

**18º Congresso Brasileiro de Sociologia
26 a 29 de julho de 2017, Brasília (DF)**

Grupo de Trabalho: GT 13 – Educação e Sociedade

Título do trabalho:

**POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E IMAGINÁRIO ESCOLAR:
memórias da antieducação**

Autor

Alexandre Silva Virginio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E IMAGINÁRIO ESCOLAR: memórias da antieducação

Este trabalho objetiva identificar as dimensões da experiência da população em situação de rua em Porto Alegre e sua relação com o imaginário escolar. Trata-se de viés interpretativo de estudo sobre este grupo social realizado na capital gaúcha no ano de 2016. A série temporal das pesquisas sobre esta população indica uma relativa melhora nos indicadores educacionais sem tomar conhecimento, no entanto, sobre as dinâmicas sociais que contribuem ou vetam o direito à educação. De caráter qualitativo, a trama metodológica sustentou-se, principalmente, em histórias de vida a partir dos resultados de dois grupos de diálogo e de duas entrevistas semiestruturadas. Dos dados procurou-se apreender as instâncias inibidoras e recíprocas da interação e comunicação com o campo educacional. Com feito, atentou-se, na análise da imagem de si e do grupo social, da instituição escola, das escolhas, das estratégias, dos conflitos, das emoções, seja para as condições sociais da experiência. Como baliza teórica recorreu-se, especialmente, às contribuições de Maurice Halbwachs e de Bernard Lahire. Os resultados sugerem que a autoimagem negativa, combinada com uma memória coletiva estigmatizada da experiência escolar, impõe distâncias (imaginárias e reais) entre vida cotidiana e vida escolar que encontra, na resignificação desta última, a constrição da medida entre ambas.

Palavras-chave: População em situação de rua; Memória; Disposições; Vida escolar.

Os estudos de sociologia da educação envolvem, de modo geral, as implicações, mais ou menos recíprocas, das dinâmicas sociais nos processos de escolarização formal. Neste âmbito, figuram trabalhos que procuram desde assinalar a dimensão reprodutiva da escola que, por meio de um currículo marcado pela violência simbólica, reforça a estrutura de poder desigual entre os grupos sociais até aqueles que, em outro espectro, exaltam o caráter emancipador do fator escola, notadamente no que engendra de possibilidades transformadoras, seja nos contextos socializadores, seja nas subjetividades em formação (PEREGRINO, 2012; VIRGINIO, 2012). Em termos analíticos, tais abordagens ora colocam em relevo os condicionantes da ação, isto é, de um lado, o que explica o comportamento dos atores são as imposições contextuais e coletivas, o ambiente sociológico e, por outro lado, não se desconhece que os fenômenos sociais tem seu cariz demarcado por disposições (hábitos ou inclinações para agir), por traços de personalidades, por percepções, por motivações muito peculiares a este ou aquele ator (LAHIRE, 2002).

Em meio as ambiguidades que possam figurar neste debate, poucas dúvidas se colocam quando a questão é reconhecer que o desempenho escolar brasileiro encontra-se muito aquém do razoável. Hoje, a média de escolaridade da população, por exemplo, é de 10 anos. Em resultado, convivemos com uma população de 56 milhões de brasileiros, com mais de 18 anos, que não possui sequer o ensino fundamental completo (INEP, 2013). Como esperar melhor resultado em um sistema onde 70% das crianças de 0 a 3 anos não tem acesso à educação infantil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Em paralelo, a experiência escolar revela um desencaixe entre seu currículo e as mudanças sociais, culturais e tecnológicas em curso. O resultado é uma realidade marcada por desigualdades de toda ordem e cuja equação implica em um sistema educativo que favorece, tendencialmente, os já favorecidos (CASTRO; TAVARES Jr., 2016; COSTA; ALVES; MOREIRA; SÁ, 2013; DAYRELL, 2012; FREITAS, 2009).

O que estes indicadores indicam é que no Brasil, para uma imensa maioria da população, a educação ainda é um direito negado. Por decorrência, a negligência em relação à formação educacional da população compromete, amiúde, a constituição dos demais direitos de cidadania, sejam eles políticos, sociais, econômicos, culturais ou ambientais. E aqui não se trata do direito a qualquer educação. Como um direito inalienável e intransferível, o conteúdo da educação refere-se a uma disposição social destinada a potencializar as capacidades humanas e as liberdades substantivas que, uma vez relacionadas, amplificam as possibilidades dos indivíduos de controlar seus destinos e/ou de ajudar uns aos outros (SEN, 2000). Isto implica oferecer a cada pessoa conteúdos culturais, cognitivos, sociais e afetivos que lhe oportunize mais sensatamente compreender o mundo de modo que possa, além de exercer seus direitos e deveres como cidadão, melhor se integrar aos tecidos social, político, cultural e profissional. Nesta direção, educar, nos sistemas de ensino, é ter projetos curriculares multiculturais, cuja centralidade esteja no contato com fatos realmente fundamentais na história e da cultura de grupos muito diferentes (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Ainda que apresente propriedades singulares, a população que tem dificuldades em vivenciar os temas desta educação situa-se no que Jessé Souza (2009) nominou de 'ralé estrutural'. Essa classe, que ocupa a base de nossa pirâmide social, congrega como características: baixa incorporação de disposições como o autocontrole, o pensamento prospectivo, além de socialização em um ambiente de

desestruturação familiar¹. O mesmo autor (2006) assevera que a legitimação da desigualdade no Brasil funda-se na imposição do domínio da razão e/ou do trabalho intelectual como critérios definidores do acesso, legítimo, a todos os bens e recursos.

