

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CAMINHOS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Elizabete Ferreira Santiago Paz^{1*}
Prof.^a Dra. Luiza Mader Paladino^{2**}

RESUMO

SANTIAGO, Elizabete. “**Relato de Experiência: Caminhos para a Inclusão de Pessoas em Situação de Rua**” 2025. Artigo Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Brasília, Campus Samambaia, 2025.

O artigo tem como objetivo relatar minha experiência de estudante da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (LEPT) que ministrou o curso de Operador de Microcomputador no programa Qualifica-DF, destacando a trajetória de uma aluna em situação de rua e os impactos da qualificação profissional em sua vida. A investigação, de natureza qualitativa e caracterizada como estudo de caso, utiliza observações, registros de aulas e interações com alunos e colegas para analisar os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas adotadas e os resultados obtidos. O estudo demonstra que a aluna, além das dificuldades técnicas e pessoais, lidava com barreiras relacionadas à sobrevivência diária, como ausência de moradia, alimentação e acesso a serviços básicos, agravadas pela vulnerabilidade de gênero. A prática pedagógica se adapta ao contexto, criando um ambiente acolhedor e articulando ações com profissionais da assistência social e da psicologia, o que possibilita sua permanência no curso e integração com os demais estudantes. Os resultados evidenciam que a formação contribuiu não apenas para a capacitação profissional, mas também para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da reintegração social da aluna. A conclusão ressalta o poder transformador da educação quando aliada à empatia, à ética e ao compromisso social, e revela para a educadora um aprendizado profundo sobre o papel da docência na reconstrução de vidas.

Palavras-chave: educação profissional 1; situação de rua 2; inclusão social 3.

ABSTRACT

The article aims to report the experience of a student from the Bachelor's Degree in Professional and Technological Education (LEPT) who taught the Microcomputer Operator course in the Qualifica-DF program, highlighting the journey of a student experiencing homelessness and the impact of professional training on her life. This qualitative, case study-based investigation uses observations, class records, and

^{1*}Licencianda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação de Brasília - Campus Samambaia. Bacharelada em Ciências Contábeis pela Uniderp-Anhanguera - DF e Pós graduada em Docência do Ensino Superior, Auditoria e Perícia Contábil e Direito do Trabalho pela Faveni. E-mail:prof.elizapaz@gmail.com.

^{2**}Luiza Mader Paladino é doutora em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. É professora do Instituto Federal de Brasília, campus Samambaia.

interactions with students and colleagues to analyze the challenges faced, the pedagogical strategies adopted, and the results obtained. The study shows that the student, in addition to technical and personal difficulties, dealt with barriers related to daily survival, such as lack of housing, food, and access to basic services, worsened by gender vulnerability. The pedagogical practice adapts to the context, creating a welcoming environment and coordinating actions with social assistance and psychology professionals, which enables her to remain in the course and integrate with the other students. The results show that the training contributed not only to professional development, but also to the strengthening of the student's self-esteem, autonomy, and social reintegration. The conclusion highlights the transformative power of education when combined with empathy, ethics, and social commitment, and reveals to the educator a profound learning experience about the role of teaching in rebuilding lives.

Keywords: professional education; homelessness; social inclusion.

Data de aprovação: 09/12/2025.

1. INTRODUÇÃO

Para além da transmissão de conteúdos, a docência pode transformar-se em um ato de ética e compromisso social, exigindo acolhimento, escuta sensível e a crença inabalável no potencial de cada estudante. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, o papel do educador é também o de mediador de experiências, construtor de vínculos e promotor de inclusão.

Durante a iniciação à docência, surgem muitas incertezas e desafios. O percurso de tornar-se professor(a) é marcado por descobertas, frustrações e aprendizados constantes. A prática pedagógica exige reinvenção diária, especialmente quando se atua em contextos de vulnerabilidade social. Ensinar é um ato dialógico em que o educador também aprende com seus alunos, pois, como destaca Nóvoa (1992, p. 35), “não há identidade docente sem um trabalho permanente de reflexão e de construção de si mesmo”.

