

Nesse sentido, um profissional complementou a fala da colega desta forma: *“mas é gratificante ver eles se organizando, eu dei só um embalinho e ele voou”*. (Informação Verbal)²⁴.

Dessa maneira, apesar de as atividades educativas não estarem sendo realizadas, a equipe busca estimular, através da convivência, nos diálogos estabelecidos, na rotina com os usuários, a organização de suas vidas. Assim, visam a um resgate da autoestima, o exercício da cidadania, participação e

23 Frase dita por uma educadora que atua no Centro POP II POA. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante é identificado como Educadora C.

24 Frase dita por um educador que atua no Centro POP II POA. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante é identificado como Educador F.

reinserção social, além da recuperação de seus direitos sociais e políticos (PINHEIRO; POSSAS, 2018).

Em ambos os Centros POP, quando questionei sobre a possibilidade de realizar EA, ouvi comentários sobre a PSR já trabalhar com reciclagem, sobre a importância de trabalhar com a PSR sobre manter a frente do Centro POP limpa, não jogando lixo no chão. Ou seja, o entendimento dos educadores e educadoras sociais do Centro POP II POA e Centro POP NH quanto à EA está bastante vinculado à questão dos resíduos sólidos e reciclagem. Acesso à água, à alimentação e a abrigo não foram relacionados à EA, o que aponta a pertinência de formações sobre EA Crítica para esses sujeitos e sua atuação na mediação dos conflitos ambientais entre PSR e os demais grupos sociais.

Os educadores e as educadoras sociais são responsáveis pela transformação social através da educação no Centro POP. Por isso, Ibáñez, Ferrer e Muñoz (2019) ressaltam a importância desses profissionais e acrescentam que, devido às mudanças sociais constantes, a formação continuada é necessária para que suas práticas educativas acompanhem as mudanças no contexto social, que é dinâmico. Essa formação continuada deve contemplar diversas áreas do conhecimento, inclusive a EA Crítica, pois EA Crítica integrada à ES tem potencial de responder às injustiças ambientais vivenciadas pela PSR (IBÁÑEZ; FERRER; MUÑOZ, 2019).

Nesse sentido, transcrevo a fala de um dos participantes da roda de conversa acerca da mudança do perfil da PSR, corroborando com o destaque de Ibáñez, Ferrer e Muñoz (2019): *“o perfil da PSR têm mudado, principalmente durante a pandemia: antes era só dependente químico, alguns casos de saúde mental, agora aparecem famílias de pessoas vindas do interior, em busca de trabalho e oportunidades em POA, é o êxodo rural”* (Informação Verbal)²⁵.

A formação sobre EA Crítica e Justiça Ambiental para os educadores e educadoras sociais do Centro POP é fundamental para que possam contribuir para a superação da vulnerabilidade social da PSR. Tal defesa é corroborada por Costa e Loureiro (2013, p. 97): “Ou seja, educador tem de agir na práxis, e para tal precisa ser educado/educar/educar-se, não lhe sendo suficiente o simples contato distanciando com aqueles aos quais se destina sua tarefa”.

²⁵ Frase dita por um educador que atua no Centro POP II POA. A transcrição segue as anotações do diário de campo, no qual o declarante é identificado como Educador G.

Em uma das minhas observações, assisti a educadores e educadoras sociais do Centro POP NH chamando a atenção dos usuários quanto à quantidade de lixo jogado no chão em frente ao serviço. Em resposta, um dos usuários pediu material e confeccionou um cartaz com a frase “Não jogue lixo no chão”, reproduzido na Figura 15:

Figura 15 – Cartaz confeccionado pela PSR para reduzir a quantidade de lixo em frene ao Centro POP



Fonte: a autora.

A atitude dele é relevante, uma vez que demonstra que há diálogo entre as educadoras sociais e a PSR que frequenta o Centro POP NH. Além disso, evidencia o protagonismo do usuário serviço, que, com o conhecimento que possui e as ferramentas disponíveis, tentou resolver a situação apontada pela equipe. No entanto, está claro que o problema da PSR vai além do lixo espalhado em frente ao Centro POP, como foi discutido no Capítulo 3 desta tese. A PSR está sujeita a injustiças ambientais e tem protagonizado um conflito ambiental urbano em relação à ocupação e uso de espaços públicos. Assim, a ação educativa no Centro POP deve estar de acordo com essa realidade e a formação em EA Crítica e Justiça Ambiental é fundamental para que os educadores e educadoras sociais dos Centro POP sejam capazes de identificar e mediar esses conflitos.

4.3 O EDUCADOR E A EDUCADORA SOCIAL NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS AMBIENTAIS

É importante destacar que o Ministério Público – MP tem um papel importante na garantia dos direitos da PSR, assim como dos demais grupos sociais:

A situação de rua é permeada, como já foi exposto, pela pobreza e pelo não acesso adversos direitos garantidos constitucionalmente. Para enfrentar essa situação, portanto, é importante a atuação incisiva e efetiva do Ministério Público, por força da função atribuída a ele pelo supracitado inciso II. Cabe ao membro do Ministério Público, portanto, tomar “as medidas necessárias” à garantia dos direitos das pessoas que nela se encontram. Tais medidas não devem ser restritas ao âmbito interno do órgão nem à via judicial (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2015, p. 25).

No entanto, o objetivo deste capítulo é discutir o papel do educador e da educadora social na mediação de conflitos ambientais vivenciados pela PSR. Portanto, a mediação aqui discutida está relacionada à prática diária desses profissionais no que tange à contribuição para a mediação desses conflitos.

Segundo Acseirad (2004), a questão ambiental é intrinsecamente conflitiva. O autor compreende que não é possível separar sociedade de meio ambiente e, desse modo, a sociedade é composta por diferentes atores que desenvolvem suas práticas sociais e se relacionam com o meio ambiente de inúmeras formas, dando ao território usos e sentidos diversos. Essa natureza conflitiva pode ser observada na relação da PSR com os demais membros da sociedade, conforme apresentei no

Capítulo 3. Na presente tese, esses conflitos foram evidenciados pelo comprometimento da qualidade de vida da PSR em virtude da falta de acesso à alimentação de qualidade e pela dificuldade de acesso à água, ou seja, o acesso injusto a esses recursos. Além disso, a disputa pelo uso do território também foi evidenciada, configurando-se como uma situação de conflito ambiental urbano:

Entende-se por conflito urbano todo e qualquer confronto ou litígio relativo à infraestrutura, serviços ou condições de vida urbanas, que envolva pelo menos dois atores coletivos e/ou institucionais (inclusive o Estado) e se manifeste no espaço público (vias públicas, meios de comunicação de massa, justiça, representações frente a órgãos públicos, etc). Manifestação coletiva que tenha a cidade como espaço e objeto de suas reivindicações (OBSERVATÓRIO DE CONFLITOS URBANOS DO RIO DE JANEIRO, 2019).

