

LETÍCIA FLORENCIO VIEIRA

**Estudantes residentes do hospital psiquiátrico em sala regular na EJA: uma
experiência no interior paulista**

Marília
2023

LETÍCIA FLORENCIO VIEIRA

**Estudantes residentes do hospital psiquiátrico em sala regular na EJA: uma
experiência no interior paulista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni.

Marília
2023

V658e Vieira, Letícia Florencio
Estudantes residentes do hospital psiquiátrico em sala regular na EJA: uma experiência no interior paulista / Letícia Florencio Vieira. -- Marília, 2023
122 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Pedro Ângelo Pagni

1. Filosofia da Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Estudantes do Hospital Psiquiátrico. I.

Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Letícia Florencio Vieira

**Estudantes residentes do hospital psiquiátrico em sala regular na
EJA: uma experiência no interior paulista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Filosofia e História da
Educação.

Banca Examinadora

Profº. Drº. Pedro Ângelo Pagni
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Prof. Dr. José Carlos Miguel
UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dr. Paulo Henrique Fernandes Silveira
USP – São Paulo

Marília, 24 de março de 2023.

Dedico este trabalho à minha mãe Maria Eloisa Florencio Vieira
“In Memorian” e ao meu pai Luiz Antônio Costa Vieira “In Memórian” pela chama da
vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente,

Ao Grande Espírito pela abertura de caminhos rumo ao fortalecimento mútuo humanamente imprescindível nesse ciclo terrestre;

À minha avó Maria Januario, meus irmãos Elvira Florencio e Thiago Florencio e aos demais parentes que me acompanharam nesse processo acadêmico. É uma honra trazer esse reconhecimento à nossa família;

Às pessoas destinadas às políticas de saúde mental que seguem em luta por dias melhores com mais vida, em especial aos residentes do Lar Abrigado;

Às pessoas jovens, adultas e idosas que frequentam a EJA pela resiliência, determinação, superação, alegria, acolhimento, sabedoria que fazem de cada aula um fenômeno valioso de vivências compartilhadas;

À Marcelle, psicóloga que intermediou a parceria entre Hospital Psiquiátrico e a Educação Municipal;

À professora Patrícia Souza, por tamanha coragem, força, respeito, amor, dedicação, envolvimento e simplicidade que, ao buscar sempre os melhores meios, modos e caminhos deixou as boas lembranças desses momentos na escola;

À Rosane Michelli de Castro, minha primeira mentora, por sua amorosidade, empatia, inteligência, sabedoria e força que me inspirou e ajudou a acreditar na realização dessa etapa;

Ao Pedro Ângelo Pagni, meu segundo mentor e quem me orientou nesse trabalho. Agradeço o teu respeito pelo meu processo de escrita, por teu vasto conhecimento, pela paciência, direcionamento e sensibilidade;

Ao José Carlos Miguel pelo seu compromisso engajado, sincero e humilde na luta pela garantia do lugar da EJA na Universidade Pública;

Ao Paulo Henrique Fernandes pelas contribuições valiosas no processo final do trabalho;

À Rosalinda pela escolha e permissão de ser tua mãe, pelo teu amor generoso, pela alegria e compreensão das minhas ausências maternas em função da escrita;

À Fátima Martinhão, que com sua luz e sabedoria me compartilhou ensinamentos que trouxeram consciência, equilíbrio, vida e saúde na busca do meu estado de presença;

Às mulheres, irmãs de alma, Jéssica (Esmeralda), Sabrina Leite, Denise Batisted, Daniela Maria da Silva Jesus, Marleide Karirí, Larissa RasKauskas e Maíra pela força, carinho, cuidado e proteção ao longo do processo;

À população preta por sua resiliência, liberdade e expressão cultural que me nutriram ao longo do processo;

Às professoras e professores da Associação Educacional Jequitibá Rosa, por todos os momentos de aprendizados que, quando em união, proporcionaram instigantes momentos de partilhas que nutriram a alma;

À Associação Educacional Jequitibá Rosa, escola de metodologia Waldorf, que me acolheu e desde então me possibilitou um caminho instigante acerca da Antroposofia e Pedagogia Waldorf.

“[...] a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor.”

Paulo Freire (1987)

RESUMO

O objetivo foi analisar, diante de uma experiência pessoal enquanto graduanda do curso de Pedagogia, a parceria entre assistência social e educação, efetivada mediante a oferta e possibilidade de um grupo de pessoas residentes do “Lar Abrigado”, anexo ao Hospital Psiquiátrico, de frequentarem a escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município. A importância desta relação entre a EJA e a inclusão nos implica analisar práticas de formação humana nas quais os aspectos de formar e corrigir são imprescindíveis num jogo social e político que exerce sempre uma finalidade de submissão do sujeito à ordem das normas vigentes. A parceria entre Secretaria da Educação e Hospital Psiquiátrico ocorreu entre o período de 2012 a 2017, envolvendo diversas mobilizações, atores e atrizes sociais, sendo eles: Secretaria Municipal de Educação, gestão escolar, professores e professoras, equipe da saúde mental do Hospital Psiquiátrico responsável pelos residentes do “Lar Abrigado” e os próprios estudantes com o histórico de um grande período de internação. Nesse contexto, os procedimentos metodológicos desta pesquisa se desenvolveram mediante uma etapa de revisão bibliográfica com base na perspectiva filosófica de Michel Foucault onde analisamos, e investigamos os processos de governamentalidade, biopolítica, sociedade e poder que atravessam a formação subjetiva ou processo de individuação da pessoa estudante do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Paralelamente, foi analisado o marco histórico estruturante do Movimento de Educação Popular e sua consistente proposta ancorada nas contribuições de Paulo Freire, onde conjuntamente com as análises foucaultianas encontramos as práticas de liberdade como ações de resistência que ocorrem por meio de uma atividade crítica, e criativa face aos modos de individualização do sujeito – a partir das técnicas de vigilância que se encarregam de incitar e controlar os corpos, e a regulamentação totalizante da população. Paralelamente, aproximamos a análise ao engajamento político e histórico que permitiu o surgimento das primeiras políticas públicas de saúde mental e psicossocial acompanhada a um projeto de educação em sala regular para o público analisado nesta pesquisa.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Educação de Jovens e Adultos; Estudantes do Hospital Psiquiátrico.

ABSTRACT

The objective was to analyze, in view of a personal experience as a Pedagogy undergraduate, the partnership between social assistance and education, effected through the offer and possibility of a group of people residing in the “Lar Abrigado” attached to the Psychiatric Hospital, to attend the school in the modality of Youth and Adult Education (EJA) in the municipality. The importance of this relationship between EJA and inclusion implies analyzing human training practices where the aspects of forming and correcting are essential in a social and political game that always exercises the purpose of subjecting the subject to the order of current norms. The partnership between the Department of Education and the Psychiatric Hospital took place between 2012 and 2017, involving various mobilizations, social actors and actresses, namely: Municipal Department of Education, school management, teachers, mental health team of the Psychiatric Hospital responsible by the residents of the “Lar Abrigado” and the students themselves with a history of a long period of hospitalization. In this context, the methodological procedures of this research were developed through a bibliographic review stage based on the philosophical perspective of Michel Foucault where we analyze and investigate the processes of governmentality, biopolitics, society and power that cross the subjective formation or individuation process of the student person of the Youth and Adult Education Program – EJA. At the same time, the structuring historical framework of the Popular Education Movement was analyzed, and its consistent proposal anchored in the contributions of Paulo Freire, where together with the Foucaultian analyzes we find the practices of freedom as resistance actions that occur through a critical and creative activity in the face of the subject's individualization modes – based on surveillance techniques that are responsible for inciting and controlling bodies, and the totalizing regulation of the population.

Keywords: Philosophy of Education; Youth and Adult Education; Students at the Psychiatric Hospital.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. ABC - Ação Básica Cristã
2. APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
3. BM - Banco Mundial
4. BNCC - Base Nacional Comum Curricular
5. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
6. CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
7. CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
8. CNE - Conselho Nacional de Educação
9. II CNSM - II Conferência Nacional de Saúde Mental
10. CONFINTEA - V Conferência Internacional de Educação de Adultos
11. CPC - Centros Populares de Cultura
12. EJA - Educação de Jovens e Adultos
13. EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
14. FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
15. FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
16. FMI - Fundo Monetário Internacional
17. HEM - Hospital Espírita de Marília
18. LDB - Lei de Diretrizes e Bases
19. MCP - Movimentos de Cultura Popular
20. MEC – Ministério da Educação e Cultura
21. MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
22. PAS - Programa Alfabetização Solidária
23. PBA - Programa Brasil Alfabetizado
24. PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
25. PNE - Plano Nacional de Educação
26. PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
27. PQN - Plano Nacional de Qualificação
28. PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

