

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Marcus Macedo da Silva

**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS
INCLUSIVOS NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL**

Belo Horizonte
2012

Marcus Macedo da Silva

**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS
INCLUSIVOS NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer
Coorientador: Renato Diniz Silveira

Belo Horizonte
2012

MACEDO, Marcus da Silva

As contribuições da Educação de Jovens e Adultos na construção de processos inclusivos no campo da Saúde Mental. UFMG/FaE. 2012. 127 fl.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer.

Coorientador: Renato Diniz Silveira

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Inclusão Social. 3. Saúde Mental. 4. Intersetorialidade.

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Marcus Macedo da Silva

**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS
INCLUSIVOS NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Carmem Lúcia Eiterer (Orientadora) – UFMG

Renato Diniz Silveira (Coorientador) – PUC Minas

Francisca Isabel Pereira Maciel – UFMG

João Leite Ferreira Neto – PUC Minas

Belo Horizonte, 24 de agosto de 2012.

Como fruto deste trabalho, dedico primeiramente aos meus familiares e amigos que estiveram ao meu lado durante todo este percurso.

Dedico também a todos os usuários, familiares e trabalhadores do campo da saúde mental que, pela luta diária, pela inclusão das pessoas em sofrimento psíquico, possam encontrar neste trabalho uma pequena contribuição e combustível para continuar nesta caminhada diária.

Dedico ainda a todos os profissionais do campo da educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Faculdade de Educação da UFMG, na pessoa da professora Carmem Lúcia Eiterer, pela acolhida e pelo acompanhamento deste trabalho. Acrescento ainda o apoio e as condições favoráveis dispensadas pela instituição na concretização desta pesquisa.

Agradeço às significativas contribuições orientativas do professor Renato Diniz Silveira, as quais foram importantes no direcionamento deste trabalho.

Agradeço aos diversos amigos que ao longo da caminhada figuraram como “orientadores de bastidores”, enriquecendo minhas análises. Entre eles, não poderia deixar de mencionar: Patrícia Santos, Luiz Felipe Lopes Cunha; Eliene Nery; Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e seu grupo de pesquisa em Didática da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE); e Renata Grecco.

Agradeço a todos os professores da FaE/UFMG com os quais pude conviver durante as disciplinas, com destaque para o Prof. Leôncio e o Prof. Rogério.

Agradeço à Secretaria Municipal de Saúde de Governador Valadares, que nos momentos necessários propiciou condições para que eu pudesse realizar a pesquisa, entendendo e reconhecendo que este estudo constituía um momento de enriquecimento profissional.

Agradeço ao Centro de Convivência e Cultura, onde foi realizada a presente pesquisa, pela acolhida e pelo apoio à realização da pesquisa. Na mesma direção, agradeço às educadoras e aos educandos com que compartilhei momentos que, para além desta dissertação, ficarão marcados em minha memória.

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.
Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. (BOAVENTURA SOUZA SANTOS).

RESUMO

Esta dissertação abordou o tema da inclusão social das pessoas em sofrimento psíquico a partir de uma experiência intersetorial estabelecida entre os campos da saúde mental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contribuindo para a escassa produção científica voltada para essa temática, o presente estudo marcou uma singularidade em relação aos demais trabalhos por se voltar para uma experiência de EJA presente em espaços não escolares. O estudo foi realizado em um dos Centros de Convivência e Cultura de Belo Horizonte, instituição esta que, compondo a Rede de Atenção Psicossocial deste município, assiste as pessoas em sofrimento mental grave com comprometimento da vida social. Procuramos analisar as possíveis contribuições que as turmas de EJA presentes nessa instituição proporcionam para os processos inclusivos desses sujeitos. Para tanto, a partir de uma pesquisa de cunho exploratório, utilizamos como referência metodológica o Estudo de Caso Único, tomando como caso pesquisado as turmas de EJA presentes no Centro de Convivência e Cultura Paulo Freire (CCCPF). Buscando uma triangulação metodológica, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: 1) a observação; 2) as entrevistas semiestruturadas; e 3) a análise documental. Os dados obtidos foram analisados partir da metodologia da análise de conteúdo. Para analisar as possíveis contribuições da EJA para os processos inclusivos desenvolvidos pela saúde mental, construímos duas perspectivas educativas, tomando, para tanto, as referências teóricas de Arroyo (2000; 2005; 2007), Freire (1992; 2005; 2007) e Brandão (2009). Distinguimos tais perspectivas educativas como escolarizante e emancipatória, sendo a primeira caracterizada por uma prática educativa restrita aos processos de ensino e aprendizagem; e a segunda voltada para uma dimensão humanizadora. A pesquisa foi realizada durante o ano de 2011, porém através da análise dos achados da pesquisa, percebemos que durante esse ano as práticas educativas diferiram significativamente dos anos anteriores. Assim, de uma prática emancipatória presente nos primeiros anos da experiência, a EJA caminhou para uma configuração escolarizante, sobretudo em 2011. Identificamos que as turmas de EJA, à medida que iam se aproximando da escola regular e conseqüentemente das suas normatizações, foram se distanciando da perspectiva emancipatória. Diante disso, concluímos que as contribuições para os processos inclusivos da saúde mental foram ficando restritas e tomando o foco de ensino e não de educação como formação humana.

Palavras-chave: EJA. Saúde mental. Inclusão social. Intersetorialidade.

ABSTRACT

This dissertation discussed the issue of social inclusion of people with mental disorders from an intersectoral experience established between the fields of mental health and Youth and Adult Education (In Portuguese EJA). Contributing to the scarce scientific literature directed to this theme, this study showed to be unique compared to other works since it focused on an experience of EJA present in non-school spaces. The study was conducted in one of the Culture Living Centers located in Belo Horizonte, an institution that composes the Psychosocial Care Network in this city and assists people suffering with severe mental problems and social life impairment. We tried to analyze the possible contributions provided by EJA's classes present at this institution to the social inclusion processes of these subjects. To do so, from an exploratory research, we used One Case Study as a methodological basis, taking as case studies the EJA's classes present at Paulo Freire Culture Living Center (In Portuguese CCPF) developed during 2011. Seeking a methodological triangulation, we used as instruments for data collection: 1) observation; 2) semi-structured interviews; and 3) documentary analysis. The data collected was processed using the methodology of analysis of content. In order to analyze the possible contribution of adult education for social inclusion processes developed by mental health, we built two educational perspectives, using theoretical reference from Arroyo (2000, 2005, 2007 2001, 2006), Freire (1992, 2005, 2007) and Brandão (2009). We distinguished these educational perspectives as schooling and emancipating: the first one is characterized by an educational practice restricted by processes of teaching and learning, and the second one is directed to a humanizing dimension. Through analysis of the research results, we realized that, during 2011, the educational practices of Youth and Adult Education at CCPF differed significantly from previous years. Thus, from an emancipating practice in the early years of this experience, EJA has been redirected to a schooling practice, especially in 2011. We identified that the EJA's classes, as they were approaching to regular school and consequently to its norms, they were moving away from an emancipating perspective. Therefore we concluded that contributions to the social inclusion processes of mental health have become restricted and have focused on teaching instead of on education as human development.

Keywords: Youth and Adult Education. Mental health. Social inclusion. Intersectorality.

LISTAS DE SIGLAS

ASSUSSAM – Associação dos Usuários de Saúde Mental de Minas Gerais

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CCPF – Centro de Convivência Paulo Freire

CERSAM-AD – Centro de Referência em Saúde Mental Álcool e Drogas

CMT – Centro Mineiro de Toxicomania

CNSM – Conferência Nacional de Saúde Mental

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC – Centro Popular de Cultura

DAB – Departamento de Atenção Básica (Ministério da Saúde)

ESF – Estratégia de Saúde da Família

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPF – Escola Municipal Paulo Freire

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família

NEJAEN – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde

PBE – Programa Bolsa Escola

RAP – Rede de Atenção Psicossocial

SISNEP – Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SRT – Serviço Residencial Terapêutico

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UGES – União Geral dos Estudantes Secundaristas

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CONFIGURANDO O CAMPO DA SAÚDE MENTAL	20
2.1 Um percurso pela trajetória de exclusão social das pessoas em sofrimento psíquico	20
2.2 A consolidação do Modelo Psicossocial no Brasil.....	27
2.2.1 <i>Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)</i>	31
2.2.2 <i>Articulações com a Atenção Básica em saúde</i>	31
2.2.3 <i>Programas de reinserção social</i>	32
2.2.3.1 <i>Programa de Volta para Casa</i>	32
2.2.3.2 <i>Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT)</i>	33
2.3 O Centro de Convivência e Cultura	33
2.4 Saúde Mental e Educação de Jovens e Adultos: Possibilidade de diálogos.....	34
3 CONFIGURANDO O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) 39	39
3.1 Um breve percurso pela história da EJA no Brasil	39
3.2 O Projeto EJA-BH: a emergência de uma experiência instituinte em meio ao processo de municipalização da EJA no município de Belo Horizonte.....	45
3.3 Educação de Jovens e Adulto como um campo diversificado de práticas e fazeres: perspectiva escolarizante versus perspectiva problematizadora.....	49
3.3.1 <i>Perspectiva emancipatória</i>	54
3.3.2 <i>Perspectiva escolarizante</i>	56
4 CARTOGRAFANDO O CAMPO DE PESQUISA	60
4.1 Definição metodológica	60
4.2 Definição do caso e delimitação das unidades de análise	61
4.3 Instrumentos de coleta de dados.....	62
4.3.1 Observação	63
4.3.2 <i>Entrevista semiestrutura</i>	63
4.3.3 <i>Análise documental</i>	65
5 POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS ENTRE A EJA E A SAÚDE MENTAL	67
5.1 A inserção da EJA no CCCPF	67
5.2 Categorias de análise.....	70
5.2.1 <i>A relação dos educandos com a EJA</i>	70
5.2.2 <i>Um novo lugar para a EJA: a especificidade do CCCPF em relação ao contexto escolar</i>	78
5.2.3 <i>O posicionamento do educador e as consequências práticas na configuração da EJA</i>	84
5.2.4 <i>Conhecendo as práticas educativas da EJA no Centro de Convivência e Cultura</i>	95
5.2.5 <i>As possibilidades e limites da construção de uma prática intersetorial</i>	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE	119

ANEXOS	125
---------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Falar dos movimentos que levaram à presente pesquisa me conduz inevitavelmente aos meus primeiros contatos como psicólogo com o campo da saúde mental. Estabelecidos durante o período de formação em psicologia, esses contatos constituíram as bases para minha posterior atuação profissional nesse campo e, por consequência, à pesquisa aqui apresentada.

Importante ressaltar que esses encontros se deram exatamente em um momento em que a assistência em saúde mental passava por um processo de reestruturação com a superação do modelo manicomial e a consequente implantação do modelo psicossocial.¹ Entre as diversas mudanças operacionalizadas por tal reestruturação, destaco aqui a emergência de um novo *modus operandi* da assistência em saúde mental, em que a centralidade em torno do saber médico, tal como no modelo manicomial, deu lugar à pluralidade de saberes e fazeres proporcionados pelas equipes multiprofissionais. Como consequência disso, as ações isoladas e hierarquizadas foram substituídas por intervenções que, ao se estabelecerem em diálogo e de forma horizontal, proporcionaram a interdisciplinariedade, rompendo, assim, com as fronteiras das especialidades. Outra mudança apontada pelo modelo psicossocial se refere à constituição de um novo *locus* de intervenção, em que as salas de atendimentos, locais sacro do modelo manicomial, foram substituídas pela pluralidade de espaços possíveis de intervenção terapêuticas, com destaque para aqueles voltados para a construção de processos inclusivos e em diálogo com a sociedade.

Inserida nesses processos, a psicologia, herdeira de uma tradição clínica, viu-se confrontada com os desafios impostos pela clínica ampliada do modelo psicossocial.² O descompasso entre uma formação voltada para uma prática clínica tradicional e as novas exigências dessa clínica ampliada fizeram com que a construção de um novo modo de atuação da psicologia se constituísse no fazer cotidiano. Ferreira Neto (2004, p. 142), ao analisar a inserção do psicólogo no campo da saúde mental, afirma que esse processo “foi construído no próprio percurso de desenvolvimento da saúde mental, tendo um caráter majoritariamente extra-universitário e operacionalizado mediante uma série de recursos ligados ao próprio espaço de trabalho.”

Foi justamente nesse panorama que iniciei, em 2001, o estágio extracurricular em

¹ Apesar de ser abordado no Capítulo 1, considera-se como entendimento preliminar que o modelo manicomial tem nas internações psiquiátricas a única resposta a ser dada às necessidades decorrentes dos transtornos mentais, sendo por consequência excludente. Já o modelo psicossocial responde a essas necessidades por meio de uma rede de serviços territoriais e interligados com os setores da sociedade visando, para tanto, à plena inclusão das pessoas em sofrimento psíquico.

² Cf. Tenório (2001) e BRASIL (2009).

psicologia no Centro de Atenção Psicossocial da Ilha de Santa Maria, em Vitória, no Espírito Santo (CAPS).³ Naquele momento, movido pelos conhecimentos da psicanálise, levava comigo uma demanda de compreender os mecanismos psíquicos inerentes à experiência da psicose. Estava em questão a necessidade de aprender um saber-fazer que me habilitasse para o exercício da prática clínica da psicologia que, segundo Ferreira Neto (2004, p. 82), compreende “as atividades de psicoterapia e/ou psicodiagnóstico [...] tendo um enfoque teórico-técnico intra-individual.” Acrescenta-se ainda que, naquele momento, o campo da saúde mental em si não fazia parte de minhas aspirações profissionais, pois buscava nele apenas a apreensão de um saber-fazer que me capacitasse para atuar em outro contexto, a saber, o consultório.

Com isso, era evidente o descompasso entre o que eu buscava como profissional em formação e o que o campo da saúde mental esperava de um profissional da psicologia, pois este procurava ampliar o fazer clínico-tradicional, restrito às intervenções intersubjetivas. Compreendendo à época o descompasso dessa demanda formativa em relação aos propósitos da saúde mental, minha então supervisora de estágio⁴ pôde, com muita sensibilidade, detectar essa descontextualização e, conseqüentemente, apontar outras direções durante os dois anos de estágio. Sem desconsiderar as contribuições da psicologia, em especial da psicanálise, pude, a partir desse redirecionamento, entrar em contato com outros conhecimentos que foram se constituindo em outras possibilidades de saber-fazer. Nesse movimento, outros conceitos – como prevenção e promoção da saúde, integralidade e universalização das ações da saúde, controle social, intersetorialidade – foram se somando às contribuições epistemológicas da psicologia. Conseqüentemente, novas possibilidades de intervenção foram se constituindo, permitindo, assim, uma transição da tradicional clínica da psicologia, restrita às salas de atendimentos, com intervenções intersubjetivas, para intervenções “extraclínicas” nos interstícios institucionais. Nesse movimento, em sintonia com a perspectiva da clínica ampliada, fui me inserindo nas oficinas terapêuticas, assembleias, grupos temáticos, com destaque para as ações que buscavam laços com a sociedade na construção de possibilidades inclusivas.

Essa experiência, somada à especialização no campo da saúde mental⁵, contribuiu para minha formação profissional, entendendo que o lugar do psicólogo nesse campo não deve se

³ É importante ressaltar que a cidade de Belo Horizonte, especificamente, nomeia os CAPS como Centro de Referência em Saúde Mental (CERSAM). Com isso, encontraremos ao longo desta dissertação a referência a esses serviços como CERSAM, tratando-se, assim, do mesmo serviço.

⁴ Psicóloga Maristela Coelho.

⁵ Destaco aqui a Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial realizada em 2003 na Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro (ENSP-Fiocruz/RJ).

restringir aos tradicionais atendimentos individuais nos moldes da prática psicoterápica. Pelo contrário, em consonância com Lancetti (2007), pude compreender que nesse espaço cabe ao psicólogo, assim como os demais profissionais do campo da saúde mental, a operacionalização de uma clínica peripatética⁶ que se permita fazer nos mais variados espaços institucionais e extrainstitucionais, buscando a plena inclusão social dos sujeitos que sofrem psiquicamente.

Foi com essa base formativa que iniciei, em 2005, meus trabalhos como psicólogo no Centro de Referência em Saúde Mental de Governador Valadares (CERSAM/GV), permanecendo lá até o presente momento. Hoje, remontando essa trajetória, reconheço que ela contribuiu para minha identificação com o campo da saúde mental e para um fazer peripatético na construção de possibilidades de inclusão social para os cidadãos em sofrimento psíquico. E foi justamente em meio a esse fazer peripatético que se deu meu encontro com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), iniciado a partir de um passeio externo realizado com os usuários do serviço de saúde mental.

Na ocasião, pude ouvir o relato de um dos usuários acerca de sua inserção na EJA da rede municipal de educação de Governador Valadares. Percebi, naquele momento, que os ganhos obtidos com tal experiência extrapolavam a dimensão escolar em termos de aprendizagem de conteúdos. Exemplo disso pôde ser constatado na satisfação pelo retorno à escolarização ter sido acompanhada por outros movimentos, como a ampliação do círculo de amizade, anteriormente restrito ao contexto familiar, e também o estabelecimento de um novo relacionamento afetivo, interrompido há anos. Todo esse processo se fazia acompanhar pela satisfação do retorno à escolarização, que guardava marcas de uma trajetória de exclusão escolar no passado.

A partir de então, iniciou-se meu interesse pelo campo da EJA, passando, conseqüentemente, a vislumbrar nessa experiência educativa possibilidades de diálogo com o campo da saúde mental. Na ocasião, à medida que ia percebendo nos processos educativos desenvolvidos pela EJA a consideração pela realidade dos educandos, alimentava essa expectativa de diálogo. Essa percepção associada às leituras teóricas despertaram o desejo de pesquisar as possíveis contribuições que a EJA poderia proporcionar ao campo da saúde mental. No entanto, na busca pela concretização desse processo investigativo, deparei-me com as dificuldades em localizar outros sujeitos inseridos na EJA, o que no meu

⁶ Inspirado em Aristóteles, a partir de sua prática de ensinar andando, a clínica peripatética compreende a clínica praticada em movimento, fora dos espaços de reclusão convencional, através de outras formas de vínculos terapêuticos, bem como outras possibilidades de conexão com os fluxos da cidade e da cultura.

entendimento à época foi um dificultador para o empreendimento de uma pesquisa.

Porém, no momento em que lidava com tal dificuldade, tomei conhecimento⁷ de uma experiência de educação de adultos não escolar presente no município de Belo Horizonte, fato que produziu um redirecionamento dos propósitos investigativos que até então carregava. Tratava-se do Programa EJA-BH, que ofertava turmas de EJA em espaços alternativos na comunidade e se voltava para sujeitos que tinham dificuldades de acesso à EJA presente nas escolas regulares. Concomitante a isso, pude constatar que já havia várias turmas desse programa funcionando nos serviços da Rede de Atenção Psicossocial (RAP) do município, principalmente nos centros de convivência e cultura.⁸

A partir de então, abandonei a perspectiva de pesquisar as contribuições da EJA presentes no contexto escolar para me voltar à investigação das contribuições dessa experiência educativa presente no contexto do Centro de Convivência e Cultura da Rede de Atenção Psicossocial. Assim definido, procurei nesta pesquisa analisar, em conjunto com meus orientadores, quais as contribuições possíveis da EJA diante do trabalho de inclusão social das pessoas em sofrimento psíquico desenvolvido por essas instituições. Para tanto, tomamos a experiência de três turmas de EJA presentes em um dos Centros de Convivência e Cultura do município de Belo Horizonte, buscando analisar a forma como se deu essa experiência, bem como a configuração das práticas educativas.

Feitas as considerações acerca da trajetória profissional que conduziu até aqui, bem como a demarcação do objeto da pesquisa, passamos, a seguir, a apresentar a forma como organizamos esta dissertação. Para tanto, iniciamos, através do primeiro capítulo, com uma contextualização histórica da condição excludente vivenciada pelas pessoas em sofrimento psíquico. Nos propomos a iniciar por esse caminho por entender que as dificuldades de proporcionar a inclusão desses sujeitos na contemporaneidade estão muitas vezes ligadas aos estigmas e aos preconceitos historicamente construídos em nossa sociedade. Acrescenta-se, ainda, o fato de considerarmos importante, principalmente para o campo da educação, um entendimento histórico desse processo excludente, pois acreditamos que essa compreensão permite uma avaliação dos desafios que se colocam diante da EJA, tal como aqui apontamos.

Incluimos também no primeiro capítulo a configuração da atual Rede de Atenção Psicossocial que, após décadas de questionamentos do modelo manicomial excludente,

⁷ Este contato se deu logo que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

⁸ Destaca-se que, além dos Centros de Convivência e Cultura, havia também turmas de EJA funcionando em um dos Centros de Referência em Saúde Mental (CERSAM) de Belo Horizonte. Mais à frente esses serviços que compõem a rede de assistência em saúde mental serão descritos em suas especificidades.

voltou-se para uma rede de serviços assistenciais comunitários que visam à potencialização da inclusão social desses sujeitos. Para tanto, apontamos também algumas referências teóricas que norteiam o funcionamento dessa rede, destacando, entre elas, a noção de território, assim como de intersectorialidade. Embora atravessando todos os dispositivos que compõe a Rede de Atenção Psicossocial, destacamos a presença da intersectorialidade nos Centro de Convivência e Cultura, devido ao papel estratégico que essa instituição ocupa no desenvolvimento de ações de inclusão social, assim como das articulações com os diversos setores da sociedade, entre eles, a educação, como foi o caso aqui analisado. Finalizando o primeiro capítulo, procuramos, a partir dos apontamentos da intersectorialidade, identificar no campo da EJA movimentos que convergissem para um diálogo com o campo da saúde mental. Nessa direção, identificamos nas mudanças paradigmáticas proporcionadas pela V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada no ano de 1996, uma ponte de diálogo possível entre esses dois campos. Assim, identificamos, além da consideração pela idade adulta como um momento de aprendizagem específica, a valorização dos espaços formais e informais de produção de conhecimento e, ainda, o reconhecimento da importância de outros setores e a educação na corresponsabilização pela educação de adultos. Ao mesmo tempo em que constatamos essa abertura ao diálogo, percebemos um fechamento proporcionado pela realidade prática das experiências de EJA em curso atualmente, assim como pelo lugar marginal que as políticas de EJA tenderam historicamente a ocupar nas políticas educacionais brasileiras.

Diante de tal constatação, iniciamos o segundo capítulo fazendo um pequeno resgate histórico das políticas educacionais voltadas para as pessoas jovens e adultas no país. Apontamos, além da marginalidade ocupada pelas políticas de educação de adultos, a inconstância que a caracterizou desde a década de quarenta, quando surgiram as primeiras políticas oficiais voltadas a este público. Em meio a essa trajetória das políticas educacionais, em especial no município de Belo Horizonte, destacamos a emergência de uma experiência inovadora de EJA realizada em espaços não escolares, o Programa EJA-BH, que, como dito anteriormente, gerou a experiência aqui pesquisada.

Sentimos a necessidade de incluirmos também neste segundo capítulo as especificidades que caracterizam o público da EJA. Para tanto, partimos das contribuições teóricas de Arroyo (2000; 2005; 2007), Fonseca (2005) e principalmente de Oliveira (1999), os quais possibilitaram a identificação das seguintes características do público da EJA: a condição de não crianças; a condição de excluídos do espaço escolar e a condição de pertencerem a determinados grupos coletivos marcados por processos de exclusão social.

Citados em Almeida (2009) e Vasconcelos (2007), teóricos do campo da saúde mental, pudemos reconhecer nessas especificidades os sujeitos da presente pesquisa. Visando a fazer uma leitura da experiência em questão, configuramos as duas perspectivas educativas comumente encontradas nas práticas de educação de adultos em curso atualmente. Tomando como referência Freire (1992; 2005; 2007), Arroyo (2005; 2007) e Brandão (2009), configuramos, assim, a perspectiva emancipatória e a escolarizante a partir das seguintes dimensões: concepções de educação adotada, relação com o conhecimento, relações estabelecidas entre educador-educando.

Dessa forma, identificamos na perspectiva emancipatória uma concepção de educação ligada aos processos de humanização, em que as práticas educativas, ao considerarem a realidade existencial dos educandos, propiciam um diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Já na perspectiva escolarizante encontramos uma prática educativa restrita aos processos de ensino e aprendizagem, os quais se fazem desconectados da realidade existencial dos educandos. Como se verá à frente, frizamos que essas duas perspectivas, embora não se apresentem de forma pura na realidade, tendem a prevalecer em determinados contextos ou momentos de determinadas experiências.

Feitas as considerações sobre os dois campos aqui analisados, localizamos no terceiro capítulo a metodologia que norteou nosso processo investigativo. Visando à realização de uma pesquisa de cunho exploratório, tomamos como referência metodológica o Estudo de Caso, baseando-nos para tanto nas contribuições teóricas de Yin (2001), principal referência dessa metodologia. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos três fontes, sendo elas: a observação, as entrevistas e a análise documental. Sendo assim, realizamos, durante aproximadamente seis meses, as observações das atividades educativas, as quais aconteceram predominantemente durante os momentos de aula, tendo como local predominante as salas de aula, embora outros espaços e momentos tenham sido também objetos das observações. As entrevistas foram realizadas tanto com os educandos quanto com os educadores, acrescentando-se ainda duas monitoras e a gerente da instituição. Por fim, destacamos a análise documental realizada sobre os projetos políticos pedagógicos do Programa EJA-BH, bem como da escola regular que as turmas do CCCPF posteriormente passaram a ser referenciadas. Acrescenta-se ainda outros documentos, como folhas de exercício, prontuários dos usuários, diário dos educadores, entre outros. Os dados obtidos foram analisados a partir do referencial da análise de conteúdo e, para dar consistência às análises, lançamos mão da triangulação metodológica, conforme proposto por Flick (2009).

Traçado o percurso metodológico, apresentamos no quarto capítulo as análises dos

dados encontrados na pesquisa. Importante ressaltar que emergência rememorativa apresentada pelos sujeitos da pesquisa, sobretudo durante as entrevistas, nos conduziu a uma análise dessa experiência para além do período pesquisado que a propósito foi o ano de 2011. Assim, apontamos que as turmas de EJA do CCCPF, iniciadas em 2007, caracterizaram-se nos primeiros anos de constituição por uma afinidade com a perspectiva emancipatória, situação essa que destoou das práticas encontradas durante o ano de 2011, quando se constatou a presença de práticas educativas afeitas à perspectiva escolarizante. Como atravessamentos que contribuíram para essa mudança, destacamos o perfil das educadoras, a visão dos profissionais do CCCPF sobre a relação com a EJA, os desdobramentos da extinção do Projeto EJA-BH e a consequente vinculação das turmas à escola regular. Por fim, no capítulo seis, trago as considerações finais da pesquisa apontando os desafios encontrados na consolidação de uma prática de EJA pautada na perspectiva emancipatória no campo da saúde mental..

2 CONFIGURANDO O CAMPO DA SAÚDE MENTAL

2.1 Um percurso pela trajetória de exclusão social das pessoas em sofrimento psíquico

Iniciamos esta dissertação tecendo algumas considerações acerca das especificidades que caracterizam os sujeitos da presente pesquisa. Nessa direção, verificamos que historicamente se utilizou de diversas adjetivações para se referir às pessoas que, devido às suas especificidades idiossincráticas, não se adequavam aos padrões normais de subjetividade aceitos socialmente. Assim, para essa condição, encontramos as seguintes denominações: doido, louco, possuído, alienado, doente mental, portador de transtorno mental, portador de distúrbio mental, psicóticos, e esquizofrênicos. Sob tais denominações comumente se encontram subjetividades que compreendem vivências de alucinações auditivas e visuais, construções de pensamentos delirantes acerca da realidade, alterações bruscas de humor, entre outras experiências.

Evidenciam-se nessas experiências situações produtoras de intensos sofrimentos psíquicos, sobretudo àquelas que provocam uma ruptura com a realidade. Nessa direção, Lobosque (2001), Lobosque (2001) ao abordar os sofrimentos provocados pela vivência da psicose, coloca que essas experiências, ao proporcionar um rompimento entre o mundo interno e a realidade, acabam por produzir um dilaceramento subjetivo. Em consonância com esse posicionamento, Jaspers citado por Lauer (2001, p. 205) afirma que:

O momento de instauração do delírio é marcadamente angustiante, e traz para o sujeito uma sensação de desrealização e perplexidade que denuncia seu encontro com algo estranho, imputado ao exterior, e que o imobiliza. Preso no sem sentido, o sujeito se fragmenta ou produz um sentido não partilhado por terceiros, sustentado por uma certeza subjetiva, irremovível, ininfluenciável e sem possibilidade de conteúdos na realidade objetiva.

Além dos sofrimentos proporcionados por essas experiências, encontramos também algumas dificuldades no âmbito das relações sociais, interferindo nesse aspecto a qualidade do contexto social em que o sujeito se encontra inserido. Nesse aspecto, os sofrimentos se localizam no ponto de tensão entre a singularidade que marca essa experiência e as normas sociais que tendem a homogeneizar as relações sociais, negando a “experiência da loucura”⁹

⁹ Termo criado Foucault (1997); recorremos em algumas passagens desta dissertação aos termos loucura e experiência da loucura, como utilizado por ele para se referir aos sujeitos em sofrimento psíquico. Entende-se por tal denominação, a configuração que traçamos acima para caracterizar os sujeitos da presente pesquisa.

como possibilidade subjetiva humana. Nas palavras de Castel (2008), deflagra-se um preconceito que marca o sujeito discriminado com um defeito indelével, instrumentalizando-o como um fator de exclusão. Dá-se, assim, um destino ao sujeito embasado em uma característica não escolhida por ele, mas, sim, inculcada pela sociedade, como uma espécie de estigma. Essa forma de agenciamento social, dada à experiência da loucura, constituiu historicamente um processo de exclusão social, mantendo-se ainda no imaginário social contemporâneo.

Por conta disso, encontramos atualmente diversos desafios em proporcionar a esses sujeitos possibilidades de inserção nos mais variados espaços da sociedade, como a educação, que é o nosso objetivo aqui. A propósito, o discurso da educação inclusiva, emergente na década de 80, possibilitou a presença de determinados sujeitos até então ausentes no contexto escolar, situação esta vivenciada pelas pessoas com deficiência auditiva, visual, cognitiva, física, entre outras. Concomitante a essa inserção, assistimos ao processo gradativo de reorganização institucional das escolas, o que tem possibilitado o atendimento às especificidades apresentadas por esses sujeitos. Embora a plena inclusão educacional ainda se apresente no cenário atual como um grande desafio prático, já não causa grande estranheza pensar a presença desses sujeitos no contexto educacional.

Situação diferente a essa se encontram as pessoas em sofrimento psíquico grave, pois, em função de sua especificidade, historicamente estiveram ausentes não somente do contexto educacional, mas também da convivência social. Por conta disso, pensar a inserção desses sujeitos na EJA se torna um grande desafio, pois a própria convivência comunitária se apresenta hoje como um desafio devido à histórica trajetória de exclusão a que foram vítimas. Para entendermos esse posicionamento excludente, apresentamos a seguir um breve recorte histórico identificando o tratamento social dado pela nossa sociedade a essas pessoas.

Um primeiro movimento de segregação¹⁰ se constituiu ao longo do século XVII, período em que, juntamente com prostitutas, leprosos, ladrões, alcoólatras, drogados, mendigos, entre outros, a loucura passou a ser reclusa nos hospitais gerais. Nesse contexto, a sociedade, ainda caracterizada por uma estratificação social¹¹, assistia à emergência da

¹⁰ Importante esclarecer que, de acordo com Pessotti (1996), nos séculos anteriores já havia práticas excludentes relacionadas a essas pessoas. Como não pretendemos esgotar a totalidade histórica da loucura, partimos dos séculos XVII e XVIII por acharmos que esse período contribuirá para a constituição do modelo manicomial, como se verá a seguir.

¹¹ A sociedade do Antigo Regime era caracterizada pela hierarquia e estratificação, em que as categorias sociais eram definidas pelo nascimento e pelas funções sociais desempenhadas pelos indivíduos, correspondendo a um estatuto jurídico próprio. Assim, a sociedade era dividida em três estados ou ordens: 1) o clero, único que não se adquire por nascimento; 2) a nobreza, que representava o Segundo Estado, era definida pelas condições de

burguesia, assim como à consolidação do modo de produção capitalista, que, por sua vez, exigia sujeitos disciplinados para o trabalho. É justamente a não adequação desses sujeitos ao disciplinamento exigido pelo modo de produção capitalista que os colocaram em uma condição marginal perante a sociedade, exigindo como solução a reclusão social. Para tanto, o hospital geral, até então sem perspectivas médicas e terapêuticas, passou a funcionar como depósito para os inadaptados ao convívio social; inadaptação essa entendida como incapacidade em aderir ao modo de produção capitalista então emergente. Nesse processo denominado por Foucault (1997) de “o Grande Enclausuramento”, a sociedade passou a responder por meio da segregação aos sujeitos marcados pela ociosidade para o trabalho.

Novas perspectivas se acenaram a esse quadro no final do século XVIII, com o advento das revoluções democráticas, em especial a Revolução Francesa; isso porque mais do que representar uma reorganização política com o fim do absolutismo e a ascensão da república, esse movimento possibilitou a reestruturação do ordenamento social até então vigente. Rompendo com a estratificação social característica do antigo regime, a Revolução Francesa, mobilizada pelos lemas de liberdade, igualdade e fraternidade, e fundamentados pelos ideais iluministas, acenou para a configuração de uma sociedade pautada nas relações sociais igualitárias. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, expressão máxima da democracia então emergente, sinalizou para a perspectiva de um nivelamento de todos a partir da figura social do cidadão, estendendo os direitos sociais a todos indistintivamente.

Nesse novo contexto, em que a igualdade e a liberdade passaram a figurar como princípios basilares do novo ordenamento social, a existência dos hospitais gerais com suas funções segregativas se tornou alvo de questionamentos. Como consequência, todos aqueles que não se adequaram à ordem social vigente e se encontravam reclusos nos Hospitais Gerais foram, então, restituídos ao convívio social, recebendo por parte do Estado assistência devida, de acordo com suas necessidades. A esse respeito Tenório (2001, p. 22) afirma que “no novo Direito instituído pela Revolução Francesa, não cabiam os recolhimentos arbitrários dos diversos grupos desviantes, e a cidadania exigia que se regularizasse a situação dos enclausurados.” Dessa forma, a condição de cidadão, estendida a todos, independente de suas distinções, proporcionou, do ponto de vista da lei, o convívio social igualitário, elevando todos à condição de sujeitos do contrato social, conforme apontado pela Declaração dos

nascimento, bem como pelo poder fundiário; e 3) o povo, também designado como Terceiro Estado, caracterizado pela heterogeneidade de seus membros.

Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, com destaque para seu Artigo 6¹²:

A lei é a expressão da vontade geral e deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

Entretanto, se a Revolução Francesa proporcionou a condição de cidadania plena àqueles que o regime absolutista segregava, com relação à figura do louco, essa possibilidade foi restrita, pois a ele, exclusivamente a ele, foi dado outro encaminhamento. Isso porque a noção de cidadania se pautando no princípio da razão, de acordo com os pressupostos cartesianos e iluministas, estabeleceu como consequência a exclusão do louco do estatuto de cidadania plena. De acordo com Birman (1992, p.115), “o cidadão – expressão universal de uma subjetividade racional – se contrapõe ao louco, manifestação radical da singularidade subjetiva, rebelde, desviante.” Em continuidade, o autor aponta que o estabelecimento de uma hegemonia da razão na constituição do sujeito moderno implicou como consequência a colocação da desrazão na exterioridade do sujeito, já que, para se realizar plenamente, ele deveria se afastar dela. Desse modo, a experiência da loucura se inseriu no ordenamento político-social-cultural moderno de forma negativa, pois sua condição gerou como consequência a exclusão da condição de cidadania plena.

A experiência da loucura, transformada na figura da enfermidade mental, [...] passou a ser representada como efetivamente destituída da razão, de forma que como ser alienado da sua razão o louco não era considerado como sendo propriamente um sujeito. Como decorrência disso o louco não era representado como sendo igual aos demais cidadãos não podendo então associar-se de maneira fraterna com as demais individualidades no espaço social. Sendo representado como um ser mutilado na sua razão, o louco não poderia exercer a sua vontade e ter discernimento para se apropriar legitimamente de sua liberdade. Enfim, em função de sua alienação fundamental a figura do doente mental não era reconhecida como a de um ser inscrito no universo da razão e da vontade, não podendo conseqüentemente ser representado como um sujeito do contrato social. (BIRMAN, 1992, p. 75).

Entretanto, se por um lado a condição de cidadania foi a princípio negada ao louco, por outro passou a ser postulada como algo passível de ser alcançada mediante a restituição da razão perdida. Segundo Gauchet e Swain citados por Bezerra (1992, p. 121), “a razão não se perdeu no louco, portanto ela é uma ponte, por ela o louco poderá alcançar o território da

¹² Referência retirada do seguinte endereço eletrônico

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html> Acesso em 10 de julho de 2012.

cidade.” Sendo assim, sob o estatuto de doente mental, ao louco restou como único direito o de receber tratamento por parte do Estado, visando, assim, à restituição da razão perdida e, conseqüentemente, à ascensão ao estatuto da cidadania. Para atender a esse propósito, a psiquiatria moderna, como saber e prática fundamentada na ciência natural, emerge para fundamentar o estatuto social do louco como doente mental e, por consequência, estabelece as condições necessárias à conquista de sua cidadania. Pinel, médico, filósofo, matemático e enciclopedista francês, lançou, assim, as bases do tratamento que converteria o louco no sujeito do contrato social na nova sociedade igualitária. Marcando uma distinção em relação às incursões médicas anteriores relativas à experiência da loucura, Pinel, ao elaborar o Tratado Médico-Filosófico da Doença Mental, funda a psiquiatria como primeira especialidade médica. Nesse momento, o hospital deixa de cumprir sua função de segregar sujeitos inadaptados socialmente e passa a se voltar para a terapêutica da loucura como mostra Birman (1992, p. 75):

Instalado forçadamente na periferia do espaço social, nos confins do espaço urbano, nos limites da cidade e da razão, o louco como um não sujeito e como um quase sujeito seria ativamente convertido em sujeito da razão e da vontade, mediante as técnicas de sociabilidade asilar impostas pelo tratamento moral. Somente dessa maneira poderia a figura assujeitada da doença mental ser restaurada na condição de sujeito do contrato social, após ter sido submetida à força ao treinamento moral e ao aprendizado das regras básicas que regulariam as trocas sociais das individualidades.

Assiste-se, a partir de então, a um processo acelerado de expansão dos manicômios, sobretudo no fim do século XIX e início do século seguinte. Sobre esse período Pessotti (1996, p. 155) coloca que “o século XIX bem poderia chamar-se o século dos manicômios, não só pela importância histórica da instituição do tratamento médico manicomial [...], mas também pela proliferação de manicômios ocorrida neste século.” Comungando o mesmo pensamento, Castel (1978), ao falar desse período, o nomeia como a idade de ouro do alienismo. Diante dessa expansão, a ausência da loucura nos espaços da comunidade caminhava na proporção inversa ao aumento da população interna dos manicômios.

Desde o ato inaugural de Pinel, o modelo manicomial sofreu uma série de aperfeiçoamentos técnicos no que tange à terapêutica. Nessa direção, novos quadros diagnósticos foram constituídos, à classificação nosográfica se sucedeu a perspectiva nosológica e etiológica da doença mental, reacendendo a histórica discussão sobre a origem passional ou orgânica da loucura. Acrescente-se, ainda, a eclosão de novas intervenções terapêuticas, em que aos tratamentos morais baseados na “pedagogização” do comportamento desviantes, seguiram-se os tratamentos físicos e, mais recentemente, as intervenções por meio

dos psicofármacos.

Entretanto, perpassando e fundamentando todos esses aperfeiçoamentos técnicos da psiquiatria, a perspectiva do isolamento terapêutico se manteve no epicentro do modelo manicomial. A propósito, Amarante (1996, p. 112) coloca que “o isolamento – a imposição da reclusão – é o instrumento mais marcante da psiquiatria, e não o é por outra razão que não a função social que a acompanha desde o nascimento até os dias atuais.” Sendo assim, sob o primado do isolamento terapêutico, constituiu-se nos últimos séculos, no ocidente o agenciamento social da loucura, calcado na exclusão social, legitimando a necessidade de sua segregação.

Por mais de duzentos anos, a relação que a sociedade ocidental manteve com as pessoas em sofrimento psíquico foi mais ou menos a mesma: longas e intermináveis internações em hospitais psiquiátricos, caracterizados pelo abandono ou pelos atos de violência. O conceito de alienação mental (assim como suas derivações posteriores, doença, transtorno mental) implicou atitudes sociais negativas, de medo e rejeição, devido a concepções dele decorrentes, tais como periculosidade, incapacidade, irracionalidade, sempre estigmatizante e discriminatórias. (AMARANTE, 1996, p. 112).

Por volta de meados do século XX, assiste-se ao declínio do modelo manicomial, devido à emergência de diversos questionamentos relativos às condições desumanas em que se encontravam os manicômios em todo o mundo. Absorvendo um contingente cada vez mais crescente de novos internos, esses espaços se caracterizaram por apresentar condições existenciais precárias, como o isolamento de internos em celas fechadas e sem comunicação, as acomodações insalubres com proliferação de doenças, além do alto índice de mortes. As intervenções, pensadas inicialmente como terapêuticas, foram assumindo caráter punitivo, e após a fase de recuperação através do isolamento terapêutico se sucedeu longos períodos de internação, também produtores de sofrimentos.

A propósito, aos sofrimentos já produzidos pela experiência da loucura em si, assim como os produzidos pela exclusão social dela decorrente, sobrepôs-se tantos outros resultantes dos processos de institucionalização vivenciados na vida intramuros dos manicômios. Nomeando esse processo de o duplo institucional, Basaglia citado por Amarante (1996, p. 80) coloca que a vida institucional do manicômio se caracterizou por um processo de “mortificação do eu”¹³, no qual os internos, ao se submeterem aos processos de objetivação impresso pelas práticas institucionais, acabaram perdendo suas subjetividades. Ele afirma ainda que a inércia, a estereotipia, as formas de alheamento da realidade, a perda de

¹³ Cf. Goffman (1987).

contratualidade, entre outros fenômenos produzidos pelo duplo institucional, ao se sobreporem à doença, dificultava a própria distinção entre ambas. “O asilo passa a ser considerado o grande responsável pela deterioração dos pacientes, como o agente produtor e mantenedor da enfermidade.” (AMARANTE, 1995, p. 28).

Tal situação, evidenciada com a chegada do século XX, passa a ser objeto de questionamento, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, a sociedade, sensibilizada com os horrores decorrentes desse conflito, começa a se dar conta da semelhança entre as condições desumanas dos campos de concentração espalhados por toda a Europa e as não menos desumanas situações das instituições psiquiátricas. Nas palavras de Birman e Costa citados por Amarante (1994, p. 46), “não era mais possível assistir-se passivamente ao deteriorante espetáculo asilar: não era mais possível aceitar uma situação, em que um conjunto de homens, (...), pudessem estar espantosamente estragados nos hospícios.” Diante dessa intolerância social, inicia-se um processo de questionamento das instituições psiquiátricas e sua função excludente, gerando conseqüentemente alternativas assistenciais.

Nesse ponto, recorreremos novamente as contribuições teóricas de Amarante (1995, p. 27), que, em estudo realizado, aponta os principais movimentos reformistas da psiquiatria ocorridos ao longo das décadas de 60 e 70. Atendendo às necessidades de categorização desses movimentos, o autor os diferencia de acordo com o questionamento que empreenderam em relação ao modelo manicomial, assim como o grau de operacionalização em relação à inclusão social. Sendo assim, um primeiro movimento reformista sustentou a necessidade do princípio do isolamento terapêutico, ao apontar que as condições em que foram levados os hospitais psiquiátricos correspondiam ao mal gerenciamento dessa instituição. A partir disso, propuseram mudanças na administração interna do hospital, visando ao resgate do suposto potencial terapêutico a ele delegado. Em um segundo movimento reformista, situam-se as experiências que, questionando a psiquiatria por limitar sua ação ao contexto hospitalar, empreendem intervenções na sociedade, porém mantendo a importância da internação psiquiátrica como uma das etapas necessárias ao tratamento. Nessa perspectiva, as intervenções terapêuticas redirecionam suas ações do hospital para a sociedade, visando, para tanto, a minimização das internações. “A idéia de levar a psiquiatria à população, evita ao máximo a segregação e o isolamento do doente.” (FLEMING *apud* AMARANTE, 1995, p. 34).

Por fim, devido à especificidade apresentada em relação às experiências antecessoras, Amarante (1995) destaca a reforma psiquiátrica italiana¹⁴ como uma terceira alternativa à superação do modelo manicomial. Apontando algum avanço em relação às demais em termos de ruptura com esse modelo, o autor afirma que a reforma psiquiátrica italiana propôs a extinção do hospital psiquiátrico e sua substituição por uma rede de dispositivos assistenciais de base territorial e comunitário. Com isso, a experiência italiana, ao evitar ao máximo a segregação dos sujeitos em sofrimento psíquico, voltou-se para uma assistência aos sofrimentos produzidos pela experiência da loucura em um mesmo movimento em que programou ações na sociedade, objetivando a desconstrução de práticas estigmatizantes construídas historicamente sobre essa experiência.

Essas diversas experiências de reforma psiquiátrica, guardadas as suas devidas singularidades, iniciaram o processo de supressão do modelo manicomial e, conseqüentemente, a consolidação de práticas assistenciais voltadas para a inclusão social das pessoas em sofrimento psíquico, as quais reconhecemos como fazendo parte do modelo psicossocial. Absorvendo as contribuições advindas dos movimentos reformistas se constituiu, em 1990, a Declaração de Caracas, que representou a legitimação da perspectiva psicossocial na assistência às pessoas em sofrimento psíquico. Mobilizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), e inserida na meta Saúde para Todos no ano 2000, essa declaração, ao legitimar o modelo psicossocial, apontou diversas diretrizes para os países signatários, entre essas: destacou a importância de diálogos dos serviços de saúde mental com os serviços de atenção primária à saúde, bem como os sistemas locais de promoção de inclusão social centrados na comunidade e suas redes sociais da comunidade. Sendo assim, passamos a identificar a forma como se deu a configuração dessa perspectiva no Brasil.

2.2 A consolidação do Modelo Psicossocial no Brasil

O modelo de atenção psicossocial desenvolvido no Brasil começou a ser gestado ao longo das décadas de 80 e 90, e se consolidou como política pública no ano 2001, com a

¹⁴ Os autores destacam juntamente com a Reforma Psiquiátrica Italiana a experiência da antipsiquiatria. Desenvolvida na Inglaterra e nos EUA, a antipsiquiatria surgiu na década de 60, através de um grupo de psiquiatras com uma longa tradição clínica e psicanalítica. Negando a existência da doença mental, esse movimento recusa qualquer autoridade da psiquiatria em falar da esquizofrenia, pois, para eles, essa condição é uma resposta positiva diante das relações intrafamiliares perturbadas, elemento gerador da loucura. O movimento da antipsiquiatria, embora tenha se constituído no primeiro discurso de crítica radical à psiquiatria, não evoluiu no sentido de propor uma alternativa assistencial consistente às pessoas em sofrimento psíquico.

promulgação da Lei 10.216/2001, considerada lei da reforma psiquiátrica brasileira. Entre as várias contribuições para esse processo, destaca-se a emergência de diversas experiências informais e inovadoras no campo da saúde mental. Essas, desenvolvidas nas décadas anteriores à lei nacional, contribuíram para o amadurecimento do movimento da reforma psiquiátrica brasileira, propiciando, conseqüentemente, a constituição de diversas legislações estaduais.¹⁵ Com isso, a transição do modelo de assistência hospitalocêntrica para o modelo psicossocial se realizou de forma gradativa, em um processo em que a redução planejada de leitos em hospitais psiquiátricos¹⁶ se fez acompanhar de outros movimentos como a incorporação de novas concepções terapêuticas e a implementação dos serviços territoriais e comunitários.

Sendo assim, no que tange as concepções terapêuticas, verificou-se que os movimentos de superação da lógica excludente se fizeram acompanhar do reconhecimento de que as questões relativas à saúde mental envolvem uma diversidade de fatores, exigindo a adoção de novas leituras compreensivas. Atendendo a essa necessidade, o objeto de intervenção, não se limitando ao sujeito em si, passou a englobar as dimensões sociais imbricadas na experiência do sofrimento psíquico. Nesse ponto, Saraceno (2001, p. 89), ao tecer algumas considerações sobre o objeto de intervenção no campo da saúde mental, fez algumas críticas à psiquiatria tradicional, devido ao fato de a mesma realizar uma cisão entre o sujeito e seu contexto social. Definindo a reabilitação psicossocial como o processo de reconstrução da contratualidade e, conseqüentemente, das funções sociais do sujeito na comunidade, o autor ressaltou a necessidade de intervenções no nível ambiental, pois, segundo ele, “a cronificação e o empobrecimento do portador de transtorno mental não são intrínsecos à doença, mas ocasionados por um conjunto de variáveis externas ao indivíduo, em geral ligadas ao contexto da família e da comunidade.” (SARACENO, 2001, p. 89).

Em consonância com esse posicionamento, Amarante (2007, p. 82) se posiciona ao falar do objeto de intervenção da saúde mental:

No contexto da saúde mental e atenção psicossocial, a crise é entendida como o resultado de uma série de fatores que envolvem terceiros, sejam estes familiares, vizinhos, amigos ou mesmo desconhecidos. Um momento que pode ser resultado de uma diminuição do limiar de solidariedade ou tolerância de uns para com os outros,

¹⁵ Lei No. 9716/1992 (RS); Lei No. 11.802/1995 (MG).

¹⁶ Nesse processo, destaque se faz para as seguintes ações: Programa Nacional de Avaliação do Sistema Hospitalar/Psiquiatria (PNASH/Psiquiatria); Programa Anual de Reestruturação da Assistência Hospitalar Psiquiátrica no SUS (PRH). Esses programas tiveram como objetivo realizar a redução gradativa dos leitos dos hospitais psiquiátricos que abrigavam internos de longa permanência.

de uma situação de precariedade de recursos para tratar a pessoa em sua residência, enfim, uma situação mais social do que puramente biológica ou psicológica.

Diante dessa complexificação do objeto de intervenção, a assistência psicossocial passou a englobar não somente os sofrimentos inerentes à própria experiência da loucura, mas também às condições existenciais, familiares e sociais comumente produtoras de sofrimento psíquico. Acrescenta-se, ainda, os sofrimentos proporcionados pelo tratamento social dado a essas pessoas, que passou a demandar intervenções na comunidade, desconstruindo práticas sociais estigmatizantes. Sendo assim, encontramos no conceito “a existência-sofrimento psíquico e sua relação com o corpo social”, tal como postulado por Rotelli (2001, p. 91), a definição mais pertinente para dar conta da complexidade do objeto de intervenção do modelo psicossocial.

No entanto, a consolidação prática que subjaz por trás dessa noção, faz-se acompanhar da necessidade de outras ferramentas teóricas, fazendo surgir, assim, a noção de território no campo da saúde mental. A propósito, esse conceito comparece como uma importante ferramenta teórica na promoção de processos inclusivos para as pessoas em sofrimento psíquico. No entanto a concepção de território adotada mudou o entendimento até então assumido pelas tradicionais políticas públicas de saúde, as quais compreendiam o território como área geográfica delimitada. Caminhando em uma perspectiva diferente, o modelo psicossocial se pautou no entendimento do território como um conjunto de referenciais comunitários e sociais que compõe a vida subjetiva das pessoas em sofrimento psíquico. Em outras palavras, compreendeu o espaço vivencial do sujeito, independente das delimitações geográficas do mesmo, ou seja, o território subjetivo do sujeito. Tal entendimento encontra ressonância nas contribuições sociológicas postuladas por Santos (2003) em relação à noção de território aplicada à saúde, pois ele, ao reconhecer as sobredeterminações das condições sociais, políticas e culturais sobre a saúde, destaca a importância de se considerar o espaço vivencial dos sujeitos na implementação das políticas públicas de saúde.

Seguindo o caminho aberto pela consideração do território, encontramos também a perspectiva da intersetorialidade, possibilitando, conseqüentemente, a construção de diálogos com as demais políticas públicas, assim como com os diversos recursos presentes na comunidade. É exatamente o que vai nos dizer Amarante (2007, p. 99) ao abordar a atual configuração do campo da saúde mental, como se segue:

Atualmente a tendência é construir ‘ateliês’ pelo espaço social, pela cidade afora. O desafio está na possibilidade de encontrar associações civis, times de futebol, entidades comerciais, enfim alianças sociais que possam participar solidariamente da

invenção de estratégias de atenção psicossocial, incluindo as pessoas em acompanhamento nos serviços de atenção psicossocial em suas várias formas de sociabilidade já existentes ou que estejam sendo criadas. Estamos falando do princípio da intersetorialidade, isto é, de estratégias que perpassem os vários setores sociais, tanto do campo da saúde mental e saúde em geral, quanto das políticas públicas e da sociedade como um todo. (AMARANTE, p. 2007, p. 99).

Na mesma direção, Saraceno (2001, p. 95) diz que:

As instituições formais da comunidade e as informais representam recursos potenciais de um serviço: da paróquia ao sindicato, das associações esportivas às agregações mais ou menos formalizadas dos cidadãos, a rede de lugares, recursos e oportunidades é infinita e infinitas são as articulações individuais serviço/paciente/comunidade, capazes de produzir sentido, contratualidade, bem-estar.

Em sintonia com esses autores, Inojosa (2001), ao transpor as discussões transdisciplinares desenvolvidas por Morin (1998) para o campo das políticas públicas, reconhece na intersetorialidade a possibilidade de uma nova dinâmica de funcionamento dessas políticas. Sendo assim, ao problematizar as clausuras setoriais, tradicionalmente assumidas pelas políticas públicas, a autora defende uma ação sinérgica, haja vista que os fenômenos sociais se apresentam de forma complexa, exigindo uma ação interligada entre as diversas políticas públicas. Nessa direção a autora afirma que “o que se quer, muito mais do que juntar setores, é criar uma nova dinâmica para o aparato governamental, com base territorial e populacional.” (INOJOSA, 2001, p. 105).

Em consonância com esse posicionamento, reconhecemos, à luz do modelo psicossocial, que a inclusão dos sujeitos em sofrimento psíquico nos vários espaços da sociedade comparece como um objeto complexo, exigindo uma sinergia de ações intersetoriais mais do que qualquer ação isolada de um setor, como o da saúde. Dessa forma, é a partir da abordagem do sofrimento psíquico e sua relação com o meio social, em uma interface com as demais políticas públicas, que o modelo psicossocial se estrutura, contando, para tanto, com uma rede de instâncias de cuidados de base territorial. Dito isso, apresentamos a seguir¹⁷ o conjunto de dispositivos que compõe a Rede de Atenção Psicossocial (RAP), destacando na sequência o Centro de Convivência e Cultura, onde se desenvolve a experiência de EJA aqui pesquisada.

¹⁷ Aqui, nos propomos apenas a apresentar de forma descritiva esses serviços, sem pretensão de fazer uma análise crítica de como eles se apresentam no cenário atual, haja vista que esse não é o objetivo principal deste trabalho.

2.2.1 Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)

Como serviço especializado da RAP, os CAPS têm a função de acolher as pessoas em sofrimento psíquico com comprometimento social nos momentos de desestabilização psíquica. Como espaço terapêutico, os CAPS substituem o hospital psiquiátrico, porém não funcionam em regime de interação, mas sim na modalidade de permanência-dia, ou seja, o sujeito participa das atividades terapêuticas ao longo do dia, retornando para casa logo em seguida. Nos casos em que o quadro clínico não possibilita esse retorno, tem-se como recurso os CAPS em funcionamento 24 horas, que possuem leitos de permanência noturno ou, na ausência deste, a internação em leitos de hospitais gerais. Nos CAPS, essas pessoas são assistidas por equipes multiprofissionais¹⁸ que desenvolvem diversas atividades terapêuticas, tais como: atendimentos individuais, administração de medicamentos, atendimentos em grupos através de grupos operativos e atividades de suporte social, oficinas terapêuticas, visitas domiciliares, atendimento à família, atividades comunitárias.

2.2.2 Articulações com a Atenção Básica em saúde

Atendendo aos princípios de integralidade, promoção, prevenção da saúde e principalmente do trabalho em rede, tal como proposto pelo Sistema Único de Saúde (SUS), as ações desenvolvidas na atenção básica ocupam um lugar estratégico na complementação da assistência desenvolvida pelos CAPS. Para tanto, destacamos os dois principais dispositivos que compõem a atenção básica: o Programa de Saúde da Família (PSF) e os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). O primeiro é desenvolvido por uma equipe de multiprofissionais¹⁹ e tem como proposta desenvolver intervenções territoriais de prevenção e promoção da saúde, condição que o coloca em contato direto com a população atendida em seu contexto vivencial. A propósito, dados divulgados pela OPAS relativos ao ano de 2002 apontaram que 56% das equipes de saúde da família realizaram alguma ação relacionada às pessoas em sofrimento psíquico (BRASIL, 2009b, p. 38). Desse modo, a proximidade e o consequente contato direto com as pessoas em sofrimento psíquico propicia ao PSF a corresponsabilização no acompanhamento dos casos da saúde mental.

¹⁸ De acordo com a Portaria nº 336/2002, podem compor as equipes dos CAPS os seguintes profissionais: médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, entre outros. Acrescentam-se, ainda, profissionais de nível médio: administrativos, técnicos educacionais e artesãos.

¹⁹ As equipes de ESF são compostas por médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde. Cada equipe é responsável pela cobertura de até 1.000 famílias ou cerca de 3.400 pessoas de determinada localidade.

Já as equipes dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) se inserem nesse processo possibilitando o apoio matricial às equipes do PSF, atuando, assim, em uma interface com os CAPS. ao possibilitar o apoio matricial²⁰ com as PSF, intervindo em uma interface com os CAPS. Sendo assim, os NASF, compostos por equipe multiprofissionais ampla²¹, em um processo de responsabilização compartilhada, interveem de forma dialógica com as equipes de PSF, intermediando a relação com os CAPS.

2.2.3 Programas de reinserção social

Como herança do histórico predomínio do modelo manicomial, têm-se, ainda hoje, a presença de muitos pacientes residindo nos hospitais psiquiátricos.²² Abandonadas pelos familiares, essas pessoas acabaram estabelecendo um quadro de dependência institucional, ficando restritas ao mundo intramuros dos manicômios. Como forma de desmontar essa herança, há dois programas sociais direcionados às pessoas hospitalizadas por longos anos em instituições psiquiátricas: o Programa de Volta para Casa e o Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT).

2.2.3.1 Programa de Volta para Casa

Instituído pela Lei 10.708/2003, este programa consiste no pagamento de um auxílio-reabilitação para as pessoas em sofrimento psíquico que se encontram há mais de dois anos internadas em hospitais psiquiátricos. Ocupando um lugar estratégico na reintegração social das pessoas com longo histórico de hospitalização, esse programa, integrado às demais ações da RAP, tem como propósito a ampliação da rede de relações dos usuários, potencializando o poder de contratualidade social, assim como sua emancipação e autonomia.

²⁰ O apoio matricial constitui um arranjo organizacional que visa a outorgar suporte técnico para as equipes de ESF responsáveis pelo desenvolvimento de ações básicas de saúde, possibilitando, assim, a interdisciplinaridade e a ampliação da clínica na equipe.

²¹ Equipe composta por, no mínimo, um médico psiquiatra (ou generalista com capacitação em saúde mental), dois técnicos de nível superior (psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social, enfermeiro etc.) e auxiliares de enfermagem, para, no mínimo, seis e, no máximo, nove equipes de ESF, ou para grupos populacionais entre 15 a 30 mil habitantes.

²² Cf. Anexo A.

2.2.3.2 Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT)

Instituído em 2004, os Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT)²³ são como casas localizadas no espaço urbano, constituídas para responder às necessidades de moradia das pessoas em sofrimento psíquico egressas de hospitais psiquiátricos. Apesar de se constituírem como equipamentos da saúde, essas residências são estruturadas para garantir todas as características de uma residência, respeitando, assim, as necessidades, os hábitos e a dinâmica de seus moradores. Para tanto, é garantida a presença de um cuidador que cumpre a função de apoiar os moradores nas tarefas, dilemas e conflitos cotidianos do morar, do coabitar e do circular na cidade.

2.3 O Centro de Convivência e Cultura²⁴

Instituído como dispositivo da RAP, os Centros de Convivência e Cultura são estratégicos “para a inclusão social das pessoas com transtornos mentais e pessoas que fazem uso de crack, álcool e outras drogas, através da construção de espaços de convívio e sustentação das diferenças na comunidade e em variados espaços da cidade.” (BRASIL, 2011).²⁵ Dentro do princípio de funcionamento em rede suas ações se dão em articulação com os CAPSs, as Unidades Básicas de Saúde, os Serviços Residenciais Terapêuticos, os Programas de Saúde da Família, outros dispositivos de saúde, bem como a rede de assistência social.

Marcando uma distinção em relação aos demais dispositivos da saúde mental, os Centros de Convivência e Cultura se caracterizam por serem espaços não clínicos, não compreendendo, assim, entre suas intervenções, ações de natureza terapêutica, tal como entendido tradicionalmente. A esse propósito, Machado (2009, p. 1) afirma que os Centros de Convivência e Cultura “devem se constituir em espaços onde as pessoas participam de atividades que apreciam e escolhem, não sendo espaços de permanência dia e nem de

²³ Segundo dados do Ministério da Saúde, até o ano de 2004, os SRT estavam implantados em 45 municípios, totalizando 262 residências que abrigavam um universo de 1.363 usuários. No município de Belo Horizonte, havia oito residências terapêuticas, que abrigavam 75 moradores.

²⁴ Os Centros de Convivência e Cultura, diferentemente dos demais dispositivos, encontram-se aqui em subcapítulo separado por ser o contexto onde o objeto da presente pesquisa se localiza.

²⁵ Embora tenham sido incluídos somente no fim de 2011 como dispositivos da Rede de Atenção Psicossocial, os Centros de Convivência e Cultura já fazem parte dessa rede há vários anos.

atendimentos clínicos.” Por conta disso, as intervenções não se fazem através de profissionais da área da saúde, mas sim por meio dos mais variados atores sociais, como oficinairos, artistas plásticos, músicos, atores e artesãos. Constituem-se, assim, uma equipe que marca sua singularidade não por serem entendedores da mente humana em si, mas sim por serem “especialistas” no diálogo com a sociedade e com a cultura, ou dito de outra forma, como especialistas na promoção de sociabilidade.

Dessa forma, os Centros de Convivência e Cultura “agenciando espaços de transformação cultural, abrem-se caminhos para o viver na cidade, viabilizando a presença social do portador de sofrimento mental.” (MINAS GERAIS, 2007, p. 74). Para tanto, as atividades ofertadas assumem configurações específicas de acordo o contexto territorial em que o dispositivo se encontra. Entretanto, a despeito dessa idiosincrasia predominam geralmente atividades de caráter socializador: assembleias, passeios, oficinas recreativas, teatro, festas, visitas a espaços públicos – cinemas, parques, entre outros.

Conforme visto acima, a inclusão social das pessoas em sofrimento psíquico demanda inevitavelmente o diálogo com as demais políticas públicas. Nesse ponto, o Centro de Convivência e Cultura se apresenta como o principal operador das ações intersetoriais, estabelecendo comumente parcerias com associações, ONGs, empresas, escolas, clubes esportivos, entre outros dispositivos que compõem o tecido social. É justamente como espaço estratégico de promoção da inclusão social das pessoas em sofrimento psíquico e principalmente como catalizador das ações intersetoriais que o contexto do Centro de Convivência e Cultura se apresenta a esta pesquisa, ao possibilitar a construção de uma ação intersetorial com a EJA. Para compreendermos essa possibilidade dialogante, analisaremos, a seguir, os apontamentos relativos as essas duas políticas, procurando identificar elementos que sinalizem para um bom encontro intersetorial.

2.4 Saúde Mental e Educação de Jovens e Adultos: Possibilidade de diálogos

Conforme apontado anteriormente, a assistência em saúde mental, ao objetivar a inclusão das pessoas em sofrimento psíquico na sociedade, buscou nas demais políticas públicas a construção de diálogos intersetoriais. A propósito, ao longo do processo histórico de consolidação do modelo psicossocial no Brasil, temos assistido, através das últimas conferências de saúde mental²⁶, à ênfase dada a essa necessidade. Prova disso, pôde ser

²⁶ Conforme a Lei 8.142/1990, que dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS), as conferências constituem o espaço democrático de construção das políticas públicas de saúde.

verificada na “III Conferência Nacional de Saúde Mental: cuidar sim, excluir não”, realizada em 2001, em que encontramos as primeiras sinalizações da necessidade de diálogos do campo da saúde mental com os diversos setores da sociedade, como se observa no seguinte apontamento:

É primordial a implementação de políticas públicas inter-setoriais que garantam a efetiva qualidade de vida de todos os cidadãos e que se confronte com os mecanismos e processos de exclusão social. [...] A formulação da política de saúde mental, orientada pelos princípios da Reforma Psiquiátrica, requer o desenvolvimento de ações integradas e intersetoriais nos campos da **Educação**, Cultura, Habitação, Assistência Social, Esporte, Trabalho e Lazer e a articulação de parcerias com a Universidade, o Ministério Público e as Organizações Não-Governamentais (ONGs), visando a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania da população. No desenvolvimento dessa ação destaca-se, ainda, a necessidade de contemplar a singularidade de cada território. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE MENTAL, 2001, p. 20 – grifo nosso).

Apesar de as principais proposições apontadas por essa conferência se voltarem para a necessidade de superação do modelo manicomial, percebe-se que já emergia, naquele momento, a preocupação com o apoio dos diversos setores da sociedade na potencialização da inclusão social das pessoas em sofrimento psíquico. Como consequência desses primeiros apontamentos, nos anos seguintes, algumas ações intersetoriais foram surgindo no campo da saúde mental, destacando-se, além daquelas que emergiam informalmente no cotidiano dos serviços de saúde, duas importantes ações macro envolvendo outras políticas públicas. Em uma delas encontramos a parceria estabelecida entre os Ministérios da Saúde e o do Trabalho e Emprego, que, a partir da Oficina de Geração de Renda e Economia Solidária no Campo da Saúde Mental, realizada em 2004, proporcionou a constituição de legislações específicas para a construção de cooperativas de trabalho voltadas para as pessoas em sofrimento psíquico.²⁷ Movimento semelhante se desenvolveu no ano de 2007, através do diálogo da saúde mental com o Ministério da Cultura; apesar de não ter constituído políticas específicas, proporcionou uma aproximação entre os dois campos, impulsionando o surgimento de experiências de arte, de cultura nos dispositivos da RAP, sobretudo nos Centros de Convivência e Cultura.

Embora não tenha se consolidado políticas intersetoriais entre os campos da saúde mental e da EJA nos últimos anos, o reconhecimento do papel estratégico que essa experiência educativa poderia ocupar no campo da saúde mental já se fazia presente na III

Realizadas periodicamente em níveis locais, regionais e nacional têm como objetivo principal propor ao Estado ações para a formulação da política de saúde mental, tendo, para tanto, a participação de todos os seguimentos da sociedade. As conferências no âmbito da saúde se aproximam do que são os ENEJAs, constituídos em torno do campo da EJA, embora esses tenham funcionado informal em relação ao Estado.

²⁷ Cf. Portaria Interministerial nº 353/2005.

CNSM, em 2001. Referendada na então recém-constituída Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, apontou-se, na ocasião, a necessidade de construção de parcerias entre as Secretarias de Saúde, Educação e Ação Social na garantia do acesso à educação pública por parte das pessoas em sofrimento psíquico. Anos depois, por ocasião da IV CNSM, realizada em 2010, novos apontamentos surgiram na mesma direção. Tendo como eixo central e norteador a intersetorialidade, essa Conferência, ao reconhecer novamente a EJA como dispositivo estratégico na potencialização das ações inclusivas no campo da saúde mental, recolocou no cenário assistencial a necessidade de diálogos entre esses dois campos.

Seguindo o mesmo movimento da saúde mental, encontramos no campo da EJA uma abertura de diálogos intersetoriais acompanhado de uma carência de efetivação prática. Nesse caso, percebe-se de um lado a presença de um terreno fértil representado pelas diretrizes internacionais relacionadas às políticas de EJA nas últimas décadas, e de outro a constatação dos desafios de implementação dessas diretrizes no campo prático das políticas educacionais. Para compreendermos tal situação, trago, a seguir, os apontamentos das diretrizes internacionais e, posteriormente, localizo os desafios encontrados pelas políticas educacionais, através de um recorte histórico da EJA em nosso país e no município de Belo Horizonte.