A PSR é a sobra do sistema e, reforço, estar em situação de rua nem sempre é uma escolha dos sujeitos. Por isso, estamos diante de uma responsabilidade do Estado e este encontra, na relação entre PSR e demais grupos sociais, seu ponto crítico e conflituoso (PINHEIRO; POSSAS, 2018). A PSR é fruto das crises econômicas e sociais características do sistema capitalista e, ainda, é consequência da aposta no desenvolvimento atrelado à sustentabilidade que, consoante Santos *et al.* (2013), são conceitos contraditórios. Costa e Loureiro (2013) advertem que, além da identificação das exclusões e injustiças, é importante problematizar suas causas, reconhecendo os excluídos como sujeitos, denunciando as violações de direitos e propondo mudanças.

Essas atitudes condizem com a mediação de conflitos ambientais. Para Freitas e Ahmed (2016), trata-se de uma técnica que pode ser utilizada voluntariamente ou por imposição legal:

A mediação reveste-se, portanto e em primeiro lugar, de uma técnica, que é pautada pelo critério autoral, na medida em que os participantes protagonizam as opções e escolhas que lhes pareçam mais adequadas. Trata-se, também, de opção voluntária, eis que, não obstante, em certos casos possam começar por imposição legal, os participantes do processo não são obrigados a levá-la a cabo (FREITAS; AHMED, 2016, p. 5).

Meguer e Pamplona (2015) definem a mediação de conflitos ambientais como uma técnica que promove a aproximação de pessoas interessadas na resolução de um conflito para que encontrem, por meio do diálogo, “soluções criativas, com ganhos mútuos e que preservem o relacionamento entre elas” (MEGUER; PAMPLONA, 2015 p.11). Silva *et al.* (2010) acrescentam que a

mediação promove a participação social e torna mais eficiente a avaliação dos impactos e dos interesses antagônicos envolvidos. A participação ativa dos envolvidos no conflito ambiental no processo de mediação também é apontada por Mendonça (2014) como fator importante para a resolução do dissenso e cita cinco ingredientes importantes indicados por Lawrence Susskind (1985) para uma mediação de conflitos ambientais bem-sucedida:

- a) participação de representantes dos principais interessados que sejam capazes e dispostos de se comprometer com a participação; b) levantamento dos fatos em conjunto; c) negociação frente a frente, tipicamente auxiliada por um mediador imparcial ou facilitador; d) foco na intervenção dos melhores caminhos possíveis para lidar com as diferenças; e) a preparação de um acordo escrito que todas as partes se comprometam a implementar (SUSSKIND, 1985 *apud* MENDONÇA, 2014, p.76).

Assim, é possível observar que a participação e o diálogo são fatores importantes no processo de mediação, mas o mediador tem papel fundamental para a negociação, definição e encaminhamento de acordos que resolvem o conflito. No caso da PSR, o educador e a educadora social podem contribuir para a mediação desses conflitos. Sendo os educadores e educadoras sociais profissionais da educação, essa ação deve se dar a partir da educação. Segundo Adams (2010), o trabalho humano é mediador da transformação do mundo, ou seja, devemos apostar numa mediação de conflitos ambientais educadora. A partir das leituras de textos de Paulo Freire, Adams (2010) destaca:

Com maior ou menor ênfase, Freire destaca como mediação fundamental do processo educativo, o diálogo através da dinâmica da problematização com amorosidade, da revisão crítica da história, dos limites e das possibilidades do presente em articulação com os desafios do futuro. A vivência ou experiência existencial se torna mediação pedagógica que joga os (as) educandos (as), à análise dos problemas propiciando-lhes condições de uma verdadeira participação (ADAMS, 2010, p. 256).

O educador e a educadora social, enquanto mediadores e mediadoras, devem facilitar o diálogo e a comunicação (SILVA *et al.*, 2010). Além disso, devem promover o conhecimento das responsabilidades, dos direitos e deveres da PSR e dos demais grupos sociais. Consoante Soares (2008), princípios como o respeito, solidariedade, diálogo e cooperação devem orientar o processo de mediação, pois estes combatem a manipulação autoritária do dissenso para que esse seja conduzido de modo positivo, consensual e pacífico, preparando os envolvidos, inclusive, para o enfrentamento de novos conflitos.

Waldman (2011) ressalta a influência da postura do mediador no resultado da mediação do conflito ambiental e propõe uma classificação da postura do mediador em três categorias: (1) um modelo criador da norma; (2) um modelo educativo da norma; e (3) um modelo advocativo da norma (*norm-advocating model*) (MENDONÇA, 2014).

No modelo criador da norma, o mediador privilegia a autonomia dos envolvidos, estimulando que regras sejam estabelecidas democraticamente, a partir do diálogo, para que o conflito seja resolvido de forma pacífica e participativa. No modelo educativo da norma, também há um comprometimento com a autonomia dos sujeitos envolvidos. Todavia, neste caso, o mediador tem, entre suas funções, a de levar informações legais relacionadas ao caso, esclarecer sobre riscos e benefícios de um acordo. Em suma, os mediadores no modelo educativo têm o objetivo de levar o máximo de informações possíveis para que os envolvidos ponderem sobre as conjunturas e, ato contínuo, façam um acordo consciente (MENDONÇA, 2014).

O modelo advocativo da norma, por seu turno, prima pelo cumprimento das regras já estabelecidas. Portanto, é menos flexível e a negociação deve se orientar pela legislação (MENDONÇA, 2014). Nesse sentido, o referido autor traça críticas ao modelo advocativo:

No entanto, reduzir a mediação à legalidade a descaracteriza como processo de respeito à singularidade das partes, criatividade e contextualização do conflito. Além disso, há o risco de que, ao fim, a mediação não seja mais um mecanismo adequado de resolução de conflitos, mas um perigoso mecanismo de imposição privada de interpretações da norma legal, sem as proteções do devido processo legal (MENDONÇA, 2014, p. 68).

O modelo advocativo da norma neutraliza a criticidade da EA, pois seria utilizada como um instrumento para mediar e chegar a um consenso que favoreça a manutenção do *status quo*, ou seja, as condições de hegemonia, sem problematizar criticamente a complexidade do conflito, tratando os desiguais como se fossem iguais, alicerçado no princípio da igualdade, “como se todos os envolvidos no conflito ambiental; PSR, polícia militar, Guarda Municipal, empresários, entre outros grupos sociais; tivessem as mesmas condições de acesso à informação, poder de mobilidade e mobilização” (SANTOS *et al.*, 2013).