- 29.PROJOVEN - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
- 30.RAP - Rede de Atenção Psicossocial
- 31.RP - Reforma Psiquiátrica
- 32.SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- 33.SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- 34.SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- 35.SUS - Sistema Único de Saúde
- 36.UNE – União Nacional dos Estudantes
- 37.UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- 38.UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	UM LONGO PROCESSO DE EXCLUSÃO PARA UMA INCLUSÃO EXCLUDENTE: A EJA E O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR	18
2.1	Por uma breve genealogia histórica da Educação Popular	21
2.2	Contrafluxo do movimento de educação popular	28
2.3	A EJA sob a perspectiva das políticas de inclusão	34
2.4	Entre a política e a educação: a despolitização do corpo das pessoas jovens e adultas	61
3	UM PARTICULAR ENCONTRO ENTRE A EJA E OS PROCESSOS DE LUTA ANTIMANICOMIAL: UM PONTO DE VISTA TESTEMUNHAL	70
3.1	Uma particular parceria da EJA com pacientes de um Lar Abrigado no interior paulista	74
3.2.	Testemunhos de uma experiência na EJA com a presença dos corpos de estudantes residentes de um lar abrigado na EJA e a contenção de seus movimentos insurgentes.	83
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	98
	ANEXO A – Relatório 1	102
	ANEXO B - Relatório 1	104

1 INTRODUÇÃO

Durante minha graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp) – Marília, SP busquei percorrer caminhos que pudessem me oferecer uma maior compreensão acerca da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Raramente mencionada em aulas, a EJA é uma modalidade de ensino inserida em uma complexa trama de retalhos e, em meio ao silenciamento sobre ela na graduação, percebi esta própria exclusão como modalidade educacional nesse campo de saber, ainda que houvesse uma significativa produção acadêmica no Brasil. Concorrer e ser contemplada com uma bolsa de estudos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Subgrupo Interdisciplinar EJA, foi de fundamental relevância na ampliação da dimensão educacional, para além da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tão enfatizada, por se tratar de um curso em que a própria matriz curricular prioriza a formação de docentes para a atuação na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão em Educação.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi uma iniciativa da CAPES – voltada para promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O projeto possibilitou a inserção dos estudantes de licenciatura em escolas públicas, para que desenvolvessem atividades sob orientação de docentes da Universidade e de professores(as) da rede Municipal e Estadual de Ensino, gerando uma experiência positiva de entrada na profissão docente (BRASIL, 2014).

A oportunidade que tivemos enquanto graduandas e graduandos atuantes em um Projeto de Iniciação à Docência Interdisciplinar na EJA, contribuiu para que tivéssemos uma formação paralela àquela determinada pela matriz curricular de cada curso. Do mesmo modo, possibilitou uma compreensão das diferentes realidades existentes no campo da EJA, tanto em uma perspectiva nacional quanto do município no qual o projeto foi realizado. Pudemos acessar uma considerável produção acadêmica composta por diferentes abordagens das quais faziam parte outras áreas das Ciências Humanas, contempladas pelo programa, no mesmo grupo.

Essa significativa experiência propiciada a poucos discentes em processo de formação na Licenciatura inseriu-me em uma real e surpreendente composição de

sala de aula na EJA; experiência da qual pretendo fazer um registro histórico a partir desta dissertação, relatando tal possibilidade ocorrida no interior paulista.

A população atendida na ocasião era composta por estudantes, pessoas jovens adultas e idosas residentes em um Lar Abrigado anexo ao Hospital Psiquiátrico e matriculadas em uma sala regular de ensino da EJA em um município paulista, juntamente aos demais estudantes residentes nas localidades próximas à escola. A população atendida apresentava grande significado e maiores contornos na efetivação de uma pauta histórica da luta popular pela garantia do direito à Educação.

Esse público em particular nos interessou sobremaneira, uma vez que, na própria instituição que incluía jovens adultos e idosos excluídos do processo de escolarização, estes eram vistos como corpos desviantes das convenções normativas. Além disso, classificados e identificados por suas Patologias pelos Saberes Médicos e postos em circulação sob esta condição de registro pela parceria do hospital psiquiátrico com o Estado. Interessou-nos também porque: se, por um lado, efetivamente, a inclusão desse público propiciada pela EJA garantia o seu direito à educação em uma sala regular junto à população mencionada; por outro, via-se permeado pelos referidos saberes e registros em circulação, denotando certo tratamento diferenciado ou dispositivo de exclusão. Esse é o problema que discutimos, para sabermos, no caso registrado e analisado, até onde foi essa exclusão ou mesmo os aspectos favoráveis do convívio proporcionados pela inclusão de pessoas provenientes do Lar Abrigado.

Podemos dizer que é uma característica dessa modalidade: ao ampliar a dimensão pedagógica, abranger uma expressiva parcela da população que não teve oportunidade ou acesso à educação na idade “apropriada”, seja por condição de gênero, raça ou classe e que continuou a enfrentar barreiras de acesso ao direito universal à Educação. Em especial, em um ambiente como o que escolhemos para retratar, no qual há indícios de uma inclusão de pessoas diversas, uma vez que reúne neste mesmo espaço educativo diferentes singularidades e que incentiva a busca da própria afirmação subjetiva no prosseguimento e conclusão dos estudos, sendo, portanto, um terreno fértil para inclusão.

Mesmo em uma sociedade inserida na divisão de classes econômicas com diferentes níveis de consumo por consequências perversas da péssima distribuição de renda per capita do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, essa promessa

imprime, na estrutura do Estado, certa resistência à invisibilidade generalizada de uma classe trabalhadora com todas as suas diferenças, na medida em que, paradoxalmente, se apoia constitucionalmente no direito à educação para todas e todos mas posterga sua garantia à parte significativa da população excluída por condição de classe, gênero, étnico-racial, dentre outras. É o que ocorre também com pessoas abrigadas estudadas, como uma espécie de estratégia de governo, própria do neoliberalismo (PAGNI, 2019). Estratégia esta que pretendemos explicitar ao referirmos nossa experiência com sujeitos singulares, visando mostrar suas contradições e tornar evidente esse paradoxo, a fim de contribuir para que os movimentos de inclusão na EJA, quem sabe, persistindo em seu projeto original, venha romper com alguns dispositivos de exclusão voltados a esse público.

A Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, ocupa lugar secundário dentre as prioridades pedagógicas de financiamento, formação e profissionalização de educadores. A ausência de um comprometimento governamental na consolidação e durabilidade dos projetos que asseguram o direito à Educação, sua permanência e conclusão em níveis superiores, em termos de política educacional é patente, ainda que do ponto de vista jurídico haja garantia para tal realização. Esse insucesso frente à meta de superação do analfabetismo e baixa escolarização da população brasileira, amplia o abismo da exclusão, persistindo nos erros e na ausência de uma política nacional persistente e duradoura que atenda aos anseios destes estudantes.

Paralelamente, o Movimento de Educação Popular desde a sua criação segue articulando e evidenciando pautas para a efetivação do direito à Educação, realizando no interior deste processo o fortalecimento do fazer dessa população expressão política de si mesma por meio de organizações autônomas, sobretudo, mediante a ausência do direcionamento nas políticas que versam sobre a Educação de jovens, adultos e idosos.

O reconhecimento desse direito pelo Estado constitui, ainda, um significativo desafio para a sociedade brasileira, pois, quando se trata do conjunto de meios e ações para viabilizar a escolarização e alfabetização historicamente reivindicada pela Educação Popular, esta segue reproduzindo frequentes resultados de exclusão, por meio de estratégias antes mencionadas segundo nossa hipótese. Isso ocorre com a oferta de uma educação defasada por parte do poder público que não garante a efetividade da conclusão dos estudos e propicia a evasão escolar, naturalizada

socialmente e ampliadora das desigualdades sociais; ou de uma educação que promove uma inclusão excludente dessa população de pessoas jovens adultas e idosas que abandonaram os bancos escolares em virtude de sua condição socioeconômica, étnico-racial, de gênero, dentre outras, como referido acima. Devendo adequar-se a uma alfabetização mínima seguindo roteiros de aprendizado e ensino segundo faixas etárias não correspondentes aos seus modos de ser ou a uma racionalidade cujo único fim é a qualificação para o mercado de trabalho ou, mais recentemente, de consumo, essa população tem como destino essa forma de governo. Sob esse aspecto Michel Foucault traz relevantes contribuições filosóficas para refletirmos sobre os sujeitos circunscritos e seus processos de constituição histórica dentro das relações estabelecidas de poder, de governamentalidade e de biopolítica, condizentes com as metas inclusivas das políticas oficiais destinadas ao Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, o objetivo geral desta dissertação é o de: realizar um estudo de cunho filosófico sobre a dimensão educativa de parceria entre Hospital Psiquiátrico e a Secretaria da Educação ocorrido entre 2012-2017 em um município do interior paulista, com foco na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), a partir de um *locus* de experiência de iniciação à docência.

Especificadamente, objetivamos:

- 1) Situar a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com fundamento nas discussões filosóficas de Michel Foucault e Paulo Freire.
- 2) Descrever a experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir do gênero de relato pessoal.
- 3) Evidenciar os dispositivos disciplinares de governo e biopolítica mediadas pelas condutas normativas que a administração institucional exerce sobre os corpos de determinados estudantes envolvidos e envolvidas nessa relação entre EJA e HEM.
- 4) Visando esses objetivos, organizamos a dissertação tratando primeiramente sobre o processo histórico da EJA, numa perspectiva política e educacional, analisando sobretudo as iniciativas oficiais em paralelo ao movimento popular das pessoas jovens, adultas e idosas na luta pela garantia do direito à educação. O Movimento de Educação Popular fundamentado por Paulo Freire evidencia, na sequência, que não somente o aprendizado da leitura e escrita podem satisfazer esse público, revelando que, para além desse aprendizado, o que também

se reivindicava eram os conhecimentos acerca da atuação política consciente, que, mesmo na condição de oprimido/oprimida haveria por meio dessa formação e conhecimento, a possibilidade de romper com essa estrutura de poder e garantir uma maior e mais justa participação política e social.