Por este prisma, e considerando o campo educacional, estes são setores sociais que, marcados que estão por um *habitus* precário (SOUZA, 2004), próprio de personalidades, disposições e comportamentos distantes do que a sociedade considera passível de reconhecimento social, chegam à escola sem apresentar aqueles atributos requeridos pelo sistema de ensino (autonomia, espírito de sacrifício, capacidade de expressar suas emoções, de atenção ou de acatar ordens, iniciativa, autoconfiança, autoestima, disciplina, concentração, autocontrole, disposição para o conhecimento, sentimento de dever, cálculo prospectivo e/ou desejo de vencer), o que os leva, o mais das vezes, ao fracasso neste campo.

Tal fracasso é reforçado, muitas vezes, pelos efeitos da má-fé institucional, marcas de uma ação institucional (escolar) que, mesmo diante de setores sociais com distintos patrimônios sociais, econômicos e culturais, mostra-se incapaz de reconfigurar seus métodos tradicionais de ensino e de avaliação, notadamente livros e acadêmicos. Em resultado, com uma instituição escolar moldada para atender aqueles cuja socialização lhes possibilitou a posse das disposições exigidas por aquela, as classes despossuídas acabam por ser responsabilizadas por sua inadequação, incompetência ou falta de esforço (FREITAS, 2009). Esta, aliás, é uma realidade transgeracional em nosso país. A escola, distante que está das variações culturais da vida, não garante a extensão das influências socializadoras às camadas populares. A escola, como instituição deficiente de ensino, é parte de um sistema comunitário e institucional que resiste em estabelecer conexão com as necessidades estáveis e variáveis do meio social imediato (FERNANDES, 1959).

Estes são os marcos nos quais situamos o objeto deste estudo, a população em situação de rua de Porto Alegre. Ela expressa, malgrado outros condicionantes sociais, os efeitos possíveis de uma relação precária e/ou descontínua com o sistema escolar. Por população em situação de rua entenda-se um conjunto diverso de pessoas que circulam pelas ruas ou que fazem delas seu local de moradia, existência

¹ Esta expressão refere-se a qualquer configuração familiar cujas pessoas adultas não conseguem assegurar às crianças e adolescentes uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada. Ou seja, independentemente dos laços de parentesco, família estruturada é aquela que apresenta pelo menos uma pessoa adulta que, independentemente do vínculo biológico com a criança, oportuniza segurança econômica e moral à mesma (FREITAS, 2009).

ou sobrevivência, de modo mais ou menos permanente e que beneficiam-se, intermitentemente, de serviços e de políticas públicas dirigidos à sua proteção ou garantia de direitos (SCHUCH; GEHLEN, 2012). Na pesquisa recente sobre esta população (SCHUCH; GEHLEN, 2016), e que serviu de estrado para o presente estudo, considerou-se, como pessoas a serem pesquisadas, os adultos que usufruíam, de alguma forma, de instituições e seus serviços (abrigos, albergues, escola, centros de assistência social destinados ao acolhimento e/ou ao abrigo temporário, intermitente ou definitivamente) assim como aqueles que se encontravam em atividades de perambulação/circulação pelas ruas e/ou que disseram fazer da rua seu local de existência e habitação, mesmo que temporariamente.

Em essência, trata-se de viés interpretativo de estudo sobre as características socioculturais e dinâmicas de existência deste grupo social realizado na capital gaúcha no ano de 2016. Na análise dos dados desta pesquisa recorreu-se aos resultados de pesquisas anteriores (2007 e 2011) de modo a verificar as mudanças do perfil desta população no transcorrer do tempo. Em termos sucintos, registre-se que esta população mostrou-se preponderantemente masculina, que está à mais de 5 anos na rua (47% encontram-se nesta situação), marcados por doenças e/ou problemas de saúde associadas ao uso de álcool e drogas, fatores estes que, associados a conflitos familiares, figuram como os principais motivos para a ida para a rua.

Em termos educacionais, esta população apresenta indicadores proporcionais que refletem suas condições de existência. Em 2007 a escolarização indicava que os analfabetos eram 16% desta população e 46,4% não havia chegado a concluir o Ensino Fundamental. Em 2016, 1% admitiu que nunca foi à escola e 6% alegou que era analfabeto. A maior parte dos entrevistados (76,2%) não possui mais do que o ensino fundamental de escolaridade, realidade que pouco mudou no intervalo entre as pesquisas. Em relação ao Ensino Médio, os percentuais revelaram crescimento. Os que apresentam Ensino Médio Incompleto são 9,7% da população. Para os que concluíram este nível da educação básica (9,9%) houve acréscimo de quase 4 pontos percentuais em relação à 2007-8. Ingressar e/ou concluir o ensino superior continua sendo privilégio de poucos (2,4%), sendo que 0,8% o completou e um percentual mínimo (0,3%) chegou à pós-graduação (SCHUCH; GEHLEN, 2016).

TABELA 12 – Escolaridade do entrevistado(a)

<i>Escolaridade</i>	<i>2007</i>		<i>2016</i>	
	<i>Freq</i>	<i>%</i>	<i>Freq</i>	<i>%</i>
Analfabeto	192	16,0	96	6,0
Ensino Fundamental incompleto	558	46,4	917	57,4
Ensino Fundamental completo	161	13,4	205	12,8
Ensino Médio incompleto	105	8,7	155	9,7
Ensino Médio completo	72	6,0	158	9,9
Ensino Superior incompleto	23	1,9	26	1,6
Ensino Superior completo	8	0,7	12	0,8
Pós-graduação	---	---	5	0,3
Nunca foi à escola	---	---	16	1,0
Apreendeu sozinho / Ensino Especial	3	0,3	---	---
NS/NR	81	6,8	8	0,5
Total	1203	100	1598	100

Fonte: Pesquisa Perfil e Mundo dos Adultos em Situação de Rua de Porto Alegre, 2007-8 (N=1203) e 2016 (N=1598).

No entanto, por mais que estes dados revelem o trânsito desta população pelo sistema escolar, pouco se conhece a respeito das dinâmicas sociais e/ou estratégias individuais que contribuem ou vetam o direito à educação para este grupo social. Neste sentido, na recuperação dos contextos de interação e/ou de socialização muito próprios buscou-se apreender o sentido conferido ao jogo social pelos atores em causa, notadamente no que concerne às projeções e interditos colocados, mais ou menos subjetivamente, à vida escolar.