Primeiramente, é importante destacar que as políticas de EJA são implementadas pelos países membros das Organizações das Nações Unidas (ONU) através das deliberações definidas nas Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA).²⁸ Sendo assim, de todas as Conferências até então realizadas, a IV CONFINTEA, ocorrida na Alemanha, no ano de 1996, destacou-se por apresentar certas deliberações que reconhecemos como favoráveis ao diálogo com o campo da saúde mental.

Desse modo, verificamos na Declaração de Hamburgo, documento originário da IV CONFINTEA, o reconhecimento da educação de adultos como direito fundamental na formação da cidadania, inserindo-a nas discussões contemporâneas relacionadas ao desenvolvimento ecológico sustentável, à democracia, ao desenvolvimento socioeconômico e, principalmente, à superação das desigualdades sociais. Percebe-se que nesse entendimento a aquisição de conteúdos acadêmicos se vincula às dimensões subjetivas dos educandos, objetivando a potencialização de uma participação cidadã na sociedade. A esse respeito Di Pierro (2005) aponta que a Declaração de Hamburgo aparece atribuindo à EJA o objetivo de

²⁸ Diferentemente das conferências de saúde, tal como apontado acima, as CONFINTEAs são realizadas pelos países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU). Realizadas a cada 10 anos, essas conferências definem as diretrizes a serem implementadas pelas políticas públicas de educação de jovens e adultos.

desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas adultas, potencializando-as para o enfrentamento das transformações e desafios do mundo contemporâneo.

O entendimento da educação como formação para a participação cidadã na sociedade se fez acompanhar da perspectiva da educação ao longo da vida, reconhecendo que o processo de aprendizagem não se restringe a determinadas etapas do desenvolvimento humano. Para tanto, reconheceu-se que a aquisição de conhecimento não se limita àqueles adquiridos na educação formal, como se pode perceber na seguinte passagem da Declaração: “a educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível em uma sociedade multicultural.” (UNESCO, 1999, p. 2). Nesse sentido, a escola manteve seu lugar primordial do conhecimento, mas a ela se incorporou outras dimensões da vida adulta, em que a todo momento há aquisição de saberes, como trabalho, família, organizações sociais.

Ao se fundamentar nessas diretrizes, a Declaração de Hamburgo sinaliza a necessidade do redirecionamento do próprio papel do Estado em relação às políticas educacionais para as pessoas adultas. Nessa direção, ressaltando a função primordial de assegurar o direito à educação para todos, em especial para os grupos menos privilegiados da sociedade, tal documento destaca a importância de um diálogo com as demais políticas públicas.

No que tange ao governo, a educação de adultos não deve estar confinada a gabinetes de Ministérios de Educação: todos os Ministérios devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos e, para tanto, a cooperação interministerial é imprescindível. [...] Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente. Além disso, empresários, sindicatos, organizações não governamentais e comunitárias e grupos indígenas e de mulheres têm a responsabilidade de interagir e de criar oportunidades para que a educação continuada durante a vida seja uma realidade possível e reconhecida. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 2).

Embora não mencione especificamente o termo intersetorial, percebe-se que a Declaração de Hamburgo traz, nas entrelinhas de seus apontamentos, o sentido desse conceito, como apontado pela saúde mental. Dessa forma, se por um lado a saúde mental aponta que a inclusão das pessoas em sofrimento psíquico deve perpassar as demais políticas públicas, por outro as diretrizes internacionais da EJA sinalizam para a importância de a educação de adultos atravessar também as demais políticas públicas. Com isso, verificamos que ambos os campos apontam para direcionamentos convergentes para um bom encontro.

No entanto, embora a IV CONFINTEA traga essa perspectiva inovadora, verifica-se que a consolidação prática de seus princípios se depara com grandes desafios, haja vista o

lugar excludente que as políticas de EJA historicamente tenderam a ocupar em nosso país, bem como nas demais nações de forma geral. Di Pierro (2005), ao fazer um balanço dos impactos da IV CONFINTEA nas políticas educacionais brasileiras, aponta as dificuldades do avanço da educação de jovens e adultos, devido ao fato de ela ocupar historicamente um lugar marginal nas políticas educacionais. Com o propósito de compreender esse processo, trago, a seguir, um sucinto recorte histórico da educação de adultos no Brasil, captando os elementos nodais que ajudarão a compreender as dificuldades encontradas na atualidade para a implementação das diretrizes sinalizadas pela V CONFINTEA. Posteriormente, localizo o panorama das políticas de EJA no município de Belo Horizonte que, mesmo estando inserido no contexto nacional desfavorável, possibilitou a emergência de uma experiência inovadora de EJA, que a propósito é o objeto da presente pesquisa.

3 CONFIGURANDO O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

3.1 Um breve percurso pela história da EJA no Brasil

Um olhar pela história do Brasil permite identificar práticas educativas de jovens e adultos desde o período colonial, momento em que essas práticas eram desenvolvidas pelos jesuítas no processo de evangelização, primeiramente com índios e logo em seguida com os escravos. Nessa ocasião, bem como durante o período imperial e a primeira república, a participação do Estado se deu de forma tímida, por que não dizer quase ausente. Foi somente a partir da década de 40 do século XX que surgiram as primeiras políticas públicas educacionais voltadas para o público adulto. A esse respeito Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) afirmam que as ações educativas por parte do Estado “após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, império e primeira república, ganhou corpo como política nacional na primeira metade do século XX.” Programava-se naquele momento uma série de ações práticas, consolidando a previsão legal estabelecida nas constituições anteriores.²⁹

Centralizadas em torno da União, essas ações foram implementadas através de programas governamentais caracterizados por campanhas de curta duração, entre elas, a Campanha de Educação de Adultos de 1947, a Campanha de Educação Rural de 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, realizada em 1958. Visando à redução do alto índice de analfabetismo, essas campanhas não possibilitaram a construção de metodologias específicas voltadas para a educação de adultos, embora tenham gerado pela primeira vez uma reflexão em torno do analfabetismo no Brasil.

A ausência de metodologias próprias para o público adulto pôde ser superada a partir da década de 60, quando proliferaram por todo o território nacional diferentes ações educativas caracterizadas pela vinculação entre educação e política. Encontrando um contexto sócio-político-cultural favorável, essas experiências, mantendo variados graus de relação governamental, voltaram-se para uma prática de conscientização em relação a condições existenciais. A esse respeito Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) afirmaram que a educação de adultos “elevada à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, foi além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo de

²⁹ Esta previsão aparece tanto na primeira constituição de 1829 quanto na de 1934 que, através do Plano Nacional de Educação, garante a obrigatoriedade do ensino primário integral e gratuito, extensivo aos adultos.

ensino e aprendizagem.” Corroborando esse posicionamento, Paiva (1973, p. 210) assim retrata esse momento da educação de adultos no país:

O início de um novo período na educação de adultos no Brasil foi aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.

Fazendo parte dessas ações, desenvolveu-se por todo o país uma série de práticas direcionadas à promoção da cultura popular. Na região sul e sudeste, essas experiências, funcionando às margens do sistema formal de educação, surgiram a partir dos Centros de Cultura Popular (CPC), espaços esses resultante da aproximação entre os estudantes universitários e secundaristas e a vanguarda artística emergente.³⁰ Em nome de uma arte engajada, os CPCs desenvolveram com a população diversas ações, como músicas, peças de teatros, esquetes, que tinham como característica peculiar o desenvolvimento de mensagens políticas de transformação social.

Eis por que afirmamos a necessidade de centralizarmos nossa arte na situação do homem brasileiro posto diante do duplo desafio de entender urgentemente o mundo em que vive. [...] Em lugar do homem isolado em sua individualidade e perdido para sempre nos intrincados meandros da introspecção nossa arte deve levar ao povo o significado humano de petróleo e do aço, dos partidos políticos e das associações de classe, dos índices de produção e dos mecanismos financeiros. Para nossa arte há de ser incomparavelmente mais pungente uma fogueira de toneladas de café do que as mesquinhas paixões de um marido traído. (FÁVERO, 1983, p. 68).

Encontramos também em Brandão (2009, p. 51-52) o direcionamento político assumido pelos CPCs na abordagem artística e cultural da época, como se pode perceber na seguinte citação:

³⁰ Soares; Fávero (2009) descrevem outros Centro Popular de Cultura além do criado no Rio de Janeiro pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que, a propósito, foi o primeiro. A partir desse, foram criados outros, como o CPC/BH e o CPC/BA. Esses autores destacam ainda o CPC criado pela União Geral de Estudantes Secundaristas do Rio Grande do Sul (UGES/RS). No nordeste, experiência semelhante foi o Movimento de Cultura Popular (MCP) desenvolvido por Paulo Freire em Pernambuco.

Buscava-se partir dos valores, das artes e culturas de grupos e comunidades populares e utilizá-los como elementos próprios de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos do povo. Buscava-se também levar aos setores populares uma arte erudita, que geralmente lhes era negada, acompanhada de situações de reflexão coletiva que devolviam ao pensamento do povo um sentido humano e crítico, que os movimentos de cultura popular reconheciam terem sido perdidos ao traduzir-se em “cultura de massas.” Buscava-se enfim criar junto com os participantes dos projetos, uma arte que refletisse a partir da associação dos valores do povo com o aporte do trabalho dos educadores um modo novo de compreender o mundo e de saber vivê-lo.

Nesse mesmo ambiente sócio-cultural do início dos anos sessenta, desenvolveu-se também no nordeste do país várias experiências educativas enriquecedoras, do ponto de vista metodológico, para o público adulto. Algumas dessas ações mantiveram certa interface com o Estado, enquanto que outras emergiram às margens do sistema formal, sendo desenvolvidas pela sociedade civil. Tal como ocorrera na região sul do país, essas experiências se caracterizaram pela associação entre a aquisição de conhecimento e a mobilização para a transformação social. Entre essas ações se destacam a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e a campanha de alfabetização “40 horas em quatro”, ambas capitaneadas por Paulo Freire e o Movimento Eclesial de Base, desenvolvido pela Igreja Católica. Dessas experiências foi que surgiu a perspectiva da educação popular, preconizando a centralidade no diálogo como princípio educativo, assim como a valorização dos educandos adultos como sujeitos de aprendizagem, de produção, de cultura e de transformação do mundo. Segundo Brandão (2009), a educação popular se tornou um projeto político de transformação social, tomando a cultura dos sujeitos educandos como objeto de intervenção pedagógica.

Considerado como um dos momentos mais ricos da educação brasileira, essas experiências chegaram a ser incorporadas pelo Programa Nacional de Alfabetização de Adultos de 1964; entretanto, a possibilidade de se consolidar como política de Estado foi suprimida pelo golpe militar desencadeado no mesmo ano. Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), “a repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos, cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar.” Com isso, as experiências de educação popular passaram a funcionar de modo clandestino e marginal diante do sistema formal de educação, conforme mostra Di Pierro (2001 p. 60-61):

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivesse ou emergisse ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano. Abrigadas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriam no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos.

O período ditatorial brasileiro, compreendido entre 1964 e 1985, caracterizou-se por um intenso estado de opressão, restringindo, assim, a liberdade de expressão da sociedade, fato esse que teve reflexos sobre as políticas educacionais brasileiras. Dessa forma, a repressão das experiências de educação popular foi acompanhada pela retomada das campanhas de alfabetização dessa vez articulada às demandas desenvolvimentista do momento. À riqueza metodológica desenvolvida na década de 50, assistiu-se à pobreza representada pelas campanhas de alfabetização, assim como outras práticas de reposição escolar, rompendo com a perspectiva política da década anterior.

Implementou-se nessa direção o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, com um volumoso aporte financeiro, desencadeou uma série de atividades de alfabetização por todo o território nacional, superando em termos de abrangência as campanhas desenvolvidas na década de 40. Tendo as ações de coordenação, orientação e supervisão pedagógica centralizada em torno da União, o MOBRAL pouco se articulou com o sistema de ensino básico desenvolvido pelos municípios e estados, gerando com isso sujeitos alfabetizados, porém excluídos do processo de escolarização básica. Suas práticas educativas, limitadas à aquisição dos códigos básicos de leitura e escrita, pouco contribuíram para o desenvolvimento do processo de letramento³¹ da população, embora estatisticamente apresentasse à sociedade a elevação dos níveis educacionais do país.

Outro fato importante durante o período ditatorial foi a promulgação da Lei nº 5692/71, que modificou a obrigatoriedade da educação básica de quatro para oito anos de estudos, produzindo como consequência um expressivo contingente de pessoas em defasagem escolar. Se para superar o analfabetismo o governo lançou como estratégia o MOBRAL, para aqueles alfabetizados em situação de defasagem escolar, porém, foi implementada uma série de ações compensatórias, como os cursos supletivos, os centros de estudos e o ensino à

³¹ O conceito de letramento se distingue do conceito de alfabetização, embora comumente não se faça essa distinção. Assim, a alfabetização compreende o simples domínio dos códigos de leitura e escrita, ou seja, aquele que sabe ler e escrever. Já o letramento implica não somente o domínio desses códigos, mas o seu uso na diversidade de situações sociais. Ou seja, a palavra letramento compreende a inserção do sujeito alfabetizado em uma cultura letrada.

distância, entre outros mecanismos de certificação. Essas ações supletivas se caracterizaram por ignorar as ricas contribuições deixadas pela educação popular, impingindo, assim, uma lógica de ensino compensatória, com ênfase na reposição de conteúdos não aprendidos na infância, desconsiderando as especificidades da realidade do educando adulto.

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos e dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

A perspectiva compensatória introduzida pelas políticas educacionais desse período consolidou um estreitamento da concepção de educação. Essa passou a ser compreendida como restrita ao processo de ensino-aprendizagem, desconectado da realidade dos educandos. Sendo assim, as práticas supletivas, ressuscitando os exames de madureza³², bem como as ações de alfabetização do MOBRAL, comparecem com o propósito de certificar os sujeitos como alfabetizados ou concluintes da educação básica. Porém, tal certificação acabou por não “certificar” a “ação” desses sujeitos nos espaços sociais em que eram convocados ao uso da leitura e da escrita. Isso porque a não continuidade acabava por permitir a esses sujeitos apenas a leitura e a escrita do próprio nome ou, quando muito, a decodificação de um universo limitado de vocábulos, muitas das vezes sem uma compreensão abrangente sobre eles. Digamos que nesse ponto se configurava uma estreiteza significativa dos vocábulos, o que limitava a prática do letramento.

Retomando nossa trajetória histórica, a partir de meados da década de 80, um novo cenário se acena para a educação de jovens e adultos no Brasil. O fim do regime ditatorial e o consequente desenvolvimento do processo de redemocratização do país possibilitaram a contemplação do direito universal à educação, independente da idade, como apontado na Constituição de 1988. Entretanto, essa previsão legal não encontrou ressonância na implementação prática nas políticas educacionais nos anos que se seguiram. Isso porque a

³² Os Exames de Madureza, segundo Haddad (1991), foram utilizados na primeira metade do século XX pelas escolas e tinham como propósito aferir os conhecimentos acadêmicos de jovens e adultos que não haviam frequentado a escolarização formal. Essa aferição tinha como objetivo a diplomação desses sujeitos em uma das modalidades educativas da época.

atenção dada à educação básica se fez acompanhar de uma desassistência em relação à educação de jovens e adultos, a despeito das garantias constitucionais recém-estabelecidas.

De acordo com Beisiegel citado por Di Pierro, Jóia, Ribeiro (2001), tal posicionamento partiu do pressuposto de que o problema do analfabetismo, bem como a baixa escolarização, se resolveria com o investimento na educação de crianças, estancando, assim, a constituição de novos sujeitos analfabetos. Em continuidade o autor O autor afirma que naquele momento diversas personalidades influentes sobre as políticas educacionais do país se opuseram ao investimento por parte do governo à educação de adultos. Argumentavam para tanto que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado, como dito anteriormente, com a focalização dos recursos no ensino de crianças.

Diante de tal compreensão, várias medidas restritivas à EJA foram implementadas durante os anos 90, entre elas a Emenda à Constituição de 1988, que suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Ato conseqüente a essa emenda, o Parecer do FUNDEF/1996 veio a limitar o financiamento da educação fundamental apenas à educação básica, excluindo a EJA dessa modalidade. Ainda nesse mesmo ano, contraditoriamente, a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 incorporou o supletivo ao ensino regular para crianças, adolescentes e jovens, em um movimento paralelo ao reforço dado aos exames de certificação, reafirmando a perspectiva compensatória instituída com o ensino supletivo na década de setenta.

Diante da falta de incentivo político e financeiro por parte do Governo Federal, produziu-se forçosamente um movimento de “municipalização” da oferta de EJA, ou seja, recaiu sobre os governos locais a responsabilização pela EJA, mesmo sem o suporte financeiro da União para tal. Apesar desse contexto adverso, as expectativas de diminuição da oferta de EJA fora contrariada, pois durante a década de 90 assistiu-se a uma ampliação do número de matriculados em relação ao público adulto. Segundo Di Pierro (2005), nesse período a demanda social por educação se impôs às condições adversas de financiamento do setor público, pois as matrículas na EJA tiveram um aumento de 220% entre 1998 e 2004.

Buscando compreender esse processo, Haddad (2007) identificou alguns fatores que contribuíram para a expansão da oferta de EJA. Nessa direção, o autor destaca, além do respaldo legal referendado pela Constituição de 88, a forte mobilização social capitaneada pelos movimentos sociais, que passaram a cobrar a oferta de educação para todos, sobretudo para jovens e adultos. Acrescenta, ainda, a emergência de governos locais sensíveis à perspectiva da educação popular, o que contribuiu para a acolhida das demandas populares

por educação. Por fim, vale lembrar o Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), que, em substituição ao FUNDEF, incluiu a EJA no financiamento da educação básica.

Percebe-se nesse sucinto recorte histórico como que as políticas educacionais de EJA no país foram marcadas por marginalização, descompromisso e estreitamento da concepção de educação. Essa herança comparece atualmente como um dificultador ao se pensar a implementação de propostas de EJA em consonância com as diretrizes apontadas pela Declaração de Hamburgo. No entanto, apesar dessa tendência, na história recente, temos assistido ao surgimento de práticas instituintes do ponto de vista da inovação pedagógica. A esse respeito Haddad (2007), ao analisar algumas experiências locais singulares de EJA desenvolvidas nos últimos anos, reconhece que, embora sejam experiências pontuais, elas vêm apontando caminhos novos e inovadores para a EJA.

Verificou-se nessas experiências a presença de uma nova compreensão do fazer pedagógico da EJA, rompendo assim com a tendência compensatória. Ao falar dessas experiências, Haddad (2007, p. 23) afirma que “entre as diversas características percebe-se uma forte tendência ao distanciamento do modelo tradicional de atendimento, em que a EJA é identificada como reposição da escolaridade, tomando-se como espelho o Ensino Regular.” Com isso, entre as contribuições identificadas por Haddad (2007), tem-se a emergência de um novo conceito de EJA, em que prevalece a adequação das práticas educativas à realidade sócio-cultural dos educandos, atendendo assim às suas necessidades de aprendizagem. Embora não esteja entre as experiências inovadoras analisadas pelo referido autor, identificamos no Projeto EJA-BH, objeto de análise desta dissertação, características que vão ao encontro dos avanços por ele apontados. Sendo assim, apresentamos, a seguir, o contexto da educação de adultos na década de 90 na cidade de Belo Horizonte, onde emerge a experiência do Projeto EJA-BH.

3.2 O Projeto EJA-BH: a emergência de uma experiência instituinte em meio ao processo de municipalização da EJA no município de Belo Horizonte

Dentro da tendência à “municipalização”, a cidade de Belo Horizonte, superando as limitações impostas pelas políticas nacionais, ampliou consideravelmente a oferta de EJA ao longo dos anos 90. Apontando esse crescimento, Haddad (2007) afirma que houve um aumento de três escolas que ofertavam EJA nas décadas de 70 e 80 para sessenta ao longo da década de 90. Ainda segundo o autor, tal aumento quantitativo se fez acompanhar de um movimento de qualificação das formas de se trabalhar com a EJA. Dessa forma, à medida que

a rede ampliava, constituía-se paralelamente um processo de reflexão em torno de um novo modo de funcionamento da EJA no município.

Com isso, seguindo o movimento de renovação pedagógica que perpassava as políticas educacionais do município à época, as experiências de EJA que emergiam se aproximavam das diretrizes apontadas pela IV CONFINTEA. Seguindo essa tendência, diversas escolas municipais, em um movimento de participação coletiva, protagonizaram um processo de reflexão pedagógica, proporcionando a emergência de experiências inovadoras. Acompanhando todo esse processo de reflexão em torno de um novo modo de operar as práticas de EJA, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) promoveu diversos debates sobre a EJA ao longo da década de 90³³, movimento esse que era acompanhado pela concomitante legitimação dessas experiências.

Nesse processo de renovação pedagógica, destaque se fez para as contribuições do também emergente Projeto Escola Plural, que muito contribuiu para as reflexões em torno da proposta de EJA que se gestava no município nesse período. Vale ressaltar que a proposta da Escola Plural, surgida da necessidade de resolver o problema da evasão escolar no município, partiu do entendimento de que esse processo não se restringia ao sujeito educando em si, mas sim à limitação das escolas em se adequarem à realidade deles. Desse modo, conforme aponta Castro (2012), a negação do direito à educação a uma significativa parcela da sociedade passou a ser compreendido como sendo consequência do funcionamento excludente das escolas.

A partir dessa compreensão, a Escola Plural, fazendo uma releitura da noção do direito à educação, reconheceu que a contemplação do acesso à escola por si só não bastava para a garantia da permanência do educando, fazendo surgir a necessidade de reorganização da dinâmica interna escolar, com vistas a propiciar condições de permanência do educando. Conforme Castro (2012), a Escola Plural, repensando a organização dos tempos e espaços no interior das escolas – em um processo paralelo de articulação do conhecimento acadêmico com a vida social dos educandos, bem como a ênfase na horizontalidade das relações da comunidade escolar –, voltou-se para a constituição de uma escola inclusiva. A partir desses apontamentos, a Escola Plural contribuiu para a consolidação de um novo modo de gestar a EJA no município, rompendo com a tendência educativa centrada na transmissão de conhecimento. “Com a escola plural busca-se construir uma escola sintonizada com a

³³ Entre esses debates empreendidos ao longo da década de 90, destaca-se: I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação em 1990; a Conferência Municipal de Educação em 1994; o Seminário de EJA, realizado em 1995, implementação do Projeto Passo da Escola no Compasso da Vida.

pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos; uma escola que resgate sua condição de tempo e espaço de socialização e de vivências, de individuação, de cultura e de construção de identidades.” (CASTRO, 2012, p. 8).

Dessa forma, todo o processo de reflexão pedagógica em torno da EJA gestada ao longo dos anos 90 conduziu à organização de uma proposta municipal de EJA implementada no ano de 2002, por meio do Parecer 093/02 e, posteriormente, da Resolução 001/04, os quais passaram a definir a estrutura e o funcionamento da EJA nas escolas como uma modalidade da Educação Básica.

Paralelamente a esse processo de ampliação e reestruturação das práticas de EJA no contexto das escolas do município de Belo Horizonte, emergiu uma experiência não escolar de educação de jovens e adultos, a saber: o Projeto EJA-BH. Esse projeto pôde contemplar o direito à educação de determinados segmentos da sociedade que, devido às suas especificidades, encontravam obstáculos para o acesso na EJA presente nas escolas, apesar da redefinição que essa vinha apresentando na oportunidade. Dentro desse público, encontravam-se idosos, presos, moradores de rua, portadores de doenças crônicas e limitantes, e pessoas em sofrimento psíquico (público da presente pesquisa).

Formalizado em 2004, o Projeto EJA-BH³⁴ teve suas origens na segunda metade da década de 90, através das ações do então Programa Bolsa Escola do município de Belo Horizonte (PBE/BH). Na oportunidade, com a demanda por inserção escolar apontada pelas mães atendidas pelo PBE/BH, percebeu-se que uma parcela significativa das beneficiadas possuía baixa escolaridade. Posteriormente, por meio de levantamento estatístico, constatou-se que 48% das mães ou pais atendidos pelo PBE/BH afirmaram que tinham até a 4ª série incompleta do ensino fundamental. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2009).

Procurando atender a essa demanda, diversas tentativas de inserção na EJA ofertadas pela Rede Regular de Ensino foram feitas, porém sem sucessos. Como solução, o então PBE/BH passou a constituir turmas informais de EJA, inspirando-se para tanto na perspectiva da educação popular. Levou-se, assim, a EJA ao público que se encontrava até então alijado do direito à educação, apesar da proximidade geográfica com as escolas. A partir de então, assistiu-se à proliferação de turmas de EJA nos mais diversos espaços alternativos da cidade: agências bancárias; parques municipais; shoppings populares; mercados; Centros de

³⁴ Essas informações foram retiradas do projeto político-pedagógico do Programa EJA-BH, obtido à época da pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que este projeto não foi oficializado por não ter sido aprovado pelo Conselho Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

Referência em Saúde Mental; Centro de Convivência e Cultura; postos de saúde; asilos; associações comunitárias, igrejas evangélicas e católicas, centros espíritas.

A oferta crescente de novas turmas e a necessidade de formalização de suas atividades levou à constituição do Projeto EJA-BH no ano de 2004, momento em que as turmas deixaram de se vincular ao PBE/BH e passaram a ser referenciadas pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna da Secretaria Municipal de Educação (NEJAEN/SMED/BH). Da informalidade das turmas, assistiu-se ao processo de formalização das práticas educativas, que passaram a ser sustentadas pelo Projeto Político Pedagógico do então criado Programa EJA-BH.

Assimilando as contribuições da Escola Plural, esse projeto político-pedagógico foi sendo construído a partir das experiências inovadoras que emergiam das turmas constituídas. Muito contribuíram para esse processo os encontros semanais entre os educadores de todas as turmas, o que possibilitava o compartilhamento de experiências inovadoras que iam emergindo. Por conta disso, antes de ser uma prática dada, as turmas constituídas em torno do Programa EJA-BH se caracterizaram por ser uma prática construída a partir do contexto em que iam ocupando, atendendo, assim, às especificidades de cada público. Dessa forma, práticas diversas emergiam do contato com públicos diversos – idosos, presos, desempregados, as pessoas em sofrimento psíquico (público-alvo da presente pesquisa).

Nesse momento, a formalização das experiências era proporcionada pelas escolas municipais mais próximas de cada turma, embora suas práticas fossem fundamentadas no projeto político-pedagógico do EJA-BH e não no daquelas escolas. Entretanto, entre os anos de 2010 e 2011, algumas alterações foram acontecendo em relação ao Programa EJA-BH. Embora não tenhamos tido acesso à documentação formal que apontasse tais modificações, tomamos conhecimento a partir das falas das educadoras do Centro de Convivência e Cultura Paulo Freire (CCCPF), local onde foi realizada a presente pesquisa. Sendo assim, a partir do ano de 2010, o Programa EJA-BH foi formalmente extinto, permanecendo o funcionamento das turmas em espaços alternativos da comunidade, as quais passaram a ser referenciadas, agora sim, pelos projetos político-pedagógico das escolas mais próximas.

Sendo assim, este estudo, por ter sido realizado durante o ano de 2011, encontrou as turmas de EJA presentes no Centro de Convivência Paulo Freire (CCCPF) funcionando já desvinculadas do Programa EJA-BH, tendo em vista que nesse período o Programa já estava extinto. Dessa forma, a pesquisa foi realizada no momento em que as experiências de EJA passaram a se vincular ao projeto político-pedagógico da escola a qual passaram a pertencer com o fim do Programa EJA-BH. Destacamos, antecipadamente, que essa mudança promoveu

aspectos relevantes encontrados na presente pesquisa, como se verá a seguir no capítulo seguinte. Antes, porém, trago na sequência algumas referências teóricas que contribuirão na análise da experiência de EJA presente no Centro de Convivência e Cultura Paulo Freire (CCCPF) e as possíveis contribuições para a construção de processos inclusivos no campo da saúde mental.

3.3 Educação de Jovens e Adulto como um campo diversificado de práticas e fazeres: perspectiva escolarizante versus perspectiva problematizadora

Entre as diversidades apresentadas pela EJA, destacamos, para a análise que nos interessa, aquelas que caracterizam o perfil de seus educandos. Para tanto, recorreremos às contribuições teóricas de Arroyo (2000; 2005; 2007), Fonseca (2005) e principalmente de Oliveira (1999). Buscamos nesses autores referências para compreendermos tais características. Partimos, assim, dos apontamentos de Oliveira (1999) que, ao ressaltar a necessidade de reflexão acerca do perfil do público da EJA, reconhece três características apresentadas por esses educandos: a condição de "não crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Seguindo tal apontamento, encontramos na condição etária dos adultos a presença de situações diversas de socialização, as quais inevitavelmente comparecem no contexto educativo da EJA. De acordo com Fonseca (2005), o modo diferenciado com que os adultos se inserem no mundo do trabalho, bem como nas relações interpessoais, produz, conseqüentemente, formas distintas de se relacionar com os conhecimentos estabelecidos no contexto educacional. A autora afirma ainda:

Todo o processo de construção de conhecimento, marcadamente o do adulto, aluno da EJA, é permeado por suas vivências, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos das interações de ensino-aprendizagem escolar, não porque se refiram a fatos de interesse exclusivamente pessoal, mas porque são justamente lembranças que se encaixam no marco aportado por nossas instituições sociais – aquelas em que temos sido socializados – caso contrário, não se recordariam. (FONSECA, 2005, p. 26).

Além das vivências ligadas às responsabilidades familiares, bem como ao mundo do trabalho, têm-se as experiências comunitárias, com destaque para aquelas vivenciadas nos movimentos sociais. A esse respeito, Arroyo (2005) afirma que uma das características do público da EJA consiste no fato de protagonizarem trajetórias de humanização, construídas em torno dos movimentos sociais das cidades. Em continuidade, afirma que nesses espaços,

ao se envolverem na luta por direitos, os sujeitos vivenciam situações de socialização e formação humana.

Esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores de onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos. (ARROYO, 2007, p. 25).

Neste ponto, torna-se necessário uma interposição para situarmos os sujeitos da presente pesquisa nessa especificidade. Considerando que o redirecionamento da assistência em saúde mental, conforme visto acima, teve importante contribuição da reforma psiquiátrica brasileira, precisamos reconhecer que esse movimento foi constituído pelos trabalhadores da saúde, assim como pelos usuários e familiares dos serviços de saúde mental. Organizados em torno dos movimentos nacionais da Luta Antimanicomial, posteriormente, da Rede Internúcleos da Luta Antimanicomial e ainda das diversas associações que se constituíram pelo País³⁵ afora, as pessoas em sofrimento psíquico puderam encontrar nesses espaços vivências humanizadoras.³⁶

Voltando à nossa consideração sobre a primeira especificidade do público da EJA, vemos que a condição de não crianças coloca ainda questionamentos referentes às práticas educativas necessárias ao atendimento das necessidades da vida cognitiva adulta. Novamente, recorreremos a Fonseca (2005), que, ao analisar as dificuldades de implementação de propostas pedagógicas adequadas às especificidades do funcionamento cognitivo da vida adulta, reconhece uma lacuna não somente no campo da educação, mas também da própria psicologia. Nessa mesma direção, Oliveira citado por Fonseca (2005, p. 20) afirma que:

As teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicóloga do adulto. Os processos de construção do conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Diante dessa lacuna, prevaleceu-se no imaginário social a concepção de que as dificuldades apresentadas pelos adultos em relação às situações de ensino aprendizagem decorrem necessariamente dos processos do envelhecimento humano. Consequentemente,

³⁵ No caso específico do município de Belo Horizonte, vale citar a Associação dos Usuários de Saúde Mental de Minas Gerais (ASSUSSAM/MG).

³⁶ Cf. Vasconcelos (2007).

naturalizou-se o entendimento de que a idade adulta por si só representa um estado de limitação para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Contrapondo-se a isso, Fonseca (2005), a partir dos estudos realizados por Palácios (1995, p. 312), coloca que as pessoas possuem bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada; afirma ainda que os determinantes do funcionamento cognitivo na idade adulta compreendem outros fatores além do avanço progressivo da idade, tais como: nível de saúde, nível de educativo e cultural, experiência profissional, motivação e bem-estar psicológico do educando, entre outros.

Compreende-se, assim, que a dimensão cognitiva antes de ser limitada pela evolução etária, tal como disseminado no senso comum, encontra nessa evolução elementos enriquecedores na construção do conhecimento. Sendo assim, diferentemente da condição de crianças, os sujeitos adultos, por vivenciarem diversos espaços de socialização e formação, ao retornarem aos estudos por meio da EJA, trazem uma bagagem de conhecimento construída nesses espaços. Não sendo o conhecimento acadêmico transmitido pela escola, esses saberes advêm da vivência diária com o mundo que o cerca, fazendo, assim, parte de seu universo cultural ou, como apontaria Freire (1992), conhecimentos construídos a partir dos saberes de experiência feita.

A segunda especificidade destacada por Oliveira (1999) diz respeito ao fato de os educandos da EJA possuírem em suas histórias de vida experiências de exclusão do espaço escolar. Nessa condição encontramos desde aqueles que nunca tiveram vivência com a escola e com o processo de aprendizagem formal até aqueles que tiveram ruptura precoce, não mais retornando aos estudos, ou tiveram trajetórias escolares inconstantes, marcadas por saídas e retornos. Segundo Arroyo (2007, p. 48), “a EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiram fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar. Cada adulto que chega à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar.” Aqui também reconhecemos que as pessoas em sofrimento psíquico se enquadram nessa condição, haja vista que vivenciaram situações de exclusão social e escolar no passado. Essa situação, na verdade, ainda se encontra presente em nossa sociedade, como vem apontar Almeida (2009), que, ao analisar as possibilidades de inserção das pessoas com transtornos mentais no contexto escolar, mostra as limitações dessa instituição em acolher essas pessoas. Tais limitações vão da acolhida da pessoa em si à aceitação das especificidades que esses sujeitos trazem.

Diante dessas relações conflituosas com a escola, a possibilidade de retorno, acenada pela EJA, faz-se acompanhar de diferentes expectativas, as quais comumente se apresentam de forma isolada, mas que, em outros momentos, comparecem articuladas. Assim,

verificamos a presença de expectativas daqueles que procuram na EJA a ampliação dos estudos, visando, para tanto, à inserção no mercado de trabalho. Em outra direção, encontramos aqueles que veem na EJA a demanda pelo atendimento de necessidades de ordem subjetivas e ligadas a certas práticas sociais, como ampliar o universo de leitura e escrita. Aqui, a EJA se faz acompanhar do desejo de poder ler uma bíblia, uma carta, para tirar carteira de motorista, entre outras participações em espaços grafocêntricos de nossa sociedade. Por fim, encontramos ainda educandos que procuram encontrar na EJA a possibilidade estabelecer novos laços de sociabilidade, visando, assim, à ampliação de sua convivência social.