Ao longo dos capítulos posteriores, vão sendo desvelados o poder e o conservadorismo do Governo, ao conceder às camadas populares tais direitos, implementando um tipo de governo neoliberal de Estado mínimo atingindo diretamente a difusão das políticas sociais. Ao ampliar a dimensão do público atendido pelas políticas da EJA, pessoas com grande histórico de internações em Hospitais Psiquiátricos passam a fazer parte do conjunto de políticas educacionais. Para essa modalidade de ensino e dessa maneira, nos capítulos que tratamos sobre as políticas de inclusão para EJA, nossa maior referência será esse público, que também é alvo de um tipo de governamentalidade biopolítica, na qual os dispositivos disciplinares se encarregaram de classificar, regulamentar e delimitar as condições sociais possíveis a estes corpos indesejáveis.

O Movimento da Luta Antimanicomial e Reforma Psiquiátrica também será analisado na sequência sob o viés popular da luta pela garantia de direitos e a reformulação das práticas aplicadas na assistência da saúde mental e psicossocial. Por fim, os capítulos finais reúnem o relato de uma experiência pessoal que se configura em primeira iniciativa desse caráter no município onde a pesquisa foi desenvolvida, revelando um importante projeto inicial, embora ainda tenha muito por fazer na garantia e permanência da educação a essas pessoas e, mesmo que seja garantido o direito à educação, analisamos o tipo de educação inclusiva que foi destinada a esse público, reunindo em anexo os trabalhos desenvolvidos em sala de aula pela professora.

2 UM LONGO PROCESSO DE EXCLUSÃO PARA UMA INCLUSÃO EXCLUDENTE: A EJA E O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR

Na história da educação escolar brasileira, pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA configura-se como um segmento educacional com raríssimas prioridades de investimentos e comprometimento econômico por governos sem sólidos direcionamentos políticos de Estado, produzindo uma defasagem nas políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino. No delinear deste processo histórico que envolve a EJA e o público ao qual esta modalidade se destina, encontramos estabelecidas relações de poder, verdade e saber nas quais Michel Foucault nos auxiliará a pensar brevemente durante este capítulo.

Para tanto, este primeiro capítulo configura-se em uma análise dos principais marcos históricos da EJA trilhado, sobretudo, pelas campanhas nacionais de iniciativa oficial que em meio à garantia do direito à educação, vai estabelecendo determinado lugar social para a EJA, evidenciando as relações de poder, governamentalidade e biopolítica. Interessa-nos situar e delinear uma breve genealogia histórica das contribuições e lutas do Movimento de Educação Popular. Em um curto espaço de tempo pôde ser testemunhado, no auge do movimento em ação, o engajamento de uma possibilidade de fazer do Programa de Educação de Jovens e Adultos um projeto de educação consistente e comprometido com o público que demanda esta modalidade de ensino.

Esta pesquisa visa esboçar, ainda, uma aproximação entre as contribuições filosóficas de Michel Foucault e as análises freirianas que alicerçaram o Movimento de Educação Popular, buscando apresentar o saber histórico de lutas. Como salienta Foucault (1999) somente a genealogia histórica permite desvendar a clivagem dos enfrentamentos e lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo invisibilizar, sobretudo, em nome de uma centralização de poder vinculado às instituições e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior da sociedade em que vivemos.

Dessa maneira, os documentos foram analisados sob a óptica do lugar de quem vivenciou essa experiência, sistematizando uma breve percepção daquela realidade e desvendando as condutas normativas e institucionais mediadoras

daquela realidade, experienciada em parceria com a escola municipal e hospital psiquiátrico.

O processo histórico que circunda a Educação de Jovens e Adultos no Brasil acompanha a educação como um todo. Desde as primeiras iniciativas coloniais está amalgamada com a história econômica, cujas relações de poder vão desde as microesferas até as organizações governamentais (NASCIMENTO; BORGES, 2020). Michel Foucault (1999), a partir dos mecanismos e efeitos oriundos desse jogo de poder em exercício nos diferentes dispositivos da sociedade, por mais que esteja profundamente intrincada nas e com as relações econômicas, propõe uma abertura analítica, na qual, para além de uma análise econômica, afirma-se de modo a considerar que “[...] o poder é essencialmente o que reprime. É o que reprime a natureza, os instintos, uma classe, indivíduos. [...] o mecanismo do poder é, fundamental e essencialmente, a repressão –, uma segunda hipótese seria: o poder é a guerra, é a guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT, 1999, p. 21, 22).

A prática educativa para pessoas jovens, adultas e idosas na constituição oficial dos processos históricos do movimento e organização da educação no Brasil, ocorre em um grupo de pessoas que estão inseridas em um contexto de diferentes pontos de análises. Para esses grupos e processos, temos das questões legais aos aspectos cognoscitivos, passando pelas relações geracionais, condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo). Essa diversidade e complexidade do contexto histórico no qual emerge a EJA, torna igualmente complexo o panorama no qual o público se insere (SANTOS; SILVA, 2020), esboçando o problema que nos faz olhar para esse contexto marcado pelas condições de desigualdade socioeconômica e pela reprodução da exclusão.

A EJA atende jovens, adultos e idosos que foram excluídos do processo de escolarização, seja por condições de classe, diversidade cultural, étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, dentre outras. Mais recentemente, a esse público vem se somando pessoas jovens, adultas e idosas que apresentam comprometimentos auditivo, visual, mental, físico ou múltiplos, submetidas, em alguns casos a internações psiquiátricas de longa permanência.

É esse público restrito no interior de outro mais amplo que nos interessa circunscrever, pois são elas e eles corpos desviantes que escapam duplamente das convenções normativas, classificadas e identificadas pelo Saber Médico e estruturas estatais por suas Patologias. Escapam, primeiramente, porque o público ao qual a

EJA tradicionalmente se destina foi excluído do processo de escolarização, não cumprindo um preceito constitucional básico de cidadania. Segundo, escapam porque, além desta primeira exclusão, pesa sobre seus corpos as marcas da institucionalização psiquiátrica, a inscrição de seus desvios e a significação de sua pessoa que, além das barreiras do acesso ao ensino e à qualificação esperada, enfrenta também limites funcionais, atitudinais e estigmas sociais que certamente as/os submetem a uma segunda invisibilização. Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) expõe exatamente essa dramática realidade na qual, submersos a esse desafio, os indivíduos assujeitados imprimem uma proposição a si mesmos como problema. Gradualmente, com a descoberta de que pouco sabem de si, se inquietam por saber mais, e esse reconhecimento assume razão primordial dessa procura. Segundo Freire:

O problema da sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os assujeitados se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades humanas como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 1987, p 23).

Portanto, sendo a humanização e desumanização uma dupla possibilidade, apenas a primeira afirma-se para Freire como a vocação humana, ainda que suprimida, mas, também afirmada na própria supressão. Suprimida na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, porém, afirmada no núcleo do movimento de liberdade, de justiça, de luta sobre a opressão na recuperação de sua liberdade roubada.

Não existe outro caminho para a libertação da oprimida e oprimido se não a pedagogia humanizadora proposta por Paulo Freire, na qual a própria liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e oprimidas e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com elas e eles estabelece uma relação dialógica permanente, isto é, uma pedagogia com elas e eles e não para elas e eles.

2.1 Por uma breve genealogia histórica da Educação Popular

Para Carvalho (2019), Michel Foucault revela a importância dos múltiplos segmentos e formas de governo acerca da finalidade de assegurar o equilíbrio social por intermédio da eficácia da normalidade, onde, segundo o próprio autor:

A partir do final do século XVIII, com a incontornável busca pela média, explode em nossa história uma quantidade inesgotável e sempre aperfeiçoada de artes de governo. Governar o indivíduo não se tratava mais de um problema meramente jurídico, circunscrito às ordenanças do direito e dos domínios soberanos do Estado. Nas artes de governo, o indivíduo passou a ser reunido, ordenado, classificado, distribuído, utilizado e produzido por forças associativas e excludentes conforme cada papel e finalidade a ele proposta (CARVALHO, 2019, p. 26).

Por essas razões, a governamentalização estatal manteve os corpos indesejáveis invisíveis por séculos em nossa sociedade, institucionalizados em Hospitais Psiquiátricos (quando se perde o contato com a família) ou dentro de suas próprias casas, impedidos de desfrutar das oportunidades sociais trazidas a partir da convivência social no ambiente escolar.

A elaboração de projetos de instrução popular somente começaria a ser construída pelos poderes públicos no fim do século XIX, mesmo que as ideias de levar o ensino primário aos habitantes já estivessem presentes muito cedo no Brasil, sobretudo, após a Independência nas propostas das constituintes de 1823, na Constituição outorgada pelo Imperador, em 1824 e na Lei do Ensino de 1827 (BEISIEGEL, 2010).

A passagem do período monárquico para a República refletiu o direcionamento dado pelo poder político da oligarquia rural à sociedade brasileira, de modo que não houve interesse por parte da elite na sistematização e expansão da educação básica para o conjunto da população, tendo em vista o modelo de produção agrário sustentado pela mão de obra escravizada. As transformações estruturais do poder político ocorridas com a Proclamação da República, não foram o bastante para garantir mudanças significativas no quadro educacional, mantendo um modelo de educação que privilegiava apenas as classes dominantes, permanecendo alto o índice percentual da população analfabeta (MOURA, 2007).