Essa visão de docência como mediadora de vidas foi posta à prova quando, ao ingressar em uma instituição que oferta cursos de qualificação profissional voltados à

inserção no mercado de trabalho, deparei-me com uma turma extremamente diversa. Havia estudantes com diferentes níveis de escolarização, alguns com defasagens significativas em leitura, escrita e concentração; outros com experiências anteriores em ofícios variados; e ainda aqueles que, mesmo com incentivos como transporte, material de estudo, uniforme e alimentação custeados, demonstravam desconfiança quanto à permanência no curso. Essa diversidade evidenciou a necessidade de adotar práticas pedagógicas inclusivas, flexíveis e sensíveis às realidades dos educandos.

O planejamento pedagógico contemplava atividades individuais e em grupo, com foco na aprendizagem prática. No entanto, a chegada de uma aluna em situação de rua trouxe à tona um novo desafio: a resistência da turma à sua presença. Isso revelou que incluir não é o mesmo que inserir. A inclusão exige mais do que presença física; ela requer o reconhecimento do estudante como sujeito histórico, com vivências singulares, e a construção coletiva de caminhos possíveis para sua participação plena no processo educativo. Como aponta Mantoan (2003), a inclusão escolar não é um favor, mas um direito que deve ser garantido a todos, independentemente de suas condições sociais, físicas ou cognitivas.

Diante desse cenário, emergem as seguintes questões-problema que orientam este estudo: Como promover a inclusão efetiva de pessoas em situação de rua em cursos de qualificação profissional? Quais estratégias pedagógicas podem potencializar a permanência e a aprendizagem em contextos de vulnerabilidade extrema?

O presente artigo tem como objetivo geral relatar a experiência pedagógica de inclusão de uma aluna em situação de rua no curso de Operador de Microcomputador, destacando os impactos da formação profissional em sua vida. Os objetivos específicos são: analisar os desafios enfrentados pela aluna em situação de rua; identificar estratégias pedagógicas de acolhimento e inclusão; avaliar os resultados da formação em termos de autoestima, autonomia e reinserção social; e refletir sobre o papel da docência na reconstrução de vidas.

A justificativa para este estudo encontra respaldo no crescimento da população em situação de rua no Distrito Federal, que segundo o Censo 2025 apresentou aumento de 19,8%. Somam-se a esse dado as lacunas nas políticas públicas

intersetoriais educação, saúde, assistência social e habitação que dificultam a efetiva garantia de direitos. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica revela-se como ponte entre exclusão e cidadania, possibilitando não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas também a reconstrução de trajetórias de vida.

Os procedimentos metodológicos adotados foram de natureza qualitativa, por meio de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados incluíram observações, registros de aula e interações com alunos e colegas, com foco na trajetória da aluna “Flor” (nome fictício). A análise buscou compreender os impactos da formação em sua vida, considerando dimensões pedagógicas, sociais e subjetivas.

2. CONTEXTO E DESAFIOS: A VULNERABILIDADE SOCIAL DA ALUNA E O ACOLHIMENTO PEDAGÓGICO

Antes de apresentar os dados e a trajetória da aluna, é importante destacar que este relato nasce da minha vivência de pesquisadora e professora em formação, inserida no campo da Educação Profissional e Tecnológica, e de Flor (nome fictício), estudante em situação de rua. Ambas compartilham o mesmo espaço educativo, mas a partir de perspectivas distintas: eu, como educadora em processo de construção da identidade docente, e Flor, como aluna que enfrenta diariamente os desafios da sobrevivência em condições de extrema vulnerabilidade. Essa convivência nos coloca em um cenário comum, no qual a sala de aula se torna ponto de encontro entre a prática pedagógica e a realidade social, revelando tanto os limites quanto às possibilidades da educação como instrumento de transformação.

Nesse contexto, é relevante situar o programa no qual essa experiência se desenvolve. O Qualifica DF, política pública de formação profissional do Governo do Distrito Federal, coordenada pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Renda (SEDET), foi criado para ampliar oportunidades de qualificação para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente diante dos altos índices de desemprego e da necessidade de capacitação para inserção no mercado de trabalho. O programa atende prioritariamente pessoas em vulnerabilidade social, trabalhadores desempregados ou subempregados, jovens e adultos com baixa escolaridade, beneficiários de programas sociais, mulheres chefes de família, pessoas em situação de rua e trabalhadores informais, democratizando o

acesso à educação profissional em diferentes regiões administrativas. Seus objetivos incluem promover qualificação em áreas demandadas pelo mercado, ampliar a empregabilidade, fortalecer a autonomia econômica dos participantes, reduzir desigualdades sociais, descentralizar a oferta de cursos e articular-se com a assistência social para acolher públicos em situação de risco, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do Distrito Federal.