O atendimento a essas diferentes expectativas, propiciada pelo retorno à EJA, muitas vezes é acompanhada tanto por condições favoráveis quanto por outras desfavoráveis, exigindo, assim, uma posição de enfrentamento dessas condições por parte do educando. Geovania Santos (2006), ao pesquisar os impactos da escolarização tardia na vida dos adultos, apontou, por meio da análise de vida e de escolarização, o equilíbrio exercido pelos educandos diante de situações facilitadoras e dificultadoras presentes no percurso de retorno aos estudos pela EJA. Dessa forma, de acordo com a autora, o público da EJA, trazendo uma trajetória negativa com a escolarização, direciona, no reencontro com a EJA, as mais diversas expectativas, defrontando-se, para tanto, com elementos tanto facilitadores quanto desafiadores.

Como terceira características do público da EJA destacada por Oliveira (1999), constatamos a trajetória de vida marcada por processos de exclusão social. Apontando essa especificidade, a autora ressalta que o perfil dos educandos da EJA não é caracterizado por jovens e adultos universitários, ou pelos profissionais qualificados que frequentam cursos de formação continuada ou de especialização; muito menos por pessoas interessadas em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras, música, entre outras. Pelo contrário, segundo Oliveira (1999), o público da EJA se configura como sendo aquele que apresenta baixo nível de instrução escolar e que pertence a determinados grupos culturais marcados por processos de marginalização social.

Trazendo para o primeiro plano a condição existencial dos jovens e adultos que frequentam os programas de EJA, Arroyo (2005) chama a atenção para a interrelação entre as trajetórias escolares truncadas dos educandos da EJA e suas respectivas trajetórias de vida. Reconhecendo que a exclusão social antecede a própria exclusão escolar, Arroyo (2007, p. 24) afirma que:

Além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas, se reforçam mutuamente.

Percebe-se que a exclusão social apresentada pelos educandos da EJA não se configura como trajetórias isoladas e individuais, mas sim como trajetórias de coletivos historicamente marcados por processos de exclusão social. Segundo Arroyo (2007, p. 33), “por décadas esses jovens e adultos são os mesmos pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos.” Em sintonia com esse autor, Di Pierro (2005, p. 121) coloca que na diversidade do público da EJA há o reconhecimento de certas identidades sociais singulares que repetem histórias de negação de direitos fundamentais, entre eles o direito à educação básica.

Embora ausente da literatura da EJA, o público dessa pesquisa também pertence a uma identidade coletiva marcada por processos de exclusão social, pois, conforme visto no Capítulo 1, eles trazem uma trajetória secular de segregação social. Se os demais sujeitos da EJA se colocam nos espaços sociais de forma negativa, as pessoas em sofrimento psíquico, por serem colocadas na condição de não humanos, não vivenciaram, por longos anos, nem mesmo essa negatividade. Vítimas de uma sociedade normativa, esses sujeitos tiveram, por séculos, os manicômios como *habitat* natural. Apesar da superação desse estado segregativo, atualmente eles ainda trazem essa herança em suas convivências sociais diárias, as quais se dão por meio de atitudes estigmatizantes e preconceituosas.

Considerando-se essas três especificidades relativas ao público da EJA, tal como sinalizado por Oliveira (1999), surge a necessidade de refletir acerca de qual prática educativa é viável para contemplar tantas especificidades. Atender a essa reflexão nos coloca diante do limite de definição, tendo em vista o fato de a educação de jovens e adultos se fazer presente através das mais variadas experiências formais e informais de educação. No entanto, apesar dessa limitação, propomo-nos a apresentar duas perspectivas distintas de EJA, as quais nomeamos de práticas emancipatórias e práticas escolarizantes.

Para configurá-las, recorreremos predominantemente às contribuições teóricas de Freire (1992; 2005; 2007); Arroyo (2005; 2007), e Brandão (2009). Para tanto, procuramos configurar essas duas perspectivas a partir das seguintes dimensões: concepções de educação adotada, relação com o conhecimento, relações estabelecidas entre educador-educando.

3.3.1 Perspectiva emancipatória

As práticas emancipatórias, tal como aqui configuraremos, harmonizam-se tanto com as diretrizes apontadas pela Declaração de Hamburgo quanto pelos princípios desenvolvidos pelas experiências de educação popular emergidas no Brasil nas décadas de 50 e 60. Assim, da Declaração de Hamburgo, interessa o imperativo da educação ao longo da vida, em que se reconhece a idade adulta como momento de aprendizagem humana específica e diferenciada em relação ao período da infância e da adolescência. Interessa ainda o diálogo com os diversos espaços formais e informais da comunidade em que se consolida a aprendizagem e a formação dos educandos da EJA. Da educação popular, harmoniza-se com a vinculação entre processos educativos e políticos, em que as condições vivenciais dos educandos, sobretudo as produtoras de exclusão social, são elevadas à condição pedagógica, visando, para tanto, à sua superação. Nesse sentido, vai ao encontro do posicionamento de Brandão (2009, p. 30-31), quando ele afirma que “estamos em presença de atividades de educação popular quando, independente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber com um projeto social transformador.”

Por conta disso, a perspectiva emancipatória localiza sua concepção de educação no plano da humanização, diferenciando-se, com isso, do entendimento que a reduz ao processo de ensino e aprendizagem. Encontramos em Arroyo (2005) uma referência à configuração dessa concepção, pois ele, ao analisar as práticas de EJA, sobretudo as de inspiração popular, destaca que um dos traços mais marcantes dessas experiências foi o de possibilitar o reencontro com as concepções humanistas da educação. Localizamos, também, em Freire (2005) outra importante contribuição, haja vista que o autor sinaliza que um dos objetivos das práticas educativas consiste em superar as situações opressoras; dito de outro modo, superar as situações que os “proíbem de ser”. Daí sua afirmação que um dos propósitos da educação consiste em recuperar a humanidade roubada dos educandos.

Sendo assim, as práticas emancipatórias, sustentadas na dimensão humanizadora, trazem a consideração pela realidade existencial dos educandos, colocando-a como questão para as práticas educativas da EJA. Segundo Arroyo (2005, p. 7), “os saberes e competências não são ignorados. Eles encontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana.” Em outra oportunidade, o referido autor destaca que a consideração pelos saberes e conhecimentos que os educandos aprenderam em suas trajetórias de vida é um ponto de partida para uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Nesse plano, a realidade dos educandos é

tomada dentro de uma leitura política, em que as truncadas trajetórias escolares passam a ser compreendidas a partir das trajetórias sociais, econômicas, culturais – característica dos setores populares.

Temos de reconhecer que esse desvio do olhar da categoria do escolar para as suas experiências de vida e trabalho e para as vivências concretas dos educandos é um dos traços aprendidos, sobretudo nas fronteiras de luta. [...] Na medida em que tornávamos mais sensíveis a essa realidade, mais estreitos nos pareciam os vínculos entre nosso ofício de mestres, o papel da escola e nossas condições de vida e as condições de vida dos educandos. (ARROYO, 2000, p. 35).

Como possibilidade de operacionalização da perspectiva emancipatória, baseamo-nos na metodologia educativa proposta por Freire (2005; 2007). Nessa, encontramos o sujeito do conhecimento não como o sujeito a-histórico e abstrato, mas sim como aquele que se encontra em constante interação com o meio de onde emerge o saber. Nas palavras de Freire (2005, p. 81), o sujeito do conhecimento “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” Nesse entendimento, conforme explica o autor, mais importante do que a leitura da palavra em si, é a leitura do mundo ao qual essa palavra se refere. Diante disso, a escola comparece como espaço e tempo educacional imprescindível, porém não o único, haja vista que há por parte da perspectiva emancipatória o reconhecimento de outros espaços e tempos de aprendizagem.

Nesse sentido, a palavra alfabetizadora, ao ser buscada no contexto vivencial do educando, traz para ele uma leitura de sua realidade.

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. (FREIRE, 2005, p. 10).

Encontramos também em Freire (2005; 2007) embasamento para postularmos a relação pedagógica característica da perspectiva emancipatória, tal como vimos construindo. Sendo assim, tal relação se sustenta no diálogo e na reciprocidade de aprendizado entre educando e educador. Ao afirmar que “o pensar do Educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos Educandos, mediatizados pela realidade”, Freire (2005, p. 74), localiza a relação educador-educando no plano da horizontalidade. Não há, dessa forma, um lado aquele que sabe e outro que não sabe, mas sim ambos ocupando esses posicionamentos e construindo os conhecimentos no contato com o objeto do conhecimento.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. O Educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2005, p. 79).

Pensar em uma prática educativa que se paute a partir do que configuramos como perspectiva emancipatória implica em pensarmos na formação do educador da EJA nos dias atuais. Na verdade, seria mais apropriado falarmos de sensibilização do que formação, tendo em vista que esta, pensada no plano da capacitação, não é garantia, *a priori*, de algo que é da ordem da sensibilidade. Sendo assim, ao educador emancipador, cabe mais a sensibilidade do que a formação acadêmica em si, embora esta tenha sua importância.

3.3.2 Perspectiva escolarizante

Antes de configurarmos a perspectiva escolarizante, ressaltamos que a escolha do termo “escolarizante” não implica que tal perspectiva seja característica de todas as práticas de EJA presentes nas escolas, pois, nesses espaços, tem-se assistido, conforme visto anteriormente, ao desenvolvimento de experiências educativas inspiradas pela educação popular. A propósito, Brandão (2009), ao criticar a confusão que se estabelece entre educação popular e educação informal, aponta que há experiências escolares que tomam a educação popular como referência de suas práticas educativas. Na mesma direção, Arroyo (2007) coloca que recentemente muitos dos ideais da educação popular têm inspirado propostas curriculares nos sistemas escolares. No entanto, apesar da presença desse ideário em algumas experiências escolares, percebe-se que nesse contexto há uma tendência ao predomínio de práticas educativas compensatórias³⁷, que, a propósito, se harmonizam com o que configuramos aqui como perspectiva escolarizante, razão pela qual recorreremos a esse termo.

Dito isso, é importante destacar que, diferente da perspectiva emancipatória acima descrita, a concepção educativa escolarizante comparece ligada a um tipo de prática que limita o ato educativo ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos acadêmicos; ou seja, se na prática emancipatória há uma ampliação do conceito de educação para nele

³⁷ Segundo Di Pierro (2005), a perspectiva emancipatória, consolidada como política educacional na década de 70, visa à reposição de conteúdos na cursados pelo adulto nas fases da infância e adolescência.

incorporar a dimensão da humanização, aqui há um movimento inverso, de restrição desse conceito, limitando-o à dimensão do ensino e aprendizagem. Nesse caso, a letra E da EJA, contrariamente à noção de educação como formação humana, aproxima-se mais do conceito de ensino, entendido como transmissão de informações.

Sendo assim, na perspectiva escolarizante, as relações entre educador-educandos se caracterizam por posicionamentos nitidamente demarcados, em que de um lado há aquele detentor do conhecimento e do outro aquele que se coloca no lugar da ignorância. Nesse posicionamento unidirecional e verticalizado, o conhecimento se dá por meio de transmissão de saberes, sendo que o objeto do conhecimento pertence ao educador, que, posteriormente, o transmite ao educando. Nesse ponto, de acordo com Freire (2005, p. 68), “se o educador é o que sabe, e os educandos são os que nada sabem, cabe àqueles transmitir o seu saber aos segundos. Saber este que deixa de ser de ‘experiência feita’ para ser de experiência narrada ou transmitida.” Nessa dinâmica de funcionamento, que se aproxima da concepção bancária, tal como proposta por Freire (2005), estabelece-se uma relação dissertadora, em que o educador narra para o educando, que se coloca em uma posição passiva de ouvinte da narração, transformando-se em vasilhames de saber.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. Na visão “Bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p. 67).

Nesse tipo de prática educativa, a realidade a ser conhecida não se localiza como mediadora da relação educador-educando, mas sim pertencendo de forma abstrata ao primeiro e posteriormente doada ao educando. Acrescenta-se ainda que tal realidade comparece desconectada da dimensão subjetiva dos educandos. Com isso, o “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado [...] e alheio à experiência existencial dos educandos” consiste em um dos apontamentos de Freire (2005, p. 65) que vai ao encontro da prática escolarizante.

A presença de normatizações reguladoras se constitui em um dos pontos característicos da perspectiva escolarizante, fazendo-se presente em diversas dimensões do processo educacional. Nesse caso, encontramos a delimitação de determinado espaço como o lugar legítimo para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, sendo esse o espaço

escolar. Tal perspectiva se dá desconsiderando outros espaços formativos vivenciados pelo sujeito, como a família, o trabalho, entre outros espaços sociais da vida adulta. Na mesma direção, o tempo de aprendizagem se restringe ao tempo definido para tal, sendo, nesse caso, os momentos de aula, desconsiderando outros momentos em que se constrói conhecimento. Por fim, destacamos a definição dos conteúdos que, estabelecidos previamente, por vezes se apresentam alheios às realidades dos educandos.

No que tange a formação do educador, se na perspectiva emancipatória a sensibilidade comparece como fator fundamental, na escolarizante tal sensibilidade não tem a mesma relevância, haja vista que suas práticas educativas se fazem a partir de um distanciamento dos aspectos ligados à humanização dos educandos. Ou seja, para uma prática bancária, tal como definida por Freire (2005), a sensibilidade necessária se restringe àquela que possibilite a melhor forma de transmissão dos conteúdos acadêmicos. Nesse caso, seria mais apropriado falarmos de sensibilidade aos métodos de ensino e não necessariamente à realidade existencial dos educandos.

Assim definidas essas duas perspectivas, esclarecemos que a configuração que propomos, sendo fruto de certo esforço teórico, não se apresenta de forma pura na realidade. Muito pelo contrário, encontramos experiências que apresentam feições de ambas as perspectivas, embora comumente com a predominância de uma delas. A propósito, Brandão (2009, p. 40), ao discutir a presença de distintas perspectivas educativas no âmbito da EJA, afirma que:

Pode-se assistir a presença de práticas libertadoras e depois de práticas opressoras, e vice e versa. Isto em vários momentos e lugares. A um mesmo momento, e numa mesma formação social, modelos supostamente ultrapassados de educação coexistem com os hegemônicos e com os emergentes. [...] A dinâmica da relação entre diferentes modelos não se dá pela superação de um pelo outro, mas sim pela coexistência simultânea de uns e outros.

No entanto, verifica-se que a presença simultânea da perspectiva emancipatória e da escolarizante no contexto atual se dá sob o clima de certo tensionamento, o qual advém das divergências apresentadas por ambas as perspectivas. Arroyo (2005), ao realizar uma análise histórica das práticas desenvolvidas pela educação de jovens e adultos, aponta que tal tensionamento comparece principalmente nos momentos em que as experiências de EJA, caracterizadas pela informalidade e sustentadas no ideário da educação popular, inserem-se dentro do sistema formal. Corroborando tal apontamento, Reis (2009), em pesquisa realizada com jovens egressos de uma experiência de educação popular e inseridos no ensino regular,

constatou momentos de tensionamentos produzidos pelos processos regulatórios presentes no contexto escolar.

Compreendendo essa situação, Arroyo (2005) vai nos apontar que as experiências que emergiram da perspectiva da educação popular, por se constituírem predominantemente a partir da informalidade, não estiveram presas às formalidades inerentes à educação formal. Pelo contrário, suas práticas, além de sintonizadas com a realidade existencial dos educandos, adequaram-se às especificidades apresentadas por eles. Movimento distinto se observa na organização das práticas de EJA quando se inserem no âmbito da formalidade, pois, nesse caso, são os educandos que são colocados na posição de terem de adequar suas condições de vida ao modo de funcionamento das práticas educativas, nem sempre flexíveis.

Dessa forma, Arroyo (2005) vai afirmar que a regularização das práticas de EJA acaba por reduzir as práticas educativas às formalidades escolares, o que se verifica através da delimitação rígida de conteúdos mínimos, da carga horária pouco flexível, da ênfase em exames avaliativos, etc. Como consequência, as experiências educativas humanizadoras, tal como construída pela educação popular, encontram diversos pontos de tensionamento diante da possibilidade de sobreviverem aos contextos regulatórios presentes no ambiente escolar.

4 CARTOGRAFANDO O CAMPO DE PESQUISA

4.1 Definição metodológica

Tanto o campo da saúde mental quanto o da EJA têm proporcionado a produção de várias pesquisas nos últimos anos, tendência essa que vem acompanhando o interesse acadêmico por essas políticas públicas. Entretanto, apesar deste avanço em sentido paralelo, percebe-se uma incipiência no que tange à produção de pesquisas que abordem a interface entre essas duas áreas. Nesse ponto, o campo da produção científica, também refletindo a escassez de ações práticas intersetoriais, apresenta-se carente de estudos que tratem da interseção entre saúde mental e EJA.

A propósito, até o presente momento, encontramos apenas duas pesquisas que analisaram a presença das pessoas adultas em sofrimento psíquico na EJA, sendo que ambas abordaram essa experiência dentro do contexto da escola regular. Em um desses estudos, Lima (2007), analisando a inclusão das pessoas portadoras de sofrimento psíquico na EJA em uma escola particular, produziu diversas reflexões acerca dos seguintes conceitos: integração, inclusão, educação especial, educação inclusiva, currículo e avaliação. A partir desses conceitos, a autora concluiu que existe a efetivação de um currículo adaptado e uma avaliação diferenciada para essas pessoas, através de uma prática docente compromissada e uma postura institucional coerente com os seus princípios e sua missão.

Em outro estudo, Almeida (2009), tomando como base as recentes políticas públicas no campo da saúde mental, bem como da educação inclusiva, analisou as possibilidades de interlocução entre esses dois campos. Para tanto, partiu de um olhar crítico sobre as dificuldades apresentadas pelas escolas em perceber e acolher a experiência da loucura como uma experiência enriquecedora para o processo educativo e não como algo que precise ser apenas tolerado. Diante desse questionamento, Almeida (2009) apresenta, por meio do referencial teórico da psicanálise, o conceito de “a escola em movimento”, que seria a possibilidade de uma abertura escolar em relação à diferença deflagrada pela experiência da loucura. Com esse conceito, a autora vislumbra a transformação dos mal-estares produzidos por tal experiência em situações potencializadoras para o processo educativo.

Em uma direção distinta desses estudos, a presente pesquisa analisou a inclusão das pessoas em sofrimento psíquico na EJA, estando essa localizada em espaços não escolares, a saber: os serviços da rede de saúde mental de Belo Horizonte. Sendo assim, a partir de um estudo de caso de cunho exploratório, partimos das seguintes indagações norteadoras: 1) que

movimentos mobilizaram a constituição de turmas de EJA nos Centros de Convivência e Cultura da saúde mental?; 2) como se configuram as práticas educativas da EJA nos Centros de Convivência em Cultura e que diálogos estabelecem com as demais atividades ali desenvolvidas?; e, por fim, 3) que contribuições isso tem proporcionado à inclusão das pessoas em sofrimento psíquico?

Desencadeada por essas indagações, a pesquisa se estruturou a partir da metodologia de estudo de caso, tomando como referência as contribuições teóricas de Yin (2001), principal teórico dessa metodologia.³⁸ Dentro das possibilidades metodológicas do estudo de caso, optamos por adotar o estudo de caso único, apesar de haver certo consenso entre os teóricos dessa metodologia na utilização de casos múltiplos. Apesar dessa preferência, a opção aqui adotada se sustentou nos apontamentos de que determinadas situações de pesquisa se adequam melhor ao estudo de caso único. A esse respeito, Yin (2001, p. 68) afirma que “é provável que o caso raro ou incomum, o caso crítico e o caso revelador impliquem apenas em estudos de casos único por definição.” Afirma ainda que a utilização do estudo de caso único é indicada em situações em que há poucas hipóteses pesquisadas, sendo a temática em questão pouco explorada. Sendo assim, a escassez de pesquisas referentes à interface entre os campos da saúde mental e da EJA, associada à especificidade do objeto pesquisado, justificou a utilização de uma pesquisa exploratória a partir da metodologia do estudo de caso único.

4.2 Definição do caso e delimitação das unidades de análise

Escolhida a metodologia, definimos o caso como sendo “a experiência de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida no Centro de Convivência e Cultura Paulo Freire (CCCPF)³⁹ do município de Belo Horizonte.” Embora a pesquisa tenha se realizado durante o ano de 2011 os dados encontrados nos levaram a algumas análises dessa experiência desenvolvidas nos anos anteriores. É importante ressaltar que a escolha pela experiência desse serviço, em detrimento das demais, foi precedida por visitas realizadas em 2010 nos serviços da saúde mental de Belo Horizonte que possuíam turmas de EJA em funcionamento.⁴⁰ Sendo assim, a opção pela experiência desenvolvida no CCCPF se sustentou no fato de que ele

³⁸ De forma secundária, outros teóricos foram utilizados, como: Stake (1978); Alves-Mazzotti (2006); Gil (2007).

³⁹ Para preservar os envolvidos na pesquisa, adotamos aqui o nome fictício como Centro de Convivência e Cultura Paulo Freire (CCCPF). Ressaltamos que todos os nomes dos entrevistados nesta pesquisa são também nomes fictícios, resguardando, assim, a privacidade dos envolvidos.

⁴⁰ Essas visitas foram realizadas durante o segundo semestre de 2010, momento em que todos os Centros de Convivência e Cultura possuíam turmas de EJA em funcionamento, além de um único Centro de Referência em Saúde Mental (CERSAM).

apresentava à época o maior número de turmas em funcionamento, sendo três turmas, as quais totalizavam cerca de sessenta educandos matriculados.⁴¹

Alguns outros elementos também contribuíram para essa escolha, tais como: a informação de ações educativas desenvolvidas pela EJA em espaços da comunidade, além das realizadas no interior do Centro de Convivência e Cultura; a presença de sujeitos que não faziam tratamento na rede de saúde mental, mas frequentavam a EJA, além daqueles que só participavam dessa atividade e não das demais oficinas ofertadas pela instituição; e a presença de educandos com outras necessidades especiais.

Embora a proposta investigativa tenha se definido desde o início por um estudo exploratório, sem o objetivo de comprovar hipóteses previamente estabelecidas, os contatos iniciais com as experiências desenvolvidas nos Centros de Convivência e Cultura suscitaram a possibilidade de certas proposições. Sendo assim, por estar presente em espaços não escolares, construiu-se a expectativa de que as práticas educativas da EJA presentes no CCCPF pudessem estar pautadas na perspectiva emancipatória em detrimento das práticas escolarizantes, tal como qualificado anteriormente. Sintonizados com essa expectativa, vislumbrou-se também a possibilidade de encontrar diálogos entre as práticas educativas da EJA e as demais atividades desenvolvidas pelo CCCPF na produção de ações inclusivas para os sujeitos em sofrimento psíquico.

Apresentamos, a seguir, as fontes de coleta de dados utilizadas, lembrando que elas incidiram sobre as três turmas de EJA presentes nesse Centro de Convivência e Cultura.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Seguindo a fundamentação proposta pela metodologia do estudo de caso, a escolha dos instrumentos de coleta de dados seguiu as variadas possibilidades permitidas por essa metodologia. A propósito, segundo Gil (2007, p. 141), “em termos de coleta de dados o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois se vale tanto de dados de gente quanto de dados de papel.” O autor afirma ainda que, mediante os diversos procedimentos de coleta de dados, garante-se a qualidade dos resultados, pois eles suscitam da convergência ou divergência das várias fontes. Sendo assim, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados.

⁴¹ Essas turmas funcionavam e funcionam até o presente momento nos períodos matutino (uma turma) e vespertino (duas turmas).

4.3.1 Observação

Realizaram-se, predominantemente, nos espaços do Centro de Convivência e Cultura onde aconteceram as aulas das três turmas de EJA. Sendo assim, durante seis meses foram observadas 21 aulas na Turma I (turma de alfabetização), 34 na Turma II (turma de 1ª a 4ª série do ensino fundamental – matutino) e 29 aulas da Turma III (turma de 1ª a 4ª série do ensino fundamental vespertino). A Turma II teve maior número de observações devido ao fato de ser a única em funcionamento no período matutino, enquanto as outras duas turmas realizavam suas aulas no período vespertino, o que fez com que as observações fossem intercaladas, diminuindo assim o número de observações.⁴² Além das aulas, houveram também observações em outros momentos e espaços do CCCPF, como nas oficinas, em alguns passeios e em demais atividades.⁴³ Buscou-se com as observações captar o cotidiano dos educandos, tendo como foco as atividades educativas e as interações sociais estabelecidas no interior da instituição. Para tanto, foram de grande valia os diálogos que se estabeleceram durante as observações, as quais acabaram por se constituírem em “entrevistas espontâneas”.

4.3.2 Entrevista semiestrutura

Apontada por Yin (2001) como a mais importante fonte de coleta de dados do estudo de a entrevista foi realizada com os educandos da EJA, os educadores, as monitoras das oficinas do CCCPF e, por fim, com a gerente da instituição. Para a escolha dos educandos, partimos dos seguintes critérios: maior tempo de presença na EJA, quadro de sofrimento psíquico que comprometesse a vida social e histórico de internações psiquiátricas no passado. Embora alguns educandos atendessem a esses critérios, não foi possível entrevistá-los devido ao fato de não terem aceitos participar da pesquisa. Sendo assim, dos entrevistados apresentados, nem todos atenderam aos critérios sugeridos. No entanto, é importante informar que todos que participaram da pesquisa autorizaram a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP). Sendo assim,

⁴² Em uma das turmas, as observações iniciaram mais cedo e, conseqüentemente, terminaram mais cedo, totalizando sete meses.

⁴³ Entre essas outras atividades, destacam-se: Atividade “Tá Doido”, que será descrita a seguir realizada com objetivo de apresentar, à comunidade, os trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Convivência e Cultura; Jogos da Primavera, realizado através de várias modalidades esportivas envolvendo equipes de todos os outros Centros de Convivência e Cultura, bem como dos CERSAMs do município de Belo Horizonte.

com esses educandos, levantamos os motivos que contribuíram para sua exclusão dos processos escolares no passado, fazendo uma relação com as questões que possibilitaram o retorno aos estudos por meio das turmas de EJA do Centro de Convivência e Cultura. Ainda com eles, buscamos identificar as expectativas que nutriam em relação à participação nas turmas do Centro de Convivência e Cultura e os reflexos dessa experiência em seus processos de sociabilidade.

Em relação às educadoras, a entrevista foi realizada com as três, momento em que abordamos como elas percebiam a presença desses sujeitos na educação e se elas encontravam alguma dificuldade no processo educacional na relação com os educandos, além de outras informações acerca da formação profissional. Tendo em vista o número de monitores na instituição, foi necessário estabelecer como critério a escolha daquelas que possuíam maior tempo de trabalho no CCCPF. Entendemos que esse critério permitiria uma visão da presença da EJA no CCCPF desde sua constituição. Desse modo, abordamos como percebiam a presença da EJA nesse dispositivo da saúde mental e que relações essa atividade educativa estabelecia com as oficinas desenvolvidas. Por fim, a entrevista com a gerente do Centro de Convivência e Cultura possibilitou entender a visão da instituição em relação à EJA nesse espaço, além da reconstituição da trajetória de implantação dessas turmas no Centro de Convivência e Cultura.

É importante informar que foram realizadas no total quatorze entrevistas, sendo oito com educandos, três com as educadoras, duas com as monitoras das oficinas do CCCPF e uma com a gerente da instituição. Atendendo à funcionalidade do processo metodológico, nem todas as entrevistas realizadas com os educandos foram utilizadas para análises nesta pesquisa. Das oito realizadas selecionamos duas tomando como referência o envolvimento com as atividades educativas, assim como a riqueza do material produzido em suas falas. Sendo assim, das quatorze entrevistas, foram utilizadas nas análises apresentadas no próximo capítulo apenas oito, sendo duas com os educandos, três com as educadoras, uma com a gerente do CCCPF e duas com a monitora das oficinas. Importante destacar que os dados necessários à pesquisa se encontram diluídos nas categorias de análise a serem apresentadas no próximo capítulo, enquanto que informações gerais dos entrevistados se encontram no Apêndice⁴⁴. Vale ressaltar ainda que, durante a organização dos dados, foi-se evidenciando que os achados das entrevistas selecionadas eram corroborados pelas demais entrevistas, dando assim consistência às análises.

⁴⁴ Página 119

4.3.3 Análise documental

Considerando-se que a experiência de EJA do CCCPF se iniciou a partir do Projeto EJA-BH e posteriormente, em 2010, passou a ser vinculada à Escola Municipal Paulo Freire (E.M.P.F), sentimos a necessidade de realizar uma análise dos projetos político-pedagógicos de ambos. Também foram analisados os prontuários dos educandos no Centro de Convivência e Cultura, o que permitiu um conhecimento sobre os quadros clínicos prevalentes, o tempo de frequência na instituição, bem como na EJA, além de outras informações gerais sobre os educandos. Acrescenta-se ainda outros documentos, como folhas de exercício, diário dos educadores, livro produzido pela instituição, entre outros.

Diante dessas fontes, vale destacar que, na metodologia do estudo de caso, a utilização de múltiplas técnicas de coletas de dados está subordinada à convergência de suas evidências a partir do fenômeno estudado. Desse modo, todas as técnicas acima mencionadas foram direcionadas para a busca de evidências que levassem ao entendimento das contribuições da EJA para os processos inclusivos do campo da saúde mental. Para garantir esse encadeamento, procedeu-se à triangulação, que, segundo Denzi citado por Flick (2009, p. 62), consiste na combinação de metodologias aplicadas a um mesmo fenômeno, superando, assim, as superficialidades de pesquisas sustentadas em apenas um único método.

Para a análise dos dados, tomamos como referencial teórico a análise de conteúdo, que, segundo Moraes (1994, p. 103), tem sido uma das técnicas de exame de dados e informações de pesquisa mais utilizadas atualmente, especialmente em Educação. Indo na mesma direção, Olabuenaga e Ispizúa (1989) afirmam que a importância da análise de conteúdo se deve ao fato de que, analisada adequadamente, permite o esclarecimento de fenômenos da vida social, podendo, para tanto, incidir sobre quaisquer materiais oriundos de comunicação verbal ou não verbal, como informes, livros, relatos de observações, gravações, entrevistas, diários pessoais, entre outros. Sendo assim, a análise de conteúdo norteou a análise dos dados obtidos nas entrevistas, nos relatos das observações, nos questionários, assim como nos documentos analisados.

Desse modo, a partir dos dados obtidos nas observações, elegemos as seguintes categorias de análise: 1) a relação dos educandos com a EJA; 2) um novo lugar para a EJA: a especificidade do CCCPF em relação ao contexto escolar; 3) o posicionamento do educador e as consequências práticas na configuração da EJA; 4) conhecendo as práticas educativas da EJA no Centro de Convivência e Cultura Paulo Freire; e 5) as possibilidades e limites da

construção de uma prática intersetorial. Da mesma forma, sucedeu-se em relação à análise documental, acrescentando-se que contribuiu para a caracterização dos sujeitos das entrevistas.

5 POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS ENTRE A EJA E A SAÚDE MENTAL

5.1 A inserção da EJA no CCCPF

Atendendo aos propósitos que definem o funcionamento de um Centro de Convivência e Cultura⁴⁵, o CCCPF foi inaugurado em 1995, passando a compor, juntamente com o CERSAM e o CERSAMi⁴⁶, a Rede de Assistência em Saúde Mental de uma das Regionais Administrativas de Belo Horizonte, cujo universo populacional compreende aproximadamente 340 mil habitantes. Suas ações socializadoras foram desenvolvidas durante o ano de 2011, através de onze oficinas, abrangendo 305 usuários, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Número total de usuários do CCCPF divididos por oficinas

	Oficinas	Número de participantes
1	Artesanato	44
2	Bordado	17
3	Cerâmica	29
4	Comunicação	31
5	Culinária	15
6	Desenho e Pintura	25
7	Horta	10
8	Música	42
9	Reciclados	58
10	Teatro	19
11	Letras	15
	Total	305

Fonte: Dados da pesquisa

Complementando as oficinas, a instituição ofertou atividades externas, sendo essas geralmente organizadas em conjunto com outros Centros de Convivência e Cultura ou de forma isolada, entre essas, destacam-se os passeios e as visitas aos espaços públicos, além de viagens a outras localidades. Uma atividade especificamente desenvolvida pelo CCCPF é o “Tá doido”, que, realizada a cada dois meses, tem como propósito estabelecer um diálogo entre a instituição e a comunidade. Ficando a organização sob a responsabilidade de uma das oficinas, nesses momentos são socializados com a comunidade os trabalhos desenvolvidos nas oficinas.⁴⁷

Além dessas atividades, acrescentam-se outras ligadas ao funcionamento da

⁴⁵ Cf. item 2.4.

⁴⁶ O Centro de Referência em Saúde Mental (CERSAM) e o Centro de Referência em Saúde Mental Infantil (CERSAMi) são as denominações dadas aos serviços especializados em saúde mental nomeado pela Portaria nº 3088/2011 como Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

⁴⁷ Das três atividades do “Tá Doido” realizadas, pôde-se verificar a presença de uma média de 80 pessoas presentes, incluindo usuários, familiares, pessoas da comunidade, funcionários e convidados.

instituição, como a reunião de família, a reunião de equipe e a assembleia. Tendo em vista os propósitos da presente pesquisa, passamos a destacar a assembleia, que, realizada mensalmente, se propõe a uma reflexão coletiva sobre o funcionamento da instituição. Nesses momentos são analisados os pontos positivos, os negativos, além da sugestão de novos modos de reordenamento institucional. Foi exatamente a partir dessa atividade que se iniciou o processo de constituição das turmas de EJA do CCCPF, quando, durante uma assembleia realizada no ano de 2007, um dos usuários manifestou seu desejo de aprender a ler e a escrever. Na oportunidade, a busca pelo atendimento desse direito levou a gerente do CCCPF ao encontro da proposta do Projeto EJA-BH, já implantado à época em outros serviços da saúde mental do município.