No campo da educação estatal, até meados de 1940 os investimentos para ofertar ensino primário aos habitantes priorizavam, sobretudo, a instrução primária

das crianças e entendia-se a EJA como uma extensão da escola elementar (MOURA, 2007).

As primeiras possibilidades de elaborações futuras de uma política pública abrangente da educação para pessoas jovens, adultas e idosas em situação de analfabetismo, aparece somente nos últimos anos do Estado Novo (1937-1945), em decorrência de uma década de afirmações acerca das necessidades de estender o ensino primário a todas as brasileiras e brasileiros excluídos da oportunidade de educação até dado momento.

No decorrer dessa conjuntura política pós 1945, é articulado um sistema de governo promovido por diferentes interesses que mobilizam grupos da sociedade civil e política em favor da educação para as pessoas jovens e adultas. Ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a EJA adquire o status de problema de política nacional, justamente por considerar que a alfabetização poderia difundir ideais democráticos, prevenindo regimes autoritários e totalitários que assolavam os países. Ao final da guerra, em contrapartida, a alfabetização ganhou uma importante função na ordem do atual estágio do capitalismo industrial que promovia a expansão de serviços modernizados, imprimindo a qualificação de uma grande massa de trabalhadores que passam a deixar os campos e buscam nas cidades melhores condições de vida (MACHADO, 1997).

Para Moura (2007), a história recente da educação de adultos no Brasil pode ser dividida em três períodos: de 1946 a 1958, momento no qual foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial; de 1958 a 1964, marco histórico com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, com a participação de Paulo Freire (provocando uma revolução conceitual para a área); e pós 1964, quando o governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada ABC” e o MOBREAL (promovendo a hegemonia da concepção instrumental de alfabetização).

No ano de 1945 foi fundada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no período subsequente à Segunda Guerra Mundial. Desde a sua fundação a UNESCO se destaca fortemente como uma das principais instituições internacionais que mais determinou a criação de propostas educacionais globais (FREITAS, 2014). No mesmo ano de 1945, o Decreto nº 19.513 destina 25% dos recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário para a educação primária de jovens e adultos analfabetos e o plano geral do ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde passa a

representar uma primeira importante medida constitucional para assegurar e viabilizar o direito à educação de pessoas jovens e adultas (BEISIEGEL, 2010).

As guerras estão imprimidas nas relações de força e poder, como sinaliza Foucault:

[...] as relações de poder tais como funcionam numa sociedade como a nossa, têm essencialmente como ponto de ancoragem uma certa relação de força estabelecida em um dado momento, historicamente previsível, na guerra e pela guerra. E, se é verdade que o poder político para a guerra, faz reinar ou tenta fazer reinar uma paz na sociedade civil, não é de modo algum para sustentar os efeitos da guerra ou para neutralizar o desequilíbrio que se manifestou na batalha final da guerra. O poder político nessa hipótese, teria como função reinserir perpetuamente essa relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa e de inseri-las nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e dos outros (FOUCAULT, 1999, p.23).

As relações do poder estatal impunham para a Campanha de Educação de Adultos as mesmas questões de educação elementar e políticas de atuação centralizadoras que prevaleceram durante o Estado Novo, ou seja, a União determinava os objetivos, as orientações, estabelecia as diretrizes e definia os critérios mais gerais das atividades, remetendo à execução das tarefas para os estados e territórios (BEISIEGEL, 2010). O objetivo direcionador como política educacional era formar para o mercado especialistas em qualificar a força de trabalho e nesse movimento, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual intensificada justamente pela ênfase nos treinamentos técnicos e específicos.

Para a realização desse projeto por parte do Estado, buscava-se:

Desencadear um processo civilizador na sociedade brasileira; delimitar o lugar das classes populares para a função social e atender às necessidades econômicas, escolarizando para a atuação no mercado de trabalho que se modernizava (SAMPAIO, 2009, p.19).

Tratando-se de uma educação para esse público específico, precisamos considerar que esses estudantes trabalhadores trazem em seus corpos as marcas e consequências das relações de trabalho e produção. A história colonizadora foi notavelmente marcada pela violência, exclusão e marginalização da maioria da população. Desse modo, a importância em considerar que, para além de uma ação técnica, educar é uma ação política que implica um processo de apropriação do conhecimento mediando a ação transformadora da realidade e assegurando a garantia do seu próprio direito de existir na vida pública e nas lutas para reivindicar, junto ao Estado, certa segurança de igualdade e condições.

Ademais, emerge na Campanha de Educação de Adultos o compromisso com a humanização como elemento primordial para sociedade comprometida com a democracia e a consciência crítica solidamente vinculada à construção da personalidade democrática (BEISIEGEL, 2010).

As reflexões acerca de uma educação humanizadora têm como marco nesta breve genealogia histórica da EJA, - O Seminário Regional de Recife –, um evento preparatório para o – II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos – 1958. Desde então, a difusão das primeiras grandes contribuições do educador Paulo Freire para a Educação Popular chama a atenção para a necessidade de revisão dos métodos e processos educativos até então realizados e difundidos, na perspectiva de assegurar uma maior participação nos processos de aprendizagem dos estudantes da EJA (BEISIEGEL, 2010, p. 17). Para Paulo Freire - “O adulto analfabeto, suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e características dessa prática educativa” (FREIRE, 1971).

A partir desse movimento brasileiro de Educação Popular é apresentada e posta em circulação uma nova proposta e configuração, na perspectiva política/educacional das elaborações de políticas públicas para EJA, estabelecendo um compromisso político com a massa excluída ou sem acesso à educação. Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno. O que se denomina aqui, politicamente, como povo é entendido por Foucault (2006) como parte específica de uma população governável, geralmente marginalizada ou excluída que luta para adentrar na governamentalização estatal, por isso, usa povo com p (minúsculo) de forma similar à que continuaremos a utilizar aqui, porém, demarcando essa diferença com o uso feito por Freire e outros intérpretes do movimento de Educação Popular.

Entre o movimento que imprime as transformações das infraestruturas no pensamento do povo e a plena realização da consciência crítica, existe uma abertura e é exatamente neste hiato que se articulavam as atribuições específicas da Educação Popular (BEISIEGEL, 2010).

Para Freire “todo o aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando [...]. A liberdade é concebida como o modo de ser do destino do sujeito, mas por isto mesmo só pode

ter sentido na história que o sujeito vive” (FREIRE, 1971, p. 6). Para tanto, nessa configuração freiriana encontramos uma proposta muito próxima, se não, realmente uma genealogia do saber para o aprender.

Paulo Freire em *Educação como prática da Liberdade* (1971), enaltece as memórias locais ou “saberes sujeitados”¹ no processo de conscientização, ao passo que ao propor o “círculo de cultura” apresenta o conjunto de saberes eruditos fazendo emergir um amalgamar desses saberes de modo a ampliar a compreensão das estruturas sociais como meios de dominação e da violência, como assim descreve:

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (FREIRE, 1971, p. 8).

Nessa atividade que podemos considerar genealógica, para Foucault:

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretende filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns (FOUCAULT, 1999, p.13).

Para tanto, existe uma ligação das estratégias metodológicas de Freire, com esse intuito, com as de Foucault em compreender os saberes para além de uma episteme científica, instigando nosso pensamento sobre a circulação de saberes advindos de outros corpos, em geral, (in)subordinados. Se, desses corpos provêm esses saberes e a experiência neles inscritos e postos em circulação, no contexto enunciado de Freire e com sua pedagogia voltada ao público de jovens e adultos, veremos emergir uma forma de afrontar o processo excludente de difusão do saber erudito e, em especial, as estratégias de alfabetização até então adotadas.

Na mesma fonte rejeitada pelo saber erudito e, para reiterar uma forma de violência simbólica impetrada a este público, a Educação Popular encontra elementos para dismantelar o processo de dominação, revertendo os jogos de força e de poder. É nesse contexto histórico que emerge, portanto, na gênese desse movimento, um ímpeto para incluir saberes populares, experiências de vida de jovens e adultos camponeses sem acesso à língua culta e à alfabetização como um contraponto aos movimentos oficiais de educação para tal público e ao

1 (Foucault, 1999 p. 12)

governo estatal, denotando um foco de experiência de uma população excluída que aí encontra uma possibilidade de inclusão. Uma inclusão que, diferentemente das duas últimas décadas, se faz por meio do engajamento desse público nas lutas sociais e na transformação política da sociedade brasileira, não se restringindo somente à inclusão educacional.

Nas décadas de 1950 e início de 1960, a EJA estava em evidência e almejada como direito a ser perseguido e consolidado. Havia a compreensão de que a educação das pessoas jovens, adultas e idosas, além de assegurar a escolarização básica, exigindo uma proposta específica no campo pedagógico e didático, deveria também representar um instrumento de ação política, reconhecendo o saber popular e atribuindo também esse objetivo à educação das pessoas jovens, adultas e idosas. O que, conseqüentemente, estabelece um amplo instrumento de valorização da cultura popular. O espaço que a EJA vinha gradativamente garantindo no horizonte dos direitos neste mesmo período, remete a dois movimentos de considerável relevância:

[...] o primeiro é identificar esse direito como consequência da pressão de grupos, indivíduos e movimentos que demandaram e exigiram que a educação fosse colocada neste horizonte; e o segundo é que, uma vez reconhecido o direito, a ação imediata da sociedade foi requerer sua oferta pelo poder público (PAIVA, 2019, p.5).