Nesta direção, em alguma medida, na perspectiva sociológica os indivíduos são a expressão da perspectiva multiperspectivacional de suas relações sociais. Portanto, os indivíduos nunca podem ser apreendidos de forma singular ou isolada. Com efeito, eles estão sempre inseridos em configurações sociais. Estas podem ser apreendidas como um contexto de relações e ações sociais interdependentes que expressam um padrão mutável criado pelo coletivo dos atores nas relações e ações que sustentam uns diante dos outros (ELIAS, 2008).

Tendo isto presente, ao recuperar as práticas, representações e/ou situações dos entrevistados, é muito difícil falar-se da escola sem falar da família. Portanto, a influência destes espaços de socialização, relativamente independentes, podem aparecer combinados em sua ação por sobre os indivíduos. Como as pesquisas tem

assinalado, a complexidade das configurações familiares, particularmente no que respeita as relações com a cultura escrita, as condições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar, as estratégias de investimento pedagógico, a estabilidade psicológica e/ou suas práticas dialógicas, bem como a forma como interagem e absorvem as informações e o conhecimento veiculado pela mídia, repercute nas singularidades culturais, morais, políticas e éticas dos atores (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013; SETTON, 2005; LAHIRE, 1997).

Quanto mais não seja, os saberes da memória estão presos ao esquecimento e precisam ser ativados por diversos fatores (contato com pessoas ou grupos com os quais nos relacionamos, lugares – cidades, casas, ruas, paisagens - pelos quais transitamos, acontecimentos históricos, rupturas significativas e/ou acontecimentos marcantes na vida) de modo a fazer emergir a lembrança a ser traduzida em uma linguagem. Tais lembranças são, o mais das vezes, parciais e inexatas, além do que dependem, em alguma medida, das relações com o presente. Expressam ainda uma memória coletiva. Elas constituem recortes (sentimentos, pensamentos, imagens, preocupações, situações), mais ou menos similares e contínuos, de experiências vividas em grupo retratando, assim e em alguma medida, formas coletivas e contextuais (representações) de perceber, pensar e interpretar a realidade. Em verdade é fato que, além de nossas observações interiores, porquanto individuais e sensíveis, o que lembramos com maior facilidade é o que é comum aos outros. Ou seja, nossa memória individual sustenta-se em nossa existência como ser social (HALBWACHS, 2003).

Assim, o objetivo deste trabalho foi identificar, de modo experimental e longe de ser representativo, as dimensões da experiência desta população com a escola recuperando, amiúde, a memória e/ou seu imaginário escolar. Neste sentido, buscou-se apreender os sentidos que o(a) morador(a) em situação de rua atribui a sua experiência escolar. Que visões, lembranças possui de sua passagem pela escola? Que obstáculos pensava estar enfrentando? Que significados atribui à escola em sua vida? Portanto, tratou-se compreender as percepções desta população de sua relação com a escola. Assim, a análise das opiniões, representações e pontos de vista dos atores, em relação às suas vivências e experiências escolares, destacou as dimensões do acesso e da trajetória escolar, da participação dos pais, das condições de funcionamento e infraestrutura, relação com os professores, a visão de si como aluno e as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Em paralelo, atentou-se para a imagem de si ou do grupo social, da instituição escola, das escolhas, das estratégias, dos conflitos, das emoções e das condições sociais da experiência. Nesta direção, a ideia é trabalhar as questões teóricas e empíricas de forma o mais flexível possível. Neste sentido, as análises estão marcadas pelos enlaces conceituais e/ou teóricos justapostos aos achados empíricos.

O grupo pesquisado: um perfil aproximado da população em situação de rua

A busca da memória escolar teve, como objeto empírico deste estudo, uma turma de alunos da Escola Porto Alegre (EPA). O projeto desta escola da rede municipal de Porto Alegre visa o atendimento especializado a jovens e adultos em situação de risco social e pessoal. Objetivou-se, desta forma, que a presença em seu ambiente, além de favorecer a identificação dos possíveis participantes da pesquisa, configurasse fator importante na ativação das lembranças escolares dos atores. Aliado a isto, assinalar que os dados empíricos utilizados decorreram de análise documental (cadastro dos alunos na escola), de observação (dos alunos em seus momentos na sala de aula, no pátio ou no refeitório), de conversas no grupo de diálogo e de duas entrevistas semiestruturadas. No que respeita à escolha dos atores para organizar o grupo de diálogo recorreu-se a indicação feita pela coordenação pedagógica da escola. Assim, como procedimento de campo, optou-se por montar grupo de diálogo em uma turma de totalidade final (T3) dos anos iniciais do ensino fundamental. O fato desta turma atestar uma relativa familiaridade com o processo escolar e ter uma professora como referência foi decisivo para tê-la como fonte especial para a coleta de dados².

A fim de apreender as lembranças escolares desta população organizou-se dois momentos de diálogo com este grupo, com duração média de uma hora e contando com a participação de oito (8) alunos no total, sendo sua composição relativamente heterogênea, com quatro (4) mulheres e quatro (4) homens apresentando, os mesmos, idades variadas que oscilam entre 21 à 51 anos. Suas identidades foram preservadas aqui com uso de nomes fictícios. Ademais, coletou-se

² Ademais, a escola apresenta um grupo relativamente pequeno (pouco mais de 100) e inconstante de alunos, resultado, sobretudo, do perfil da população que atende. Além disso, buscamos uma turma que apresentasse uma maior regularidade de contato com a professora, o que imaginou-se ser elemento que favoreceria nossa aproximação com o grupo. No transcorrer da pesquisa, tal estratégia revelou-se acertada.

informações sobre a trajetória dos alunos junto à secretaria da escola. Em suma, temos aqui o que Bernard Lahire (2004) destacou como uma observação que pretende dar conta de um objeto bastante delimitado através de certa variação das escalas de observação. Em complemento, realizou-se duas entrevistas individuais. Optou-se por fazê-las com dois homens³, Carlos e Evandro, ambos com alguns anos de passagem pela escola. As mesmas tiveram o objetivo de aprofundar o contato com a memória escolar. Isto é, a partir do comentado nos grupos de diálogo, procurou-se acessar alguns pormenores, detalhes desta ou daquela trajetória escolar a modo de melhor capturar as situações que concorreram para o distanciamento, na infância destas pessoas, dos aportes da educação escolar.