Sendo assim, após os contatos iniciais com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna da Prefeitura de Belo Horizonte (NEJA-EN/PBH), foi criada, em meados de 2007, a primeira turma voltada para a alfabetização. Com o interesse de novos usuários no ano seguinte, foi implantada a segunda turma, contemplando a modalidade de Ensino Fundamental de 1ª a 5ª série. Para atender à crescente demanda, uma terceira turma, também voltada para o Ensino Fundamental de 1ª a 5ª Série, foi constituída no ano de 2009. Percebe-se que a inserção da EJA no CCCPF se deu pela demanda dos próprios usuários do serviço e não como uma atividade apresentada e implantada de forma alheia aos seus desejos. Através desse movimento ascendente de procura, evidencia-se que a demanda inicialmente individual acabou por despertar a emergência de uma demanda coletiva até então silenciada. Percebendo esse movimento, a monitora Andiará retratou o momento de constituição das turmas da seguinte forma:

O interesse era diferente do que, por exemplo, se chegasse assim uma oficina diferente aqui agora; por exemplo, se dissesse que vai ter uma oficina de cinema aqui. Quando a gente anuncia uma oficina diferente, tem um ou outro que quer. Mas não é aquela demanda grande. E, quando foi colocado que a EJA estava vindo para cá, eu observei um interesse muito grande deles. Até daqueles que já estudaram; de querer voltar; de fazer novamente; aqueles que estudaram pouco ou nada queriam também. Eu percebi uma motivação muito grande por parte deles. Foi muito interessante. (monitora Andiará).

Já a educadora Romilda, da Turma III, também retratando os momentos iniciais de implantação das turmas, aponta a curiosidade despertada pela presença da EJA na instituição: “Quando eu dava aula ali onde ficavam as prateleiras, eram dois, três e quatro, que não eram da turma, e que ficavam sempre ali olhando, prestando atenção para ver como era. Era uma curiosidade muito grande.” (educadora Romilda).

Assim retratada a inserção da EJA no CCCPF, passamos a apresentar a configuração assumida pelas turmas. Sendo assim, no que tange ao horário de funcionamento das três turmas, uma funcionou no período matutino, no horário das 8h às 11h30, enquanto as outras duas funcionaram no período vespertino, das 13h às 16h30. Todas as aulas aconteceram de segundas a quintas-feiras, pois as sextas-feiras eram voltadas para a formação dos educadores. A constatação feita no ano de 2010, de que, entre os Centros de Convivência e Cultura do município de Belo Horizonte, o CCCPF era o que possuía o maior número de matriculados na EJA se repetiu para o ano de 2011. Sendo assim, nesse ano estiveram matriculados 62 educandos, assim distribuídos: 20 na Turma I; 22 na Turma II e 20 na Turma III. Embora houvesse este número de matriculados, no cotidiano das aulas, a presença oscilou em torno de 13 a 15 educandos frequentes.⁴⁸

As turmas foram compostas em sua maioria por educandos com algum tipo de sofrimento psíquico, com destaque para os quadros de esquizofrenia, psicose e depressão grave, conforme o Código Internacional de Doenças (CID-10). Verificou-se uma especificidade da Turma I por ter sido composta predominantemente por sujeitos com quadro clínico de oligofrenia⁴⁹, com comprometimento cognitivo, possuindo, conseqüentemente, trajetórias de frequência em escolas especiais no passado. Com exceção dessa turma, as outras duas foram compostas por educandos com histórico de internações psiquiátricas, havendo dois educandos que, devido aos longos anos de internação e a conseqüente perda dos laços familiares, moravam nos Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT)⁵⁰, além de outro que se encontrava na condição de morador de rua.

Em termos de predominância de gênero, verificou-se uma diferença entre as turmas, sendo que na Turma II, do período matutino, prevaleceu uma maior presença masculina, enquanto que, na Turma I, assim como na Turma III, a prevalência foi do público feminino. No que tange aos aspectos geracionais, verificou-se que a média de idade oscilou entre 30 e 40 anos de idade, não havendo assim o processo de juvenização, tão comum às turmas de EJA contemporaneamente. Acrescenta-se, ainda, a especificidade da Turma II por apresentar um

⁴⁸ Exceção foi a Turma I (Turma Um) III, que nas duas primeiras semanas de observação teve uma média de 14 educandos presentes, havendo uma diminuição para cinco após a substituição das educadoras, ou seja, reduziu-se pela metade a frequência. A seguir, apontaremos alguns elementos que contribuíram para essa diminuição.

⁴⁹ Categorizadas no campo da educação como pessoas com necessidades especiais, a oligofrenia constitui na área da psiquiatria uma entidade clínica que compreende os casos de insuficiência congênita, que compromete, sobretudo, o desenvolvimento da inteligência.

⁵⁰ Conforme apontado anteriormente, os Serviços Residenciais Terapêuticos (SRTs) são dispositivos de assistência da saúde mental e constituem moradias destinadas a pacientes de longa permanência dos hospitais psiquiátricos.

número considerável de educandos idosos com faixa etária em torno de 60 anos. Nessa turma, este grupo representou 30% do total dos educandos.

Apesar de as turmas serem voltadas para o público da saúde mental, verificaram-se alguns elementos que a caracterizaram pela diversidade do público. Nesse ponto, destacamos a presença de duas educandas que não possuíam qualquer sofrimento psíquico, não sendo, assim, usuárias da saúde mental. Uma delas foi D. Ofélia, mãe da própria gerente do CCCPF, que, devido à idade avançada, passou a frequentar as aulas após anos ausente. A outra educanda, Maria Lúcia, mãe de uma das educandas, também não era usuária da saúde mental, porém era portadora de deficiência visual, razão pela qual suas atividades eram organizadas através de material em braile.

Por fim, destacamos a contemplação do direito à educação de um segmento da população comumente marginalizado pelas políticas públicas, que são os moradores de rua. Conforme se verá a seguir, um dos educandos entrevistado durante todo o período da pesquisa se encontrava na condição de morador de rua, fato que não impediu que encontrasse na EJA do CCCPF a possibilidade de retorno aos estudos.

5.2 Categorias de análise

5.2.1 A relação dos educandos com a EJA

Este ano é o ano da minha conquista, porque eu voltei para a escola. Antes era porque era obrigado, agora, não, faço porque eu gosto. Eu gosto de vir para cá, eu não perco uma aula. (educanda Magali).

Compreendemos que a adesão crescente dos usuários do CCCPF às turmas de EJA, tal como visto anteriormente, evidencia a presença de um forte vínculo subjetivo com essa experiência educativa. Além dessa adesão, verificamos ao longo das observações, assim como das entrevistas, outros elementos que corroboraram essa evidência. Sendo assim, iniciamos nossas análises a partir das entrevistas realizadas com dois educandos, em que procuramos articular as trajetórias escolares deles com os movimentos de inserção na EJA do CCCPF, bem como a relação que estabeleceram com o conhecimento.

a) Educanda Maria das Flores:

Maria Flores, após concluir o ensino médio, desejava prosseguir nos estudos, porém, após algumas tentativas frustradas de inserção no ensino superior, acabou por abandonar seus planos. Na oportunidade, os diversos momentos de desorganização psíquica e as consequentes internações psiquiátricas foram o principal obstáculo à inserção na faculdade.⁵¹ Apesar de não ter dado continuidade aos estudos formais, Maria Flores manteve seus vínculos com o conhecimento de modo autodidata, através dos estudos em casa, contribuindo, assim, com a escolarização das filhas, além do próprio ex-marido que, através de suas aulas, alcançou o ensino superior.

Eu estudava muito, eu estudava em casa. Eu tinha e tenho muitos livros. Eu estudava português, matemática, química, física. Eu gostava muito da matemática. Então, eu nunca parei de estudar em casa, sempre estava com livro. Eu aproveitava e dava aula para minhas filhas e para meu marido, ou melhor, meu ex-marido. Eu auxiliava ele, na verdade, eu ensinava ele, né! Dava aula para ele e com isto ele chegou à faculdade; começou engenharia, mas depois nós separamos e ele não deu continuidade também. (educanda Maria Flores).

Trazendo essa relação com o conhecimento, Maria Flores pôde encontrar na EJA a possibilidade de continuidade dos estudos, como ela colocou durante a entrevista:

Depois que eu ouvi a Adilma falar sobre EJA, eu fiquei superinteressada. Eu já te falei, né, que meu primeiro vestibular foi para Medicina⁵², quase passei. Então, quando eu ouvi ela falando sobre estudos, porque eu nunca mais pude estudar por causa do meu problema, né! Aí, quando eu vi a Adilma falar que aqui ia ter EJA, aí eu falei para ela: “O Adilma eu já tenho o 2º grau, mas eu gostaria de estudar aqui. Será que você deixa?” Aí, ela falou: “Deixo sim.” Aí, eu comecei como ouvinte agora ela já até me matriculou. Aí foi a minha vida, eu comecei a alegrar, me entusiasmei com o caderno que eles davam, com o livro, a professora entusiasmava a gente. Eu venho pelo prazer de estar junto com pessoas que estudam. (educanda Maria Flores).

Ao evocar palavras como alegria, entusiasmo, prazer, todas para se referir à sua inserção na EJA, Maria Flores nos traz a dimensão subjetiva representada por essa experiência educativa em sua vida. Durante as aulas, tal dimensão se evidenciou através da assiduidade, bem como do envolvimento com as atividades. Participando de forma ativa, por vezes, se posicionava de modo auxiliar à educadora, ajudando os demais na realização dos exercícios. Durante a entrevista, ao ser perguntada sobre a importância da EJA, assim, ela se posicionou:

⁵¹ Cf. Apêndice A mais informações sobre a história de vida dessa educanda.

⁵² Durante uma das aulas, Maria das Flores me apresentou, além de boletins escolares, uma inscrição de vestibular que havia feito após a conclusão do segundo grau (ensino médio).

Eu sinto realizada, eu sinto valorizada, eu sinto amada. Apesar de que nas outras oficinas, eu também me sinto amada também. Mas na EJA parece que é uma coisa para mim. Tá sendo uma coisa que... **Uma existência nova sabe?!** (educanda Maria Flores – grifo nosso).

Depois de quarenta anos, a oportunidade de retorno aos estudos, através da EJA, foi para Maria Flores acompanhada por objetivos distintos dos apresentados no momento em que não deu sequência à vida acadêmica. Sem apontar uma finalidade específica, ela destaca que a motivação por estar na EJA, além da convivência, foi devido à oportunidade de rever os conteúdos já estudados, além de ajudar os demais educandos.

Só de ter o prazer de conviver com pessoas que estudam já me sinto realizada. Eu não estudo para ter um curso superior, eu estudo por prazer. A gente sempre aprende alguma coisa. Sempre, sempre, sempre, sempre eu aprendo. Mesmo com lentidão porque aqui todos nós temos algum problema. Mas sempre eu saio daqui aprendendo alguma coisa. Sempre saio daqui feliz. (educanda Maria Flores).

b) Educando Estamiro:

Estamiro teve sua exclusão escolar desencadeada pela trajetória de exclusão social e familiar, pois, em um processo de sucessão em cadeia, as agressões sofridas na infância e adolescência geraram a evasão de casa e o envolvimento com as drogas, provocando, conseqüentemente, o abandono dos estudos.⁵³ Durante a entrevista, não sabendo identificar exatamente em qual série se encontrava no momento em que deixou de frequentar a escola, por volta dos 13 anos de idade, ele reconheceu que o envolvimento precoce com o uso de bebida alcoólica, associado ao desinteresse pelos estudos, contribuiu significativamente para o abandono escolar.

Passando a morar pelas ruas desde a adolescência, ambiente em que se tornou, posteriormente, dependente de múltiplas drogas, Estamiro pôde encontrar há 2 anos sua recuperação em um dos CERSAMs de Belo Horizonte. Foi exatamente a partir dessa instituição que se deu o reencontro dele com os estudos formais, quando, durante um atendimento psicológico, foi informado das atividades presentes no CCCPF, entre elas a EJA. Na oportunidade, indagando sobre como seriam essas aulas, Estamiro foi alimentando o desejo de retornar aos estudos, sendo, então, encaminhado para as turmas do CCCPF, como podemos observar na seguinte passagem:

⁵³ Cf. Apêndice B.

Ela (Psicóloga) falou que tinha várias oficinas e que tinha o EJA. Aí, eu falei: “Que EJA?” Aí, ela falou da EJA e tal e disse: “Se você se interessar, você pode estudar lá. Você chega lá, você vai conversar com a D. Adilma, que é a Gerente, se ela quiser você lá, tudo bem.” Aí, eu vim e conversei com a D. Adilma e optei por estudar, né; retornar tá certo! (educando Estamiro).

Diferentemente do período da adolescência, em que não tinha interesse pelos estudos, Estamiro demonstrou uma relação positiva com as atividades educativas da EJA. Assíduo às aulas, sua participação se destacou em relação aos demais educandos, pois demonstrava um conhecimento além do que a maioria das pessoas comumente esperaria de um morador de rua. Por vezes, colocava-se de forma crítica em relação aos conteúdos trabalhados, fazendo uma articulação com diversas questões da realidade.

Acrescenta-se, ainda, que a despeito de seu histórico de vida, bem como os longos anos de ausência da escola, Estamiro mantinha uma forte vinculação com a prática da leitura.

Antes de vir para cá, eu já gostava de ler. Você tá entendendo! Não sei se você viu, eu comentei com a professora um livro, eu mesmo vi num outdoor antes de vir para a aula hoje; falei até o nome do livro, que é “O nome da rosa”, tá ligado! Eu banqueei (vi) o filme e tinha o livro também. Aí, quando eu vi no outdoor, eu pensei: “Deve ser do mesmo autor do filme, e deve ser legal também.” Aí, eu pensei, vou falar com a professora. Aí, eu vim com isto na cabeça e falei agora a pouco como você, viu. (educando Estamiro).

Tendo o hábito de adquirir livros da biblioteca do CCCPF, Estamiro por diversas vezes citava essas leituras a partir de suas colocações em sala de aula. Seguindo a postura questionadora, como apontado acima, sua apropriação da leitura se dava de forma crítica como se observa nesta fala durante a entrevista:

O último livro que eu li foi o “Código de Vinci.” Só que é um livro que... Na televisão não é colocado totalmente o que tem no livro. Do meu ponto de vista, se o cara for a fundo no livro, ele passa a deixar de acreditar que Deus existe. Eu li ele duas vezes. É, uai! Você deixa de crer. É! É! Deus é o senhor de todos. Tem gente que não crê. Eu só não tenho religião, religião eu não tenho nenhuma não. Eu creio no que fez o universo. Então, é um livro que, se você deixar ele entrar na sua vida espiritual... (educando Estamiro).

Perguntado sobre as expectativas em relação aos estudos, Estamiro apontou o desejo de concluir sua escolarização para que, com isso, pudesse obter um emprego qualificado e, conseqüentemente, ter sua casa própria, que é também um de seus desejos.

Ah, eu queria pelo menos fazer o 3^a ano, que é como se fala o segundo grau. Então, já é alguma coisa. Porque pelo menos eu posso arrumar um serviço mais ou menos compatível. Porque eu vou ficar nesta? Vou ficar na rua até quando? Porque eu fico na rua, porque não durmo em Albergue. (educando Estamiro).

Verificamos que os dois educandos, embora com percursos escolares distintos, tiveram interrupções da vida escolar motivadas por questões relativas à saúde mental. Considerando que as pessoas em sofrimento psíquico em nossa sociedade historicamente receberam tratamento sustentado na segregação social, podemos entender que esses educandos, bem como os demais, inserem-se em uma das especificidades do público da EJA, tal como sinalizado por Oliveira (1999), a saber: o de carregarem trajetórias de exclusão escolar e social. Nesse sentido, recordamos Arroyo (2007, p.24), quando diz que os educandos da EJA “antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.” Há de se destacar ainda que, no caso de Estamiro, encontramos, além das questões relacionadas à saúde mental, a sobreposição da trajetória de vida excludente como morador de rua, vivenciada por ele precocemente.

Apesar dessas condições, bem como dos anos ausentes da escola, esses dois educandos mantiveram, ao longo de suas vidas, uma vinculação com o conhecimento, através da aprendizagem informal. Com isso, reconhecemos que não somente a idade adulta por si só não é limitadora dos processos de aquisição do conhecimento, como também não são as especificidades relacionadas aos sofrimentos psíquicos. Assim, enquanto Maria Flores em uma relação autodidata contribuiu para a escolarização do próprio ex-esposo, Estamiro, apesar das condições adversas como morador de rua, manteve uma estreita relação com a leitura, apresentando uma visão crítica dos livros a que tinha acesso. A partir dessas relações, a possibilidade de retorno aos estudos formais, tal como acenada pela EJA, foi vivenciada por ambos com muito entusiasmo.

Dentro da diversidade de benefícios propiciados pela EJA, verificamos que a relação estabelecida por esses dois educandos se sustentou a partir de expectativas diferenciadas. Nesse caso, verificamos em Estamiro a busca pela ampliação dos estudos visando, conseqüentemente, a uma melhoria em suas condições de vida. Já Maria das Flores, sem um objetivo prático e específico, demandou, além da convivência com os demais, o contato com a aprendizagem de conteúdos novos, assim como o reencontro com os já estudados. A partir desses dois casos, verificamos a vinculação positiva em relação à EJA, fato esse que pudemos

constatar nas demais entrevistas realizadas, guardadas as devidas especificidades. Embora não analisadas aqui, achamos importante citar a corroboração evidenciada pelas demais entrevistas, haja vista que as mesmas deram consistências às análises tiradas dessas duas entrevistas.

Dito isso, destacamos a seguir outras evidências que sinalizam a vinculação positiva estabelecida pelos educandos em relação à EJA. Primeiramente, partiremos pela análise da frequência dos educandos em relação às aulas. Vimos que cada turma apresentou uma média de vinte matriculados, sendo que o comparecimento diário oscilou de treze a quinze educandos por aula, o que representa um número significativo no contexto da EJA. No entanto, o que nos chamou a atenção não foi a presença em si, mas as ausências às aulas, principalmente, pela forma como as mesmas compareceram.

Destacamos as ausências por longos períodos que, embora raras, ocorreram predominantemente associadas aos momentos de desestabilização psíquica. Como exemplo, temos o caso do educando Neto, que durante os seis meses de observação esteve ausente por três oportunidades, cada uma por um período equivalente há 30 dias. Mesmo assim, devido à proximidade entre o CERSAM e o CCCPF, Neto se fez presente às aulas por diversas vezes. Nota-se, com isso, que a necessidade de estar no CERSAM de forma intensiva, devido ao quadro de desestabilização, não distanciou esse educando da EJA, pelo contrário, a proximidade entre essas duas instituições permitia o contato com os demais educandos e com a EJA. Em uma das aulas pudemos presenciar uma ligação de Neto para a gerente do CCCPF em que ele manifestava seu desejo de participar das aulas, embora ainda não estivesse liberado da atenção intensiva do CERSAM.

Os momentos de ausência pontual, comuns em qualquer experiência de EJA, caracterizaram-se no CCCPF por serem acompanhadas de ligações telefônicas feitas pelos educandos ausentes. Percebemos que tais ligações⁵⁴ não assumiam um caráter obrigatório, como uma exigência de ter que prestar contas, mas sim momentos em que os educandos “faltosos” demonstravam o compromisso e o envolvimento com as atividades. Em contrapartida, eles recebiam dos demais educandos mensagens acolhedoras, como se verifica na seguinte fala expressa durante uma das ligações telefônicas: “Não some, não, você faz muita falta para nós aqui” (educando Sebastião). Recebiam, ainda, nesses momentos notícias sobre o andamento das aulas, como, o que estava sendo trabalhado, quem estava presente, o que havia servido de merenda, entre outros assuntos. Importante destacar aqui a organização

⁵⁴ Para tanto, facilitava o telefone do CCCPF, que era sem fio, fato que permitia sua circulação pela sala.

interna estabelecida entre os educandos para lidar com essas ausências. Nessa organização delegaram ao educando José a responsabilidade de contatar aqueles ausentes, ficando, assim, a turma informada sobre os educandos que se ausentavam.

Em outras situações, os educandos compareciam à aula até mesmo para dizer que não poderiam ficar naquele dia, em uma espécie de “ausência presente.” Um desses exemplos foi o de Aristóteles, que compareceu com sua esposa justificando que não poderia ficar por ter de resolver pendências relativas à sua medicação no CERSAM. Outro exemplo foi o de Sebastião, que todas as terças-feiras comparecia às aulas, porém mencionando que sairia às 10h para ir à Adoração na Igreja São José, atividade em que era assíduo.

A propósito, o horário constituiu outro elemento evidenciador do comprometimento dos educandos com a EJA. Embora houvesse horário determinado de começar e terminar as aulas, a chegada dos educandos era permitida para acontecer a qualquer momento. No entanto, verificou-se em quase todos os dias observados a presença de mais da metade dos educandos antes mesmo do horário marcado para o início das atividades. O atraso mesmo ocorria em relação às educadoras, fato esse que, em alguns momentos, gerou incômodo nos próprios educandos, como apontou ironicamente o educando Thomy: “Ô, professora, no final do ano nós não vamos te certificar, não, porque a Senhora só chega atrasada!”. Em outra consideração acerca do horário, verificamos que os educandos constantemente precisavam ser lembrados da hora do intervalo, pois, sem esse aviso, não se davam conta do recreio, permanecendo em sala. Nesse caso, as aulas pareciam absorvê-los de tal forma que se esqueciam até mesmo da fome. Situação diferente se verificava no retorno do intervalo, pois invariavelmente os educandos voltavam antes do horário definido, sendo alertados pela “fome de saber”.

A superação de obstáculos para comparecer e permanecer na EJA, como nos apontou Geovania Santos (2006), também pôde ser constatada por diversas vezes. Nessa direção, durante o diálogo estabelecido entre a educadora e o educando Robert, percebemos a sensibilidade deste quanto a essa questão. Na oportunidade, diante do comentário crítico da educadora de que um educando teria comparecido à aula descalço, Robert assim se posicionou: “O importante é que ele veio né professora!” (educando Robert). Com tal afirmação, percebe-se o reconhecimento da importância das aulas a despeito dos obstáculos materiais vivenciados. Encontramos, ainda, no episódio da paralização dos ônibus municipais, outro elemento analisador da superação dos obstáculos por parte dos educandos para estarem presente às aulas. Mesmo diante de uma acessibilidade dificultada, dez educandos

compareceram, os quais se deslocaram longas distâncias a pé até o CCCPF. Eis a fala da educanda Magali a esse respeito:

Eu vim andando mesmo, num vou ficar esperando ônibus, vou andando porque não gosto de perder aula! (educanda Magali).

A dimensão da falta que a EJA representava para os educandos pôde ser percebida ainda em uma das aulas em que a própria educanda Magali perguntou à educadora se haveria tarefa para o fim de semana, tendo esta dito que não, que eles estariam de folgas de dever de casa. Não satisfeitos com essa resposta, vários educandos questionaram a educadora, solicitando a ela as atividades para o fim de semana. Posicionamento semelhante se deu em outra turma, como se vê no diálogo abaixo:

Educadora: “Semana que vem não vai ter aula a semana toda, bom, né!”

Robert: “Bom é para vocês, né, professora! Pra nós não, pois não vamos ter aula!”

A necessidade das aulas e das atividades educativas era constantemente acompanhada pelo comprometimento com a aprendizagem, bem como pelo desejo de aprender, como se pôde verificar em várias aulas. Em uma dessas, durante a realização de um exercício de matemática, o educando Thomy, ao solicitar ajuda do colega, recebeu deste a cópia para ser reproduzida. Em resposta, Thomy disse: “Eu não quero copiar, não, porque senão eu não vou aprender. Eu quero é aprender, cara!” (educando Thomy). Em outro momento, o mesmo educando veio a reconhecer outras funções da EJA em sua vida:

A EJA é tudo. É o potinho de ouro. Você vem conversa com um, conversa com o outro você distrai, você vê outras pessoas, você não fica imbricado dentro de casa, não tem depressão. Onde que eu me curei da minha depressão, foi vindo para cá e estudando, mesmo que eu tenha dificuldade, eu tenho vindo. Só não tenho vindo mais, porque o meu avô faleceu e minha avó está agora com 93 anos fazendo hemodiálise. (educando Thomy).

Em sintonia com esses movimentos, as educadoras também reconheceram a relação transferencial estabelecidas pelos educandos em relação às atividades da EJA. Destacando a relação dos educandos com o estudo em si, sem muitas vezes comparecer uma finalidade específica e externa à EJA, a educadora Florinda, que também leciona para uma turma de EJA na escola noturna, assim se expressa:

Eles vêm para a escola diferente dos meus alunos da noite, os meus alunos da noite vão com um objetivo: para certificar; ou para eu arrumar outro emprego; ou para aprender a ler a bíblia; ou para tirar a carteira. Enfim, com um objetivo definido; eles vêm com o objetivo assim estabelecido, já os daqui não. Eles vêm primeiro pelo prazer de vir e vêm sem um objetivo predeterminado. Talvez aqui eles encontrem um objetivo, como a Luiza encontrou, ela quer ir embora. A Maria Flores encontrou, ela não tinha. Demorou praticamente quatro anos para construir um objetivo entendeu! Talvez seja mais lenta a construção de um objetivo aqui. (educadora Florinda).

Captando os efeitos da EJA durante suas atividades, a monitora Andiará traz em seu depoimento o testemunho da vinculação dos educandos com as aulas:

Eles sempre comentam nas oficinas. Comentam que tem prova e precisam estudar. Estão sempre muito envolvidos com as aulas. Falam com muito carinho das professoras. Eu percebo que a EJA na vida deles é alguma coisa que faz uma diferença, uma diferença para melhor. Isto nas falas deles. É como se houvesse um preenchimento de alguma coisa para eles. (monitora Andiará).

A partir de nossas análises, percebemos que o público da saúde mental, aqui pesquisado, a despeito de sua trajetória escolar e social, possui uma demanda silenciada pelo conhecimento, fato esse evidenciado pela vinculação positiva com as atividades educativas desenvolvidas pela EJA.

5.2.2 Um novo lugar para a EJA: a especificidade do CCCPF em relação ao contexto escolar

Reconhecemos que a vinculação positiva dos educandos com as atividades da EJA, tal como apontado anteriormente, teve como importante contribuição o fato de essa experiência educativa ter se constituído no contexto do Centro de Convivência e Cultura. A propósito, ao trazerem em suas falas essa vinculação, os sujeitos da presente pesquisa demarcaram nas entrevistas uma diferenciação desse espaço em relação ao contexto escolar. Nessa direção, encontramos as seguintes afirmações dos educandos:

Eu gostei daqui, porque aqui não é uma escola, né! Não é uma escola como as outras. Nas aulas aqui, dá para acompanhar, dá para fazer os exercícios; na escola não dá não, não dava para mim. (educanda Glória).

A diferença é que eu acho que ela facilita demais as coisas para a gente. A gente pode conversar, a gente tem mais contato, tem mais desinibição, porque não é uma coisa que tá funcionando à força, é mais livre. Sem ser forçado. (educando Eudes).

Verifica-se que os educandos vivenciam as aulas de EJA como uma experiência que se harmoniza com suas especificidades, o que contribuiu para a continuidade nos estudos, como aponta a educanda Glória. Já o educando Eudes sinaliza que, para além da aprendizagem em si, as aulas constituem um momento socializador. A partir da colocação de que “pode até conversar”, constatamos o quanto que essa possibilidade esteve interdita em suas vivências escolares passadas. Dessa forma, os educandos encontraram na EJA presente no Centro de Convivência e Cultura as condições propícias para o retorno aos estudos, condições essas comumente não presente no contexto escolar.

Demarcando também a diferença entre o contexto escolar e o do Centro de Convivência e Cultura, os profissionais do CCPF, mesmo sem conhecer especificamente o campo da educação, ressaltaram a importância das turmas de EJA em espaços alternativos. Em suas falas, evidencia-se a sensação de que o movimento ali gerado tende a não se realizar no contexto da escolar, conforme aponta a monitora Andriara:

Analisando em termos da saúde mental, eu acho que é um facilitador. Porque eu acho que ajuda na frequência deles, ajuda na coragem de enfrentar um desafio. Porque se não fosse aqui dentro, eu acho que eles não teriam este vínculo tão forte. Eu acho que uma parte deles não teria coragem de estarem deslocando para lá para estudar. Eu acho que eles teriam um pouco de receio. Porque aqui dentro já é um espaço conhecido deles. Então fica mais fácil de enfrentar um desafio, de estudar. E se não fosse aqui eu acho que ficaria mais difícil para eles do que na escola. (monitora Andriara).

Corroborando com esse posicionamento, a monitora Paula faz o seguinte destaque para a especificidade proporcionada pela presença da EJA no contexto do Centro de Convivência e Cultura:

Eu acho que o bom dela estar no Centro de Convivência é porque quem está coordenando a EJA, dando as aulas, as professoras, no caso, elas conhecem uma realidade diferente. Por exemplo, se um aluno entra em surto, ela estando dentro do Centro de Convivência, ela conhece a rotina do Centro de Convivência que é mais flexível. Ela não vai parar de dá a aula dela, mas ela vai entender que naquele momento aquele sujeito não vai poder ir à aula. Não é que ele evadiu; é porque que naquele momento ele não está bem; vai ter um tratamento mais incisivo naquele momento, mas depois ele pode retomar a vinda dele para a EJA. Eu acho que a diferença é esta. Porque, se ele estivesse na escola, eu acho que a forma de excluir talvez, não sei por que não sei como é a experiência de um portador de sofrimento mental na EJA fora. Mas a sensação que me dá é que ela mantém a exclusão dele porque se ele tem um surto lá, ele vai ser o esquisito. Eu tenho um pouco de

restrição com isto. Eu acho assim, posso está enganado, eu espero que esteja enganada. Mas eu acho que é. (monitora Paula).

Na mesma linha de pensamento, Adilma, como gestora do serviço, reconhece na especificidade de constituir turma de EJA em espaços não escolares a grande contribuição no atendimento do direito à educação desses sujeitos. Como se observa a seguir, Adilma traz esse reconhecimento não somente em relação à saúde mental, mas também a outros contextos:

Eu vejo a EJA aqui como um espaço em que eles encontram uma proteção. Não uma proteção que desconhece o potencial do sujeito, de ser superprotetor, mas a confiança de que aqui ele pode surtar que ninguém vai rir da cara dele, não vai mandar ele sair. Eu vejo que esse espaço da EJA proporciona isto, o que numa escola regular não proporciona, ele não vai encontrar isto lá. Igual aqui na sala da manhã quando um levanta e começa a cantar, na escola eles vão aceitar? Você acha que na escola eles vão aceitar um... o Chaves, por exemplo, que não fala tré com lé! Então, é isto, eu acho que é uma particularidade muito importante. Eu penso que se isto caminhar para acabar, esta possibilidade de tirar de espaço alternativo, a grande perda do projeto vai ser esta. É a possibilidade de adaptar a pedagogia com a realidade onde o serviço está. Por exemplo, uma EJA de um asilo! Estes idosos vão dar conta de ir para uma escola? Operário da construção civil, que, às vezes, tem naquele momento que eles terminam a obra e têm a oportunidade de ficarem ali com seus pares, seus iguais! Eu não estou falando de transtornos mentais somente, mas de especificidades mesmo que a escola não dá conta. (Adilma, gerente do CCCPF).

Se os profissionais do CCCPF, sem vivência escolar, trazem essas preocupações, as educadoras levantam os mesmos receios. Conseqüentemente, apontam as limitações da educação no acolhimento aos usuários da saúde mental, como se verifica no posicionamento da educadora Crizelda, da Turma I de Alfabetização III:

É importante a EJA nos espaços alternativos, porque na escola regular ele não teria muito espaço, apesar de se falar muito de educação inclusiva hoje em dia; só que a escola tem uma rotina que não é qualquer aluno que tem a capacidade de seguir. E nos espaços alternativos eles estão preparados para a falta de rotina. Para esta flexibilidade maior.

Também reconhecendo a desarmonia entre o discurso da inclusão escolar e a prática cotidiana nas escolas, a educadora Florinda assim se coloca:

É porque as pessoas (profissionais da educação) querem nivelar todo mundo, entendeu! A escola. Elas querem passar um rolo assim e nivelar.

Constatamos que os diferentes sujeitos da pesquisa, ao se referirem ao contexto escolar, trazem uma compreensão de que esse ambiente constitui um espaço não acolhedor para as pessoas em sofrimento psíquico. Tais posicionamentos se harmonizam com os

apontamentos feitos por Almeida (2009), quando analisa as possibilidades e limites de inserção das pessoas com transtornos mentais na EJA presente nas escolas. Questionando a rigidez das regras instituídas no contexto escolar, a autora traz a noção de uma “escola em movimento”, como aquela possível de dar conta das especificidades apresentadas pelas pessoas em sofrimento psíquico. É justamente o distanciamento dessa escola postulada em relação à real que permite a Almeida (2009) reconhecer os limites de acolhimento das pessoas em sofrimento psíquico no contexto escolar.

Diante da insensibilidade e conseqüentemente da inacessibilidade da escola em relação aos educandos em sofrimento psíquico, as turmas constituídas por meio do Projeto EJA-BH no CCCPF se apresentaram como a possibilidade de contemplação do direito à educação para esses sujeitos. Ou seja, a EJA, aterrissando no contexto acolhedor do Centro de Convivência e Cultura, encontrou inicialmente a sensibilidade perdida no manejo das especificidades apresentadas pelos sujeitos em sofrimento psíquico, fazendo surgir a possibilidade de uma ação intersetorial. É exatamente isso que permite Adilma, gerente do CCCPF, afirmar: “a única experiência que nós temos de intersetorialidade que foi a EJA aconteceu porque um projeto da educação permitiu isto.”

No entanto, apesar do reconhecimento dessa contribuição proporcionada pelo então Projeto EJA-BH, pôde-se perceber na presente pesquisa que, de 2007 – ano em que se iniciou as primeiras turmas – a 2011, houve alterações na forma de funcionamento das aulas. Sendo assim, em um primeiro momento, as práticas educativas se harmonizaram com a perspectiva emancipatória de EJA e posteriormente passaram a se configurar nos moldes da perspectiva escolarizante de EJA, tal como definido acima. Ou seja, de uma prática marcada pelo diálogo com o CCCPF e organizada em torno de trabalhos coletivos e territoriais, passou-se para uma prática restrita às salas de aula e centrada na transmissão de conteúdos desconectadas do contexto vivencial dos educandos.

Identificamos que a extinção do projeto EJA-BH, ocorrida no ano de 2010, contribuiu significativamente para essa mudança de perspectiva em relação às práticas educativas da EJA. Conforme visto acima, a extinção desse projeto não acarretou o fechamento das turmas nos espaços alternativos, ficando essas a partir de então referenciadas pela escola regular mais próxima. Sendo assim, a partir de 2010, as experiências de EJA do CCCPF passaram a compor as turmas externas da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), momento em que suas práticas educativas passaram a ser referenciadas pelo projeto político-pedagógico dessa mesma escola.