Ao assumir, em meados de 1963, a recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, posteriormente, a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização promovido pelo Ministério da Educação, Paulo Freire procurou viabilizar seu próprio método de alfabetização e estrutura a pequenos acontecimentos com articulação estatal e institucional na mobilização e difusão da Educação Popular. Segundo Beisiegel (2010), foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso da educação no Brasil.

Brandão (1986), aponta que a produção do método Paulo Freire dentro do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco; trouxe experiências duradouras de uma “Educação Conscientizadora” entre lavradores de Minas Gerais, através do Movimento de Educação de Base; além da multiplicação de trabalhos culturais e pedagógicos feito pelos Movimentos de Cultura Popular (MCP) e pelos Centros Populares de Cultura (CPC). Promovidos pela UNE e outras entidades regionais e locais de organização estudantil. A montagem do Programa Nacional de Alfabetização ocorreu mediante uma ação conjunta do Ministério da

Educação e Cultura, do Movimento Estudantil, da Universidade, e da Igreja, associados a programas semelhantes que atendiam aos mesmos princípios do Movimento Popular. Dessa forma, procurava-se articular a prática pedagógica à formação da própria identidade nacional, contemplando a diversidade cultural da população brasileira.

Nota-se, nessas fases, a democracia imprimindo mudanças das quais se nutre a sociedade. Do mesmo modo, um movimento em trânsito, como descreve o autor Paulo Freire:

Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o ser humano tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal que a sociedade começa a passar para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração humana. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joguete [...]. Em última análise, toda a temática e o conjunto de suas tarefas, ao rachar-se a sociedade, assumiram uma nova coloração. Na “Sociedade fechada”, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito. A nossa preocupação, de resto difícil, era a captação de novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que se consubstanciando, nos levariam a uma “Sociedade aberta”, mas distorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizada, quedaria o ser humano acomodado e domesticado (FREIRE, 1971, p. 46, 47).

O papel da educação no curso de uma fase em trânsito se faz uma tarefa altamente importante para Freire:

A sua força correria sobretudo pela capacidade que tivéssemos de nos incorporarmos ao dinamismo da época do trânsito. Dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que, estando nele, fosse realmente dele. Sendo a fase de trânsito o elo entre uma época que se esvaziava e uma nova que ia se consubstanciando, tinha algo de alongamento e algo de adentramento [...]. Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade totalmente fechada. Parecia-nos sermos uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamentos nos rurais, correndo o risco pelos possíveis recuos no trânsito, com o atual Golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento (FREIRE, 1971 p.48, 49).

Nos anos seguintes, especificamente em 1964, esse movimento liderado por Paulo Freire no Brasil, recebe duros golpes políticos e a nação brasileira é

surpreendida por um golpe militar de Estado que trouxe a desmobilização dos Movimentos de Educação e Cultura Popular, dada a repressão imposta pelo Estado autoritário. Paulo Freire foi exilado, o Movimento de Educação de Base foi paralisado pelas Igrejas e pelo Estado e algumas de suas sedes regionais foram invadidas poucos meses depois que a polícia do estado do Rio de Janeiro apreendeu a cartilha *Viver é lutar* como “material subversivo” e alguns de seus educadores foram presos (BRANDÃO,1996).

2.2 Contrafluxo reativo ao movimento de educação popular

Do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes. Se já não é possível aquela docilidade tradicional, se já não é possível contar sua ausência, torna-se indispensável manipulá-las de modo a que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites. Até abril de 1964 vários destes grupos se comportaram como se pudessem conseguir dos homens e mulheres a renúncia à liberdade; quando a pressão social se tornou intolerável simplesmente suprimiram o regime que a permitia. Estes últimos anos da história brasileira nos fazem crer que o ponto de vista das elites não é totalmente desprovido de realismo. Se é verdade que com a crise da ordem tradicional a consciência popular alcança transitiva, isto de modo algum quer significar, segundo o autor deste livro, que possa alcançar de imediato, sem trabalho e esforço, o estado de transitividade crítica. E a consciência transitiva ingênua, esta condição de disponibilidade sem objetivos autônomos claros, é em verdade, a matéria-prima da manipulação elitária (FREIRE, 1971, p.17).

Segundo Foucault (1999, p.24), a repressão é o emprego no interior de uma falsa paz, surrada por uma guerra contínua de uma relação de força perpétua. Desse modo, o autor analisa o poder sob duas ópticas: o esquema “contrato – opressão” que se caracteriza como o esquema jurídico e o esquema “guerra – repressão” ou “dominação – repressão” no qual a oposição vigente é aquela entre luta e submissão. Se, com Freire percebe-se a nítida estrutura de classe nas quais as elites lançam mão das forças armadas para não perder sua perpetuação de poder e a sua dominação, com Foucault (2006), nota-se como esse movimento, para além do que denomina um racismo de Estado, acentua na esfera micropolítica um jogo. Exerce sobre os corpos não apenas o que denominamos de subjugação como também a sua utilidade. É sob esse aspecto que notamos que: dos corpos marginalizados do processo de escolarização provêm os saberes e poderes que afrontam o processo de alfabetização oficial e a governamentalização estatal da população de jovens e adultos. Desse refluxo macropolítico emerge também uma

reação a tais formas de enfrentamento no plano micropolítico da educação, nos termos que elaboraremos a seguir.

Sob a direção do governo militar, para o enfrentamento do analfabetismo, é promovido entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional organizada por evangélicos surgida no Recife para alfabetizar pessoas. A visão dessa ação educacional diretamente relacionada à integração e subordinação ao capital internacional, propunha desenvolver programas de alfabetização, educação continuada, comunitária e orientação profissional. Porém, acabou por significar, em uma distribuição de alimentos, com a função de assegurar a atividade voluntária de professores e membros da comunidade, bem como, manter elevada a frequência integral às atividades escolares. Em decorrência de várias críticas destinada à organização da Cruzada de Ação Básica – ABC, sobretudo, ao recebimento de verbas públicas sem controle ou devida fiscalização, a Cruzada foi extinta em 1971 (NASCIMENTO; BORGES, 2020).

O governo federal promove, portanto, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com amplo alcance em todo o território nacional, estabelecendo uma estrutura paralela ao sistema de ensino anterior que visava investir na qualificação técnica da população, a fim de que o projeto desenvolvimentista, assentado na teoria do capital humano, fosse efetivado. Acompanhando a insuficiência dos programas de educação para esta modalidade de ensino, foi implementado em 1971 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº5.962/71) o ensino supletivo, que apresentou um capítulo próprio à organização do ensino de jovens e adultos, diferenciando-o do ensino básico regular e secundário, evidenciando para tanto, a necessidade da formação de professores, especificamente para o exercício na EJA (NASCIMENTO; BORGES, 2020).

Para Sérgio Haddad:

No plano legislativo, a anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71, produzida pelos governos militares, deu resposta ao grande movimento da década anterior, capitaneado pelo pensamento freireano e pelos movimentos de cultura popular, com a implementação do Ensino Supletivo, ampliando o direito à escolarização daqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância e adolescência. Apesar de ser produzida por um governo conservador, pela primeira vez essa lei estabeleceu um capítulo específico para educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o ensino supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania (HADDAD, 1997, p. 1-2).

O Ensino Supletivo no Brasil reúne três princípios fundamentais regentes: a caracterização deste como um subsistema independente do ensino regular, o que lhe confere autonomia na construção de suas práticas; o direcionamento do ensino para o esforço do desenvolvimento nacional, integrando a alfabetização e a mão-de-obra marginalizada em formação qualificada para a força de trabalho; o terceiro trata-se da necessidade de pensar a metodologia e a doutrina desse segmento de ensino de forma a atender os elevados números de estudantes aos quais a modalidade se destina (NASCIMENTO; BORGES, 2020). Tende-se, então, a uma quebra na lógica de uma educação condizente com a realidade na qual o Movimento de Educação Popular se fundamentava.

Para o cumprimento deste quadro de ensino no qual os objetivos eram a formação de mão de obra, reposição da escolarização regular e atualização de conhecimento, o Ensino Supletivo foi organizado para atender prioritariamente a quatro funções: suplência, qualificação, suprimento e aprendizagem. Cada um deles cumpre um dado objetivo, nesse caso: – a Suplência e Suprimento – tinham como objetivo suprir a educação regular para adolescentes e adultos que não haviam concluído em tempo regular, por meio de exames ou curso; - a Aprendizagem – destinava-se somente à formação metódica do trabalho, que ficou a cargo do SENAI e SENAC; e – a Qualificação – teria como objetivo primário, a formação de recursos humanos para o trabalho, sem a preocupação com a educação geral (NASCIMENTO; BORGES, 2020).

O funcionamento desses quatro direcionamentos deveria realizar-se de modo a priorizar os cursos e exames que exercem profunda relação com a formação e o aperfeiçoamento para o trabalho. No que se refere à educação profissional, princípios históricos e análises críticas refletem que, acerca da formação tecnológica, o ensino não desenvolve os fundamentos científicos como suporte para um conhecimento crítico, assim como não oferece um caminho para a constituição da consciência histórica dos sujeitos, mas, tão simplesmente atende aos interesses dominantes (COSTA, 2013).