A EA crítica e a ES têm, entre seus princípios, a participação e o diálogo. Portanto, a mediação de conflitos pode estar entre as ações de educadores e

educadoras sociais, principalmente no que diz respeito ao conhecimento de direitos e deveres. Em situação de conflitos entre a PSR, esses atores poderiam adotar um modelo criador, com vistas a promover a autonomia e possibilitar que as pessoas em situação de rua discutam e construam suas normas para resolver e evitar conflitos ambientais. Já nos conflitos entre a PSR e os demais grupos sociais, os educadores e educadoras sociais poderiam atuar como mediadores educativos, levando o máximo de informações possíveis à PSR, pois, como no caso das remoções e abordagens violentas, observadas no que tange à PSR em POA e NH, são conflitos que transcendem o Centro POP, envolvendo outros atores sociais e políticas públicas.

O Centro POP II POA, ao articular e sediar uma reunião com um vereador para discutir as remoções e abordagens violentas da PSR em POA, demonstra uma tentativa de mediação no modelo educativo. Nesse sentido, Santos *et al.* (2013) apontam que a manifestação e organização de grupos sociais diante de situações de injustiças ambientais é indicativo de tomada de consciência de seus direitos, bem como do quanto estão sendo violados, o que é importante para que haja mediação. O educador e a educadora social poderiam contribuir, então, no diagnóstico do conflito, através da escuta, do diálogo com os usuários e equipe técnica, assim como outros atores sociais – no caso de POA, um vereador. Kassiadou e Sánchez (2019, p. 8) explicam a importância do diagnóstico como instrumento gerador de informações que:

levam a expor com clareza os atores sociais envolvidos nos conflitos, as diferentes formas de uso e distribuição dos bens naturais, a caracterização do perfil das populações mais vulnerabilizadas, os impactos e riscos ambientais, os problemas associados à saúde da população, a dimensão territorial do conflito, os processos e atividades que produzem os casos de injustiças ambientais, os apoiadores dos grupos mais atingidos, dentre outras caracterizações.

Dialogar a partir dessas informações favorece a identificação da demanda por Justiça Ambiental e, conseqüentemente, convocam a EA Crítica para que esse debate envolva sua dimensão política e seus objetivos transformadores. Em outras palavras, a EA Crítica, além de evidenciar essas demandas, contribui para a transformação da realidade com Justiça Ambiental e resolução dos conflitos ambientais (KASSIADOU; SÁNCHEZ, 2019). Santos *et al.* (2013, p. 266) também apontam a EA Crítica como importante ferramenta na mediação de conflitos:

Além disso, uma EA crítica deveria também ser emancipatória ao atuar junto aos grupos sociais atingidos de forma programada e sistemática (injustiça ambiental), antecipando-se, se possível, aos empreendimentos que promovem impactos ambientais negativos sobre aqueles. Assim, poderão ser potencializados os espaços de discussão que possam servir de arenas públicas, onde esses grupos sociais, historicamente vulneráveis, possam ter voz e possibilidades de ação.

É importante ressaltar que o simples acesso à informação não garante aprendizagem. Nesse sentido, Demo (2000, p. 20) afirma que “‘aprender’ é estratégico para não sermos massa de manobra nas mãos dos outros ou do ambiente hostil”, pois, entre informação e conhecimento, há um processo educativo. Por sua vez, a mediação pedagógica, estrategicamente planejada, torna-se importante para mobilizar e provocar essa ação que leva à aprendizagem (ROSA, 2020) necessária para a resolução de um conflito ambiental. Assim, o papel do educador e da educadora social é também de mediador pedagógico, tendo a problematização, a reflexão, o diálogo e a ação como princípios, que são característicos da EA Crítica e da ES.

O papel do educador e da educadora social no Centro POP é mais do que entregar um lanche à PSR. Não é à toa que esses sujeitos estão previstos na PNPSR, uma vez que são responsáveis pela mediação pedagógica dentro do Centro POP e devem abordar de forma educativa todas as vulnerabilidades que surgem, contribuindo para que elas sejam superadas. Eles estão envolvidos na parte operacional realizada pelos educadores sociais. Contudo, principalmente por conta da pandemia de COVID-19, que suspendeu as atividades em grupo, suas ações acabam se limitando a organizar e registrar a entrada, distribuir lanches, organizar o banho e a lavagem de roupa, mas seu papel vai além dessas funções. Por isso, é importante a regulamentação profissional e a formação continuada desses atores no que se refere à EA Crítica, ES, Justiça Ambiental, para que possam, de fato, atuar como mediadores dos conflitos ambientais vivenciados pela PSR.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final desta tese com consciência da relevância do debate que me propus estabelecer no que tange ao potencial da EA Crítica em contribuir com a ES, de modo a promover Justiça Ambiental para a PSR. Como mencionei desde o início do texto, a ES é uma área que se encontra em construção no Brasil. Ademais, ela vem se constituindo a partir de sua própria prática, com influências nacionais, tais como da Educação Popular, e internacionais, a partir da Alemanha, Espanha, Uruguai e Argentina, países onde a ES está mais consolidada. Além disso, propus uma discussão focada na ES voltada à PSR. Vale lembrar que são pessoas invisibilizadas pela maioria dos grupos sociais e consideradas sobras do sistema capitalista, uma vez que não produzem nem consomem mais do que as sobras do próprio sistema, tais como roupas doadas, alimentos (insuficientes) e recursos de pouco valor agregado. Como mencionei no Capítulo 4, dentro da própria Assistência Social, há resistência em trabalhar com a PSR. Estudar a ES voltada à PSR, identificando sua demanda por Justiça Ambiental sob a ótica da EA Crítica também foi pertinente e, sendo assim, considero que foi sair da zona de conforto da EA. Desenvolvi a presente tese a partir da pergunta geradora, a saber: como a EA crítica pode contribuir com a ES de modo a promover Justiça Ambiental para a PSR?

Para responder a tal questão, foi importante pesquisar a EA Crítica e sua relação com a ES. Nesse sentido, foi possível perceber que ambas nascem como estratégia de resistência aos impactos gerados pelo sistema capitalista, excludente por natureza, pois distribui de forma desigual o capital e os danos gerados por ele, jogando os mais pobres para a margem da sociedade, submetidos à situação de vulnerabilidade social. A superação da vulnerabilidade social é objetivo da ES e da EA Crítica, que buscam a transformação social. Além disso, ambas têm o diálogo, a participação e a emancipação como premissas. Para chegar a tais afirmações, pesquisei a bibliografia e documentos sobre ES e EA Crítica e não foi difícil identificar a relação entre essas duas áreas. No entanto, ainda há pouca produção que as coloque em diálogo, apesar de, na Espanha, existir um grupo de pesquisa que se dedica a discutir a EA e ES desde o ano 2000, reforçando a estreita relação entre essas duas áreas.

Nesse sentido, creio que seja pertinente a revisão do termo EA não-formal nos documentos e produções acadêmicas sobre EA, pois essa discussão vem

sendo feita na ES, principalmente pautada na necessidade de documentos e registros que dão formalidade às ações de EA realizadas em ONGs, projetos sociais e ambientais, Unidades de Conservação, Movimentos Sociais, entre outros. Além disso, nessas ações há intencionalidade pedagógica para que o objetivo de superação das vulnerabilidades sociais seja atingido. Sendo assim, classificar a EA que ocorre fora do espaço escolar meramente como não-formal é negar sua seriedade, seu potencial e a importância da EA fora do espaço escolar.