Constatamos que as educadoras, assim como os demais profissionais, vivenciaram essa mudança como uma experiência negativa, como nos coloca a educadora Crizelda:

Eu vejo muitos pontos negativos, porque nem todas as escolas estão preparadas para receber uma turma externa de EJA. A tendência é tratar como uma EJA da escola, e estes espaços alternativos não foram criados para isto. Eu acho que há uma tendência de voltar ao que era antes, ou seja, só ter turmas de EJA nas escolas. Eu acho que é um processo de exclusão muito grande, porque os alunos das turmas externas não vão para as escolas. (educadora Crizelda).

Ela destaca ainda a importância dessa oferta diferenciada, especificamente se referindo à inclusão:

Estas turmas foram criadas para atender a estes alunos que não vão para as escolas, por diversos motivos; têm muitos com problemas sociais que não se adaptam, assim como têm outros com problemas de saúde também. Então se não existir mais a turma externa de EJA este aluno não vai para a escola, não vai com certeza. Então eu tô sentindo que a tendência é voltar ao que era antes e eu acho extremamente negativo. (educadora Crizelda).

Também a gerente do CCCPF que, em um primeiro momento, destaca a experiência da EJA como sendo a única atividade que possui uma interface com outra política pública, relativiza, em outro momento da entrevista, essa intersetorialidade a partir das consequências advindas da vinculação das turmas à E.M.P.F. Nessa direção, ela afirma que:

As ações intersetoriais não podem ser aquele projeto rígido que eu faço para uma determinada área. E hoje, na educação, a gente vê é isto. Eu não sou da educação, não estou muito dentro, mas o que eu percebo de fora é que hoje vale a diretriz imposta pela direção da escola sem questionamento. Eu tenho que cumprir isto, independente da minha necessidade local ou da minha realidade local; eu vou cumprir é isto. Eu não sei se é problema de gestão, se é filosofia da instituição, porque eu sou da saúde. Eu vejo hoje com as minhas dificuldades com a gestão local da educação local lá, porque hoje nós somos vinculados à escola, a escola é responsável por estas turmas; antes nós éramos vinculados à Secretaria direto. Então tinha uma aproximação.

Na sequência, ela continua:

E quando nós passamos a se vincular com a escola é como se nossa sala aqui da EJA fosse submetida à direção da escola e não mais ao núcleo da secretaria. Quem conversa com a Secretaria é a minha gestora da escola, é a diretora da escola. Eu não tenho mais acesso à Secretaria de Educação. Existe uma hierarquia aí que eu tenho conversar com a diretora da escola que conversa com a diretora da Regional e aí com a Secretaria. E aí você bate com diferentes perfis de gestão, né! A gente fala que é intersetorial, porque é a única proposta em que a escola saiu da escola e entrou num espaço alternativo. E isto nunca existiu. Então, a gente fala que é a semente da intersetorialidade.

Apesar de identificarmos que, após a extinção do Programa EJA-BH, desencadeou-se uma mudança nas práticas educativas desenvolvidas pela EJA do ponto de vista das propostas político-pedagógicas, não encontramos nem no Programa EJA-BH nem na E.M.P.F., diferenças que apontassem para possíveis interferências nessa mudança. Pelo contrário, constatamos semelhanças entre ambos os projetos político-pedagógicos, principalmente no que tange às propostas curriculares, a avaliação, a matrícula e a frequência. Todos esses elementos comparecem em ambos os projetos políticos-pedagógicos referenciados nas diretrizes da escola plural.

Nesse sentido, subsidiadas pela Resolução CME/BH 001/2003, as duas propostas político-pedagógicas se fundamentam na compreensão do currículo para além dos conteúdos escolares, valorizando, assim, a realidade sociocultural dos educandos ao levar em conta os aspectos ligados às aprendizagens sociais. Conseqüentemente, verifica-se um rompimento com as propostas que reduzem os conhecimentos acadêmicos aos conteúdos escolares presentes nas disciplinas tradicionais, substituindo-os por uma articulação com outros conhecimentos advindos da cultura. Nessa direção, encontramos no Programa EJA-BH o reconhecimento de que “os educandos vivenciam diversos espaços formativos produtores de cultura” (BELO HORIZONTE, [20--]). Na mesma direção, encontramos na proposta político-pedagógica da E.M.P.F. o apontamento de que “a cultura é a facilitadora das interações dos diferentes grupos sociais, tanto dos educandos como dos educadores” (ESCOLA MUNICIPAL CARLOS GÓIS, 2010). Portanto, perpassa ambas as propostas político-pedagógicas a perspectiva de pensar a construção do currículo em diálogo com os diversos espaços formativos da comunidade e dos movimentos sociais em que os sujeitos educandos participam. Para tanto, aponta-se a estruturação dos processos educativos a partir das seguintes dimensões formativas: trabalho; formação cidadã; linguagem; diversidade nas relações sociais; tempo e memória; espaço e cidade; expressões artísticas e corporeidade.

No plano das questões relacionadas às metodologias pedagógicas, semelhanças são também verificadas entre ambas as propostas. Ancoradas no Parecer CME/BH 093/02, valoriza-se a participação ativa de educadores e educandos na construção das práticas educativas, as quais se estruturam através das seguintes modalidades: projetos de trabalho, atividades permanentes, situações independente, rodas de conversas e encontros culturais. Aponta-se, assim, a substituição da tradicional dinâmica escolar sustentada no formato de aulas expositivas, por essas novas formas de organização das atividades educativas, adquirindo, assim, interatividade e relação com a realidade dos educandos.

Os critérios de matrícula, frequência e certificação também se assemelham entre as duas propostas político-pedagógica, apesar de a proposta da E.M.P.F. ser voltada tanto para as turmas externas quanto para aquelas presentes no contexto escolar. Sendo assim, as matrículas são contempladas para ocorrer em qualquer época do ano, atendendo à necessidade e ao desejo dos estudantes de começar ou recomeçar seu processo de escolarização. Na mesma linha de flexibilidade, a frequência, ao considerar as especificidades dos jovens e adultos, contempla a possibilidade de o educando se ausentar das aulas devido aos compromissos do mundo do trabalho, da família e/ou outro. Para tanto, o afastamento temporário constitui o dispositivo que possibilita ao educando se ausentar das aulas por tempo breve e até mesmo longo, sem o prejuízo de um futuro retorno. A avaliação da frequência, por meio de tal instrumento, é pensada para além da quantificação das presenças e ausências, ou seja, propõe-se com um instrumento de conhecimento da realidade do educando. Assim pensada, possibilita a identificação dos motivos de afastamento, bem como o significado do afastamento na vida do educando. Por fim, a semelhança identificada entre as propostas político-pedagógico do Projeto EJA-BH e da E.M.P.F. se refere aos critérios de terminalidade, os quais objetivam orientar o procedimento de certificação que pode ocorrer a qualquer época do processo, atendendo, para tanto, às necessidades dos educandos.

A partir dessas análises, percebe-se que o processo de escolarização verificado durante o ano de 2011 não sofreu influência por parte dos marcos normativos presentes nas propostas político-pedagógicas do Programa EJA-BH, assim como da E.M.P.F. Pelo contrário, pôde-se verificar que ambos se sustentaram no mesmo embasamento teórico-legal, a saber, a proposta da escola plural.

5.2.3 O posicionamento do educador e as consequências práticas na configuração da EJA

Apesar de algumas educadoras trazerem no currículo experiências com educação de adultos, o traço comum a todas foi o fato de terem entrado pelo Programa EJA-BH através das turmas da saúde mental. Sem qualquer experiência prévia com as pessoas em sofrimento psíquico, o início dos trabalhos foi marcado por relações de desconhecimento, estranhamento e temores, como podemos ver através das entrevistas realizadas. Dessa forma, a educadora Romilda, primeira a chegar ao CCCPF, relembra sua entrada:

Eu nunca tinha ouvido falar em Centro de Convivência e nunca tinha ouvido falar em CERSAM. Eles (SMED) também nunca tinham ouvido falar. Eles também não sabiam exatamente o que eram um Centro de Convivência. Eles falaram que era para trabalhar... Que aqui no Centro de Convivência estes portadores de sofrimento mental poderiam ser pessoas que moravam na rua, que poderiam ser prostitutas, mendigos. Eles não sabiam de fato quem eram estas pessoas, que público era este. Mas eu aceitei o desafio. E vim para cá em agosto conhecer este público. Aí, quando eu cheguei aqui, foi que eu deparei e vi que não era isto, que era um público totalmente diferente. Aí, eu passei a conhecer o espaço, a conhecer o público e foi totalmente diferente.

Já a educadora Crizelda ressalta o receio que teve ao chegar a um Centro de Convivência e Cultura:

Eu já fui de cara para um Centro de Convivência e eu não sabia o que era um Centro de Convivência. E, quando eu fui saber, eu já tava lá. Eu assustei muito. Nossa, eu assustei muito, sabe! Na minha cabeça um Centro de Convivência era um local com oficinas, mas eu não sabia que era para portadores de sofrimento mental. Eu pensei que era Centro de Convivência para, entre aspas, pessoas normais. Pensei que fosse isto... Mas eu assustei muito, assustei tanto que já estou há seis anos (risos). Mas eu sempre enfrentei muito desafio; num fiquei assustada a ponto de não querer não; eu queria mesmo. A gente tem uma ideia muito diferenciada do louco, né! A gente acha que todo louco tá jogando pedra, né! Que está atacando. Mas com o tempo a gente vê que não é.

A educadora Florinda, apesar de saber previamente com qual público trabalharia, também nos mostra receio vivenciado antes de iniciar os trabalhos:

Eu sabia do perfil daqui que era sofrimento mental; no início, eu fiquei com pouco de medo, porque eu pensei que eles eram loucos mesmos, em se tratando de doidos e tal. Eu tinha medo de pensar que ia mexer com doidos, que eu ia ficar apartando brigas e conflitos, mas na verdade aqui tá longe disto, tá muito longe. Então, eu fui ver que estes alunos daqui são iguaizinhos aos meus alunos da noite. A diferença é quase que nula, porque eles não têm uma deficiência cognitiva; a questão deles é mais psiquiátricas. Às vezes, aqui, eu tenho mais sucesso do que a turma da noite (escola). Muito mais, muito mais não, eu tenho mais sucesso do que a noite.

Este primeiro encontro, marcado inicialmente por resistências e preconceitos, pôde ser superado ao longo do trabalho, tendo contribuído, para tanto, o posicionamento subjetivo das educadoras. Tal fato se evidenciou ao serem perguntadas sobre a necessidade de formação específica para trabalhar com o público da saúde mental. Sem desconsiderar a importância da formação acadêmica, as educadoras destacaram a disposição interna e o desejo de superar preconceitos como os principais requisitos para se trabalhar com as pessoas em sofrimento psíquico.

Eu acho que antes precisa ter uma flexibilidade pessoal, um respeito pelo outro; antes de qualquer formação a pessoa tem de gostar e respeitar o outro. Por exemplo,

eu tenho uma colega que fala assim: “Nossa, que nojo, eu não trabalho com isto de jeito nenhum.” Aí, tem hora que eu tô contando os casos lá na escola e esta colega fala assim: “Hi, nossa! Nojento isto que você conta; pode parar; não quero nem saber destes casos que você conta.” Então, antes da formação profissional tem de ter um respeito pela pessoa. Eu acho que para trabalhar na educação, não precisa nem ser somente na saúde mental, não, o perfil primeiro do educador é que ele respeite a diferença do outro. (educadora Florinda).

Na mesma direção, Crizelda ressalta a importância de um perfil para se trabalhar com a EJA, fazendo um destaque para as experiências voltadas para as pessoas em sofrimento psíquico:

Eu acho que tem que ter um perfil diferente. Eu acho que para se trabalhar na EJA tem que ter um perfil realmente, sabe! Tem de se submeter a certas coisas. Ter paciência; eu acho que você tem de ter uma paciência muito maior. Agora, para o portador de sofrimento mental, tem de ter mais ainda. Porque cada dia ele está de um jeito, mas eu acho que é como a gente mesmo; cada dia a gente está de um jeito; tem dia que você está mais disposto; mas com ele isto está mais visível, muito mais evidente. Então, eu acho que a gente tem que olhar isto; eu acho que tem de dar conta. Tem de se submeter neste sentido, porque você não tem que tolerar determinadas coisas numa turma de pessoas normais, mas, às vezes, com eles você tem de aceitar isto.

Destacando a dimensão subjetiva em primeiro lugar, porém sem desconsiderar as contribuições da formação técnica, a educadora Romilda assim se posiciona:

Eu acho que tem que ter desejo, muito desejo e ter ausência de preconceito. Pode ter qualquer formação, mas se tiver preconceito não adianta. Tem muita gente que tem formação, que tem formação em EJA, mas... Igual lá na SMED tinha assim, numa tarde, mais de 100 mulheres para fazer aquela formação da EJA do CEFET e quando a gente falava da experiência a gente ouvia: “Nossa senhora! Não entro mesmo. Isto não dá para mim não.” Então eu acho assim a primeira coisa que você tem de ter é desejo de aceitar o desafio e está desprovido de preconceito e lógico se tiver uma formação é bom. Eu não tenho assim uma pós na EJA, mas eu estou sempre lendo alguma coisa sobre a EJA; lá quando eles levavam alguma coisa eu sempre lia. Mas se tiver desejo, coragem de desafio e for desprovido de preconceito dá para fazer um bom trabalho. (educadora Romilda).

A partir desse olhar, as educadoras puderam superar as resistências iniciais proporcionando, conseqüentemente, a continuidade na condução das turmas presentes no CCCPF. Entretanto, percebemos que os diferentes posicionamentos subjetivos assumidos entre as educadoras influenciaram no tipo de relação estabelecida com os educandos, assim como na forma de conduzir as turmas. Assim, na configuração desses relacionamentos, encontramos em duas educadoras a predominância de posicionamentos mais afeitos à perspectiva emancipatória, enquanto que em outra verificamos uma postura próxima da perspectiva escolarizante. Sendo assim, abordaremos primeiramente a postura afeita à

perspectiva emancipatória, em que verificamos uma flexibilidade das educadoras na condução das aulas, bem como a consideração pelas especificidades apresentadas pelos educandos.

Nessa direção, encontramos no seguinte diálogo estabelecido durante uma das aulas, a consideração da educadora Florinda pelo tempo próprio do educando no acompanhamento das aulas:

Educando: Professora eu posso sair mais cedo? Não tem problema, não?

Educadora: Claro que pode Rita. Você conseguiu ficar até agora? É isto que você deu conta? Então é isto que foi importante para você. O que adianta você ficar aqui sem sua vontade ou porque você precisa resolver algum problema seu? Você precisa ir? Você então tem de ir. Amanhã você volta.

Em algumas situações de aula, foi possível perceber a sensibilidade dessas educadoras em relação às dificuldades existenciais apresentadas pelos educandos. Nesses momentos, as aulas se tornavam, além de espaço de aquisição de conhecimento, um lugar de socialização de experiências de vida, produzindo, assim, efeitos terapêuticos para os educandos. Tais situações encontramos nos momentos em que a educadora possibilitou ao educando Sebastião a verbalização das dificuldades que vinha apresentando no relacionamento com o irmão alcoólatra. Constantemente essa problemática, nomeada por ele de “tempestade”, comparecia em sala de aula, sendo acompanhada de intensa angústia, prejudicando, conseqüentemente, seu envolvimento com as atividades educativas. Em um desses momentos, foi realizada uma espécie de assembleia com todos os educandos para que cada um opinasse sobre as possíveis soluções que Sebastião poderia tomar em relação ao referido problema. Semanas depois, ao conseguir superar essas dificuldades Sebastião agradeceu a todos pela reunião que havia sido feita, finalizando o agradecimento com a seguinte frase: “Professora, isto aqui é aula ou terapia?”

Percebe-se que com essa postura a educadora Florinda imprimiu às aulas uma dimensão humanizadora, permitindo ao educando Sebastião a socialização da situação opressora pela qual vinha passando. Importante destacar que a superação desse estado de opressão por meio de um processo coletivo envolvendo toda a turma se harmoniza com dimensão política postulada pela educação popular, que, a propósito, caracteriza a perspectiva emancipatória. Diante dessa situação, o educando Sebastião, ao lançar um questionamento sobre as funções do espaço da sala de aula, parece incorporar a vivência dessa experiência educativa a partir da perspectiva emancipatória, ou seja, inserindo no ato educativo a superação das situações que proibem de ser. (FREIRE, 2005).

Outro efeito da postura emancipatória assumida pelas duas educadoras se refere à forma como lidaram com a presença da EJA no contexto do Centro de Convivência e Cultura. Diferente do espaço escolar com suas regras disciplinares, essa instituição apresentou para as educadoras outra dinâmica de funcionamento, entre elas destacamos aqui a presença das oficinas terapêuticas e a possibilidade de participação dos educandos ou o contrário, a presença dos usuários do CCCPF nas aulas, mesmo não estando matriculados.

Sensíveis a tal dinâmica, essas educadoras possibilitaram em vários momentos a dupla participação dos educandos, tanto na EJA quanto nas oficinas, a despeito dos horários conflitantes. Para tanto, as aulas, mesmo sem perderem suas características, adequaram-se ao contexto e à dinâmica de funcionamento do CCCPF, tal como ocorrera no momento em que a atividade de yoga fora implantada na instituição. Nessa ocasião, a educadora Romilda, além de discutir em sala alguns aspectos dessa atividade, convidou toda a turma para participar, propiciando a adesão de alguns educandos. Consequência desse movimento, encontramos, posteriormente, a seguinte fala da educanda Maria Antônia:

A professora não incomoda com os horários da oficina não. Ela fala assim “pode ir para oficina...” Ela separa os exercícios e me dá; igual hoje quando acabou a aula 3hs se eu tivesse na oficina ela mandava alguém me dá os exercícios na oficina.

O movimento inverso de circulação dos usuários do CCCPF pelas aulas da EJA também recebeu por parte dessas duas educadoras uma receptividade, como se verifica na fala da educadora Florinda abaixo:

Mas os alunos, como você pode ver, quando estão lá na oficina e vê um assunto interessante eles vêm e entram na sala. A sala é livre para todo mundo do Centro de Convivência. O Silvério vem entra contribui cantando, contribui com alguma coisa e vai embora. E eu não importo com isto eu acho super bacana. O Ivan vem e canta enquanto eles estão fazendo a matemática. O Aldair que não era matriculado e rodava e voltava. Porque este ano ele é matriculado, então ele encontrou o lugar dele na EJA; embora seja um ouvinte, como ele mesmo costuma dizer, uma vez ou outra, esporadicamente, ele faz alguns exercícios e assim ele vai participando.

Durante o período de observação, pudemos perceber que essa circulação se fez presente de diversas formas. Alguns educandos, mesmo comparecendo de forma pontual, marcaram essa passagem proporcionando interações sociais produtivas com os demais. Nesse trânsito, destacou-se a presença de esposas de alguns educandos, assim como de ex-educandos, que compareciam com frequência para rever as educadoras e os colegas. Outros marcaram suas presenças interagindo com a turma por meio da música. Conforme apontado na fala da educadora Florinda, Ivan foi um desses que, a partir de um determinado momento,

passou a ser presença obrigatória todos os dias no início das aulas, ocasiões em que sempre tocava algumas músicas com sua flauta. Movimento semelhante realizou o educando Silvério, que, esporadicamente, se fazia presente cantando algumas canções, tendo em uma dessas passagens dito a seguinte frase: “Esta aula é a mais democrática que já vi na minha vida. Você entra, interrompe, atrapalha, contribui e canta. Onde na minha época isto aconteceria. Aqui você aprende rindo cara. Isto é muito louco.”

Outros usuários, mesmo não matriculados, constantemente compareciam às aulas para participar das atividades desenvolvidas, como foi, por exemplo, o caso do usuário Carlão, do CERSAM, que em um determinado dia, ao passar pela porta da sala, pediu para participar das atividades. Sendo convidado a entrar, sentou-se na carteira, recebeu a folha de exercício de matemática que estava sendo trabalhada, permanecendo até o fim. Já Odilon, certificado pela Turma II do CCCPF anos anteriores, participou de diversas aulas ao longo do ano. Mesmo sendo aluno da EJA em uma escola da rede regular de ensino, o vínculo criado com a experiência do CCCPF o fazia estar sempre presente, sem prejuízo para sua inserção na escola. Destacamos aqui também o movimento realizado pelo usuário Chaves, que, mesmo sem ser matriculado, constantemente comparecia à sala de aula com discurso desorganizado, momentos em que escrevia caracteres sem sentido lógico no quadro. Nessas ocasiões, a educadora não somente permitia que o mesmo escrevesse como também estabelecia com ele diálogos apesar de sua desorganização psíquica. Esse posicionamento, destoava dos próprios funcionários, que, ao verem Chaves adentrar a sala de aula ou em frente ao quadro tentando escrever algo, imediatamente o retiravam de sala entendendo que ele estava atrapalhando as aulas.

Correspondendo a esse posicionamento emancipatório assumido pelas educadoras Florinda e Romilda, os educandos, durante as entrevistas, manifestaram seus sentimentos de afetividade em relação a elas. Constatamos essas manifestações nas falas a seguir:

O que eu mais gosto das aulas é do jeitinho da professora ensinar. Ela dá o sentido das coisas, às vezes, a gente tá pensando numa coisa e ela vem com outro sentido, um sentido mais apropriado. Isto porque ela entende a nossa realidade e nossas dificuldades. (educando Eudes).

Outro educando destaca:

O que tem de melhor aqui é o ensino, a dedicação da professora assim, sabe! Ela consegue entender cada um com cada um. Sabe? Você olha assim que ela tem essa vontade de ver a pessoa progredir. (educando Estamiro)

Por fim, tem o incentivo dado aos educandos:

Ah, o que a professora conversou hoje com nós, nos incentivou... Nos incentivou... Deu assim... Pra você ver eu vim de baixo de chuva... Deu mais motivação para prosseguir. Mais motivação. (educando Estamiro).

Se por um lado essa postura emancipatória, sensível às especificidades dos educandos, produziu uma interação entre estes e os demais usuários da instituição, assim como uma relação afetiva com a educadora, por outro a postura escolarizante assumida pela educadora Crizelda proporcionou em uma das turmas um movimento inverso. Ou seja, se nas outras duas turmas, conforme apontado anteriormente, a sala de aula se apresentou como um espaço de livre circulação para os demais usuários do CCCPF, com essa educadora a sala ficou restrita aos educandos. A porta da sala constantemente fechada simbolizava este fechamento ao diálogo com a instituição, sendo, conseqüentemente, rara a presença dos usuários do CCCPF. Mas a porta comparecia também como um limitador da circulação dos próprios educandos, pois as saídas, mesmo sendo permitidas, eram constantemente cobradas como pode ser verificado nesta fala:

Pois é Romeu você fica saindo toda hora, sem pedir licença e na hora que eu estou explicando as coisas importantes você perde (silêncio). A sala de aula não pode ser um lugar para ficar não. Tem de ser um lugar para aprender.

Cobrança comumente comparecia em relação aos horários de chegada, como podemos perceber na resposta dada ao educando Wellington quando ele chegara atrasado para uma das aulas, devido às chuvas, como veio a se justificar. “A essa hora Wellington?! A essa hora não tem jeito, não. Isto é hora de chegar pra aula?!” Constata-se que a inflexibilidade quanto ao horário se fez acompanhar de uma insensibilidade ao esforço empreendido pelo educando para estar em sala de aula, apesar das limitações impostas pela chuva.

A mesma intolerância à flexibilidade do horário pôde ser constatada em relação à participação paralela nas oficinas. Assumindo um posicionamento de rivalidade, Crizelda por vezes demonstrava irritação diante dos educandos que participavam das oficinas em horários conflitantes com as aulas da EJA. Tal posicionamento pôde ser constatado no dia em que o educando Wellington entrou em sala de aula e, ao deixar seus materiais para ir para a oficina, provocou em um dos educandos a seguinte fala: “Professora, já pensou se todo mundo aqui tivesse que fazer oficina no horário da aula?” De forma um tanto irritada, a educadora respondeu da seguinte forma à pergunta:

O problema é o seguinte... Vai para a oficina; vem aqui; interrompe minha aula; depois sai, vem aqui; interrompe aula e volta para a oficina. Uai! Vai para a oficina? Vai direto para a oficina, então, Wellington! Eu já falei que para o ano que vem nós vamos discutir isto.

Essa intolerância observada durante as aulas se reafirmou durante a entrevista como podemos ver nesta passagem:

Aqui, neste Centro de Convivência, eu tenho encarado um problema com frequência, que é o seguinte: têm alunos que frequentam as aulas de EJA, mas eles fazem outras oficinas também; eu não acho que isto é bom; eu acho que eles deveriam fazer oficina sim, mas tem de ser em outro horário; um processo educativo tem de ser um processo contínuo. Eu não acho que um aluno vai ser alfabetizado vindo à aula só na quarta-feira. Ele perde o fio da miada. A gente tem um andamento diferente. Tem aluno, por exemplo, que assiste até 3h uma oficina e depois vem para a aula. Uma hora você acredita?! O que ele vai fazer com uma hora diária? Tem que considerar o processo; não é uma aula particular; tem uma turma; tem uma atividade que é dada para toda a turma. Eu não quero que a minha aula sirva para passar o tempo do aluno; eu acho que apesar de todas as dificuldades que ele tem, ele tem condições de aprender. Mas deste jeito eu acho que não dá certo. Eu acho que desta forma contribuí significativamente para o insucesso. Esses dias eu tive até uma aluna que disse: “Meu médico falou que eu tenho que fazer as oficinas e a escola.” Aí, eu disse para ela: “Então você pede um relatório para mim, porque eu quero saber se o médico vai te dizer se você tem que fazer paralelamente a oficina e a aula.” Eu acho que a pessoa precisa fazer sim, estas oficinas são muito positivas para eles, mas eu acho que eles não precisam fazer paralelamente. É complicado. (educadora Crizelda).

A partir dessa passagem, percebe-se que a educadora Crizelda, ao modo da perspectiva escolarizante, compreende o processo de ensino-aprendizagem dentro de um espaço e tempo rigidamente estabelecido. Nessa direção, qualquer possibilidade de adequação que propicie aos educandos a participação em ambas as atividades é vista por ela como prejudicial, pois não atende ao tempo reconhecido (por ela) como ideal à aprendizagem. Ao ressaltar que as atividades é para toda a turma, ela coloca o educando na condição de se adaptar as aulas e não o contrário, que as aulas atendam às necessidades específicas de cada educando. Verifica-se ainda que o reconhecimento que faz das oficinas está distante da possibilidade de diálogos com a EJA. Pelo contrário, há uma nítida demarcação de tempo e espaço para ambas as atividades, sendo desse lugar que ela parece ver a contribuição tanto da EJA quanto das oficinas para os educandos.

Como nessa turma vários educandos tinham uma inserção tanto na EJA quanto nas oficinas, as relações com a postura dessa educadora se deram inevitavelmente de forma conflituosa. Durante a entrevista, a educanda Glória traz essa tensão provocada pela

rivalidade apresentada pela educadora em relação às participações nas oficinas, como pode ser observado abaixo:

Entrevistador: Tem alguma coisa que você acha que deveria melhorar?

Educanda Glória: Os horários, né! O horário podia... Porque a educadora reclama deste horário d'eu fazer a oficina, mas não tem jeito peguei atestado com o médico ontem e ele falou que eu tenho que fazer a oficina.

Entrevistador: Mas porque ela reclama que você faz a oficina?

Educanda Glória: É. Eu faço a oficina e chego no meio do horário.

Entrevistador: E ela não gosta?

Educanda Glória: É.

Entrevistador: Mas você já explicou para ela que você gosta e precisa fazer?

Educanda Glória: Já expliquei, mas como eu faço outra coisa de manhã e não dá para fazer oficina de manhã eu só posso à tarde, né!

Entrevistador: E aí, quando você fala para ela, o que ela faz?

Educanda Glória: Ela falou que vai rever estes horários.

Entrevistador: O que significa rever?

Educanda Glória: Não sei. Eu não posso sair das oficinas minha mãe falou e eu gosto das oficinas de artesanato também, não quero ficar sem a EJA também, porque eu gosto das duas.

Percebemos, nessa passagem, novamente a presença de um olhar eminentemente escolarizante, desconsiderando, assim, as especificidades da educanda. Se a educadora fosse sensível a essa realidade, possivelmente perceberia que Glória, além da dupla vinculação a ambas as atividades, faz um esforço subjetivo para conciliar não somente essas duas atividades, mas também suas outras práticas sociais. Isso porque Glória não frequenta as oficinas no período da manhã, pois nesse momento se ocupa de suas vendas, o que propicia a ela interação social com seus pares na comunidade. Antes de ver conflito nessas atividades, poderia até mesmo recorrer às práticas de numeramento que a educanda lança mão em suas vendas, trazendo-as, assim, para o contexto da EJA. Mas tal sensibilidade se localiza na perspectiva das práticas emancipatórias, que, a propósito, parece não permear a concepção da educadora Crizelda.

Além de limitar a circulação dos demais usuários do CCCPF, assim como as saídas dos educandos, as interações em sala de aula passaram também a ser censuradas por parte dessa educadora. As conversas entre os educandos, seja para resolver as atividades em conjunto ou para abordarem assuntos cotidianos e pessoais, foram constantemente censuradas em nome do silêncio. As falas seguintes compareciam com frequência durante a realização das atividades:

Silêncio. É para fazer em silêncio, senão atrapalha os demais.

Não é para conversar não, senão dispersa.

Olha a dispersão, olha a dispersão!

Quando fizer exercício, boca fechada para não dispersar.

Olha a concentração no exercício!
Acabou a conversa. Vocês estão conversando demais!

Como consequência da imposição do silêncio, o casal de namorados Romeu e Julieta, que sempre tiveram o costume de sentarem juntos em sala, passaram a ficar separados a partir de uma das aulas em que se ajudavam mutuamente na resolução de um exercício. Nesse dia, assim, sentenciou educadora a separação do casal:

Julieta e Romeu; hoje é o último dia em que vocês dois sentam juntos, tá! Hoje é o último dia em que vocês se sentam juntos. Hoje é o último dia, já falei várias vezes.

Por fim, destacamos as dificuldades dessa educadora em entender as especificidades dos educandos em relação aos estudos. Como exemplo, temos as situações em que, não reconhecendo as dificuldades da educanda Glória em ler em público, Crizelda impôs à educanda esta atividade. Ilustrando tal situação, trouxemos a seguir duas passagens em sala de aula, como passamos a transcrever:

Educadora Crizelda: Vamos lá, Glória, ler o texto!
Educanda Glória: Eu não dou conta de ler este texto não.
Educadora Crizelda: Então, ler o do seu caderno.
Educanda Glória: Mesmo assim tem palavras que eu não sei falar
Educadora Crizelda: Tem problema não, quando você chegar à palavra, eu te ajudo.
Educanda Glória: Eu só sei ler palavra simples.
Educadora Crizelda: Como é que você vai aprender mais difícil então? É se esquivando delas? Ou enfrentando?
Educanda Glória: Eu estou sem remédio, aí eu fico nervosa.
Educadora Crizelda: Porque que você está nervosa, Glória?
Educanda Glória: Porque eu estou sem remédio. Quando eu tô sem remédio, eu fico nervosa.
Educadora Crizelda: Olha, Glória, já é a segunda vez que eu te peço para ler e você não ler. Você está pretendendo mudar de sala um dia? Porque se você tiver pretendendo, com esta atitude você não vai mudar não. Com remédio ou sem remédio, não tem jeito. Porque saber ler eu sei que você sabe.
Educanda Glória: Algumas palavras eu sei.
Educadora Crizelda: É claro que você pode ter dificuldades. Eu mesma, eu erro, às vezes, quando eu vou ler! Quando tem palavras que eu não conheço. Agora, você fica sempre arrumando uma desculpinha.
Educanda Glória: Eu não sei ler linha por linha, eu só sei ler palavrinhas.
Educadora Crizelda: Você fica sempre arrumando desculpas. Eu não vou te passar. Quem tem que fazer isto é você.
Educanda Glória: Eu quero ler, mas este texto aí eu não sei ler não. Igual aquele... A ali, eu sei, mas aquela palavra ali eu não sei.

Tal postura incisiva e marcadamente autoritária se fez presente de forma mais intensa em outro momento de aula, em que assim se colocou a educadora diante da resistência da mesma educanda:

Tem de ler sim. Eu tô mandando você ler. Eu sou a professora. Num tem este negócio de não querer ler não, uai. E se eu estiver te avaliando? E se eu estiver avaliando sua leitura?

Diante de tal posicionamento, foi perceptível a resistência dos educandos a essa postura rígida assumida por Crizelda. A redução para menos da metade dos educandos a partir da chegada dela em substituição à educadora Ingrid foi um dos sinalizadores dessa resistência. Destacamos a saída da educanda Elvira, que passou a frequentar as aulas da outra turma. Em uma das aulas, ao tentar convencê-la de retornar para sua sala, ela apontou que se fosse para voltar abandonaria a EJA.

A ausência de falas relativas à educadora por parte dos educandos entrevistados, assim como a referência positiva à educadora anterior, evidencia também essa resistência como se observa a seguir na fala da educanda Glória:

Ah, a Ingrid era diferente. Ela não incomodava com os horários da oficina não. Ela falava assim: “Pode ir para lá...” Por exemplo, se ela fosse embora, ela já separava os exercícios e me dava.

Na mesma direção, a educanda Maria Antônia assim se posiciona:

A Ingrid tinha a vantagem, porque sentava perto de mim e explicava o trem todo. Esta educadora, não, tem hora que ela não explica o trem direito não.

Em outro momento, acrescenta:

Ah, falar com você a verdade eu não estou desfazendo dela. Ela é boa também, mas a Ingrid, quando a gente não sabia as coisas, ela sentava perto da gente e explicava como fazer. Agora, ela quando a gente pede uma coisa para ela, fica mandando a gente esperar! Tudo que a gente faz errado, ela acha ruim. Eu gostava da Ingrid, porque, às vezes, ela falava comigo assim: “Ôh, Maria Antônia, vou esperar todo mundo embora. Se você não der conta de fazer este para-casa, você deixa sem fazer depois eu te ensino.” Aí, ela esperava todo mundo embora; aí, ficava só eu e ela e ela me explicava.

Nesse ponto, percebemos que o perfil das educadoras concorreu para a configuração do tipo de prática educativa a ser desenvolvida. Ou seja, nas situações em que predominou uma postura emancipatória por parte das educadoras, verificamos um melhor vínculo dos educandos; na direção contrária, nos momentos em que as educadoras assumiram feições escolarizantes, prevaleceu não somente a resistência, mas também a evasão da própria EJA.