A chegada de Flor trouxe para a sala de aula a dura realidade das populações que vivem nas ruas do Brasil, marcadas por múltiplas vulnerabilidades sociais, econômicas e afetivas. Em Brasília, essa condição é agravada pelo desemprego, pelas rupturas familiares, pela ausência de políticas habitacionais e pela escassez de políticas públicas efetivas voltadas à educação e à inserção no mundo do trabalho. O 2º Censo Distrital da População em Situação de Rua (Produto Temático 1: *Perfil sociodemográfico, tempo de rua, dinâmica na rua*) identificou um total de 3.521 pessoas em situação de rua, em janeiro de 2025, no Distrito Federal, indicando um aumento de 19,8% em comparação com as 2.938 pessoas encontradas no censo de 2022. Metodologicamente, o levantamento combinou a aplicação de questionários respondidos por 52,5% da população (1.848 indivíduos) com a contagem por observação, que registrou os 47,5% restantes (1.673 indivíduos).

No cotidiano, Flor enfrentava a falta de moradia, alimentação adequada, acesso à higiene e cuidados de saúde. Além disso, por ser mulher, estava mais exposta à violência de gênero, o que ampliava sua vulnerabilidade. Essas condições impactavam diretamente sua frequência e participação no curso, exigindo do corpo docente uma postura pedagógica diferenciada e sensível às suas necessidades.

Nesse cenário, a educação se apresentou como possibilidade concreta de transformação, mas demanda uma prática docente que vá além do currículo formal. Como afirma Freire (1996, p. 89), “a educação nesse contexto é um ato de amor e, portanto, de coragem”. Educar pessoas em situação de rua requer acolhimento, escuta sensível e adaptação pedagógica às necessidades reais dos sujeitos, garantindo condições mínimas de permanência e inclusão.

A trajetória de Flor também revela aspectos de sua vida cotidiana. Supostamente mãe, ela passou a residir nas vias do Setor Comercial Sul (SCS) após

um episódio de desilusão pessoal, utilizando frequentemente as entrequadradas da 302 Sul por considerá-las mais seguras. Seu principal suporte emocional era um gato, transportado em um carrinho de supermercado junto aos seus pertences pessoais.

Sua higiene pessoal era realizada no Centro Pop (Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua), espaço de referência para o convívio social e o desenvolvimento de relações de solidariedade, afetividade e respeito. O Centro funciona como ponto de apoio para guarda de pertences, higiene pessoal, alimentação (café da manhã, almoço e lanche) e provisão de documentação, além de oferecer atendimento socioassistencial voltado à orientação, ao acesso a direitos e a benefícios socioassistenciais. As pessoas atendidas incluem jovens, adultos, idosos e famílias que utilizam as ruas como espaço de moradia e/ou sobrevivência; crianças e adolescentes somente acompanhados de familiares ou responsáveis.

A renda de Flor provinha de benefícios sociais, como os oferecidos pelo CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), ou de atividades informais exercidas nas vias públicas, como a vigilância de veículos. Apesar das adversidades, ela demonstrava elevada inteligência, esforço notável e uma explícita sede por conhecimento. Contudo, seu desenvolvimento educacional esbarrava nas limitações socioeconômicas e na falta de acesso às ferramentas necessárias para o estudo e a continuidade do aprendizado fora da sala de aula.

2.1 Visibilizar o invisível: O relato como ferramenta de reflexão

A presença de Flor no ambiente de ensino revelou, de forma concreta, a invisibilidade social que caracteriza a vida da população em situação de rua. Sua trajetória expôs a exclusão cotidiana e a resistência da sociedade em reconhecer esses indivíduos como cidadãos detentores de direitos.