A superação da vulnerabilidade, objetivo comum à EA Crítica e à ES, levou a desvelar essas vulnerabilidades focadas na PSR, através da observação participante, bem como da pesquisa bibliográfica e documental. Assim, foi possível identificar algumas das vulnerabilidades sociais às quais a PSR está submetida e suas demandas por Justiça Ambiental. Reforço que a PSR é considerada um grupo em situação de extrema vulnerabilidade por profissionais da saúde. Desse modo, não é simples coincidência que a ES, no Brasil, tem entre seus primeiros educandos crianças em situação de rua. Todavia, analisar essas vulnerabilidades como injustiças ambientais amplia esse debate e convoca a ES e a EA Crítica a agregarem seus saberes e práticas em busca de Justiça Ambiental.

A insegurança alimentar, a falta de acesso à água e a exposição a violências são situações identificadas durante a pesquisa, que demandam por Justiça Ambiental. Creio que o Centro POP ameniza essa vulnerabilidade ao possibilitar o acesso à água potável, banho, lavagem de roupas e uso de sanitários. Contudo, são recursos indisponíveis em tempo integral e, assim, fora do horário de funcionamento do Centro POP, o livre acesso a eles pela PSR é prejudicado. Essa situação é ainda mais preocupante no Centro POP NH, que funciona em dias úteis, o que acentua a falta de acesso à água enquanto injustiça ambiental. Além disso, no Centro POP, é ofertada apenas uma refeição, tipo lanche com café e sanduíche, o que perpetua sobras do lixo e doações esporádicas como fontes de alimentação da PSR. Ou seja, esse grupo não tem garantia de acesso a refeições de qualidade, comprometendo ainda mais sua saúde e acentuando a vulnerabilidade em que se encontra, o que demanda a Justiça Ambiental.

No entanto, das vulnerabilidades identificadas durante a pesquisa, a exposição à violência, principalmente a institucional, foi a que considero mais grave, pois o Estado, que deveria garantir os direitos da PSR, age de forma violenta, com remoções e agressões físicas. Resolver a problemática da PSR de forma violenta

faz parte da história da PSR no Brasil e, mesmo com a PNPSR, ainda é recorrente, demonstrando que esse debate precisa ganhar visibilidade e força para que a Justiça Ambiental se faça. Esse cenário se apresenta como situação de conflito ambiental, pois envolve uma disputa pelo uso de um território, na qual, de um lado, está a PSR; de outro, os demais grupos sociais. Entre estes, estão empresários, proprietários de comércios e empresas que têm suas marquises e calçadas utilizadas pela PSR como abrigo e até mesmo como local de eliminação de excrementos.

Embora seja dever do Estado mediar esses conflitos, via MP, através das observações e rodas de conversa, constatei que os interesses da PSR parecem irrelevantes diante de casos referidos nesta tese. Entre eles, cito, novamente, práticas de higienização social, como a de remover moradores em situação de rua à revelia, abrigar crianças e adolescentes simplesmente para tirá-los das ruas e, com isso, mostrar uma paisagem social menos grotesca a turistas e/ou consumidores locais. Diante desses flagrantes de fracasso estatal, entendo que o Centro POP é um espaço fecundo para a realização de mediações de conflito no local de seu surgimento e através de pessoas que vivenciam as realidades expostas nesta tese. Com isso, defendo, seriam criadas condições para que conflitos ambientais fossem mediados de forma justa e igualitária pelos próprios atores envolvidos. Ademais, vislumbro o potencial de medidas nesse sentido no que tange a um *modus operandi* pacífico, digno e igualitário. Todavia, com base nos recortes de investigação, o que verifiquei é que a PSR sofre aviltantes violências, como em ações policiais.

Além disso, reforço, não há consulta ou espaço de participação para que educadoras, educadores e educandos dos Centros POP observados participem, ativamente, da mediação de conflitos urbanos. Os educadores e educadoras sociais e o Centro POP, por si só, não são capazes de dar conta dos conflitos ambientais vivenciados pela PSR. Contudo, é importante que tenham capacidade de identificá-los, bem como de refletir sobre eles com a PSR e, sobretudo, saber encaminhar essas demandas ao MP.

Como uma das bases teóricas da presente tese é a ES e, no Centro POP, esta fica sob responsabilidade do educador e da educadora social, busquei discutir o papel desses profissionais na mediação de conflitos ambientais dentro de seu limite de atuação, o que não dispensa um olhar sobre a articulando de suas ações com o MP, por exemplo. Contudo, nesta discussão, foi importante identificar quem são os educadores e educadoras sociais e, assim, descrevi o histórico dessa ocupação,

que ainda não se configura como uma profissão, o que precariza o trabalho desses atores. O fato de não ser uma profissão regulamentada os fragiliza e, vale lembrar, a maioria das educadoras e educadores sociais recebem salários de menos de R\$ 2.000,00 – à guisa de comparação, em 2022, ano da redação final desta tese, o salário-mínimo nacional foi fixado em R\$ R\$ 1.212,00. Assim, com vencimentos insuficientes, educadoras e educadores sociais, precisam, por vezes, trabalhar em mais de um emprego, submetendo-se a jornadas superiores a oito horas de trabalho diário, o que pode prejudicar sua disposição, criatividade e, inclusive, sua saúde. Em outras palavras, os educadores e educadoras sociais também se encontram, embora em menor medida, em situação de vulnerabilidade.

Além disso, a falta de formação desses profissionais dificulta sua ação enquanto mediadores de conflitos ambientais, já que esses não têm acesso a esse conhecimento. De forma geral, os educadores e educadoras sociais que participaram da pesquisa se mostram empáticos e respeitam a PSR, mas formação sobre ES, EA Crítica e Justiça Ambiental é fundamental para que possam ser mediadores de conflitos ambientais entre a PSR e os demais grupos sociais, salvaguardados os limites legislativos pertinentes ao tema. Nesse sentido, mediar um conflito ambiental de forma educativa exige acessar e transmitir informações relacionadas ao conflito. No caso da PSR, exigiria a articulação entre conhecimentos jurídicos, acadêmicos e a realidade social vivenciada pelas pessoas em situação de rua, facilitando a compreensão de um contexto. Além disso, o educador e a educadora social precisariam contribuir para a reflexão a partir dessas informações, assim como para ações, levando em conta os direitos e deveres da PSR.