Segundo Nascimento e Borges:

É importante ressaltar, então, que muitas das modificações existentes nas práticas educacionais voltadas para jovens e adultos no Brasil partiram, essencialmente, da necessidade de adequação de uma dada parcela da população aos padrões que garantissem a manutenção da lógica econômica e social até então existente no país. Para tanto, era necessário formar esses indivíduos para o trabalho em uma dinâmica que os

docilizasse e colocasse a serviço de alguém, garantindo estabilidade das dinâmicas de poder (2020, p.123).

A oferta do MOBRAL e o Ensino Supletivo pelo governo militar, buscaram reconstituir, através da educação, sua mediação com os setores populares. Portanto, os movimentos criados durante o regime militar, apesar de promoverem a alfabetização dos indivíduos, mantiveram a criticidade longe das salas de aulas. Voltava-se, dessa forma para estudantes que tinham sido excluídos do processo de escolarização, tratando de tornar seus corpos úteis ao processo produtivo, numa prática de governamentalização que os faria integrar a população governável e de um enquadramento pedagógico distante de quaisquer criticidades agenciadas por esses corpos marcados pela sua condição socioeconômica, étnico-racial, de gênero, dentre outras.

Nesse contexto relativo ao direcionamento apresentado nesta breve genealogia histórica, não houve investimento nem adequação das práticas para que esses indivíduos, que agora chegavam ao ambiente escolar, pudessem ser, de fato, inseridos no fazer educacional. O acesso às escolas não aconteceu uniformemente em todo território nacional, pondo em evidência o alto percentual de analfabetos no Brasil até meados do século XXI. No início dos chamados “anos de chumbo” da Ditadura Militar no Brasil, a maior parte da população brasileira ainda vivia na zona rural, onde o índice de analfabetismo passava dos 70%, sendo que, este índice ainda ultrapassava os 40% para a população que habitava os grandes centros urbanos (NASCIMENTO; BORGES, 2020, p.1123).

Segundo as autoras Silva e Villa:

A educação para adultos colaborou na criação de números e noções fictícias sobre o ensino nacional. O conceito de educação de adultos que o regime militar consolidou é o do ensino supletivo. Com relação à formação do professor, não foi considerada também a ideia de professores especializados para este tipo de ensino e a menção explícita de uma organização escolar diferente, não marcada pelo modelo escolar regular (SILVA e VILLA, 2008, p.7).

Partindo dessa reflexão, entende-se, então que: ainda que na Lei n.º 5.692/71 tenha-se abordado a formação docente e a adequação dos espaços para o trabalho com jovens e adultos, a realidade não efetivava o que essa legislação prescrevia, tornando a EJA um programa separado e diferenciado face ao espaço de regularidades da escolarização brasileira.

Com a retomada dos governos civis, em 1985, se iniciou um período de redemocratização social e política brasileira. A promulgação da Constituição de 1988 marcou o projeto democrático social para o Brasil. Com esse marco jurídico, embora a EJA tenha sido contemplada e se confirmado um direito à educação básica para todos, não foi consolidada como um programa efetivo e como um direito conquistado no campo das políticas públicas (COSTA, 2013). É inegável, porém, que a Constituição Federal de 1988 promoveu um salto pela primeira vez, introduzindo na declaração dos direitos sociais a educação básica como um direito fundamental para todos (FREITAS, 2010).

Assim, se, nesse contexto histórico pós 1988 a Educação de pessoas jovens, adultas e idosas – EJA, teve a oportunidade de se efetuar pelas condições propiciadas por tal direito, paradoxalmente, ficou de fora das políticas públicas elaboradas substancialmente para o sistema educacional brasileiro, apresentando-se com um de seus apêndices. Dessa forma, ficou na pendência de se instituir muito mais por políticas de governo do que como uma política de Estado (BARBOSA, 2009).

Em 1990, no âmbito internacional, a UNESCO instituiu o Ano Internacional da Alfabetização. No mesmo ano acontece em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos que contou com os seguintes promovedores: UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Estas organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, eram, neste período, credores da dívida externa brasileira e passaram a articular, com o apoio do governo brasileiro, as pautas sobre políticas públicas educacionais. Outras nações também sofriam interferências similares das mesmas organizações (FREITAS, 2010).

Nesse momento acontece uma mudança paradigmática na EJA, associando-se ao debate acirrado do Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão. Portanto, “Educação Para Todos” começa assumir os contornos de “Educação Para Todos ao Longo da Vida” assumidos pelos tratados internacionais e pela UNESCO. Progressivamente a EJA se insere no campo dos direitos, evidenciando uma perspectiva de Direito Público Subjetivo, ou seja, direito dos cidadãos, sendo o seu oferecimento uma obrigação do Estado que administra o excedente econômico.

O Estado, juntamente com os governos, promove movimentos e campanhas de alfabetização, cursos rápidos, ensino profissionalizante e ações comunitárias, com a finalidade implícita e explícita de sua atuação analisada e criticada em vários trabalhos acadêmicos. Nessa conjuntura, a sociedade política exerce, com predominância, o poder do Estado que tende a promover ações com base em campanhas sob influências partidárias e seu projeto político em vigor.

Sabemos, portanto, que a crescente tendência concentracionária da ação governamental dos países dependentes, nos setores da sociedade civil, foi sendo progressivamente cerceada e controlada. Luís Eduardo V. Wanderley apresenta um panorama com duas ordens de questões:

Uma primeira diz respeito à necessidade de garantir o ensino público e universalizante, que foi uma conquista da sociedade civil nos vários países. Em que pese a crítica de que este ensino acaba sendo discriminatório e instrumento de transmissão da ideologia dominante, ele se constitui em um espaço amplo – contraditório, é evidente, como tudo no capitalismo – duramente conquistado pela classe operária no mundo ocidental e que, principalmente em formações sociais periféricas, ainda nem foi totalmente conseguido ou devidamente potencializado. Uma segunda questão se refere às possibilidades concretas de que os distintos setores da sociedade civil podem efetivamente controlar o Estado e utilizar a educação de acordo com seus interesses de classe. Se esse controle existe obviamente pelas classes dominantes, a luta é a de saber como as classes populares poderão exercer democraticamente seu direito de participar e decidir sobre a educação que recebem (WANDERLEY, 1986, p. 65).

Segundo Conceição Paludo:

[...] A direção dada ao desenvolvimento recolocou o mercado capitalista como a instância organizadora e reguladora do conjunto das relações sociais. {...} o processo de imposição, pelos países desenvolvidos sobre os países em desenvolvimento, do modelo neoliberal acontece mediante a chamada “Política dos ajustes estruturais” – estabilização monetária e reformas do Estado – sendo dirigidas pelos organismos financeiros multilaterais, principalmente o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o BM (PALUDO, 2015, p. 228).

Paralelamente, as Organizações Mundiais como: UNESCO, FMI e Banco Mundial, permanecem ativamente promovendo Conferências Mundiais, direcionando os rumos das políticas educacionais no Brasil e atribuindo certos direitos ao povo, entretanto, devemos ter em mente que estas organizações representam a ideologia da dominação e poder e estão diretamente relacionadas às políticas de dominação, expropriação, exploração e colonização da América Latina (PALUDO, 2015).

Do mesmo modo revela Márcia Soares de Alvarenga:

A gestão da qualidade da educação, com sistemas de metas e avaliação associada à qualidade e à eficiência, tem no Banco Mundial (BM) um dos principais agentes da articulação orgânica do capital no chão da escola e, portanto, dos currículos e formação de professores. Em relação à EJA, esses elementos entraram em plena circulação no final da década de 1980, ganhando envergadura política com consequências para a relação trabalho e educação (ALVARENGA, 2022, p.3).

Com grande interferência da UNESCO foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990, universalizando o acesso à educação e à promoção da equidade, através de políticas comprometidas com a superação das disparidades educacionais, articulando ações governamentais e contemplando, sobretudo, grupos excluídos devido às desigualdades sócio estruturais como salienta Cristiane Sampaio:

[...] pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores populações periféricas ou de zonas rurais, povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguística, aos refugiados, os alunos com necessidades educativas especiais – não devessem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso a oportunidades educacionais (SAMPAIO, 2009, p. 29).

No entanto, caberiam ações do Estado e governos na construção de medidas para a garantia da igualdade e acesso como parte integrante do sistema educativo. A utilização do termo “satisfação de necessidades básicas de aprendizagem” de crianças, jovens e adultos empregados na Declaração, causou controvérsia entre educadores e intelectuais, pois “necessidades básicas” foi assumida no conjunto das medidas governamentais como garantia do mínimo e não do fundamental para assegurar a dignidade humana (FREITAS, 2010). Não obstante, esses movimentos que procuram reagir com a abertura macropolítica, apresentam uma nova pauta para o movimento de educação de jovens e adultos. A retomada das propostas freirianas não foram feitas integralmente a ponto de se tornarem hegemônicas. Pelo contrário, foram propostas novas pautas inclusivas, nem sempre alimentadas pelas lutas e pelas práxis por maior inclusão política, como nos termos salientados anteriormente.