5.2.4 Conhecendo as práticas educativas da EJA no Centro de Convivência e Cultura

“Antes, trabalhavam-se os conteúdos do mundo, era a EJA da vida.” (educadora Florinda).

Conforme visto anteriormente⁵⁵, as turmas do Programa EJA-BH tiveram como características o funcionamento em espaços alternativos da comunidade, sendo voltadas para sujeitos com dificuldades de acesso à EJA ofertada pelas escolas regulares. Por conta disso, demandou-se a construção de referenciais pedagógicos próprios que atendesse não somente a um público específico, mas, principalmente, a um contexto novo, diferente do escolar. Atendendo a essa necessidade, foi elaborado o projeto político-pedagógico do Programa EJA-BH, tomando como referência os atuais marcos normativos da EJA.

No entanto, mesmo com essa referência norteadora, muitas turmas encontraram dificuldades em atender às suas especificidades locais, deparando-se, conseqüentemente, com o desafio de construir um modo próprio de acordo com realidade encontrada, situação essa vivenciada pelas turmas constituídas no CCCPF. A propósito, ao analisar o processo de implantação dessas turmas, pudemos constatar que, inicialmente, suas práticas educativas emergiram a partir da realidade dos educandos, assim como do contexto do Centro de Convivência e Cultura. Essa situação foi apontada pela educadora Florinda durante a entrevista quando a mesma afirma: “Surgia naturalmente deles; eles falavam e de conversa em conversa as coisas iam aflorando.” Nesse movimento, a educadora Romilda, primeira a se inserir no CCCPF, assim relata os primeiros momentos da EJA na instituição:

A minha maior preocupação inicialmente, quando eu estava com a alfabetização... Eu pensava assim: “Gente do céu, eu estou num local que eu não conheço.” Então, o meu primeiro passo é conhecer este local, é conhecer meu público, é conhecer com quem eu vou trabalhar. Aí, foi a mesma preocupação da educadora Florinda da Turma II, porque ela tem uma vantagem, porque ela já trabalha com a EJA, mas a EJA à noite; ela já trabalhava com adultos, mas não portadores de sofrimento mental. A educadora Ingrid⁵⁶ também tinha essa preocupação. Então, eu acho que a gente preocupava muito com eles, mas não como portadores de sofrimento mental, mas como humanos. As atividades... A gente tentava voltar estas atividades mais para a humanização. (educadora Romilda).

⁵⁵ Cf. Subcapítulo 3.2.

⁵⁶ Essa educadora iniciou no CCCPF em 2009 e saiu em meados de 2011, estando durante esse período à frente da Turma III.

Em outro momento da entrevista, a educadora traz outras caracterizações dos primeiros momentos da EJA no CCCPF, destacando nessa passagem a experiência do sujeito como ponto central:

Eu priorizava a questão da alfabetização, do lúdico, né! Do ensinar através do lúdico. Inicialmente, eu partia daquilo que era significativo para eles: conhecer o Centro de Convivência; conhecer os alunos; conhecer o mundo deles. Tanto é que eu comecei pelas histórias deles, do que eles gostavam, da alimentação, do que eles gostavam de fazer. Então, eu começava com textos menores e em cima dos textos menores eu tirava palavras mais significativas e trabalhava ali as sílabas, as letras, no caso do alfabeto. Andei com eles aqui no Centro de Convivência e a gente via o que tinha aqui em termos de árvores, no pomar e em cima disto eu trabalhava com eles. Aí, foi todo este trabalho. Eu utilizava brincadeiras e dinâmicas; porque eu comecei a trabalhar muito com eles com parábolas e dinâmicas, né! Eu trabalhava muitas dinâmicas, muitas dinâmicas mesmo, e muita parábola, muita rodas de conversas. Muitas mesmo. E deles partiu a oração⁵⁷, que foi deles não sei se você viu que é muito marcante na minha turma. Esta oração que acontece todo dia partiu daí. (educadora Romilda).

Através dessas primeiras práticas educativas no contexto do CCCPF, percebe-se que elas se harmonizam com a perspectiva emancipatória. Isso porque, ao construir as ações a partir do conhecimento dos sujeitos, assim como do contexto em que eles estavam inseridos, a educadora proporcionava aos educandos não somente a leitura da palavra, mas, acima de tudo, a leitura da realidade em que essa palavra se conectava. Desse modo, em sintonia com as proposições freireanas, percebe-se que o olhar que a educadora tinha dos educandos não era a de sujeitos abstratos e desligados do mundo, mas sim em interação com seu meio social. Da mesma forma, encontramos nesse movimento uma harmonização com a noção de território, tal como vem sendo trabalhado no campo da saúde mental, ou seja, a partir do conjunto de referenciais que compõe a vida subjetiva dos sujeitos, ou como aponta Santos (2003) pela consideração do “território vivido pelo homem.” Portanto, foi a partir desse território vivencial que incidiu os primeiros passos da EJA no CCCPF.

Nos anos seguintes, com a construção da proposta político-pedagógica do Programa EJA-BH, as práticas educativas passaram a ser trabalhadas a partir dos eixos temáticos, propiciando um “diálogo entre os saberes da experiência social dos educandos, os conhecimentos acumulados historicamente e as questões sociais necessárias para compreender a realidade.” (SME/CCPF/NEJAEN, 2009). Definido internamente, por meio de questões inerentes ao contexto dos educandos e do Centro de Convivência e Cultura ou a partir da

⁵⁷ A oração foi uma atividade presente diariamente na Turma 3I. Sempre antes de iniciar as aulas, era feita uma oração com todos da turma. Até a entrada da educadora Crizelda da Turma 1 III, os educandos dessa turma também participavam, mas depois essa atividade em conjunto deixou de acontecer de forma sistematizada, já que alguns educandos mantiveram o costume e participavam da oração indo depois para a aula da Turma III.

construção conjunta com outras experiências do Programa EJA-BH, o trabalho por eixo temático permitia uma articulação dos conteúdos acadêmicos com questões relacionadas à formação humana.

Relembrando esses momentos durante a entrevista, a educadora Romilda destaca dois eixos temáticos trabalhados em 2010, sendo um deles contemplando estudos sobre a África, devido à realização da Copa do Mundo de Futebol naquele mesmo ano, e outro relativo ao Dia Nacional da Luta Antimanicomial, que teve o tema, “Preconceito, onde mora o seu.” No depoimento abaixo, Romilda traz a dinâmica de funcionamento dos eixos temáticos destacando um dos dois temas anteriormente citados:

O eixo temático é trabalhado durante um tempo de dois a três meses. Em cima deste eixo, por exemplo, é trabalhado o português, a matemática, as ciências, a história... Aí, nesta questão do “Preconceito, onde mora o seu”⁵⁸ entrou questão da homofobia que deu para puxar, né, deu para explicar o que é ser gay, que é ser travesti, ser trans; a questão do idoso que deu para puxar muita coisa do estatuto; entrou outras coisas também, foram cinco; eu estou tentando lembrar os outros dois... Preconceito linguístico que eu achei superinteressante ter surgido, que foi até do Marciley⁵⁹ que surgiu; deu para trazer algumas tirinhas do Chico Bento que pôde trabalhar a língua falada e a norma culta sabe! Deu para fazer este trabalho no português; deu para fazer um trabalho superlegal. Então, assim, dava para trabalhar estes eixos temáticos. (educadora Romilda).

Em outra turma, seguindo esse movimento, surgiram dois projetos trabalhados durante os anos de 2008 e 2009, todos eles constituídos em torno da proposta de trabalho por eixo temático. No primeiro, ocorrido em 2008, trabalhou-se durante um semestre as obras do escritor Carlos Drummond de Andrade, gerando ao final a proposta de uma viagem a Itabira, cidade natal do autor. No ano seguinte, foi trabalhado as obras do escritor Guimarães Rosa, gerando também uma viagem a Cordisburgo, sua cidade de origem. Trazendo o atravessamento das práticas educativas em torno desses passeios, assim relata a educadora:

Nós fomos para Cordisburgo. Não foi só o passeio; teve todo um trabalho; teve todo um trabalho voltado; foram três meses trabalhando sobre o Guimarães, que é natural de lá: as frases do Guimarães, a biografia do Guimarães, entendeu?! A gente fazia toda uma articulação com eles: O que você entendeu disto aqui? E na vida? O que na vida tem a ver? Então, a gente vê que eles se sentem respeitados, que eles veem significado naquilo que eles estudam. Entendeu?! Não fica muito só naquela questão conteudista. Sabe? Só naquela questão assim: só conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo e conteúdo. (Educadora Florinda)

⁵⁸ Esse foi o título do tema da Luta Antimanicomial do ano de 2010.

⁵⁹ Educando que frequentava a turma nos anos anteriores.

Como nesse período as turmas estavam vinculadas ao NAJAEN/SMED, havia um compartilhamento das ações com os demais educadores do Programa EJA-BH, o que era propiciado pelas reuniões semanais de formação. Com isso, a proposta de estudo da obra de Guimarães Rosa, iniciado no CCCPF, ganhou adesão de outras turmas do Programa, culminando na mobilização dessas para o passeio à cidade de Cordisburgo, como nos coloca a educadora Romilda:

Então, foi assim a educadora Florinda começou a trabalhar Carlos Drummond só que não estendeu às outras turmas. Mas, depois que eles foram a Itabira, aí eu falei assim... Foi numa quarta-feira que eu tive a oportunidade de vir de manhã na reunião; a gente estava conversando aí eu falei: “E por que que a gente não faz um projeto para ir as três turmas a Cordisburgo?; por que que a gente não estuda o Guimarães Rosa e envolve as três turmas, um projeto único das três turmas?” Aí, este projeto não foi só para o CCCPF, não. Sabe quantas turmas de EJA que envolveu do Projeto EJA-BH? Sabe quantas, Marcus? Foram mais de dez turmas, mais de dez turmas da EJA externa. Do Centro de Convivência e de outras que não eram dos Centros de Convivência; de outras turmas que ficaram sabendo.

Como forma de materializar as práticas desenvolvidas em torno dos eixos temáticos, as educadoras utilizaram o portfólio, que passou a representar uma espécie de memorial das atividades. Analisando um dos portfólios, pudemos constatar a constante referência às atividades, que extrapolavam o contexto da sala de aula, como os diversos passeios realizados. Além de contemplar os eixos trabalhados coletivamente, o portfólio teve um caráter personalizado e individual, em que as atividades eram registradas através de uma relação especial com a história de vida dos educandos. Sendo assim, cada educando levava com seu portfólio um registro das atividades a partir de uma construção idiossincrática. Destacando esse aspecto, a educadora Romilda II traz o exemplo de uma das educandas:

Eu estava te mostrando o portfólio; aquele portfólio ali foi o ano todo, aquilo ali foi uma história de vida, Marcus. A Creuza⁶⁰ falava assim: “Esta história aí é minha. A Amélia é que era a mulher de verdade. Então, eu era uma Amélia, professora. Porque lá em casa era só lavar e passar, porque ninguém queria que eu estudasse não, professora. Sabe por quê? Porque dizem que eu não ia aprender nada mesmo, porque eu já tava velha.”⁶¹ (educadora Romilda).⁶²

⁶⁰ Educanda da Turma de EJA vespertino prevista para a entrevista, porém precisou viajar semanas antes do término das aulas. Ela, após anos de isolamento social, decorrente do sofrimento psíquico, encontrou na EJA a possibilidade de socialização.

⁶¹ Para uma melhor compreensão dessa fala, trago o contexto ao qual ela se refere. Sendo assim, ela faz referência à atividade “Linha do Tempo” realizada pela educadora, em que cada educando se apropriou de aspectos históricos da década em que havia nascido. Com isso, Creuza trouxe, entre diversos outros elementos, a letra da música “Amélia”, construindo não somente o conhecimento sobre o gênero musical de sua época, mas também aspectos subjetivos ligados à história da referida música.

⁶² Esta citação faz referência à atividade Linha do Tempo, realizada pela educadora, em que cada educando se apropriou de aspectos históricos da década em que havia nascido. Com isso, Creuza trouxe, dentre diversos

Percebe-se que o trabalho desenvolvido a partir dos eixos temáticos produziu um movimento de articulação dos conteúdos acadêmicos com elementos ligados à formação humana. Acrescenta-se ainda o reconhecimento de outros espaços como produtores de conhecimento, produzindo, assim, o movimento de desterritorialização da sala de aula como único lugar de construção de conhecimento. Trazendo essas características, constatamos que nos primeiros anos da EJA do CCCPF prevaleceu a presença de uma prática educativa afeita à perspectiva emancipatória. Entretanto, à medida que essas lembranças iam emergindo nas entrevistas, elas apontavam para um tempo passado com ares de certo saudosismo, destoando do tempo presente. Com isso, a ênfase dada aos primeiros momentos da EJA comparecia acompanhada pela ausência de relato de experiências semelhantes no ano de 2011, o que pôde ser corroborada pelas observações das aulas.

Diante disso, o que pudemos constatar neste ano foi a predominância de diversos traços identificatórios da perspectiva escolarizante. Nessa direção, durante os seis meses de observação, verificou-se, a despeito das singularidades de cada turma, a proeminência de uma dinâmica que se distanciava do trabalho por eixos temáticos. Assim sendo, as atividades educativas se centraram em exercícios ligados aos conteúdos tradicionais, com escassa relação com a realidade dos educandos. As disciplinas, em especial o português e a matemática, que apareceram em praticamente todas as aulas, foram trabalhadas de forma conteudista, predominando a utilização de folhas de exercícios para serem complementadas.⁶³ Acrescenta-se ainda o diálogo com a instituição que se tornou escasso, ficando as atividades restritas ao contexto da sala de aula. Até mesmo o passeio realizado às cidades de Tiradentes e São João Del Rei se diferenciou dos realizados nos anos anteriores, sendo pouco abordado durante as aulas.⁶⁴

Conscientes dessa distinção, as educadoras apontaram nas entrevistas a presença de uma tonalidade escolarizante assumida pelas práticas educativas, como se observa a seguir.

O primeiro ano a gente trabalhava com muita música, no primeiro ano foi um ano muito festivo, com muita música, com muitos passeios; o segundo foi também com mais passeios; o terceiro foi mais intelectualizado; e este ano foi mais de conteúdo. Eu acho que dos quatro anos este foi o mais pobre. Mais tradicional, muito tradicional, este ano foi muito tradicional. (educadora Florinda).

elementos, a letra da música “Amélia”, construindo não somente o conhecimento sobre o gênero musical de sua época, mas também aspectos subjetivos ligados a história da música.

⁶³ Cf. Anexo B.

⁶⁴ As relações entre a EJA e as atividades do CCCPF serão abordadas mais detalhadamente no Subcapítulo 5.2.5.

Em um primeiro momento, essa educadora traz o entendimento de que o perfil da turma teria contribuído para a consolidação de uma prática mais escolarizante durante o ano de 2011.

É! Este ano ficou um pouco solto assim. Eu mesma que delimito o conteúdo. Este ano foi empobrecido, porque eu coloquei sabe, a demanda não vinha deles. Parece que cada ano a turma é de um jeito embora cada ano muitos integrantes permanecem, mas cada ano é de uma forma. Então, este ano eu acho que eu peguei mais conteúdo mesmo, os conteúdos foram mais secos assim mesmo; assim não saiu deles, porque também não estava saindo muito. Este ano foi menos festivo eles cantavam menos, sabe... Enfim, eu acho que a turma este ano era uma turma mais quieta, mais reservada, que queria mesmo era aprender o básico mesmo; um mais um, dois mais dois; o interesse deles era este e os dos outros não, o interesse era mais conhecer o mundo do que conhecer os conteúdos. (educadora Florinda).

Apesar desse apontamento, o que se percebeu nas entrevistas é que todas as educadoras atribuíram à extinção do Programa EJA-BH e a conseqüentemente vinculação à E.M.P.F. as razões para a escolarização das práticas educativas. A própria educadora Florinda, que em um primeiro momento atribuiu ao perfil da turma algumas contribuições, assim se posicionou ao ser perguntada sobre as conseqüências da vinculação das turmas à E.M.P.F.:

Empobrecido, muito empobrecido. Empobreceu muito, muito, muito e muito. Empobreceu perdeu o foco maior, sabe! Perdeu a flexibilidade, para mim perdeu uma riqueza, ficou limitado demais, ficou um funil. O único objetivo é o conteúdo nada mais. (educadora Florinda).

Na mesma direção, a educadora Romilda ressaltou as exigências da escola em relação à execução de um trabalho por conteúdos em detrimento do eixo temático como vinha acontecendo antes:

Antes, a gente trabalhava por eixos temáticos. Só que agora, este ano, eles querem que a gente trabalhe com disciplinas, com conteúdos. Então, por exemplo, o que nós vamos trabalhar? Matemática, então, multiplicação, adição, divisão, subtração. E isto vem da Grade Curricular da Escola.

Percebe-se que de uma liberdade para trabalhar os conteúdos acadêmicos por meio dos eixos temáticos, tal como previa o projeto político-pedagógico do Programa EJA-BH, as educadoras trazem como queixa a cobrança por uma prática educativa centrada na transmissão de conteúdos, desconsiderando o contexto da instituição. Embora elas reconheçam certa autonomia na forma de conduzir as aulas, compareceu em seus discursos o reconhecimento de que as mudanças de enfoque imprimido pela direção da E.M.P.F.

interferiram em demasia no cotidiano de suas atividades. Acerca dessa situação, assim se posicionou a educadora Florinda:

Eles podem determinar lá que a partir de agora é só conteúdo. Eu, dentro da minha sala de aula, eu posso fazer do meu jeito, e eu acho que ainda faço do meu jeito, por exemplo, se alguém da Secretaria vir aqui, eles não vão gostar do jeito que eu dou aula. Igual um dia veio uma profissional da escola, que veio assistir minha aula, disse assim: “Nossa, é uma coisa embaralhada, né! Pra uns você dá uma coisa, para outros você dá outra coisa, parece que você não tem uma sequência das coisas.” Na visão dela, que é pedagoga e tem uma linha de trabalho que não é flexível. Aí, passou um tempo ela falou assim: “Mas como é seu trabalho? Que linha você tem?” Aí, eu disse para ela: “Eu sigo a necessidade de cada um, por exemplo, o educando Sebastião não gosta daquela coisa, ele gosta das continhas, eu dou continhas para ele até ele ter confiança e querer fazer outra coisa.” Então, a prefeitura pode até impor, mas aqui dentro da minha sala mando eu, do meu jeito. Mas mesmo assim isto vai podando um pouco a gente. É como se a gente tivesse perdido a coragem de muita coisa, de fazer muita coisa. (educadora Florinda).

Sentindo os efeitos desse processo de escolarização após a vinculação das turmas à E.M.P.F., Adilma, gerente do CCCPF, assim se posiciona:

Com relação à EJA-BH, a minha primeira impressão é que eles tinham mais liberdade de fazer as adaptações. Apesar de a gente não planejar junto, em muitos momentos isto foi feito; em vários momentos, eu sentei com as professoras e com a coordenação da EJA para a gente trabalhar algumas coisas mais em comum, o que é a interface entre as duas áreas. Interseção dos conjuntos como eu falava com as professoras. E hoje eu vejo que tem sido uma proposta de uma reprodução pedagógica, uma linha de condução política do projeto que tem a ver mais com a linha tradicional do ensino do que propriamente a possibilidade real de uma interface. (gerente do CCCPF, Adilma)

O processo de mudança para o tipo de prática escolarizante se tornou mais evidente a partir do anúncio da realização da prova Avalia EJA por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED)⁶⁵. Realizada no último mês do ano letivo, essa avaliação, restrita às matérias de matemática e português, foi destinada a todos os educandos da EJA do município e teve como objetivo avaliar a qualidade do ensino na rede municipal. Sendo assim, a partir do anúncio dessa avaliação, verificou-se que as aulas passaram a se organizar de forma distinta do que vinha sendo até então, fato esse que pôde ser observado através dos conteúdos ensinados e, principalmente, na forma como foram trabalhados.

Com isso, as disciplinas de português e matemática, até então predominante, se intensificaram sendo a partir de então adequadas ao formato de questões de múltipla escolha, ficando explícito nas falas das educadoras o propósito de preparar os educandos para um bom aproveitamento na referida avaliação. As aulas, configurando-se como simulados

⁶⁵ Essas provas foram realizadas nos dias 21 e 22 de novembro de 2011.

preparativos, já não se voltavam mais para a construção de conhecimento, tal com outrora a partir dos eixos temáticos. Em direção oposta a essas, voltavam-se para o treinamento de certas habilidades cognitivas necessárias à resolução das questões de múltipla escolha. A partir do segundo semestre, sobretudo com a aproximação da avaliação, as aulas foram perdendo a dinâmica antes verificada. Passou-se a exigir dos educandos postura semelhante àquela que seria exigida no dia da prova, fazendo comparecer consequentemente a resolução das atividades de forma individualizada, sem interação com os demais e em silêncio, como observamos na fala da educadora Romilda abaixo.

Gente, vamos guardar todo o material debaixo da mesa. Nada em cima da carteira. Olha só não se preocupem em acertar. O meu objetivo agora é mostrar para vocês como é o processo. O processo que é de leitura e compreensão do enunciado. Tô vendo que tem gente fazendo conta no caderno. Não é para fazer conta no caderno, vocês vão poder fazer conta na própria folha no dia da prova. Isto porque eu mostrando no que acontece na prova vocês estarão preparados. (educadora Romilda).

Em um processo de cobrança verticalizada, as próprias educadoras passaram a ser exigidas quanto à necessidade de adequação das aulas ao formato da prova Avalia EJA, como se evidencia na seguinte fala da educadora Romilda:

Gente, nesta última sexta-feira nós fomos na E.M.P.F. à noite e eles estavam falando do diagnóstico. Sobre a prova. Porque eles só falam desta prova agora. Aí, o pessoal da Regional mandou alguns modelos para irem treinando. Eles querem que a gente vá treinando os alunos a fazer essas provas. Na verdade, eles querem que vocês sejam treinados a fazerem as provas. Aí, tinham alguns lá com alguns xerox e então nós tiramos xerox de algumas provas para aplicar em vocês. Eu vou passar estas provas e primeiro vai ser a de português que nós vamos fazer hoje, que é do nível de alfabetização (...). Então, vocês vão fazer e depois vão dizer para mim se está fácil ou se está difícil. (educadora Romilda).

Pôde-se verificar o quanto que a alteração da dinâmica das aulas influenciou a relação dos educadores, bem como dos educandos, com a experiência da EJA. No que tange aos educandos, as relações estabelecidas com as atividades, até então harmoniosas e significativas, tornaram-se tensas, como observamos na seguinte colocação do educando José Heleno: “Ah, vai ter prova?! Já tô até tremendo.” Embora não tenha se verificado evasão das aulas, algumas falas apontavam para um possível comprometimento do vínculo subjetivo dos educandos com a EJA, como se observou na seguinte fala proferida durante as aulas: “Ah, vai ter prova em novembro? Então, eu vou faltar às aulas a partir de agora!”

Nos dias em que foram realizadas as provas do Avalia EJA, a tensão compareceu de forma mais evidente como nos relata as educadoras:

Durante a prova, eu via que eles estavam tensos. Eu vi que eles estavam sofrendo. Chegou um momento em que eles ficaram muito dispersos, muitos dispersos. Nossa! Vou te falar uma coisa eu acho que esta prova foi uma guerra de cegos. (educadora Crizelda).

Eu percebi que os meninos ficaram muito assustados, muito assustados com aquelas provas que não foram elaboradas para eles, até mesmo com aqueles conteúdos. (educadora Florinda).

Já a educadora Romilda, ao ser perguntada sobre a experiência dessa avaliação, assim se posicionou:

Então, às vezes, o aluno está tão nervoso que ele não consegue nem ler o que está na frente dele, principalmente este público que a gente lida. Talvez se ele tivesse fazendo aquela avaliação num dia tranquilo, tranquilamente comigo; se não soubesse que foi uma avaliação... Mas falou que é avaliação, que tem uma aplicadora, aí já muda de figura. Até mesmo porque têm outros fatores envolvidos, como fatores emocionais, remédios, efeitos colaterais. Então, eu acho que pra eles... Eu acho que eles ficaram muito ansiosos. Até certo tempo assim, inicialmente eles não ficaram não, mas depois, quando foi metade da avaliação, eles começaram ficar ansiosos. Aí, começaram a ter problemas de vistas, as vistas começaram a embaçar. Por quê? Porque foram mecanismos de defesas. E não é porque não sabem, porque a gente viu até coisa mais difícil; é simplesmente nervosismo; efeito da própria avaliação. E este público então... Tem uns que são mais tranquilos, têm outros que não. Aí, diziam: “Ah, eu num tava nem dormindo”; “Ah, eu não venho”; “Ah, eu não venho.” Aí, começaram a fazer muito bem, depois, quando foi aumentando o número de textos, eles foram ficando nervosos e ansiosos. Um nervosismo que era efeito da própria prova. Então, para mim, não avalia muita coisa não.

Com relação às educadoras, pôde-se observar, com uma frequência não vista anteriormente, sinais de irritabilidade, principalmente em relação às dificuldades que os educando apresentavam na compreensão e execução dos exercícios de múltipla escolha. Diante dos erros de questões anteriormente trabalhadas em sala de aula, as educadoras demonstravam irritação como se observa a seguir.

Meu Deus! Eu já cansei de passar isto e fazer aqui em sala de aula e vocês acertam! Como é que vocês erram uma questão desta gente! (educadora Florinda).

Assimilando as cobranças externas vindas da escola e da SMED, as educadoras, ao constatarem as dificuldades dos educandos na resolução das questões da Prova Avalia EJA, passaram a elevar à condição de prioridade para o ano seguinte o treinamento das questões de múltipla escolha, evidenciando a consolidação do processo de escolarização das práticas de EJA no CCCPF. Com isso, na tensão entre as práticas por eixo temáticos e as cobranças

“conteudista”, prevaleceu-se esta última, distanciando-se conseqüentemente da perspectiva emancipatória.

5.2.5 As possibilidades e limites da construção de uma prática intersetorial

Entre as diversas atividades presentes no CCCPF, a EJA se caracteriza por ser a única desenvolvida em parceria com outra política pública, a saber, a educação. É exatamente essa condição que levou a gerente do CCCPF, Adilma, à seguinte afirmação: “A gente fala que é intersetorial, porque é a única proposta em que a escola saiu da escola e entrou em um espaço alternativo.” Ao realizarmos a entrevista com Adilma, constatamos que, em um primeiro momento, ela identifica a presença da EJA no CCCPF como uma ação intersetorial, tal como em sua fala anterior, porém, ao apresentar seu entendimento acerca da intersetorialidade e confrontar esse com a realidade da EJA vivenciada durante o ano de 2011, Adilma reposiciona esse entendimento.

Sendo assim, ao longo da entrevista, Adilma, ao reconhecer a importância da intersetorialidade no campo das políticas públicas, aponta a necessidade de um diálogo que rompa com o distanciamento entre os diversos setores. Ela destaca ainda que a intersetorialidade implica na construção conjunta de uma ação entre os diferentes setores envolvidos nessa mesma ação. Torna-se notável nesse posicionamento uma sintonia com os apontamentos de Inojosa (2001) acerca do conceito de intersetorialidade, quando essa, ao criticar as clausuras setoriais, defende a necessidade de um funcionamento sinérgico entre as políticas públicas. Desse modo, Adilma assim se coloca acerca da interrelação entre os campos da saúde mental e da EJA:

Quando você trabalha com uma proposta intersetorial, eu suponho que... Eu posso está enganada, eu não sou especialista no assunto, o que eu penso é que a política intersetorial tem que ser construída junto; todos os atores daquela ação são pensadores daquela proposta. Então, sentaria a educação, sentaria a saúde e ia trabalhar dentro das especificidades da saúde e da educação qual era o ponto de interface comum. A saúde não vai dar pitaco na pedagogia que vai ser aplicada, mas a pedagogia vai ser adaptada a uma necessidade que a saúde impõe. Eu entendo assim. As ações intersetoriais não podem ser aquele projeto rígido que eu faço para uma determinada área, seja da cultura ou da assistência, se eu estou trabalhando com o outro que é intersetorial a mim.

A partir desse posicionamento, constatamos na gestão do CCCPF uma intencionalidade intersetorial direcionando, conseqüentemente, para a necessidade de um diálogo entre a EJA e o Centro de Convivência e Cultura. Como reflexo dessa postura, foi

garantida desde o início a participação das educadoras nas reuniões de equipe semanais, momentos em que algumas ações eram pensadas em conjunto. Apesar desse espaço institucional de interlocução, no cotidiano prevalecia certo distanciamento da EJA em relação as demais atividades desenvolvidas pelo CCCPF. Pudemos verificar que a intencionalidade intersetorial assumida pela gerente, não perpassando os demais profissionais da instituição, acabava contribuindo para esse distanciamento. Temos na seguinte fala da monitora Andiará o reconhecimento e afirmação dessa distância:

Não há relação nenhuma. Mas você fala assim, por exemplo, de na EJA está discutindo algum tema e este tema estar sendo trabalhado nas oficinas, é isto que você quer saber? Neste caso não há não. (monitora Andiará).

Já a monitora Paula, ao demarcar a diferença de propostas em relação à EJA, ratifica esse distanciamento, como se observa no trecho da entrevista reproduzido abaixo:

Entrevistador: Há alguma relação da sua oficina com a EJA?

Monitora Paula: Nenhuma; não; nenhuma; nunca teve.

Entrevistador: Por quê?

Monitora Paula: Não tinha nada a ver, porque a EJA tinha uma proposta específica de educação e não era e nunca foi proposta da oficina ser educativa. Era oficina de inclusão mesmo, através da arte e da letra, a letra através da arte. Uma forma de esse sujeito retornar à vida dele na sociedade; retomar a cidadania dele.

Diante dessas colocações, percebemos que, apesar da garantia institucional de construções intersetoriais, o cotidiano da entidade denunciava a ausência de diálogos entre a EJA e as demais atividades. Considerando-se o posicionamento da monitora Paula, notamos que essa distância se fez acompanhar de uma concepção escolarizante em relação à EJA. Ao definir a oficina como uma atividade de inclusão através da arte e da letra e não reconhecer nessa definição uma proposta educativa, a monitora demonstra desconhecimento de uma das mais ricas experiências que fundamentaram a educação popular, a saber: os movimentos de cultura popular no Brasil⁶⁶. Importante ressaltar que a educação popular está na base da perspectiva emancipatória tal como formulamos aqui. Com isso, a despeito da convivência diária com a EJA, não é desse lugar que a monitora a visualiza, mas sim pelo viés da perspectiva escolarizante.

Dessa forma, a intersetorialidade, não perpassando a instituição como um todo, acabou por produzir uma escassez de diálogos entre as atividades, sendo exatamente isso que pôde ser constatado durante o ano de 2011. É fato que, ao longo do período de observação desta

⁶⁶ Cf. Capítulo 2.

pesquisa, verificou-se a presença da EJA em algumas atividades desenvolvidas pelo CCCPF, como as atividades do “Tá Doido”; Festa de aniversariantes do mês; Jogos da Primavera e até mesmo o passeio realizado às cidades de Tiradentes e São João Del Rei, como será analisado a seguir. No entanto, a realização de atividades em conjunto, além de ter sido rara, quando aconteceram, não tiveram a mesma sinergia como nos anos anteriores.

A propósito, durante as entrevistas, percebemos, através da rememoração de fatos do passado, a presença de diversas atividades realizadas pela EJA em conjunto com o CCCPF, denotando, assim, uma melhor interação com a instituição. Entre essas atividades, citamos aqui os passeios realizados às seguintes localidades: Museu da PUC Minas; Lagoa da Pampulha; Itabira; Cordisburgo, Belo Vale e Iriri (ES). Devidos aos efeitos produzidos nos educandos, bem como nos usuários do CCCPF de uma forma geral, destacamos, para algumas considerações, o passeio realizado na Praia de Iriri, em 2010.

Também surgido a partir da manifestação de um dos usuários durante a assembleia, essa viagem durou dois dias tendo participado mais de cem pessoas, entre educandos, usuários do Centro de Convivência e Cultura, funcionários, familiares. Os impactos positivos dessa viagem por várias vezes se fizeram presente durante as aulas, momentos em que constantemente eram comentadas pelos educandos que recordavam esse momento. As fotos afixadas em um mural logo na entrada da instituição mantinham viva a presença dos momentos compartilhados nesse passeio. A propósito, foi exatamente por conta dessas constantes recordações que surgiu a ideia de produzir um livro para registrá-las. Fruto da ação conjunta da oficina de letras, das educadoras, e tendo como parceria a PUC Minas, foi editado, em 2012, o livro “O céu encontra o mar.”

Apesar de oficialmente esse passeio não ter configurado como uma atividade pedagógica, encontramos em diversas passagens dessa obra a menção à EJA e suas práticas educativas, revelando, assim, um movimento intersetorial. Entre elas, destacamos, primeiramente, a presença da viagem como tema transversal trabalhado em sala de aula, como vemos a seguir:

Nas salas de aula, a curiosidade pipocava entre os estudantes quase-viajantes. Atividades como estudos de mapas, leitura de textos informativos, literários, alusivos aos temas “praia” e “mar”, elaboração de poemas mobilizavam a atenção e interesse de todos. (PBH, 2012, p. 51).

Em outra passagem, encontramos momentos da viagem em que a curiosidade epistêmica dos educandos comparecia, disparando temas geradores para a EJA, como se segue:

Domingo de manhã de sol, almoço, tarde é igual a passear. Os grupos se formam e os passeios começam. Lojas e soverterias... Um grupo de vinte pessoas rumou para a famosa Praia da Areia Preta. No caminho conchinhas, conversas, sonhos, novas amizades, músicas e fotos. Andamos, andamos e subimos um grande paredão. Só aí já foi uma mega aventura, mas adrenalina mesmo foi ver uma família de tartarugas em pleno passeio pelo mar. Neste momento, uma pessoa pergunta à professora: – Qual é o coletivo de tartaruga? A professora logo passa a bola: – Vamos investigar quando chegarmos. (PBH, 2012, p. 68).