Retomo, aqui, a reflexão anterior sobre o uso do termo não-formal na EA, pois quando falamos em formação de educadores ambientais, logo relacionamos a formação continuada de professores. Assim, é importante que a EA acolha os educadores e educadoras sociais em suas formações. Na descrição²⁶ da linha de pesquisa do PPGEA Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE), por exemplo, fica claro o foco da linha nos professores. No entanto, seria

26 Descrição da linha de pesquisa EAEFE: Aborda temáticas relacionadas à educação ambiental em contextos educativos institucionalizados, com ênfase especial na ação e na formação prático dos docentes. Discute, através do processo de pesquisa e da formação de pesquisadores em educação ambiental, os aspectos identitários e os saberes da docência, as redes de aprendizagem e a constituição de professores educadores ambientais, como modo de compreensão desde o campo educativo-pedagógico sobre as demandas ambientais emergentes na sociedade atual (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2020).

leviano afirmar que a linha não acolhe a ES, sendo que, para fazer essa crítica, é necessário um levantamento das teses e dissertações produzidas pela linha, a fim de identificar se elas contemplam educadores e educadoras ambientais que não só professores da rede escolar. Dessa forma, reafirmo a importância de a EA Crítica e a ES se aproximarem para fortalecer a luta por Justiça Ambiental e superação da vulnerabilidade social.

Para discutir o papel do educador e da educadora social na mediação de conflitos, propus, no desenvolvimento do projeto de tese, utilizar a metodologia de Cartas Pedagógicas. Contudo, ela não funcionou como esperava e percebi resistência por parte de alguns educadores e educadoras sociais. Assim, ao analisar algumas das cartas, percebi que seriam insuficientes para evidenciar reflexões dos profissionais participantes. Nesse sentido, a observação participante e as rodas de conversas foram mais efetivas, o que pode ser justificado pelo fato de as ações dos educadores e educadoras sociais no Centro POP exigirem mais a expressão oral face a face do que a escrita. Esses profissionais precisam se comunicar bem e sua ação exige pouca escrita, limitando-se ao preenchimento de dados, sendo que os relatórios ficam a cargo da equipe técnica. É importante que a habilidade de escrita dos educadores e educadoras sociais seja mais desenvolvida, para que esses profissionais sejam capazes de desenvolver e registrar o planejamento de suas ações educativas de forma organizada, crítica e reflexiva, a fim de que suas ações superem, de fato, a de alcançar um lanche, uma toalha ou anotar nomes. Ou seja, para que consigam exercer plenamente um papel educativo dentro do Centro POP.

A EA Crítica tem muito a contribuir com a ES voltada à PSR para promover a Justiça Ambiental. Insisto, portanto, que essa ação é educativa e, por conseguinte, é função dos educadores e das educadoras sociais. Todavia, para que isso ocorra, primeiramente, a profissão de educador e educadora social precisa ser regulamentada e a formação mínima exigida para atuar nessa profissão, definida. Sendo a formação mínima definida, a EA Crítica deve ser inserida na formação desses profissionais, para que, então, possam identificar as injustiças, promover a Justiça Ambiental e mediar conflitos ambientais articulados com outros atores responsáveis pela garantia dos direitos da PSR. Ademais, é necessário haver um movimento de popularização da EA Crítica para que essa chegue até a ES e, principalmente, a ES voltada à PSR. Além disso, é importante que a violência sofrida por essa população seja inserida na pauta dos conflitos ambientais urbanos.

Compreender a problemática da PSR como um conflito ambiental urbano o coloca como espaço considerado meio ambiente. Este, por vezes, ainda é associado a uma concepção conservacionista, que considera meio ambiente apenas as áreas naturais preservadas. Além disso, leva esse conflito ambiental urbano para a pauta da EA Crítica e da ES, que devem se posicionar em defesa no meio ambiente e dos grupos sociais mais vulneráveis, criticando toda e qualquer ação de injustiça ambiental. Assim, EA Crítica e ES devem se aproximar para que suas ações sejam efetivas e contribuam para a superação da vulnerabilidade social, principal objetivo de ambas.

Sendo assim, considero que atingi os objetivos propostos na presente tese, apesar da Pandemia de COVID-19, que atrasou a inserção no campo, além de impossibilitar as atividades educativas dos educadores e educadoras sociais do Centro POP, que era uma das ações a serem pesquisadas. No entanto, a pandemia revelou ainda mais a vulnerabilidade social da PSR.

Por fim, a partir dos objetivos atingidos, sustento a tese de que a EA Crítica pode contribuir para a ES e promover Justiça Ambiental para a PSR, através da formação dos educadores e educadoras sociais, possibilitando que estes atuem como mediadores dos conflitos ambientais vivenciados pela PSR. Além disso, a EA Crítica pode contribuir na luta por acesso à água da PSR e por alimentação de qualidade para além do Centro POP. A EA Crítica deve problematizar o que leva as pessoas a morarem na rua, o êxodo rural, a pobreza, o desemprego, a violência, enfim contribuir para que a ES não seja uma ação paliativa, agindo na prevenção com reflexão e criticidade para, então, transformar essa realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Desigualdades e limites deveriam estar no centro da Rio+20. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 74, p. 21-34, 2012.

ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental e Construção Social do Risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [s.l.], n. 5, p. 49-60, jan./jun. 2002.

ACSELRAD, Henri. Desregulamentação, contradições espaciais e sustentabilidade urbana. *Revista paranaense de desenvolvimento*, n. 107, p. 25-38, 2004.

ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental: narrativas de resistência o risco social ampliado. *In*: FERRARO JÚNIOR (Org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 217-228.

ACSELRAD, Henri. Vulnerabilidade ambiental, processos e relações. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRODUTORES E USUÁRIOS DE INFORMAÇÕES SOCIAIS, ECONÔMICAS E TERRITORIAIS, 2., 2006, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais-o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

ADAMS, Telmo. Mediação (Pedagógica). *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ADAMS, Telmo; SANTOS, Karine dos. Pedagogía Social: sus paradigmas, prácticas y nuevos escenarios. *In*: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, Elisa Gonçalves. **Fundamentos e Temas em Pedagogia Social e Educação Não Escolar**. João Pessoa: UFPB, 2019. p. 65-79.

ALIER, Juan Martinez. **O Ecologismo dos Pobres**: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2009. p. 379-379.

ARAUJO, Denise Castilhos de; SCHEMES, Claudia; MAGALHÃES, Magna Lima. Enfoques de uma Crise: o jornal como fonte de pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [s.l.], v. 11, n. 99, p. 167-185, 2010.

ASSIS, Eveline. A Unesco e a Educação Ambiental. **Em Aberto**, [s.l.], v. 10, n. 49, 1991.

AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva *et al.* O contexto global e nacional frente aos desafios do acesso adequado à água para consumo humano. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 17, n. 6, p. 1511-1522, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000600015>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAULI, Régis Alan; MÜLLER, Verônica Regina. Educador social no Brasil: normatização e profissionalização. Chapecó: Livrológica, 2020.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco**: Rumo a uma outra modernidade. Tradução: Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011

BOFF, Leonardo. A busca de um ethos planetário. **Perspectiva Teológica**, [s.l.], v. 40, n. 111, p. 165, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclydes; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 69 – 70.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.053%20DE%2023,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

CABANAS, José Maria Quintana. **Pedagogia Social**. 2. ed. Madrid: Dykinson, 1988 [reimpressão de 2000].