2.3 A EJA sob a perspectiva das políticas de inclusão

Ao considerar os tardios projetos voltados para as políticas de inclusão implementados pelo poder público ao longo da história da educação escolar brasileira, sobretudo, quando se refere às políticas voltadas a Educação de Jovens e

Adultos com ou sem deficiência, apresentamos neste trabalho, as principais discussões e medidas que a partir da década de 1970 começaram a surgir. Nesse mesmo período, a dimensão da Pedagogia Libertária proposta por Paulo Freire com suas primeiras experiências em 1963, fez emergir conjuntamente com o Movimento de Educação Popular uma abertura conceitual acerca da Alfabetização de Jovens e Adultos, trazendo a consciência da condição do oprimido e da oprimida. Com ela, o estudante, no exercício do seu direito à Educação, aprendia para além do exercício da leitura e escrita, fazendo parte desse processo de alfabetização também as ações de politizar-se, conscientizar-se e organizar-se para a superação de sua própria condição de explorada e explorado.

A Educação de Jovens e Adultos com deficiência, nos tempos autoritários, percorreu os caminhos da inexistência, justamente por não serem considerados público-alvo das ações do MOBRAL. O avanço ocorreu com a Lei n. 5.692/1971, que, ao oficializar o ensino supletivo, tendo sido este modelo predominantemente amparado pelas ações de suplência como modo de “suprir” a escolaridade daqueles que não tiveram acesso a ela durante a infância, como salientado nos capítulos anteriores, torna-se, contudo, o primeiro documento oficial a estabelecer o tratamento especial aos estudantes com deficiência física ou intelectual, aos que se encontravam em atraso em idade regular de matrícula e aos superdotados, segundo as normas fixadas pelo Conselho de Educação (FREITAS 2010).

Apesar da contradição de uma conjuntura política autoritária, ao longo da década de 1970 é observado certo crescimento das mobilizações e entidades relacionadas às políticas de educação das pessoas com deficiência. Associações filantrópicas, organizadas a partir de 1930, passam a ser reunidas em forma de federações, como no caso da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma das primeiras, em 1963. Na sequência, a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi, em 1971, e a Federação Brasileira de Instituição dos Excepcionais, em 1974. Do mesmo modo, intensificam serviços e programas específicos destinados a essa população, conjuntamente com as ações do MEC e Conselho Federal de Educação, que publica em 1972 o – Relatório do Planejamento para o Grupo Tarefa/Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, do qual os objetivos gerais viabilizam difusão quantitativa e melhoria qualitativa do atendimento dos excepcionais, fazendo-se cumprir as diretrizes políticas e estratégias originárias de princípios doutrinários que orientavam

a educação especial. Segundo este Relatório publicado em 1972, as crianças que apresentassem “problemas especiais” deveriam permanecer na escola ao invés de serem eliminadas. As pessoas com “limitação mental” deveriam receber auxílio e treinamentos especiais para se tornarem contribuintes, deixando de ser um corpo inútil para a sociedade (FREITAS 2010, p. 60).

Nesse cenário, nota-se também um investimento na relação Educação/Trabalho fomentando técnicas mediadas por escolas – empresas voltadas para preparar pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. O caráter das atividades difundidas nessa relação técnica de educação e trabalho é direcionado, sobretudo, aos exercícios repetitivos de separação, montagem e preenchimento, principalmente.

Paralelamente, em 1973, foi criado pelo Decreto 72.425/73 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sendo o primeiro órgão do governo responsável especificamente pela área de educação especial, subordinado à Secretaria-geral do MEC e com autonomia financeira e administrativa até 1981. Posteriormente, passou a ser vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Sua finalidade era difundir e organizar os trabalhos em todo território nacional, com a prerrogativa de expandir e melhorar o atendimento aos excepcionais, abrangendo os níveis pré-escolar, de 1º e 2º graus, ensino supletivo e superior, integrando em suas diretrizes as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho e justiça (FREITAS, 2010).

Apesar da resistência do governo militar, o início dos anos 1980 marcou a gradual abertura política, consolidada em 1985 por consequência da pressão popular reunida em movimentos pelas eleições diretas para a presidência do Brasil. Abre-se, portanto, espaço para a criação de novos partidos políticos e movimentos que reivindicam a redemocratização ancorada na defesa dos direitos humanos. Com a reorganização dos movimentos sociais buscava-se uma atuação mais efetiva na defesa e ampliação de direitos e sua objetivação na legislação. A união de forças populares despertava um sentimento de esperança e necessidade da retomada democrática. Da mesma maneira, reivindicava a participação das pessoas na sociedade e na política.

Mesmo com a aclamação popular, a Educação de Jovens e Adultos ocupava posição secundária na política governamental de reforma administrativa manifestada em 1986, que extinguiu a Secretaria de Ensino Supletivo permanecendo sem coordenação até 1989 quando foi criada a Coordenação do Ensino Supletivo.

Também havia sido extinto o MOBRAL em 1985, devido ao descrédito e ineficiência do programa em atuação. Passou, então, a Fundação Educar a partir do Decreto nº 92.374/1986 a organizar o que restou da estrutura do MOBRAL distanciando-se do controle político-pedagógico que o caracterizava, admitindo que novamente os ideários da educação popular pudessem ser difundidos em cursos de educação de jovens e adultos.

Tais iniciativas refletiram-se em mobilizações de diferentes representantes de minorias sociais, participantes na Constituinte realizada entre 1987 e 1988 somando forças juntamente com as pessoas com deficiência, grupos relacionados a elas, associações de familiares, pesquisadores, profissionais da educação especial, entre outros. Assim, grupos vinculados à Educação de Jovens e Adultos se organizaram como sujeitos políticos no período de abertura democrática, estruturando os movimentos de luta para a incorporação de direitos (FREITAS, 2010).

Desse modo, a luta dos movimentos sociais permitiu alcançar medidas fundamentais na Constituição Federal de 1988, que passaram a representar uma significativa mudança legal da política educacional brasileira. Torna-se efetivamente a educação um direito constitucional da população brasileira. Com referência às pessoas com deficiência, destaca-se o art.23, que dispõe o cuidado com a saúde, assistência pública e proteção como competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Também se destaca o art. 203, que assegura a assistência social por meio da habilitação e reabilitação, integrando a pessoa com deficiência à vida comunitária; e art. 227, que prevê a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as diferentes deficiências, a facilitação de acesso aos bens de serviços coletivos, assim como a eliminação de obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988). Portanto, a Constituição de 1988 representa um salto qualitativo em relação à legislação anterior, imprimindo, pela primeira vez, a declaração dos direitos sociais, além de garantir o ensino fundamental como um direito público, gratuito e obrigatório.

Para o direito à Educação, o texto da Constituição Federal de 1988 inova ao garantir esse direito a todas as pessoas, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, assim como às pessoas com deficiência: art. 208, inciso I – “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria” contemplando pela primeira vez, a educação de jovens e adultos como parte da educação básica; inciso III - “atendimento educacional especializado

aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; e inciso IV – “oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando” (BRASIL, 1988).

As garantias asseguradas neste início de redemocratização do país, após tempos autoritários, deram uma alavancada na Educação Básica, em especial no que se refere à democratização do acesso à escola e ao direito à educação. A partir dela, uma nova trajetória de políticas públicas foi direcionada para atender a demandas históricas com o compromisso de uma política que supere programas pontuais para enfrentamentos dos problemas sociais.

A Fundação Educar, por intervenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1989 compôs aliada a uma comissão, reunindo especialistas e pesquisadores, um grupo responsável por coordenar e executar as discussões de políticas de alfabetização no Brasil, com o intuito de preparar o Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO a acontecer no ano de 1990 (OLIVEIRA; ROCHA; MORAIS; BASTOS, 2021).

No Ano Internacional da Alfabetização aconteceram diversos encontros, congressos e seminários promovidos por instituições e entidades não governamentais, fomentando e apresentando propostas mediadas por discussões, proposições e debates acerca das causas do analfabetismo, do direito à educação, de políticas públicas para educação e métodos aplicados a alfabetização. Alinhados também às discussões em torno de um programa de sistema e não apenas de alfabetização, contemplando a garantia de continuidade na educação básica para jovens, adultos e idosos. Mesmo com o pouco incentivo do governo, logo no início de 1990, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, onde diversos países reuniram-se para discutir problemas relativos à educação, apontar soluções e firmar compromissos (FREITAS, 2014).

,Resultante dessa Conferência, foi a “Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, aprovadas em Jomtien, Tailândia, apresentando objetivos imprescindíveis na garantia de educação para todos: 1) a universalização da educação, de modo que todas as crianças, jovens e adultos pudessem obter condições de aproveitar as oportunidades educacionais para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem; 2) garantia de igualdade de acesso à educação às pessoas com qualquer tipo de deficiência; e 3) eliminação de preconceitos e estereótipos. No entanto, a expressão

“necessidades básicas” imprimiu nas políticas de governos e programas o significado do mínimo e não do fundamental para assegurar a dignidade humana. Severamente criticada, tal ação traçou o limiar das ações políticas que se configurou apenas como um esboço da defesa sobre o direito à educação para todos e todas, porém, não alcançou o esperado, então, consideráveis minorias não obtiveram meios de reivindicar o seu direito à educação, gerando menos oportunidades de encontrar espaços ou grupos de discussão para efetivação do que havia sido garantido pela Declaração.