De acordo com Fonseca e Emmendoerfer (2023, p. 112), "a invisibilidade dessa população constitui um dos principais obstáculos à formulação de políticas públicas eficazes". Nesse contexto, o registro e a reflexão sobre a experiência pedagógica vivenciada em sala de aula configuram-se como um ato político e educacional essencial: dar voz ao invisível, reconhecer sua humanidade e legitimar sua presença no espaço escolar.

A participação de Flor nas aulas evidenciou uma realidade frequentemente silenciada no ambiente escolar. Apesar da ampla discussão sobre inclusão, a vivência com estudantes em situação de extrema vulnerabilidade social demonstra que não basta apenas incluir; é fundamental inserir o aluno nos grupos e fomentar o sentimento de pertencimento à comunidade de aprendizagem. O educador Sasaki, referência em Inclusão Social no Brasil, esclarece essa diferença:

"Inclusão Social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade." (SASSAKI, 1997, p. 41)

A perspectiva da inclusão, enquanto conceito, foca na transformação do sistema (a escola, a sociedade) para acolher a diversidade de forma incondicional. Por outro lado, a inserção (o ato de colocar dentro) e o pertencimento (o sentimento de fazer parte) constituem etapas práticas e subjetivas cruciais para que a inclusão formal se traduza em participação real e engajamento social. Em virtude das especificidades e limitações enfrentadas por Flor, notadamente a dificuldade de acesso à internet e ao computador, elementos essenciais para um curso de Operador de Microcomputador, foi necessária a adaptação do plano de aula. Adicionalmente, procedeu-se à flexibilização dos prazos de entrega das atividades, visando promover equidade no processo avaliativo e assegurar a continuidade do aprendizado.

A Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (LEPT), no qual estou cursando, contribuiu para que eu tivesse um olhar mais atento, estratégico e pedagógico para que fizesse estas adequações.

Sua relevância reside na necessidade de formar profissionais capazes de articular saberes técnicos com fundamentos pedagógicos e didáticos essenciais à docência. Diferentemente das licenciaturas tradicionais, a LEPT incorpora temas cruciais como andragogia (ensino para adultos), organização curricular na EPT e a relação intrínseca entre educação, trabalho e desenvolvimento social. Como futura docente em LEPT, é necessário dominar conhecimentos técnicos específicos, possuir sólidos saberes didáticos e cultivar uma postura investigativa sobre a própria prática e sobre o contexto da educação profissional.

A oferta de um curso de qualificação, como o de Operador de Microcomputador, a estudantes em situação de rua, como Flor, é um exemplo prático da função social da EPT. Tal experiência exige uma abordagem pedagógica profundamente marcada pelo acolhimento. Nesse contexto, o acolhimento transcende a simples recepção: estabelece-se como princípio ético e pedagógico fundamental, visando criar vínculos de confiança e promover condições mínimas para a aprendizagem e permanência dos estudantes.

O acolhimento implica oferecer um ambiente seguro e de escuta, em que o estudante se sinta valorizado como indivíduo, e não apenas como aluno. O professor deve praticar uma escuta ativa e sensível às histórias e necessidades singulares dos estudantes, reconhecendo seus contextos de vida como parte integrante do processo educativo.

O conceito de acolhimento e sua relação com a pedagogia, a ética e a alteridade são amplamente discutidos por diversos autores. Paulo Freire é central para a fundamentação da chamada *Pedagogia do Acolhimento*. Embora não utilize o termo como conceito principal, seus princípios sustentam essa prática. Freire defende uma educação dialógica e libertadora, na qual professor e aluno são coaprendizes. O ato de ensinar exige a "corporificação da esperança" e a "generosidade", elementos cruciais para acolher aqueles que historicamente foram marginalizados. Em sua obra, Freire (1996, p. 69-70) destaca a necessidade de "não ter medo do carinho" e de uma postura amorosa do educador, além da "leitura do mundo" que precede a leitura da palavra, o que implica acolher a realidade e os saberes prévios dos estudantes.