Memórias da antieducação: imposição prematura do fracasso escolar

Nossos entrevistados revelaram, de início, muita dificuldade em lembrar das situações e/ou fatos associados à sua primeira experiência escolar. Isto é relativamente normal se considerarmos que a dilatação do tempo torna mais turva as imagens de outrora. Tendo estes pressupostos em mente, o contato com o grupo de alunos que aceitou participar deste estudo permitiu traçar seu perfil, especialmente no que respeita às condições e situações sociais e familiares a que estavam submetidos na infância. As mesmas remetem a um conjunto de situações de socialização que, de alguma forma, conspiraram contra a permanência dos mesmos no universo escolar.

Registre-se que são indivíduos que tiveram que enfrentar, desde os primeiros anos de vida, privações materiais de toda ordem. Além disso, congregam em suas trajetórias e relações sociais a convivência com doenças (físicas e mentais), morte prematura da mãe ou abandono do pai, pais separados ou adotivos e com pouca ou nenhuma escolaridade, família numerosa, desorganização e dispersão familiar, uso de álcool e de drogas, violência e/ou incivilidade no lar, trabalho infantil, etc. Com efeito, procurou-se, oportunamente, considerar as vicissitudes de cada caso por ocasião da apresentação de seus relatos e/ou das interpretações que suscitaram. Por agora, o sumário da história de vida de Pedro é ilustrativa de tais circunstâncias.

Quando minha mãe me deu à luz ela morreu no parto e eu fui adotado por outra família e isso aí de não conhecê minha mãe verdadeira mexe muito com

³ Tal escolha se deve ao fato de que o gênero masculino constitui ampla maioria (85,7%) da população que se encontra em situação de rua (SCHUCH; GEHLEN, 2016).

a gente [...] eu saí pra rua, eu não voltei mais pra casa, até hoje eu não conheço mais eles, onde eles estão morando, quem morreu, quem não morreu sabe ... nós não tivemos este diálogo, acho que não era um diálogo muito bom entre nós porque não me fez olha pra frente sabe, fez eu me perdê.

Em consequência, tais situações remetem para um domínio e consumo de bens simbólicos e linguísticos, bem como emoções e visões de mundo muito próprias que, combinado com a privação de liberdade econômica, inibem a emergência de disposições sociais destinadas a expandir a experiência de liberdade substantiva, de desenvolver capacidades que permitam escolher e viver a vida que se imagina poder levar (SEN, 2000). Em realidade, trata-se de reconhecer a influência das propriedades contextuais (ordem moral e material) sobre as bases perceptivas e cognitivas da ação (LAHIRE, 2004; FERNANDES, 1959). Portanto, não causa estranheza que os mesmos não encontrassem no ambiente familiar um conjunto de obstáculos, senão pouca compreensão e estímulo nas questões relacionadas às suas experiências escolares.

A trajetória familiar, escolar e social de Carlos é sintomática destas implicações contextuais. Carlos é um homem de 38 anos, magro e que, inicialmente mostrou-se reticente em participar de nosso estudo. Todavia, acabou participando do grupo de diálogo e concordando em participar da entrevista individual. Natural de São Jerônimo⁴, teve uma infância marcada por muitas dificuldades. A casa em que vivia, localizada em um beco sem pavimentação, era de madeira, tinha duas peças e abrigava, além dele, seus oito (8) irmãos e sua mãe. Segundo Carlos, na casa, até seus 10 anos de idade, não tinha luz, TV ou geladeira. Ele nos disse que sua mãe tinha baixa escolaridade (4^a. Série do E.F.), trabalhava em serviços de limpeza na prefeitura local e em três (3) casa de família. Era a grande responsável pelo sustento dos filhos.

A pouca leitura que se praticava em casa era da bíblia. Sua mãe frequentava uma igreja (evangélica) e a lia para os filhos nos intervalos de uma ou outra história em quadrinhos. Tinha pouco tempo para acompanhar a questões escolares dos filhos e, como relatou Carlos, não se furtava de reprender fisicamente aquele que era alvo das reclamações das professoras. Já o pai de Carlos bebia e, quando trabalhava, praticamente não participava na garantia do bem-estar da família. Quando ele largou a família Carlos tinha três (3) anos. Para ele, o pai só queria farra. O tempo para as

⁴ Município que integra a Região Metropolitana de Porto Alegre.

brincadeiras de criança (polícia-ladrão; bang-bang, jogar futebol, pregar peças) não era muito. Em realidade, o tempo de infância dividiu-se no tempo da escola e no tempo de trabalho. Aos sete (7) anos, com a ajuda do irmão mais velho, já saía para trabalhar engraxando sapatos no turno inverso ao da escola ou mesmo em prejuízo deste, visto que, por vezes, tinha que dispor do dia inteiro para a 'caixa' e para vender picolé.

Ou seja, as imposições do mundo objetivo geraram reações na forma de adquirir e de compartilhar as rendas da família, mormente para atender os interesses e objetivos do conjunto de seus membros (inclusive daqueles que não tem renda). Isto implica considerar, segundo Amartya Sen (2000), que as oportunidades e realizações dos membros da família, mormente das crianças, dependem do modo como a renda é adquirida e distribuída, qual seja, dos critérios (gênero, idade, percepção das necessidades, sentimentos) que orientam sua partilha.