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012

CAMORS, Jorge. Uruguai – Lo social: un camino para recuperar identidades. *In*: SILVA, Roberto da et al. **Pedagogia Social**: contribuições para uma teoria geral da Educação Social. Volume 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 146-160.

CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez. **O revelar da consciência ambiental na sentença judicial transformadora como forma de efetividade processual**. 2010. 311 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

CARIDE-GÓMEZ, José Antonio. La pedagogia social em España. *In*: NUÑEZ, Violeta (Coord.). **La educación em tempos de incertidumbre**: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002. p. 81-112.

CARIDE-GÓMEZ, José Antonio. ¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"? *Pedagogía Social*. **Revista Interuniversitaria**, [s.l.], n. 11, p. 55-85, 2004.

CARIDE-GÓMEZ, José Antônio; CARTEA, Pablo Angel Meira. Educación Social: educación ambiental e educación social, a necessária converxência transdisciplinaria. *In*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. v. 2. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. p. 145-156.

CARRILLO, Ifonso Torres. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. *In*: STRECK, Danilo Romeu. **Fontes da Pedagogia latino-americana**: uma antologia. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARTA da Terra, 2000. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CENTRO DE ASSESSORIA MULTIPROFISSIONAL – CAMP. **Mapeamento da População em Situação de Rua**: região metropolitana de Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://camp.org.br/files/2017/12/Mapeamento-da-Popula%C3%A7%C3%A3o-em-Situa%C3%A7%C3%A3o-de-Rua-FINAL.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CIDADÃO de Papelão. Compositores: Fernando Anitelli; Maíra Viana. *In*: O Teatro Mágico. [s.l.], 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ChbJTMtZB-U>. Acesso em: 12 jun. 2022.

COMITÊ POPULAR DA COPA E OLÍMPIADAS DO RIO DE JANEIRO. **Megaeventos e violações dos direitos humanos no Rio de Janeiro**: Dossiê do Comitê Popular Rio Copa e Olimpíadas, maio, 2013. Disponível em: https://issuu.com/justicaglobal/docs/dossie_comitepopularcoparj_2013. Acesso em: 23 maio. 2022

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Guia de Atuação Ministerial: defesa dos direitos das pessoas em situação de rua. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP, 2015.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.

COSTA, Ronan César Godoy da. Políticas sociais e intersectorialidade: subsídios para uma ampliação do debate. 2013. 43 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha, Diamantina, 2013.

COSTA, C. A. S.; LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica e interdisciplinaridade: a contribuição da dialética materialista na determinação conceitual. **Revista Terceiro Incluído**, [s.l.], v. 3, p. 1-22, 2013.

COSTA, Rafael Nogueira; MACHADO, Carlos José Saldanha. A Vulnerabilidade socioambiental na educação ambiental praticada no âmbito do licenciamento federal em Macaé (RJ). **Ambiente & Sociedade**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 127-146, 2017.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac**, [s./], v. 37, n. 2, p. 15-26, 2011.

DIAS, Pedro Neves. População de rua relata violência e tentativa de expulsão da região central de Porto Alegre. **Brasil de Fato**, Porto Alegre, 04 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/04/populacao-de-rua-relata-violencia-e-tentativa-de-expulsao-da-regiao-central-de-porto-alegre>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DIAS, Santiago Pavani. **Educadoras e educadores sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8164/2/Santiago_Pavani_Dias_Dis.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

FERREIRA, Fernanda Carvalho. **Mediação Pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2014

FERREIRA, Washington Santos; GALIAZZI, Maria do Carmo. Produção acadêmica, desafios e perspectivas da Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 17, n. 33, 2015.

FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, [s./], v. 5, p. 147-152, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Gilberto Passos de; AHMED, Flavio. A mediação na resolução de conflitos ambientais. **Revista Eletrônica OAB/RJ**, [s./], p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://revistaeletronica.oabrj.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Mediacao-ambiental-Autores-Gilberto-Passos-e-Flavio-Ahmed.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FUNDAÇÃO SOLIDARIEDADE. Fundsol: Por que e quando foi Criada. Site Institucional, 2011. Disponível em: <https://fundacaosolidariedade.webnode.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Suisse: Institut international Des Droits Del Enfant (IDE), 2005.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

GALVÃO FILHO, João Baptista. O Fenômeno Cubatão. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 mar. 1987.

GIONGO, Carmem Regina (coord.). Cartilha: População Adulta em Situação de Rua de Novo Hamburgo. Novo Hamburgo: Feevale, 2020. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/381f0435-88af-4ecb-85d5-df358a020b6a/CARTILHA_final.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRANADO, Karina. **Pessoas em Situação de Rua e os Conflitos Socioambientais no Município de São Carlos**: a água nas interações do cotidiano. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2010.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HENNEMANN, Mariana Vanini. A prática de liberdade na perspectiva freiriana: a experiência socioeducativa no CASENH. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

HERCULANO, Selene. Riscos e desigualdade social: a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS - ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 1., 2002, Indaiatuba, SP. **Anais [...]**. Campinas: ANPPAS, 2002.

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Interfacs Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade**, [s.l.], v. 3, n. 1, 2011.

IBÁÑEZ, Macarena Esteban; MUÑOZ, Luis Vicente Amador. La educacion ambiental como ámbito emergente de la educación social, un nuevo campo socioambiental global. **RES-Revista de Educacion Social**, [s.l.], n. 25, p. 134-147, jul. 2017.

IBÁÑEZ, Macarena Esteban; FERRER, Daniel Musitu; MUÑOZ, Luis Vicente Amador. La Educación Social y la Educación Ambiental: dos Ámbitos Convergentes para la Acción Socioeducativa Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s./], v. 14, n. 2, p. 10-25, fev. 2019.

ILÊ MULHER. **Centro POP I**, 2020. Disponível em: <https://www.ilemulher.org.br/centro-pop-i/>. Acesso em: 05 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e Estados**: Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/novo-hamburgo.html>? Acesso em: 05 jul. 2020.

KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso. Ecologia política na educação ambiental e as potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [s./], v. 6, n. 2, p. 09-25, 2019.

LARROSA, Jorge. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Revista Teias**, [s./], v. 13, n. 27, p. 12, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-155.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Muito além da natureza**: educação ambiental e reprodução social. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental com Compromisso Social: o desafio da superação das desigualdades. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (orgs.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Sociedade e Meio Ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Pandemias, Colapso Climático, Antiecológico: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, [s./], v. 15, p. 1-30, 2020.