No campo da didática e da pedagogia, Libâneo (2010) aborda a pedagogia como ciência voltada para a educação. Sua preocupação com a qualidade do ensino e com a função social da escola, que deve atuar como mediadora na relação entre aluno e cultura, exige que o ambiente escolar seja um espaço de permanência e desenvolvimento integral. Nesse sentido, o acolhimento funciona como porta de entrada indispensável para essa mediação.

Outra autora que me ensinou muito sobre acolhimento na LEPT foi a Dra. Nise da Silveira, que foi muito mais do que uma psiquiatra: tornou-se uma defensora incansável da dignidade humana, cuja prática clínica, centrada na escuta sensível e

no respeito à subjetividade, inspira uma nova forma de pensar a educação inclusiva. Embora não tenha atuado diretamente na educação formal, sua visão humanista nos convida a reconhecer que cada ser humano é único, com modos próprios de sentir, pensar e se expressar, e que a escola deve se adaptar para acolher essa diversidade em vez de tentar encaixar todos em um mesmo molde. Assim como Nise via na arte uma ponte para o mundo interior de seus pacientes, a escola pode utilizar a expressão artística, o afeto e o diálogo como caminhos para compreender e valorizar cada aluno, tornando a inclusão não apenas uma questão de acesso, mas de acolhimento profundo. Inspirar-se em Nise é lembrar que educar é, antes de tudo, um ato de amor e escuta, capaz de abrir espaço para que o universo singular de cada criança floresça e contribua para uma Educação Profissional e Tecnológica mais humanizada e integral.

Desse modo, o curso de Operador de Microcomputador que ministrei revelou-se um poderoso instrumento de reinserção social, demonstrando que a competência técnica e a inclusão digital são indissociáveis da humanização e do resgate da dignidade. Esses elementos foram alcançados por meio de um acolhimento genuíno, ético e pedagógico, podem reafirmar a função social da Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 A chegada de Flor: Impactos na dinâmica escolar

Flor, uma jovem de 29 anos e mãe de dois filhos, ingressou no curso por indicação do CRAS. Contudo, ela enfrentava severas dificuldades relacionadas à alimentação, abrigo, saúde mental, higiene e vestuário. Apesar dos apoios oferecidos pelo programa (transporte, lanche e material), sua frequência era irregular, e sua vulnerabilidade se tornava evidente no cotidiano escolar.

Sua chegada provocou estranhamento e rejeição entre os colegas: alguns mudaram de lugar, outros evitaram contato. Essa reação revelou o preconceito estrutural presente na sociedade e, conseqüentemente, reproduzido dentro da escola. Conforme destaca Angelucci (2014, p. 58), é fundamental que a escola reconheça a pluralidade humana e se torne capaz de sustentar as diferenças que nos constituem como sujeitos igualmente dignos. O desafio, portanto, não se limitou a assegurar a

presença física de Flor, mas a inseri-la nas dinâmicas de grupo, nas trocas afetivas e no processo coletivo de aprendizagem.

Diante das vulnerabilidades apresentadas por Flor e da resistência da turma, foi necessário desenvolver estratégias pedagógicas que fossem, ao mesmo tempo, inclusivas e reflexivas. Primeiramente, buscou-se criar um ambiente de acolhimento, promovendo momentos de escuta ativa e diálogo. Nesses espaços, todos os estudantes puderam expressar sentimentos, dúvidas e preconceitos. Essas conversas abriram caminho para que a turma compreendesse a trajetória de Flor como um exemplo concreto de desigualdade social e resiliência, estimulando a empatia e o respeito às diferenças. No âmbito pedagógico, as atividades curriculares foram **adaptadas** para contemplar as condições concretas de Flor. A flexibilização de prazos, a priorização de tarefas feitas em sala e o incentivo a produções orais permitiram que ela participasse, mesmo diante das limitações materiais e emocionais.

Além disso, foram propostas estratégias de mediação entre os estudantes, como a promoção de trabalhos em duplas ou grupos heterogêneos, com o objetivo de criar vínculos de cooperação e reduzir atitudes de rejeição. No entanto, a dificuldade de relacionamento de Flor com a turma persistiu. Vendo a resistência e o desconforto dos colegas, Flor optou por não participar ativamente dessas dinâmicas, preferindo realizar suas atividades de forma individual.