Desta forma, Carlos esteve exposto, desde cedo, ao convívio com pessoas que apresentavam princípios de socialização diferentes e que, de alguma forma, impactou em seu patrimônio de disposições individuais. O trabalho precoce (infantil) gerou o contato com hábitos discursivos, mentais, perceptivos, apreciativos e atitudinais que, somados à dificuldade da mãe em acompanhar e lidar dialogicamente com a vida escolar dos filhos, podem explicar porque ele, quando no ambiente escolar, manifestou reações desiguais e/ou contrárias às expectativas institucionais. Concomitantemente, a escola, segundo os relatos, pouco oferecia enquanto ambiente socializador fundado no diálogo, na compreensão e na abordagem racional, especialmente das situações de conflito. A trajetória social e escolar de Carlos é similar a de outros membros da turma. Sobre isto considere-se seu depoimento.

Na minha época tinha uma professora que deixava assim de castigo em cima das tampinhas de garrafa e esta professora me judiava muito ... ela me dava com a régua nos dedo, puxava as orelha, me botava atrás da porta ... ela não gostava de mim e eu não gostava dela e da última vez eu não sei o que ela falou que eu mandei ela bem longe ... um palavrão disse pra ela e ela veio me dá uma régua nos dedo e eu dei uma cadeirada nela ... mas mesmo eu dando uma cadeirada nela eu não fui expulso por que eu acho que era só ela que era atentada, ela era racista alguma coisa assim (Carlos)

O acesso à escola para o grupo de alunos ocorreu, aliás, no tempo certo, ou seja, aos sete anos de idade. No caso de Evandro, já na pré-escola. A julgar pela idade dos alunos isto ocorreu, para a maioria, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta do século passado. Talvez isto explique porque os alunos, das poucas

lembranças em relação ao funcionamento e infraestrutura da escola, revelaram percepções, de modo geral, positivas. “Naquela época”, destaca Claudio, “[...] era aquelas cadeira e mesa de madeira, era verde, era simples ... o banheiro assim era bem bonito e bem cheiroso eles eram bem caprichosos assim”. Esta visão bucólica da escola é partilhada por Pedro: “[...] a escola lá era toda de madeira, cor de vinho, era um pavilhão do lado do outro ... e as classe era madeira mesmo ... era bonito né ... e tinha um portão ali na entrada e entrava todo mundo e fechava”. Pode-se inferir que, de um lado, as condições materiais das escolas eram mais ou menos adequadas e/ou compatíveis com os projetos curriculares e/ou com as demandas culturais. Por outro lado, uma imagem favorável dos espaços e ambientes das escolas pode estar associado às carências materiais e/ou habitacionais que experimentavam junto a suas famílias e/ou com seus vizinhos.

Não obstante, haviam certas vivências escolares que trazem boas lembranças. Além das boas relações com as professoras (tema que vamos abordar na sequência), os alunos chamaram atenção para as festas ou atividades fora das salas de aula como, por exemplo, jogo de futebol, gincanas e festas juninas. Vanessa, por exemplo, disse que gostava quando tinha festa junina pois, segundo ela, “[...] minha mãe dava um jeito de arrumá um vestido pra mim pra gente dançá aquelas dancinhas”.

No entanto, quando o tema é o significado da experiência escolar da infância, o espaço físico, os equipamentos da escola ou atividades extraclasse perdem importância. Não faltou, por exemplo, relato de sentimento de vergonha ou de discriminação como exemplificado nos depoimentos a seguir.

A gente via os outros arrumado né e a gente chegar lá com roupa diferente, aquilo ali eu detestava, eu tinha vergonha e eu acho que aquilo me prejudicava porque tirava toda a atenção... eu ficava pensando bah vou chegar ali desse jeito [...] as professora chamavam ela (a mãe) e xingavam ela, diziam como manda a criança pra escola com uma bermudinha e chinelo em dias de frio e aquilo ali era muito constrangedor [...] (Evandro).

[...] eles não acompanhavam eu na escola como acompanhavam os filhos verdadeiros dela sabe, e como eu era maiorzinho um pouquinho e eu trabalhava de auxiliar de mecânico do outro lado da rua e eu prestei muita atenção nisto daí, eu percebendo sabe que era diferente comigo (Pedro).

Isto revela, para além das implicações afetivas, as diferenças de perspectivas e de comportamento do sujeito diante de costumes e convenções, mais ou menos consensuadas, entre os alunos. Não obstante, no caso de Evandro implicou, segundo o que ele lembra, em constrangimento, humilhação e retraimento e/ou dificuldades em

participar da vida entre seus pares na escola, além do que pode ter apresentado repercussão sobre seu respeito próprio e na relação com sua mãe adotiva. Esta situação foi, segundo ele, mais um dos efeitos de uma relação difícil que mantinha no convívio familiar. Segundo ele, a mãe (adotiva) era muito ruim, pessoa problemática. Relata que ela até mandava ir à escola mas não dava muita importância. Segundo ele, ela nunca foi à escola. Lembra que havia um filho (natural) da mãe que tinha problemas mentais e que ele, Evandro, é que tinha que dar banho, apesar do mesmo querer, por vezes, lhe bater. Diz ainda que ajudava nas tarefas domésticas e que apanhou muitas vezes de sua mãe e que, mesmo reconhecendo que fazia coisas erradas, a única explicação que encontrou do porquê a mãe lhe batia foi que “ela não era o sangue da gente”.