Já na passagem seguinte, verificamos os conhecimentos vivenciados em sala de aula sendo despertados pelas situações da viagem como neste trecho:

Sábado à tarde, depois do almoço, nada de dormir, para aproveitar cada instante. (...) Fomos em direção à singular Praia da Areia Preta que, para nossa surpresa, a areia era preta mesmo. Lá encontramos pessoas alegres, crianças brincando, vento a nos envolver e um mar extremamente brinçalhão. Relembramos o que havíamos estudado na escola: o preconceito racial. E nas rodas de conversa, Bob Marley e suas ideias não poderiam deixar de ser citados: “Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra.” Em uma barraca onde havia algumas pessoas, tocava reggae. Era Bob Marley, claro! Paramos, assentamos e curtimos. O reggae não é para se ouvir, é para se sentir. Quem não sente, não o conhece. (...) O Eudes disse: – Que maravilha curtir o reggae, tomar coca-cola e sentir o infinito! O sol no fim da tarde, o infinito e a certeza de que a vida é muito bacana para ser vivida. Era a nossa viagem de areia realmente preta. (PBH, 2012, p. 71).

Contrastando com esses momentos, no ano de 2011, houve pouca participação da EJA em ações conjuntas com o CCCPF, ficando as atividades educativas mais restritas ao contexto das salas de aulas. Durante as entrevistas, as educadoras trouxeram esse distanciamento não somente em relação à instituição, mas também com as demais experiências de EJA em outros Centros de Convivência e Cultura. Assim, abaixo vemos a avaliação feita por uma delas:

Este ano eu acho que foi muito falho. Este ano eu acho que gente saiu muito pouco. Em 2008, nós saímos mais pela cidade sabe! Teve uma vez que nós fomos para o cinema na cidade, andando pela cidade um grupo de trinta pessoas atravessando as avenidas; todo mundo junto indo para o cinema, junto com outros Centro de Convivência e Cultura, que antes era mais interligado com aqui. Tinha uma ligação maior, e os trabalhos eram mais interligados, e os professores trocavam mais figurinhas. Ficou muito falho. Este ano foi um ano que ficou pobre diremos assim. Eu acho... (educadora Florinda).

Corroborando essa visão, a educadora Romilda assim se posiciona:

Eu acho que este ano aconteceu um pouco menos. É. Este ano aconteceu um pouco menos. Porque, por exemplo, eu já saí com a monitora da oficina de reciclados, com a turma dela para ir ao Parque Municipal. Aí juntava. Fizemos piquenique no parque com as duas turmas; já fomos para a quadra fazer a gincana; antes (nos anos anteriores) a turma descia; juntava as duas turmas e aí a gente descia e cantava. Cantava aqui na sala e depois a gente descia para a oficina e cantávamos lá também. Você estava aqui no dia da brincadeira, no dia das crianças, eu já tinha feito isto em 2008 com a monitora da oficina de reciclados me parece; a EJA já tinha juntado todo mundo antes. Então, eu acho que diminuiu um pouco. (educadora Romilda).

Com relação aos educandos, durante as entrevistas, emergiam observações que sinalizavam para a valorização desses momentos proporcionados pela EJA, bem como a queixa devido à diminuição deles. Nessa direção, a educanda Glória, que participa das aulas da EJA desde o início, em 2007, ao ser perguntada sobre o que lhe interessava nas atividades da EJA, assim respondeu: “Os passeios, quando tinha passeios, agora não tem mais passeios!” Ao ser perguntada se, além dos passeios, havia algo dos estudos que ela se interessava, assim ela respondeu: “Mas os passeios fazem parte dos estudos também.” Percebe-se nessa fala que Glória compreende os momentos extra sala de aula como de aprendizagem e não como algo desconectado da EJA.

Movimento distinto a esse posicionamento de Glória foi reconhecido pelas educadoras em relação à E.M.P.F. Identificando nessa a presença de uma perspectiva escolarizante, voltada para a transmissão de conteúdos, as educadoras, em vários momentos, apontaram como queixa o não reconhecimento dado pela escola aos passeios e às demais atividades do CCCPF, desconsiderando-os como atividades pedagógicas. Essa situação pôde ser verificada durante a organização do passeio às cidades Tiradentes e São João Del Rei, ambos realizados durante o ano de 2011. Diferente dos anteriores, em que o NEJA-EM/SMED cedera um ônibus para os educandos da EJA, nesse passeio houve vários empecilhos em relação a essa possibilidade. Alegando que tal atividade não tinha cunho educacional, mas sim de lazer e convivência e que, portanto, era uma atividade da saúde mental e não da educação, a direção da E.M.P.F. não garantiu a cessão do ônibus, cabendo, assim, aos educandos arcarem com as despesas relativas à viagem. Retratando esse momento, a educadora Crizelda assim se expressou durante a entrevista:

Nós tivemos aqui recentemente a questão da excursão que nós tivemos aqui, eu nunca tive vivenciado isto; eu nunca tinha vivenciado este problema na minha vida. Para a EJA, tem que ser assim, a gente tem de seguir o calendário da escola. Uai gente, a turma externa ela tem que ser flexível mesmo, como é que você vai marcar uma excursão para todos os seguimentos da EJA numa mesma escola? Não existe isto. Eles não aceitaram o passeio, porque não estava dentro do calendário. Como o sábado em que nós fizemos a excursão não estava no calendário enquanto dia letivo da escola, nós não recebemos por ter ido aquele passeio. Não foi colocado como dia

letivo, porque não estava no calendário da escola. Isto é uma arbitrariedade, é uma arbitrariedade. Ou seja, não vivenciam aqui, o Centro de Convivência. (educadora Crizelda).

Apontamos em outro exemplo esse movimento de distanciamento entre os dois campos, como foi o caso das comemorações do Dia Nacional da Luta Antimanicomial. Nesse dia, segundo as educadoras, teria havido uma determinação para que houvesse aula normalmente, apesar de toda a instituição se encontrar envolvida com o evento. Semelhante ao posicionamento diante do passeio, a escola entendera que tal comemoração não representava uma atividade da educação, mas sim da saúde mental. Sentindo esse distanciamento, assim se expressou a educadora Romilda:

Eu acho que a escola está um pouco distante, a escola está distante do Centro de Convivência. É como se não fosse da mesma escola. Parecendo que não são os alunos de lá. Eu acho que deveria ter uma interação maior, sabe! Algumas atividades que interagissem mais. (educadora Romilda).

Percebe-se, nesses atravessamentos institucionais, o comprometimento da construção de diálogos intersetoriais. A delimitação rígida entre o que é de um campo e não do outro acaba por criar esse distanciamento e fragmentação das ações. Nesse ponto, encontramos o atravessamento da perspectiva escolarizante como limitadora de um diálogo intersetorial, isolando, assim, as turmas de EJA das demais atividades do CCCPF. Assumindo feições escolarizantes centrada nos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos, a EJA perde outras dimensões voltadas para a formação humana, como pudemos verificar em relação às comemorações do Dia Nacional da Luta Antimanicomial, momento esse de extrema importância política para o campo da saúde mental.

Portanto, constatamos que, no que tange às relações intersetoriais da EJA com o CCCPF, o ano de 2011 marcou certa distinção em relação aos anos anteriores, evidenciando, assim, um distanciamento entre ambos. Encontramos na ausência da perspectiva intersetorial entre os profissionais do CCCPF, assim como na postura escolarizante assumida pela escola, significativas contribuições para esse distanciamento. Sendo assim, tomando consciência desse movimento, encontramos a seguinte colocação da gerente Adilma: “Eu vejo que é intersetorial, porque se trata de duas políticas diferentes. Agora... Eu vejo assim, eu já tô revendo minha opinião.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que aqui apresentamos se insere em um campo de interseção entre duas políticas públicas que, contemporaneamente, têm se voltado para sujeitos marcados por trajetórias individuais e coletivas de exclusão social. Dessa forma, temos de um lado a saúde mental, que nas últimas décadas tem buscado a convivência comunitária com as pessoas em sofrimento psíquico, rompendo, assim, com os séculos de segregação a que esses sujeitos foram vítimas; de outro lado localizamos o campo da EJA, que, historicamente, tem se voltado para a contemplação do direito à educação de sujeitos marcados por processos de exclusão escolar e social, entre esses, os sujeitos aqui pesquisados. Sendo assim, a especificidade da experiência aqui pesquisada, fora do contexto escolar, nos permitiu uma análise das possibilidades e desafios de um diálogo intersetorial entre esses dois campos, contribuindo, assim, para as escassas produções teóricas sobre o tema.

O interesse inicial por um estudo que abordasse a inclusão das pessoas em sofrimento psíquico junto à EJA no contexto escolar veio a nos mostrar a insensibilidade da escola em relação ao público da saúde mental. Seguindo os achados de pesquisas já realizadas (ALMEIDA, 2009), pudemos constatar que a EJA presente nas escolas regulares tem se apresentado de forma antidualogante com o campo da saúde mental. Comumente assumindo uma configuração escolarizante, com uma visão compensatória, preocupado na simples reposição dos conhecimentos perdidos no passado, as experiências escolares de EJA se apresentavam, segundo o estudo citado, pouco acolhedora em relação as pessoas em sofrimento psíquico.

A propósito encontramos em nossa trajetória investigativa, desde os educandos até os profissionais do Centro de Convivência e Cultura, passando pelos próprios educadores, esta percepção de que a escola ainda se encontra insensível às especificidades dos educandos em sofrimento psíquico. Como vimos, as falas que fizeram referência à experiência do CCCPF comumente foram contrapostas às vivências escolares passadas, marcadas por lembranças negativas. Acrescenta-se ainda que tal distanciamento pôde ser “medido” também pela constatação dos longos anos de ausência das escolas, ou ainda pela análise do movimento de retorno, porém sem sucesso que muitos realizaram.

Por conta dessa insensibilidade, os educandos aqui pesquisados puderam encontrar a contemplação do desejo pelos estudos formais através da experiência possibilitada pelo Projeto EJA-BH, com sua proposta de oferta de EJA em espaços alternativos, sendo um deles o Centro de Convivência e Cultura. Reconhecemos que a EJA, aterrissando em um contexto

acolhedor e já conhecido desses sujeitos, concorreu para a adesão dos educandos às experiências educativas desenvolvidas. Não sendo um espaço terapêutico, no sentido clínico da palavra, mas sim voltado para a socialização e a formação humana, o Centro de Convivência e Cultura encontrou na humanização a ponte de diálogo com a EJA, que se apresentou com uma vocação emancipatória. Sendo assim, diante de uma prática educativa pautada pela humanização e estando inserida em um contexto cujo propósito é recuperar a humanidade roubada de sujeitos marcados por processos excludentes, só poderíamos esperar bons encontros.

Essa na verdade foi a expectativa que construímos ao iniciarmos a presente pesquisa. Esperávamos encontrar uma experiência educativa voltada para a formação humana e não centrada em uma prática compensatória, restrita à aquisição de conteúdos acadêmicos desconectados da realidade dos educandos. Da mesma forma, esperávamos, a partir desse posicionamento, encontrar um diálogo intersetorial com a instituição na construção de práticas educativas inclusivas. Guiados por estas expectativas pudemos constatar que a experiência da EJA no CCCPF, desde sua constituição, no ano de 2007, passou por dois momentos distintos no que diz respeito a configuração de suas práticas educativas. De uma prática sintonizada com as especificidades dos educandos e em diálogo constante com a instituição, presente nos três primeiros anos, assistimos à predominância de uma prática escolarizante circunscrita aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos tradicionais e com escassos diálogos com a instituição, tal como se evidenciou no ano de 2011.

Assim, fomos percebendo que a configuração da EJA presente nas escolas, que se mostrava insensível aos sujeitos da saúde mental, começava a se consolidar dentro do próprio Centro de Convivência e Cultura. Brincando com as próprias palavras, podemos dizer que o CENTRO das atenções da EJA deixou de ser a CONVIVÊNCIA com a instituição, do mesmo modo que suas práticas educativas se afastaram do diálogo com a CULTURA dos educandos, preocupando-se, conseqüentemente, com a transmissão de conteúdos acadêmicos. Com isso, o distanciamento da EJA em relação às atividades desenvolvidas pela instituição foi desconfigurando o caráter intersetorial que tanto caracterizou os primeiros passos da EJA no CCCPF.

Buscando compreender os movimentos que contribuiriam para este processo de escolarização identificamos alguns elementos atravessadores. Dentre eles destacou-se a extinção do Programa EJA-BH, ocorrido no ano de 2010, e a conseqüente integração das turmas à Escola Municipal Paulo Freire. Esta mudança foi reconhecida tanto pelos educadores quanto pelos profissionais do CCCPF como um dos principais fatores contribuintes para a

escolarização da EJA. No entanto, a semelhança verificada tanto na proposta político-pedagógicas do Programa EJA-BH quanto na adotada pela Escola Municipal Paulo Freire apontou que este processo de escolarização não teve influência das diretrizes pedagógicas, estando ambas sustentadas sob a mesma base teórica e normativa. Sendo assim fomos encontrar, sobretudo no discurso das educadoras, a interferência da gestão escolar sobre as práticas da EJA do CCCPF. A cobrança pelos conteúdos acadêmicos em detrimento dos trabalhos por eixos temáticos imprimiu uma dinâmica tradicional, perdendo, assim, a interlocução com a realidade dos educandos. O não reconhecimento de atividades desenvolvidas em conjunto com a instituição como ações educativas veio também imprimir uma configuração escolarizante das práticas da EJA no CCCPF.

Constatamos também que o tipo posicionamento subjetivo assumido pelas educadoras contribuiu para a configuração das práticas educativas. Como visto, a postura dialogante adotada por duas educadoras imprimiu às suas respectivas turmas uma maior interação com a instituição, assim como a presença de práticas emancipatórias abarcando assim a dimensão humanizadora da educação. Como reflexo evidenciou-se o estabelecimento de vínculos afetivos dos educandos para com as educadoras. De modo inverso, o posicionamento disciplinador assumido por uma das educadoras veio a apontar os riscos que tal postura pode provocar na quebra dos vínculos estabelecido pelos educandos em relação à EJA. A diminuição para menos da metade da turma, as saídas constantes da sala de aula, dentre outros movimentos, compareceram como evidências destes riscos.

Encontramos na gestão do CCCPF uma postura aberta e positiva em relação à EJA, possibilitando a construção de diálogos intersetoriais. Como consequência, desde a constituição das turmas assistiu-se a diversas experiências e ações estabelecidas em conjunto com as educadoras. No entanto, pudemos constatar que o posicionamento intersetorial adotado pela gerente não se fez presente junto às monitoras, que demonstraram uma visão escolarizante em relação à EJA.

Apesar desse movimento escolarizante percebemos que a experiência da EJA no CCCPF produziu diversos movimentos positivos desde sua implantação, marcando consequentemente uma distinção em relação às oficinas. O número de matriculados, assim como os presentes às aulas, e a vinculação diferenciada com a experiência, dentre outros fatores, compareceram com elementos evidenciadores dessa importância. No entanto, a realidade encontrada durante o ano de 2011, contraposta com dos anos anteriores, coloca em questão os desafios de sobrevivência de uma prática educativa de EJA que se pautou pela perspectiva emancipatória. O que pudemos constatar é que o percurso trilhado pela

experiência da EJA no CCCPF passou a mostrar o naufrágio das práticas humanizadoras da EJA diante de um mar normatizador que se faz cada vez mais presente.

Diante deste movimento finalizo a presente pesquisa retomando as palavras de Arroyo, que tanto contribuiu para a investigação aqui realizada. Sendo assim, Arroyo (2007) nos coloca que a EJA de inspiração popular terá de violentar as estruturas escolares para poder sobreviver, ou então sucumbirá por trás da rigidez normativa. Diante dessas duas possibilidades recorro novamente ao próprio Arroyo (2007) para transmitir a sensação vivenciada no momento em que deixei o campo de pesquisa.

Projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação têm vida curta porque não cabem na rigidez das etapas de ensino. (ARROYO, 2005, p. 227).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rita de Cássia de Araújo. **Loucos pela escola**. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- AMARANTE, Paulo (Org.) **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1994.
- _____. **Loucos pela vida**: a trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995.
- _____. **O homem e a serpente**: outras histórias para a loucura e a psiquiatria. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.
- _____. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção Coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. (Coleção Educação para Todos. Volume 3).
- _____. Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES Leôncio; GIOVANETTI, Amélia; GOMES, Nilma. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-53.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Coordenação Política-pedagógica e de Formação. Núcleo EJA e Educação Noturna. **Proposta Político-pedagógica do Projeto EJA-BH**. Belo Horizonte. [20--]
- ESCOLA MUNICIPAL CARLOS GÓIS. Educação de Jovens e Adultos. **Proposta Político-pedagógica**. 2010
- BEZERRA, Benilton. Cidadania e loucura: um paradoxo. In: BEZERRA, Benilton; AMARANTE, Paulo (Orgs.). **Psiquiatria sem hospício**: contribuições ao estudo da Reforma Psiquiátrica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- BIRMAN, Joel. A cidadania transloucada. In: BEZERRA, Benilton; AMARANTE, Paulo (Org.). **Psiquiatria sem hospício**: contribuições ao estudo da Reforma Psiquiátrica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 1990. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1990/8142.htm>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abr. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso em: 5 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.708, de 31 de julho de 2003. Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jul. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.708.htm>. Acesso em: 5 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2002. **Ministério da Saúde**, Brasília, 19 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Portaria%20GM%20336-2002.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. **Ministério da Saúde**, Brasília. Disponível em: <<http://www.brasilsus.com.br/legislacoes/gm/111276-3088.html>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

BRASIL. **Residências terapêuticas**: o que são, para que servem. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria Interministerial nº 353, de 7 de março de 2005. **Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho e Emprego**, Brasília. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/recomendacoes_econom_solidaria.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. **Clínica ampliada e compartilhada**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2009a. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. **Diretrizes do NASF** – Núcleo de Apoio à saúde da Família. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2009b. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

CASTEL, Robert. **A ordem psiquiátrica**: A idade de ouro do alienismo. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1978.

_____. **Discriminação negativa**: cidadãos ou autoctones. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Escola Plural: a função de uma utopia. In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000,

Caxambu. **Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo. **Cadernos CEDES**, Ano XXI, n. 55, nov. 2001.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FERREIRA NETO, João Leite. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, 2004; Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

FOUCAULT, Michael. **A história da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 14. Maio/jun./jul./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. 1991. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

_____. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitana brasileiras**. São Paulo: Editora Global, 2007.

INOJOSA, Rosemary. **Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com inter-setorialidade**. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, n. 22, 2001. Disponível em: <<http://www.fundap.sp.gov.br/publicacoes/cadernos/cad22/dados/Inojosa.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

LANCETTI, Antônio. **Clínica Peripatética**. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

LAUAR, Hélio. **Perplexidade e enigma na psicose**. In.: QUINET, Antônio (Org.). **Psicanálise**

e **psiquiatria**: controvérsias e convergências. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos. 2001.

LIMA, Leda Pinto Bandeira. **Reflexão sobre o processo de inclusão de pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos na Educação de Jovens e Adultos - EJA, numa escola confessional metodista em Porto Alegre**. 2007. 177f. (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Metodista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

LOBOSQUE, Ana Marta. **A experiência da loucura**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2001.

MACHADO, Lourdes. **Qual a riqueza necessária para a reconstrução da vida?** Trabalho apresentado no IX Encontro Nacional de Usuários e Familiares da Luta Antimanicomial e VIII Encontro Nacional da Luta Antimanicomial – Reforma Psiquiátrica: A revolução na comunidade! É hora de afirmar! Eixo IV Sustentação Social / Sobrevivência – GT 4 – Rede Solidarietà, realizado de 26 a 29 de novembro de 2009, em São Bernardo do Campo.

MINAS GERAIS/SEMG. **Atenção em saúde mental**: Saúde em casa. 2. ed. Belo Horizonte. 2007.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: Possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria Emília. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 1994.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN/UNIFESP. 1998.

OLABUENAGA, José I. Ruiz; ISPIZÚA, María Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana**: métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 12, 1999, p. 59-73.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. ed. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PALÁCIOS, Jesus. O desenvolvimento após a adolescência. In.: COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1995.

PESSOTTI, Isaias. **O século dos manicômios**. São Paulo: Editora 34, 1996.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA. Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf>. Acesso em: xx nov. 2011.

ROTELLI, Franco. A instituição inventada. In.: MAURI, Diana; LEONARDIS, Ota; ROTELLI, Franco. **Desinstitucionalização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 89-101.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998a.

_____. O retorno do território. In: SANTOS, Milton *et al.* (Orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. 4. ed. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1998b. p. 15-20.

_____. Saúde e ambiente no processo de desenvolvimento. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 8, p. 309-314, 2003.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In.: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

SARACENO, Benedetto. **Libertando identidades**: da reabilitação psicossocial à cidadania possível. 2. ed. Rio de Janeiro: Te Corá/Instituto Franco Basaglia, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA-BH**. Belo Horizonte. 2009.

SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Relatório Final da IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersectorial**, 27 de junho a 1 de julho de 2010. Brasília: Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, 2010.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Orgs.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: Coleção Educação Para Todos, v. 33, 2009.

STAKE, Robert. The case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.

TENÓRIO, Fernando. **A psicanálise e a clínica da Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Editora Rios Ambiciosos, 2001.

UNESCO. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo – agenda para o futuro. 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: xx nov. 2011.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Dispositivos associativos de luta e empoderamento de usuários e familiares e trabalhadores em saúde mental no Brasil. **Revista Vivência**, n. 32, p. 173-206, 2007.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – INFORMAÇÕES REFERENTES AOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Apresentamos a seguir as informações qualificadoras desses oito sujeitos escolhidos, ressaltando que as demais contribuições proporcionadas por eles estão presentes nas categorias de análise acima.

a) Adilma, gerente do Centro de Convivência e Cultura Paulo Freire (CCCPF)

Tem formação acadêmica em farmácia e atuou como farmacêutica bioquímica de 1986 a 1995, momento em que assumiu a gerência de um Centro de Saúde em Belo Horizonte. Embora sua inserção direta na saúde mental tenha se dado em 2007, através da gerência do Centro de Convivência e Cultura Paulo Freire, foi, anteriormente, na gerência de um Centro de Saúde, que Adilma teve seus primeiros contatos com o público da saúde mental. Nessa ocasião, a partir do lugar de gerente, deparou-se com a resistência dos profissionais da saúde em atenderem as pessoas em sofrimento psíquico.

Entretanto, através de reuniões de equipe e oficinas internas, foi aos poucos construindo uma mentalidade inclusiva nessa unidade, possibilitando a inclusão dos usuários da saúde mental nas atividades do Centro de Saúde. Após essa experiência de 10 anos na atenção básica, ela assumiu em 2007 a gerência do CCCPF, sendo à época a quarta gerente dessa unidade.

Adilma destaca a sensibilidade e a ausência de preconceito como algo fundamental para se trabalhar com a saúde mental. Para tanto, ela traz, dentre outras questões, a vivência familiar de situações de sofrimento psíquico como algo que contribuiu para sua sensibilidade com as pessoas em sofrimento mental.

b) Paula, monitora da oficina de letras

Tem formação em psicologia e atua no campo da saúde mental há 12 anos, tempo esse vivenciado sempre em Centros de Convivência e Cultura. Sua atuação sempre esteve voltada para a coordenação da oficina de letras e comunicação, tendo implantado essa atividade em vários Centros de Convivência e Cultura do município de Belo Horizonte.

Segundo Paula, na oficina de letras, trabalha-se com a letra, seja através da leitura ou da escrita, utilizando-se, para tanto, os mais variados meios, como: revistas, livros, internet, poema, carta, entre outros. Comumente, em cada oficina, trabalha-se com determinado tema,

construído coletivamente com os participantes. No entanto, há a abertura para outras apropriações temática de acordo a inspiração vinda dos participantes.

Paula destaca que durante seu trabalho na oficina de letras e comunicação foi percebendo que a identidade era algo difícil de ser assumida pelos usuários da saúde mental. “A identidade é muito balançada na psicose, é estremeçada, vamos falar assim.” Sendo assim, sustentado em determinados escritores, como Machado Assis, Fernando Pessoa, Guimarães Rosa, entre outros, ela passou a se utilizar do pseudônimo como técnica de escrita, possibilitando que cada um assumisse outra identidade. Dessa forma, visando a trabalhar a questão da identidade, o pseudônimo veio a propiciar a criação de uma escrita sem que para isso os usuários se expusessem. A partir dessa estratégia, ela pôde perceber uma maior apropriação da escrita por parte dos participantes.

O fato de estar à frente da oficina de letras e comunicação há aproximadamente 12 anos a levou a conduzir a produção de alguns livros, apesar de essa não ser uma das finalidades da oficina.⁶⁷ Seguindo tal movimento no CCCPF, Paula conduziu a produção do livro “O céu encontra o mar”, que retrata o passeio realizado pela instituição no ano de 2010 à praia de Iriri, no Espírito Santo. Não sendo um produto específico da oficina, a construção do livro se fez em diálogo com outras oficinas, inclusive com as turmas de EJA.

c) Andiará, monitora da oficina de artesanato

Tem formação acadêmica em terapia ocupacional e há 15 anos atua no campo da saúde mental pelo Centro de Convivência e Cultura, sendo esse tempo somente pelo CCCPF. Atualmente à frente da oficina de artesanato, Andiará também já coordenou as seguintes atividades: oficina de cozinha, horta e ginástica Yan Kum. Acrescenta-se que, além do Centro de Convivência e Cultura, acumula experiência de trabalho em hospitais psiquiátricos.

De acordo com Andiará, a entrada do usuário do CCCPF na oficina de artesanato é precedida por uma sondagem dos motivos que o levaram a tal escolha. Com isso, ela percebe que comumente não há uma demanda clara direcionada para a oficina, ou seja, os usuários não sabem muitas vezes explicar as razões de tal escolha. Apesar dessa ausência de motivação inicial, ela procura direcionar as atividades a partir dos interesses que vão surgindo, assim como das capacidades que eles apresentam durante o desenvolvimento dos trabalhos. Como muito usuários nunca tiveram a oportunidade de desenvolver trabalhos manuais, aparecem com frequência certas dificuldades motoras no desenvolvimento das

⁶⁷ Entre os livros produzidos, destacam-se: “Metamorfrases”; “Nos segundos e caletas”.

atividades, as quais muitas vezes se associam às limitações impostas pelo sofrimento psíquico. Diante de tal situação, Andara procura adequar a condução da oficina ao ritmo e ao interesse de cada educando.

Como o resultado dessa oficina resulta na materialização de produtos, esses acabam assumindo os mais variados destinos. Alguns são postos em exposições e feiras, outros são destinados ao comércio e, conseqüentemente, colocados à venda em bazares, e há aqueles que não se ligam a uma finalidade além da realização subjetiva que se esgota no ato de fazer.

d) Romilda, educadora

Iniciou sua formação como educadora em 1993, quando concluiu o curso de magistério, habilitação essa que abriu as portas para sua inserção como profissional da educação. Posteriormente, graduou-se em letras (2002), possuindo atualmente as seguintes pós-graduações: psicopedagogia (2009), educador comunitário (2007), neurociências e língua portuguesa⁶⁸. Dessas formações, Romilda faz um destaque para o curso de educadora comunitária, formação que tem como objetivo trabalhar na comunidade com questões de inclusão de crianças e jovens na escola.

A trajetória de, aproximadamente, 15 anos como educadora sempre esteve voltada para o ensino fundamental até o ano de 2007, momento em que teve sua primeira experiência com a educação de adultos, através do Projeto EJA-BH do CCCPF. Sendo assim, as turmas do Projeto EJA-BH, em um mesmo movimento que inaugura a EJA no CCCPF, propiciou o primeiro contato de Romilda com a educação de adultos.

e) Florinda, educadora

Iniciou sua formação como educadora em 1984, quando concluiu o curso de magistério, graduando-se, posteriormente, em pedagogia (2001). Já em 2008, concluiu o curso de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e formação profissional, especialização que reconhece como importante para sua atuação com o público adulto. Sua trajetória como educadora, porém, iniciou-se bem antes, aos 15 anos de idade, quando trabalhava como ajudante em uma escola infantil. Desde então, permaneceu até o ano de 1991 na educação infantil, iniciando, a partir deste ano, sua trajetória com a EJA através da escola regular. Esse primeiro encontro, ocorrido de forma casual, gerou algumas dificuldades iniciais, pois a trajetória com a educação infantil, por vezes, gerava uma atitude infantilizada

⁶⁸ Atualmente em curso.

para com o público da EJA. Apesar dessas dificuldades iniciais, Florinda reconhece nessa experiência importantes contribuições para os trabalhos desenvolvidos com as turmas de EJA do CCCPF.

f) Crizelda, educadora

Possui graduação em letras/língua portuguesa, concluída em 1985, vindo a se pós-graduar também em língua portuguesa em 1993, momento em que iniciou suas atividades como educadora na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Nessa ocasião, lecionou a disciplina de português para o ensino fundamental diurno e noturno, período em que teve seus primeiros contatos com o público adulto, porém no ensino regular noturno. Seu encontro com a EJA em si ocorreu no ano de 2003, quando as turmas do ensino regular noturno se transformaram em EJA na escola em que lecionava.

Com uma trajetória de trabalho prévio com a EJA, Crizelda se inseriu no Programa EJA-BH no ano de 2005, através das turmas do Centro de Convivência Osmar Fávero, lá até o ano de 2011, quando foi transferida para o CCCPF.

g) Estamiro, educando

Atualmente com 39 anos de idade, é natural do interior de São Paulo, porém reside nas ruas de Belo Horizonte há cerca de 20 anos. Sua trajetória como morador de rua se iniciou na adolescência, sendo consequência de sua sofrida história de vida. Educado em um contexto de extrema pobreza sofreu, já na infância, vários maus tratos praticados por sua mãe biológica. Abandonado por ela aos 3 anos de idade, veio a sofrer novamente maus tratos por parte de sua família adotiva. Ao relatar esses momentos Estamiro, apresentou as marcas de queimadura em sua perna, as quais foram causadas pelas agressões sofridas. “Eu apanhava de fio de ferro, apanhava de cipó, de cinto trançado, de palmatória. Foi desta forma. Foi indo eu não aguentei não cara.” Não suportando tais situações, Estamiro saiu de casa no início da adolescência, passando, a partir de então, a perambular por diversas cidades do interior de São Paulo. Nessa condição, sua adolescência foi marcada por vivências em casa, na rua e, em vários momentos, na Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM)⁶⁹, revivendo nessas instituições situações de maus tratos e agressões.

O tratamento em saúde mental de Estamiro é relacionado à dependência química, tendo ele um histórico de uso de álcool, chá de lírio, alucinógenos, crack, entre outras drogas .

⁶⁹ Bragança Paulista, Mogi Mirim e Ribeirão Preto.

Atualmente, mantém dependência química relacionada à bebida alcoólica e ao crack, tendo sobre este certo controle do uso. Já com relação à bebida alcoólica, reconhece sua dependência, apontando como fator das recaídas o ambiente que costuma frequentar.

As questões familiares, da mesma forma que contribuíram para sua trajetória como morador de rua, interferiram no quadro de dependência química. Nesse sentido, além de presenciar o quadro de dependência do álcool por parte de sua mãe biológica, Estamiro sofreu as consequências desse quadro, pois era diante do estado de embriagues que se desencadeava as práticas de maus tratos.

O início do tratamento para sua dependência química se iniciou no ano de 2002 através de um Posto de Saúde, porém, com o agravamento do quadro, foi encaminhado para o Centro Mineiro de Toxicomania (CMT) e logo em seguida, no ano de 2011, para o Centro de Referência em Saúde Mental Álcool e Drogas (CERSAM-AD). Desde então, vem sendo acompanhado por esse serviço, permanecendo lá todos os dias somente pela manhã, pois, no período da tarde, participa das aulas de EJA do CCCP.

h) Maria Flores, educanda

Maria Flores, atualmente com 60 anos de idade, é divorciada e possui três filhas, todas casadas, estando a mais nova e o genro morando com ela. Possui autonomia quanto à sua vida pessoal, sem necessidade de tutela para acompanhar seu tratamento. Também não apresenta comprometimento da vida social, apesar de ter seu círculo de amizade restrito ao contexto do CCCPF.

Passou a apresentar sofrimento psíquico há 30 anos, ocasião em que estava com 22 anos, estando uma das filhas com um ano e a outra com apenas um mês de idade. Antes disso, levava uma vida normal, sem maiores problemas mentais. Convidada a falar dos momentos de desestabilização psíquica, Maria Flores afirmou não se lembrar, razão pela qual afirmou que todo conhecimento que tem desses momentos advém do relato dos familiares e amigos mais próximos. Sendo assim, a partir desses, ela menciona que agredia as pessoas, corria nua e sem rumo pelas ruas, entrava na frente dos carros, comia “bosta” e se sujava toda, ficava insone e agressiva.

Como consequência desse quadro, passou por várias experiências de internações psiquiátricas, vivenciando, por diversas vezes, tratamentos agressivos como eletrochoques, contenções físicas aversivas, além de maus tratos. Mesmo nos momentos de estabilidade, em que ficava em casa, por vezes, era submetida a condições de confinamento, como ela disse na entrevista: “Meu marido me amarrava para poder ir trabalhar.” A última desestabilização

psíquica de Maria Flores ocorreu no ano de 2003, momento em que ficou internada por cerca de 40 dias. Após alta hospitalar, foi encaminhada para o Centro de Referência em Saúde Mental (CERSAM) para continuidade do tratamento, sendo posteriormente encaminhada para o CCCPF. Nessa instituição, inicialmente se inseriu nas oficinas de artesanato e pintura no ano de 2003, entrando na EJA no ano de 2010.

ANEXOS

ANEXO A – NÚMERO DE HOSPITAIS PSIQUIÁTRICOS NO PAÍS

UF	População	Numero de Hospitais
Acre	15.993.583	1
Alagoas	3.120.922	5
Amazonas	41.252.160	1
Bahia	10.439.601	7
Ceará	8.796.032	7
Distrito Federal	6.004.045	1
Espírito Santo	3.766.834	5
Goiás	3.168.133	10
Maranhão	3.512.672	3
Minas Gerais	2.068.031	17
Mato Grosso do Sul	19.595.309	2
Mato Grosso	1.383.453	2
Pará	8.448.055	1
Paraíba	6.249.682	5
Pernambuco	6.569.683	13
Piauí	2.449.341	1
Paraná	10.695.532	15
Rio de Janeiro	3.033.991	33
Rio Grande do Norte	14.021.432	4
Rio Grande do Sul	3.119.015	6
Santa Catarina	732.793	4
Sergipe	2.562.963	2
São Paulo	7.588.078	54
Tocantins	3.480.937	1
TOTAL	188.052.277	198
TOTAL BRASIL	190.732.694	

Fonte: Coordenação de Saúde Mental Álcool e outras Drogas/ DAPES/ SAS/ MS/Datasus

ANEXO B – FOLHAS DE EXERCÍCIOS DE MATEMÁTICA

ANEXO C – FOLHAS DE EXERCÍCIOS DE PORTUGUÊS