LE MOS, Ana Rafaela Gonçalves de. **Educação Ambiental na Política de Assistência Social**: a prática das ONGs no âmbito da proteção social básica em Manaus. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise Ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. LAYRARGUES, Philippe Pomier. CASTRO, Ronaldo Souza. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 115–148.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e Fundamentos da Educação ambiental, intitulado Fundamentos da Educação Ambiental**: retomando o debate. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e Fundamento da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, Rio Grande, v. 32, n.2, p. 159-176, jul./dez. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s./l.], v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.

MAIA, Cristiane Martinatti; LÓPEZ Graciela Lima. Educador Social: caminhos que se constroem ao caminhar. *In*: MACHADO, Mara Lúcia Salazar; MOURA Paulo Gabriel Martins de (Orgs.). **Educador Social**: uma construção profissional. Canoas: Editora Ulbra, 2011.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOGAN, Daniel Joseph. Vulnerabilidade do lugar vs. vulnerabilidade sociodemográfica: implicações metodológicas de uma velha questão. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [s./l.], v. 26, n. 2, p. 161-181, 2009.

MATTOS, Daniele de Luca; PEREIRA, Luiz Ismael. "Somos humanos nas ruas, não somos lixo": análise da política nacional para a população em situação de rua e o caso do município do Rio de Janeiro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC**, [s./l.], v. 39, n. 1, p. 243-264, jan./jun., 2019.

MEGUER, Maria de Fátima Batista; PAMPLONA, Danielle Anne Pamplona. Mediação Ambiental: uma contribuição ao desenvolvimento sustentável. **Derecho y Cambio Social**, [s.l.], 2015.

MELO, Ricardo Henrique Vieira de *et al.* Roda de conversa: uma articulação solidária entre ensino, serviço e comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 40, n. 2, p. 301-309, 2016.

MENDONÇA, Rafael. **O desafio ético do mediador ambiental**: por uma ética da libertação biocêntrica subjacente à deontologia da mediação de conflitos ambientais. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRA, Levi Nauter de. **As educações na política de assistência social**: um olhar para o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2020.

MÓNICO, Lisete *et al.* A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: CONGREGO IBERO-AMERICANO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, 6., 2017, Montevideo. **Anais** [...]. Montevideo: CIAIQ, 2017, v. 3, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>. Acesso em: 05 out. 2020.

MORALES, Lenin Alfonso; CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez. Educación ambiental crítica en la República de Panamá. **Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais**, [s.l.], v. 11, n. 3, p. 494-507, 2020.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 36, n. 2, p. 447-463, 2011.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, [s.l.], v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e Pedagogia Social. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 3, p. 228-236, 2006.

MUÑOZ, Luis V. Amador; IBÁÑEZ, Macarena Esteban. Desde la educación social a la educación ambiental. Hacia una intervención educativa socioambiental. **Revista de Humanidades**, [s.l.], n. 18, p. 147-160, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/12885>. Acesso em: 27 ago. 2020.

NUNES, Nilza Rogéria de Andrade; SOUSA, Patricia Cristina Santana de. Para ficar em casa é preciso ter casa: Desafios para as mulheres em situação de rua em tempos de pandemia. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 97-112, 2020.

O SUL. Fasc inaugura em Porto Alegre novo centro de assistência a pessoas em situação de rua. **Jornal O Sul**, Porto Alegre, 3 jun. 2019. Disponível em: <https://www.osul.com.br/fasc-inaugura-em-porto-alegre-novo-centro-de-assistencia-a-pessoas-em-situacao-de-rua/>. Acesso em: 05 jul. 2020.

OBSERVATÓRIO DE CONFLITOS URBANOS DO RIO DE JANEIRO.

Apresentação. Site Institucional, 2019. Disponível em:

<https://observaconflitosrio.ippur.ufrj.br/observa2019/fox/apresentacao.php#8>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Camila Klen. Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser. *In*: SEMINÁRIO CIENTÍFICO DA FACIG, 2., 2016, Manhuaçu. **Anais [...]**. Manhuaçu: UNIFACIG, 2017, v. 2, 2016. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/53/38>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Educação Social de Rua**: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** [online], [S.L.], v. 14, n. 1, p. 135-158, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000100007>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ORDÓÑEZ-DÍAZ, Martha Melizza; MONTES-ARIAS, Luisa María; GARZÓN-CORTÉS, Giovanna del Pilar. Importancia de la educación ambiental en la gestión del riesgo socio-natural en cinco países de América Latina y el Caribe. **Revista Electrónica Educare**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 345-363, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20). Documento Final (Nossa Visão Comum), ONU, 2012. Disponível em: www.rio20.gov.br. Acesso em: 18 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. Histórico da pandemia de COVID-19. Site da OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PAIVA, Jacyara Silva de. [s.l.], 23 de julho de 2020. 1 vídeo (1h 15min). Prosas cepopeanas de/em casa - S02EP01. Bate papo com Roberta da Rosa sobre Educação das relações étnico-raciais. Publicado pelo canal CEPOPES Coletivo de EP e PS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FqIbZFvJ6VA>. Acesso em: 5 abr. 2022.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; SANTOS, Karine. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas-Educação**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 33-44, 2014.

PAULA, Hermes Candido de *et al.* Sem isolamento: etnografia de pessoas em situação de rua na pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [s.l.], v. 73, 2020.

PERALES PALACIOS, Francisco Javier *et al.* Educación Ambiental y Educación Social: el punto de vista de los estudiantes. **ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa**, [s.l.], v. 6, p. 1-15, 2017.

PEREIRA, Antonio. O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da Educação pela LDBEN n.º 9.394/96?. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 11, n. 23, p. 311-332, 2019.

PIETRO, Ângela Torma; PISKE, Eliane Lima; YUNES, Maria Angela Mattar. Educador social e ambiental: protagonista na formação de uma rede de proteção para crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO-Revista de Educação Ambiental**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 154-172, 2017.

PINHEIRO, Z. de A. C.; POSSAS, L. M. V. Centro pop: quando uma política pública incomoda. **Revista Do Instituto De Políticas Públicas De Marília**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 35–54, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.33027/2447-780X.2018.v4.n1.04.p35>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PIZZATO, Rejane Margarete Scherolt. A trajetória do protagonismo dos grupos e dos movimentos da população em situação de rua. In: SCHUCH, Patrice. **Rua em Movimento**: debates acerca da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre. Porto Alegre: FASC- Fundação de Assistência Social e Cidadania da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2012.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 18.920, de 19 de janeiro de 2015**. Consolida a Estrutura Geral da Fundação de Assistência Social e Cidadania - FASC, Revoga o Decreto nº 14.585, de 1º de julho de 2004 e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/netahtml/sirel/atos/Decreto%2018920>. Acesso em: 05 jul. 2020.

PORTO ALEGRE. **Plano Municipal de Assistência Social de Porto Alegre 2018-2021**, 2018. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/plano_municipal_de_assistencia_social_2018_a_2021.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – FURG. **Linhas de Pesquisa**, 2020. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/pesquisa/191-linhas-de-pesquisa-2>. Acesso em: 05 jul. 2020.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Juliana dos Santos; DIAS, Santiago Pavani; SANTOS, Karine. Educadoras (es) sociais e a educação social no Rio Grande do Sul. **Convergencias Revista de educación**, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 73-90, 2019.