Outro sentimento de vergonha decorre da reprovação escolar. Os alunos relataram o constrangimento que significava estar em uma turma com alunos mais novos. Em realidade, a experiência escolar remete, nas lembranças dos alunos, a situações que denunciam momentos de mal-estar vividos entre os muros da escola. A mágoa mais comum manifestada pelos alunos foi o vexame de ter que estudar, estando eles já com idade avançada, com crianças pequenas. Com universos familiares marcados por penúria econômica, uso de drogas e/ou de álcool, pela ausência de diálogo e apoio mais efetivo da família, além do contato com outras experiências socializadoras que sequestravam, inclusive, o tempo da escola, os alunos não encontravam na escola um conteúdo de solicitações próprias que pudessem ecoar de modo a favorecer neles as disposições necessárias, ainda que não suficientes, para o êxito escolar.

Com raras exceções, a imagem que vem à memória é de xingamentos e/ou gritos das professoras, quando não a opressão física (puxão de orelha), e seu não envolvimento com as necessidades particulares de aprendizagem e de socialização dos alunos. Segundo Evandro, “[...] a professora era carrancuda, botava a matéria no quadro e tinha que fazê, xingava a gente” A recuperação das provas era, segundo eles, refazer a mesma prova. Como resultado, ao final de cada ano, o instrumento da reprovação colocava-se como o recurso institucional de recuperação de um tempo perdido. Diante da iminência reiterada de fracasso, desmoralizados pela inadaptação às demandas escolares e pelo orgulho abalado diante dos (novos) colegas, não espanta que a busca por valorização pessoal e social tenha encontrado, na estratégia

de sair da escola, a escolha mais razoável. As declarações a seguir são sintomáticas neste sentido.

[...] eu fiquei dos 7 aos 11 anos na escola e eu rodei um ano, dois anos eu acho, eu rodei um ano na primeira ... mas eu já estava com 11 anos e já estava estudando com gente de 8 já ... só sei que eu já estava com vergonha ... eu tinha passado pra terceira série (Carlos).

[...] eu fui pra primeira série e eu sempre dei problema assim porque eu era filho adotivo ... na época eu era muito gurizinho, muito criança ... e eu mentia assim pros meus pais ... as professoras falavam pra eles e depois eu tomava um laço e daí foi indo, foi indo e depois de passa uns três, quatro anos conseguiram me passa pra segunda série e na segunda série eu fui ficando, fui ficando, eu saí do colégio (Evandro).

A reprovação escolar denuncia, em realidade, antes o fracasso da escola do que o fracasso na escola. Assim, a reprovação como medida educativa é um último recurso que coloca sobre o aluno a responsabilidade de aprendizagem e que pouco considera um conjunto complexo de situações internas e externas à escola que condicionam a aprendizagem (PARO, 2001). No âmbito institucional um elemento condicionador deste processo é a ação pedagógica. A forma como as professoras praticavam a docência e/ou a relação com os alunos escondem uma forma, mais ou menos coletiva, de pensar e proceder. A reivindicação, na maioria das vezes não manifesta, de outra ação (atenção) pedagógica ganha a realidade no contexto atual de sua escolarização. Invariavelmente os alunos chamam atenção para a vontade das professoras de ensinar, sendo a paciência (ritmos diferenciados de aprendizagem) e a preocupação com suas vivências uma marca positiva da atuação das mesmas.

Em realidade, as rotinas e regularidades constituintes das práticas pedagógicas resultaram, no tempo pretérito, em função patológica da instituição por sobre indivíduos portadores de disposições e variações intraindividuais e sociais incompreendidas. As normas, mais ou menos rígidas, que balizavam as relações pedagógicas e sociais na escola, além de impor inibições à esta ou aquela manifestação de personalidade muito própria, provocavam reações, mais ou menos passivas, dos alunos. Aqui situa-se, aliás, toda a dificuldade de responsabilização exclusiva do aluno por seu fracasso na escola. Muito de suas aprendizagens ao longo da vida estiveram associadas a modos práticos de aprendizagem ou suas esferas de socialização. “Na real, o que eu aprendi foi na escola da vida e uma coisa que eu nunca consegui aprendê na escola foi a tal de tabuada”, assinalou Carlos. O que

Vanessa recorda é que não aprendeu nada na escola: “[...] o que eu me lembro assim foi que eu tava com a minha tia assim na cama e eu aprendi a lê sozinha e aí depois que ela começou a me ensinar eu aprendi a escrever”. Na visão retrospectiva dos alunos de sua vida escolar, aliás, o que mais despontou em relação às aulas refere-se à não aprendizagem.

[...] ali era tudo rígido e a gente era sujinho e eu matava bastante aula ... a escola mandava assim uns bilhete pra casa eu apanhava assim sabe mas se pau adiantasse eu taria legal, mas não adiantô (Carlos).

As professora era muito chata, era muito ruim naquela época ... eu me lembro que eu era muito relaxado naquela época, na verdade eu sabia fazê, eu sabia das coisas mas eu não queria fazer de preguiçoso [...] eu aprendi a lê sozinho com as embalagens das coisas, perguntava assim pra alguém que sabia e as pessoas dizia que isto é leite, aquilo é aquilo outro e daí eu fui guardando na cabeça e na escola não sei, na escola as professora passava umas coisa muito infantil, só faziam assim só colocam a, e, i, o, u, era muito chato não tinha que nem hoje assim de acompanha a gente (Evandro).

Antigamente a gente tinha que ir lá na frente e lê o que tava no quadro, hoje a gente lê aqui sentado na classe... agora o que eu lia eu não sei (Carlos).

Tais dificuldades persistem ainda hoje. Um dos grupos de diálogo foi organizado em torno da leitura (oral) de poesias. Na oportunidade pude constatar o imenso sacrifício, senão uma grande disposição racional, que estes alunos operam para expressar sua compreensão do jogo e do significado das palavras e/ou das ideias subjacentes. “Não consigo montar a conta no caderno, mas o cálculo eu faço no caderno”, mencionou Carlos. O esforço que dispendem, no entanto, vem da motivação gerada no reconhecimento do valor da escola, seja para atender suas aspirações ocupacionais, quer dizer, “[...] pegar num trabalho melhor, mais leve, já que a idade tá pegando” (Evandro), seja como expediente, mais ou menos consciente, de evitar espaços e situações de socialização concorrentes, qual seja, a exposição às intempéries, insegurança, violência e acesso às drogas que a rua representa. Assim, manifesta-se certa racionalização protetora na busca de arranjos contextuais (escola EPA) que inibam os efeitos de disposições indesejadas (propensão para o consumo de drogas, por exemplo) ou para colocar nas melhores condições de ativação as suas (por vezes fracas) disposições críticas e de favorecer os objetivos que estabeleceram para si.