2.3 Estratégias de acolhimento e articulação: O papel da rede de apoio

Apesar do encaminhamento inicial pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), notou-se a ausência de acompanhamento por parte do órgão. Essa lacuna exigiu uma dedicação suplementar por parte da docente, que frequentemente permanecia após o término da aula para sanar as dúvidas de Flor e possibilitar a conclusão de tarefas. Tal necessidade decorre da carência de ferramentas adequadas por parte da aluna para executar os exercícios propostos em sala e as atividades extraclasse.

No contexto das aulas ministradas, o reconhecimento da dignidade inerente a cada indivíduo foi estabelecido como o primeiro passo para a inclusão. Muitos alunos carregavam consigo histórias de rupturas familiares, desemprego, dependência química e invisibilidade social. Nesse cenário, a prática da escuta ativa, destituída de

juízo ou condenação, revelou-se crucial para a construção de vínculos e para a otimização do processo de aprendizagem.

Em momentos de esclarecimento de dúvidas, Flor demonstrava um interesse e empenho diferenciados na busca pelo aprendizado, questionando sempre mais do que os demais. A docente tentou reiteradamente estimulá-la a apresentar seus questionamentos à turma, utilizando o argumento de que “a sua dúvida pode ser a do colega”. Contudo, Flor manifestava resistência significativa em partilhar suas dificuldades em público, preferindo consistentemente o atendimento individualizado após o encerramento da aula.

Durante as aulas, houve um esforço contínuo para adaptar a linguagem e os conteúdos, de modo a assegurar que todos os alunos, incluindo Flor, se sentissem acolhidos e capazes. A cada novo comando aprendido no computador, observava-se na aluna um visível entusiasmo e a percepção de novas possibilidades. Em uma ocasião, durante uma aula sobre criação de planilhas, ela expressou: “Nunca imaginei que eu conseguiria fazer isso. Parece que estou voltando a existir.”

Em alguns momentos, notava-se o interesse de um ou outro colega que, ao se posicionar próximo a Flor, tentava compartilhar seu conhecimento para auxiliá-la na execução das atividades. Entretanto, a aluna demonstrava baixa receptividade a essa forma de interação e colaboração, preferindo manter-se mais reservada.

Em suma, estratégias docentes humanizadas articuladas com acolhimento pedagógico, flexibilização de prazos, adaptação curricular e articulação com a assistência social e a psicologia mostraram-se fundamentais. O acolhimento não pode ser considerado um ato isolado, mas sim um processo construído coletivamente, no qual cada setor educação, assistência social e saúde deve contribuir de forma coordenada para a transformação das realidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

2.4 O impacto final da educação e reflexões sobre a ética da docência

A trajetória de Flor evidenciou que a educação profissional pode ser uma ponte entre exclusão e cidadania. Ao aprender habilidades técnicas, ela não apenas se qualificou para o mercado de trabalho, mas também reconstruiu sua autoestima e

identidade social. Como afirma Silva (2019, p. 74), “a educação é um dos principais instrumentos de emancipação social, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade”. Nesse caso, o curso representou mais do que uma formação profissional: foi um espaço de reconstrução de vínculos, de resgate da autonomia e de reafirmação da dignidade.

Entretanto, embora o arcabouço legal brasileiro contemple a inclusão e assegure o direito à educação, como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) e em outras normativas correlatas, a experiência relatada evidencia uma lacuna significativa: a ausência de políticas intersetoriais específicas capazes de articular, de forma eficaz, a educação profissional com a realidade da população em situação de rua.

Nesse contexto, o educador frequentemente se vê diante da necessidade de adaptar sua prática pedagógica para integrar sujeitos que carregam trajetórias marcadas pela exclusão social em turmas que, muitas vezes, não foram preparadas para lidar com a diversidade. Essa adaptação exige não apenas competência técnica, mas, sobretudo, sensibilidade ética e compromisso com a dignidade humana. Como destaca Fonseca (2023, p. 112), “a inclusão demanda esforços coletivos entre diferentes setores, orientados pelo princípio da cidadania e da dignidade”.