ROCHA, Juliana dos Santos; ROSA, Roberta Soares da; Educação Social no Brasil: entre consensos, dissensos e disputas. **Quaderns d'animació i Educació Social**, [s.l.], n. 35, jan. 2022. Disponível em: https://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Educacao%20Social.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

RODRIGUES, Arlete M. **Produção e Consumo do e no Espaço**: Problemática Ambiental Urbana. São Paulo: Hucitec, 1998.

ROSA, Roberta Soares da. Pedagogia dos movimentos sociais no contexto da cibercultura: mobilização, uso das mídias e participação nas manifestações de 2013. **Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science**. São Paulo, v.8, n1, p. 1-13, 2020.

ROSA, Roberta Soares da. **Pedagogia dos Movimentos Sociais**: as manifestações de 2013 como espaço de aprendizado. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2015.

ROSA, Teresa da Silva *et al.* A educação ambiental como estratégia para a redução de riscos socioambientais. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 211-230, set. 2015.

ROSSETTI, Milena; CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez; MOURA, Vanessa dos Santos. Educação ambiental política para a participação da comunidade rural nas discussões do plano municipal de saneamento básico de Novo Hamburgo-RS. **Revista Pedagógica**, v. 21, p. 481-499, 2019.

SÁNCHEZ, Celso; MONTEIRO, Bruno; MONTEIRO, Renata. Na Trilha das Pedras: Algumas considerações sobre as metodologias de Educação Ambiental e o Processo de Escuta. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, 2010.

SANTANA, Carmen. Consultórios de rua ou na rua? Reflexões sobre políticas de abordagem à saúde da população de rua. **Cadernos de Saúde Pública**, [s.l.], v. 30, n. 8, p. 1798-1799, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La cruel pedagogía del virus**. Buenos Aires: Editora CLACSO, 2020.

SANTOS, Caio Floriano dos *et al.* **Conflitos ambientais e urbanos**: debates, lutas e desafios. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SANTOS, Karine dos. Educação social (verbetes). *In*: PERONDI, Maurício (Org.). **Juventudes entre A & Z**. Porto Alegre: CirKula, 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SATO, Michèle *et al.* **Os condenados da pandemia**. Cuiabá, MT: GPEA Sustentável, 2020.

SCHUCH, Patrice; GEHLEN, Ivaldo. A situação de rua para além de determinismos: explorações conceituais. *In*: Dornelles, Aline E.; OBST, Júlia; SILVA, Marta Borba. **A Rua em Movimento**. Belo Horizonte: Didática, 2012. p. 11-25.

SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Proteção Especial**: média complexidade, alta complexidade. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 2020.

SECRETARIA NACIONAL DE RENDA E CIDADANIA; SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME – MDS. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – Centro POP SUAS e População em Situação de Rua. v. 3. Brasília: Gráfica e Editora Brasil LTDA, 2011. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_centro_pop.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

SERRANO, Gloria Pérez. **Pedagogía social – Educación Social**: construcción científica e intervención práctica. 4. ed. Madrid: Narcea, 2010.

SILVA, Aurélia Carla Queiroga *et al.* A mediação como mecanismo de resolução de conflitos socioambientais. **Ciências Sociais Aplicadas**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 662-672, 2010.

SILVA, Larissa Pedrolongo da. **Contribuição da educação ambiental na formação de sujeitos ex-moradores de rua da cidade de São Carlos**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, Maria das Graças; ARAÚJO, Nailsa Maria Souza; SANTOS, Josiane Soares. "Consumo consciente": o ecocapitalismo como ideologia. **Revista Katálisis**, [s.l.], v. 15, p. 95-111, 2012.

SILVA, Maria Lucia Lopes da. Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995-2005. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília. Brasília, 2006. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1763/1/2006_Maria%20Lucia%20Lopes%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). **Pedagogia Social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 1.

SOARES, Samira lasbeck de Oliveira. **A mediação de conflitos na gestão de recursos hídricos no Brasil**. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOTERO, Marília. Vulnerabilidade e vulneração: população de rua, uma questão ética. **Revista Bioética**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 799-817, 2011.

SOUSA, Carine Bastos. **Análise da Política Nacional para População em Situação de Rua**. 2013. 26 f. Projeto (Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2013.

SPERB, Paula. Morador de rua em Porto Alegre impede desfrute do espaço público, diz secretária. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 de maio de 2019. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/morador-de-rua-em-porto-alegre-impede-desfrute-do-espaco-publico-diz-secretaria.shtml#:~:text=Moradores%20de%20rua%20da%20capital,Gerhard%20\(MDB\)%20%C3%A0%20Folha](https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/morador-de-rua-em-porto-alegre-impede-desfrute-do-espaco-publico-diz-secretaria.shtml#:~:text=Moradores%20de%20rua%20da%20capital,Gerhard%20(MDB)%20%C3%A0%20Folha). Acesso em: 05 jul. 2020.

SPOLIER, Paulo Daniel. História, Site da Prefeitura de Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/historia>. Acesso em: 15 jul. 2021.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 243-258, 2012.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participativa, Emancipação e (des) colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

SUSSKIND, Lawrence. Mediating Public Disputes. **Negotiation Journal**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 19-22, jan. 1985. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nejo.1985.1.issue-1/issuetoc>. Acesso em: 19 dez. 2021.

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Etnografia, meio ambiente e comunicação ambiental. **Revista Caderno Pedagógico**, [s.l.], v. 8, n. 2, 2011.

TIENGO, Verônica Martins. O Fenômeno População em Situação de Rua Enquanto Fruto do Capitalismo/The Phenomenon Population in Street Situation as a Fruit of Capitalism. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 138-150, 2018.

ÚCAR, Xavier. Pedagogía de la elección: de la pedagogía social a las pedagogías de la sociocultural. In: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, Elisa Gonsalves (Orgs.). **Fundamentos e Temas em Pedagogia Social e Educação Não escolar**. João Pessoa: UFPB, 2019 p. 13–35.

VARANDA, Walter; ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde. **Saúde e sociedade**, v. 13, p. 56-69, 2004.

VARGAS, Liliana Angel; OLIVEIRA, Thaís Fonseca Veloso de; GARBOIS, Júlia Arêas. O direito à saúde e ao meio ambiente em tempos de exclusão social. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. spe, p. 850-856, out. 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação Social: Um campo de investigação para a História da Educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2011. p. 1-15.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas (verbete). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

WALDMAN, Ellen (ed.). *Mediation Ethics: cases and commentaries*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

XIMENES, Ricardo Arraes de Alencar *et al.* Covid-19 no nordeste do Brasil: entre o lockdown e o relaxamento das medidas de distanciamento social. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 26, p. 1441-1456, 2021.