Entrementes, e voltando às lembranças escolares, apesar da sensação de inadequação às exigências escolares, os alunos conservam, de modo geral, uma

representação positiva das relações que mantinham com as professoras e com as direções das escolas. Não faltaram registros de uma ou outra professora querida que despertou o sentimento de bem-querer neste ou naquele aluno. De acordo com Evandro, “[...] tinha uma professora querida que morreu de câncer e eu fiquei muito triste porque ela era muito boa, nunca me esqueci do jeito dela, tinha paciência, ela conversava com a gente (silêncio) ... daí cheguei em casa chorando”. Tal lembrança destaca a importância que as relações afetivas podem significar para, em combinação com outras variáveis, favorecer a aprendizagem e a permanência dos alunos no sistema escolar.

No entanto, a moldura da memória ganha quadros que retratam situações de autoritarismo e abuso de poder. Diante de tais circunstâncias a reação dos alunos esteve marcada, frequentemente, pela adoção de estratégias de enfrentamento que variaram segundo esta ou aquela personalidade, esta ou aquela inclinação para agir de modo mais inconformista. A trajetória da vida escolar de alguns alunos da conta do conteúdo destas reações. As mesmas, malgrado as singularidades familiares, encontravam ressonância na forma, mais ou menos violenta, com que os adultos utilizavam para educar as crianças. Apesar do ressentimento que desencadeava nas mesmas, não é incomum a percepção atual destes alunos de que aquelas imposições físicas e/ou morais (xingamentos, repreensões, gritos) eram necessárias à sua educação. Nas palavras de Evandro, “[...] ela (a mãe) vinha com tudo e me batia mas, no fundo, no fundo aquilo ali foi uma correção que ela tava me passando pra gente não anda sem vergonha né”. Não obstante, na sequência tem-se fragmentos de um tempo em que a cultura escolar era apenas a fração de um momento cultural e institucional mais amplo marcado, comumente, por arbitrariedades e ausência de diálogo (COSTA, 1994).

Às vezes me chamavam assim lá na frente pra me bota de castigo (Carlos).

[...] teve uma vez que a diretora puxou minha orelha e eu comentei com a minha madrasta e ela foi na escola e ‘descascou’ a diretora ... a diretora era ruim assim ela botava a gente em cima dos milho, das tampinha, na época tinha isto daí, tinha o nego preto (Evandro).

A música que tinha na escola era nós fica lá assim na frente da bandeira e ia tocando o hino, era todo dia assim, tinha que fica em forma lá (Pedro).

A visão de si como aluno obedece, malgrado os traços de personalidade muito próprios, a percepção da maior ou menor inconveniência da forma de pensar, sentir e agir diante das situações, mais ou menos escolares, a que os sujeitos eram exigidos. Chamados a responder as exigências escolares, necessitavam demonstrar a posse de disposições prévias (concentração, disciplina, ascetismo, passividade diante das normas ou autoridade, manifestações de linguagem associadas à civilidade) que não haviam sido construídas em seus processos de socialização prévios, particularmente em suas famílias. O que os alunos manifestavam na escola eram outras disposições, notadamente associadas ao hedonismo, à resistência ativa, a preocupação com o outro e certo espírito de liderança.

Na minha época a gente era mais rebelde, não queria aula, queria era fica na rua, fazê zuera mesmo e isto aí é que foi tirando o cara do eixo da escola [...] e isto da violência na escola tinha muito sabe, porque não tinha só aluno da vila, tinha gente dos outros lugares sabe e tinha aquela rixa assim sabe (Pedro).

[...] eu gostava de tirar as cara assim pelo outros e mostrar assim para que entrava no colégio assim novo, mostra pra eles que quem mandava naquele pedaço era eu ... sempre querendo sê mais que os outros assim (Carlos).

[...] sempre me dei com os mais humildes, não andava com os mais arrumadinhos (Evandro).

O que as lembranças da infância e da vida escolar recuperaram, também, foi a crença na legitimidade da cultura escolar. O reconhecimento do valor da escola encontra-se expresso na autoresponsabilização dos alunos por seu comportamento discrepante em relação às expectativas escolares e/ou por não conseguirem aprender o que a escola se dispunha a ensinar. O mais das vezes, quando um ou outro aluno apresentava alguma propriedade (espírito de liderança) que servia à ordem escolar (o caso de Carlos, por exemplo), o aluno sentia-se reconhecido e valorizado.

[...] eu era bem visto pelas professoras ... sempre fui um dos melhores alunos assim ... não deixava ter alausa (bagunça) assim em sala de aula, elas sempre me tratavam bem assim, tomava café com as diretora [...] (Carlos).

O filtro desta equação resultou no que se sabe, a antieducação solucionada pelo abandono da escola. Pressionados que estavam por intercorrências familiares e sociais, os alunos (crianças) viram-se diante de situações cujas exigências morais, materiais e afetivas encontravam-se além do desenvolvimento de suas capacidades

até então. Naquele contexto, e sem o acompanhamento adequado de adultos, seja na esfera familiar, seja no ambiente escolar, não causa surpresa que suas escolhas revelassem disposições indesejadas (dispersão, displiscência, hedonismo, relação tensa com as normas, modos práticos de aprendizagem) e que culminassem com o raciocínio de que “tem pessoas que nascem com um dom de fazê as coisas certas e eu não tive aquele dom da sabedoria” (Carlos).