A constatação dessa lacuna reforça a urgência de políticas públicas que articulem educação, assistência social, saúde e habitação em ações coordenadas e integradas. Na ausência de diretrizes claras, esse papel recai sobre o educador, que, por meio de sua ética e sensibilidade, assume a responsabilidade de promover a inclusão e de visibilizar sujeitos historicamente invisibilizados.

Assim, o impacto final da educação, como demonstrado na trajetória de Flor, não se limita à qualificação profissional. Ele se expande para dimensões subjetivas e sociais, revelando o poder da docência como prática transformadora. A experiência mostra que a escola pode ser espaço de reconstrução de vidas, mas também evidencia que o compromisso com a inclusão não pode depender apenas da ação individual do professor. É necessário que haja políticas estruturais que sustentem e ampliem essas práticas, garantindo que histórias como a de Flor não sejam exceções, mas parte de um movimento coletivo de emancipação e cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado confirma que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quando fundamentada em princípios éticos e humanistas, pode se tornar um poderoso instrumento de transformação social. A trajetória de Flor, aluna em situação de rua, evidencia que a formação profissional não se restringe ao desenvolvimento de competências técnicas, mas se expande para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da reconstrução de vínculos sociais.

A experiência demonstra que a educação é a ponte entre exclusão e cidadania, capaz de resgatar a dignidade e abrir novas perspectivas de vida. O acolhimento pedagógico é condição indispensável para a permanência e o engajamento de estudantes em vulnerabilidade, exigindo do educador sensibilidade, escuta ativa e adaptação curricular. Persistem, contudo, lacunas estruturais na articulação entre educação, assistência social, saúde e habitação, o que sobrecarrega o papel do docente e reforça a urgência de políticas públicas intersetoriais. A docência, nesse contexto, revela-se como prática ética e social, em que ensinar é também aprender com os alunos, reconhecendo suas histórias e legitimando sua presença no espaço escolar.

Em resumo, o caso de Flor reafirma que a inclusão não é apenas um direito garantido em lei, mas uma prática que exige coragem, empatia e compromisso coletivo. A educação profissional, aliada ao acolhimento e à ética docente, mostra-se capaz de visibilizar sujeitos historicamente invisibilizados e contribuir para a reconstrução de vidas, confirmando o poder transformador da educação como ato de esperança e de cidadania.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Célia. *Educação Inclusiva: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Câmara de Educação Profissional (CP). Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 19-21, 6 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm . Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Brasília: MDS, 2008.

FONSECA, João; EMMENDOERFER, Magnus Luiz. **Inclusão e políticas públicas para a população em situação de rua**. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

IPEDF – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL. **2º Censo da População em Situação de Rua do Distrito Federal – Produto temático 1: Perfil Sociodemográfico: tempo de rua, dinâmicas na rua**. Relatório. Brasília: IPEDF, 2025. Disponível em: https://www.ipe.df.gov.br/documents/d/ipedf/produto1-perfil-sociodemografico-pesquisa-populacao-em-situacao-de-rua-no-df_2-pdf . Acesso em: 14 nov. 2025.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development**. 8th ed. New York: Routledge, 2015.

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

MACHADO, Luciana. **Políticas e Legislação da Educação Profissional no Brasil**. In: *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia da Relação entre a Educação e o Trabalho**. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 955-971, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/56632330-construindo-uma-sociedade-para-todos-livro-sassaki-1-pdf-free.html> . Acesso em: 10 nov. 2025.

SCIELO. **População em situação de rua, mundo do trabalho e os centros de referência especializados**. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São

Carlos, v. 27, n. 4, p. 901-915, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/S4yZL3jDCvjw4ztXFHNLPLYN/?format=html&lang=pt>

. Acesso em: 5 nov. 2025.

SILVEIRA, Nise da. **Cartas a Spinoza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO DISTRITO FEDERAL (SEDES-DF). **Centros POPs**. Brasília, DF: SEDES-DF, [s.d.]. Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/centros-pops#:~:text=O%20Centro%20Pop%20%C3%A9%20um,acompanhados%20de%20familiares%20ou%20respons%C3%A1veis> . Acesso em: 14 nov. 2025.

SILVA, João Carlos. **Educação e vulnerabilidade social: desafios da inclusão**. São Paulo: Cortez, 2019.