Em suma, os alunos viveram em seus primeiros anos de vida aquilo que Robert Castel nominou de individualismo negativo. Esta conotação negativa decorre, por um lado, da existência de um indivíduo senhor de seus empreendimentos, independente, autônomo e resistente às formas coletivas de enquadramento. Por outro, temos um indivíduo que apresenta muita dificuldade de inserir-se em algum coletivo, tão completamente despossuído, quanto desligado de relações de dependência e de interdependência que sustentam a sociedade. Este individualismo é negativo porque marcado pela falta, seja de consideração, seguridade, de bens garantidos ou mesmo de vínculos estáveis. Em resultado, temos o indivíduo ‘individualizado’ e exposto a um mundo sem referências, de inseguranças e precariedades, sem suportes em relação ao trabalho, ao capital familiar, às possibilidades de construir um futuro (CASTEL, 1998).

Considerações finais

Segundo Bernard Lahire (2004), quanto mais prematuras forem as experiências socializadoras heterogêneas, mais os atores dominarão meios simbólicos de resistir aos efeitos, por ventura, destrutivos de sua socialização familiar. Se esta assertiva for substantiva, pode-se dizer que a primeira experiência escolar, no caso da população em situação de rua, esteve muito aquém de relações sociais e educacionais enriquecedoras. Por mais condicionado que se esteja pela superficialidade dos dados empíricos aqui expostos, o que se constatou foi que a bagagem social construída fora da escola não encontrou conexões interpretativas e/ou formativas no currículo escolar. O resultado não poderia ser outro, qual seja, a antieducação expressa nos obstáculos colocados ao desenvolvimento das capacidades e liberdades, ou mesmo às oportunidades de apropriação conteúdos culturais, cognitivos, sociais e afetivos diferentes.

Em realidade, o que se pode perceber foram práticas sociais e educacionais levadas a efeito no meio familiar que pouco ou nunca foram observadas pela escola. Os imperativos econômicos vivenciados no cotidiano das famílias, associados aos limites impostos pelos processos de socialização pretéritos e precários (baixo capital cultural, consumo de álcool e drogas, brigas constantes e desorganização familiar) dos adultos, conformaram ambientes que incidiram na constituição de formas de pensar e de agir, senão de disposições, de comportamentos e de personalidades que revelaram-se estranhas às expectativas escolares. Portanto, não causa estranheza que a população em situação de rua seja mais um grupo a tornar mais caudaloso o contexto escolar marcado pela não aprendizagem, por problemas de acesso e permanência, quando não de desigualdade escolar e social.

Se é razoável aceitar que uma das bases da desigualdade no Brasil seja o domínio e a valorização da razão e do trabalho intelectual, a exclusão precoce da escola a que foram, mais ou menos diretamente, submetidos os atores deste estudo revelam, especialmente, um passado escolar marcado pela incompatibilidade entre os efeitos, sociais, culturais e cognitivos, das vivências das crianças e de suas famílias com um currículo ascético, abstrato, autoritário e insensível às diferenças.

Uma das consequências, dentre tantas que se poderia elencar, foi a interiorização por parte dos alunos de antes, hoje adultos, de que são eles, enquanto indivíduos, e não a sociedade e/ou o Estado, os responsáveis por seu fracasso escolar e, em consequência, por suas atuais (e inseguras) condições de cidadania. Aqui reside, ademais, a importância da escola na vida adulta destas pessoas, notadamente na forma como a EPA se dispõe a trabalhar com este público, qual seja, dinamizando e adaptando seu currículo às necessidades de seus alunos. Atesta-se esta assertiva, e com o fito de cerrar estas páginas, com as manifestações de dois de seus alunos. Se se levar em conta a elevação da escolaridade recente desta população, elas podem significar, como destacou Maurice Halbwachs (2003), elementos de uma memória coletiva.

[...] a escola hoje mudou minha vida, mudou meu modo de pensar, uma expectativa nova, uma esperança de futuro (Evandro).

Hoje a escola é a maior satisfação que eu tenho em minha vida, poder voltar a estudar e querer aprender (Carlos).

Referências

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Vanessa; TAVARES Jr., Fernando. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. In: **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 21, p. 239-258, jan./mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00239.pdf>. Acesso em 06 de março de 2017.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COSTA, Márcio da; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; MOREIRA, Amanda Morganna; SÁ, Thaila Cristina Dopazzo de. Oportunidades e escolhas: famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola**: Novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 131-164.

DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez [et.al.]. **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 298-322.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa, PT: Edições 70, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Ensaios de sociologia geral e aplicada**. Pioneira Editora, 1959.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé (org.). **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 281-304.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

INEP. Ideb – Resultados e metas - 2013. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=199822> Acesso em 20 de setembro de 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREGRINO, Mônica. Novas desigualdades criadas pela expansão escola na década de 1990: efeitos sobre a instituição. In: DAYRELL, Juarez [et.al.]. **Família, escola e**

juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 323-342.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & Escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHUCH, Patrice; GEHLEN, Ivaldo. A 'situação de rua' para além de determinismos: explorações conceituais. In: DORNELLES, Aline Espindola; OBST, Júlia; SILVA, Marta Borba (orgs.). **A rua em movimento:** debates acerca da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre. Belo Horizonte, MG: Didática Editora do Brasil, 2012, 11-26.

_____ (Coords.). **Cadastro e mundo da população em situação de rua de Porto Alegre/RS.** Relatório de pesquisa. Porto Alegre, 2016. Disponível em http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=120. Acesso em 22 de março de 2017.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em 24 de junho de 2014.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. IN: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 19, nº 54, fevereiro/2004, p. 79-97.

_____ (org). **A invisibilidade da desigualdade brasileira.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____ (org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Editora UFMG, 2009.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **Escola e emancipação:** possibilidades emancipatórias do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015. Disponível em <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A824D99C0D1014D9BEEEEBB0C18> Acesso em 23 de março de 2017.