Mesmo com o engajamento da sociedade civil em assumir a bandeira de luta do “direito a ter direito” o mandato de Fernando Collor de Mello (1990-1992) imprimiu, nesse período, as primeiras estratégias de governo neoliberal, fomentando a competitividade, reduzindo o patrimônio público, enxugando o quadro pessoal da União e fazendo com que as privatizações se tornassem palavras de ordem em sua administração. Fernando Collor de Mello também extinguiu a Fundação Educar, o que surpreendeu a órgãos públicos e entidades civis conveniadas, pois, de repente viram-se sem recursos diante da imprevisível situação de possuírem classes, estudantes e professores dependentes dos recursos públicos vindos da Fundação. No lugar, Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Nesse mesmo processo de enxugamento do Estado e órgãos públicos em 1990, a Secretaria de Educação Especial, também foi extinta sendo remanejado para Secretaria Nacional de Educação Básica e o Departamento de Educação Supletiva e Especial passou a ser responsável por essa modalidade de ensino e também pela supervisão da Coordenadoria de Educação Especial. Por fim, a união dessas duas pautas com especificidades tão singulares, em um mesmo departamento, não foi capaz de possibilitar um avanço no atendimento educacional de jovens e adultos com deficiência.

Nota-se que a maioria das referências bibliográficas aqui presentes, ao historicizar esse período, ressaltam que a sociedade civil não reagiu com passividade a esta estratégia governamental, organizando-se em luta contra as medidas de enxugamento.

As crises desse último governo (1990-1992) em decorrência da terrível administração manifestada pelos constantes atos de corrupção, levou ao processo de *impeachment* conduzido por diferentes setores da sociedade civil e organizada. Após o afastamento de Fernando Collor de Mello, assumiu a posição de Presidente

da República, Itamar Franco (1992-1994), que realizou algumas mudanças estratégicas nos setores social, econômico e político. Na esfera educacional desencadeou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) com a finalidade de atender aos compromissos internacionais firmados em governos anteriores, pelos quais o Brasil sofria pressão.

Também houve, em 1993, a publicação do Decreto nº 914/93 instituindo a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que implicou em assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais dessa população. Nota-se que o documento reforça a definição sobre as pessoas com deficiência, caracterizando-as como aquelas que apresentam, em caráter permanente, perdas ou anomalias em sua estrutura ou funções psicológicas, fisiológicas ou anatômicas que gerem incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Deste modo, a política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência pressupõe que este grupo de pessoas ao qual a política se destina, viesse a ter igualdade de oportunidade na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios de paternalismos. Sendo assim, garante o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos na sociedade (FREITAS, 2014). Nesse sentido, observamos que esse tipo de política focalizada em ações afirmativas pode ter um impacto simbólico ambíguo: ao mesmo tempo em que reconhece o direito, evidencia pejorativamente a diferença.

A Declaração de Salamanca (1994) organizada pela UNESCO, também foi um importante documento nesse período, estabelecendo princípios, políticas e práticas na Educação Especial e consagrando muito do que estava sendo estudado, analisado e problematizado nesse contexto sobre as pessoas com deficiência e outros grupos minoritários étnicos culturais. A repercussão causada na área da educação após essa Declaração, expressou o reconhecimento de que o desafio da escola seria o desenvolvimento de uma educação que pudesse atender às necessidades de brasileiras e brasileiros, modificando atitudes discriminatórias e criando meios mais acolhedores de ensino que gradativamente passassem a interferir no desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

Todavia, essa Declaração passou a ser uma referência nas discussões por todo Brasil a respeito de novas formulações e propostas em relação ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. Embora grande parte das

formulações contidas na Declaração já viesse sendo pauta das reivindicações de profissionais, familiares e pessoas para as quais essa política se destina.

Nesse contexto, em 1994, tinha-se uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos construída coletivamente, unindo a participação de representações populares, entidades, pesquisadores e sociedade civil, no âmbito regional e estadual a respeito da EJA, e que contemplava e contextualizava a situação que essa modalidade de ensino se encontrava, manifestando o fortalecimento e vontade política com a EJA, na insistência de sua obrigatoriedade, gratuidade e continuidade na oferta regular.

Porém, com a mudança de governo em 1994-1995 e início do mandato de Fernando Henrique Cardoso, há uma ruptura na proposta para educação. Em contrapartida, se impôs um caráter de descontinuidade na política educacional brasileira. Nesse governo, são retomadas as campanhas de alfabetização em curto prazo com o propósito de preparar, tão somente, para o mercado de trabalho e suprir demandas da capital. Foram movidas ações, houve a criação de planos, programas, estratégias e medidas que caracterizaram, mais uma vez, a ênfase na formação para o trabalho desvinculada das pautas reivindicatórias dos movimentos de educadores populares e dos grupos sociais que defendem o acesso e a seguridade de uma educação de qualidade para todas e todos. Nesse período, o Brasil passou por uma reforma educacional com profundas consequências para o sistema nacional de educação.

O governo imposto pelas reformas educacionais, iniciada em 1995, estabelece a restrição do gasto público, onde, tais políticas tinham o objetivo de descentralizar encargos financeiros com educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular e por consequência a educação básica das pessoas jovens e adultas se mantiveram em posição marginal entre as prioridades das políticas de âmbito nacional (HADDAD, 2007). Assim, todo esforço e mobilização para elaboração da LDB construída com o engajamento da sociedade civil no período de abertura política e redemocratização, foi desconsiderado na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96).

Com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), juntamente com a emenda Constitucional nº. 14/1996 que suprimiu as Disposições Transitórias da Constituição de 1988, é

observado em curso uma nova e articulada relação de interesses da elite política, estabelecendo que os recursos públicos vinculados à educação fossem reunidos em fundo contábil em cada unidade federada e, posteriormente redistribuídos entre as esferas dos governos estaduais e municipais proporcional e diretamente relacionadas às matrículas do ensino fundamental público e regular. Esse processo fatalmente caminha em direção ao processo inicial, que resultou no movimento de municipalização do ensino fundamental. Porém, neste contexto foi impedido que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial da EJA, fossem computadas para efeitos dos cálculos dos fundos, desestimulando o setor público municipal a insistir, investir e expandir a oferta do ensino fundamental para essa modalidade de ensino (HADDAD, 2007). Dessa forma, mesmo que a Constituição assegure o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, a oferta de serviços e escolarização das pessoas jovens adultas e idosas é minimizada em perspectivas à demanda potencial (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

Nesse sentido, a União se responsabilizaria pelas políticas nacionais, os governos municipais pela oferta dos quatro primeiros anos do ensino fundamental e os governos estaduais assumem os quatro últimos anos do fundamental e ensino médio regular. Essa medida de colaboração representou pouca efetividade no cumprimento com a responsabilidade de universalizar o ensino fundamental para as pessoas maiores de 15 anos de idade e reforça, portanto, as desigualdades no atendimento ao destinar somente à gestão municipal a tarefa e obrigação de garantir a universalidade de acesso ao ensino fundamental, sem os recursos necessários para tanto na grande maioria dos municípios (DI PIERRO; GRACIANO, 2003). Contudo, esse governo reflete ações e programas destinados à Educação de Jovens e Adultos configurados em políticas compensatórias de combate à pobreza, uma vez que não contribuíram para a diminuição da desigualdade e exclusão social, assim como não foram capazes de garantir o direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas, com ou sem necessidades educacionais especiais ou psiquiátricas, servindo apenas para ampliar as estatísticas de atendimento (FREITAS, 2010). Observa-se que nesse período, que as políticas voltadas para pessoas com deficiência nem sequer foram consideradas como um potencial de política a ser investida, organizada e implementada, embora a pressão social crescesse com a luta pela garantia do direito a essa população.

No caminhar das mudanças, ficaram nítidas as propostas de redefinição do papel do Estado, tornando-o mínimo e direcionando para o setor privado e para o terceiro setor (público não-estatal) as atividades que não lhe apresentavam como específicas, na defesa de um Estado que deve tão somente legislar, regular, julgar, policiar, fiscalizar, definir políticas, fomentar. Assim, nessa linha de defesa, acredita-se que investimentos em infraestruturas e em serviços públicos não deveriam ser atividades exclusivas do Estado, cabendo ser compartilhada.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, foi um programa desenvolvido pela Comunidade Solidária vinculado à Presidência da República e voltado a ações sociais de combate à pobreza, bem como, ao compromisso de diminuição das taxas de analfabetismo do país. Esse programa realizou parceria com universidades e gestores municipais e contou com a parceria da sociedade civil ao promover a campanha “Adote um aluno”, na qual o/a responsável pela doação arcaria com os custos de metade do valor estimado por estudante durante seis meses, enquanto a União se responsabilizaria pela outra metade dos custos. Esse tipo de ação “solidária” tinha como contrapartida reverter-se na divulgação da empresa participante no espaço das mídias e materiais impressos (FREITAS, 2014).

Nesse sentido, diversas críticas por pesquisadores da área foram realizadas, contrapondo as investidas do Estado nessa relação de mercantilização através de ações solidárias complementadas com recursos da União, transformando a Educação em uma mercadoria, oferecida e vendida à elite empresarial. Afirmando, portanto, investidas que demarcam a atuação neoliberal na política brasileira fortalecendo entidades sociais, organizações não-governamentais e fundações empresariais que se multiplicaram, tornando-as, em sua grande maioria, operadoras de políticas sociais e desse modo, conferindo a estas mesmas políticas um caráter de mercado (FREITAS, 2010).

Contudo, entende-se que os referidos programas, em especial o (PAS) não significaram uma política social efetiva, justamente por não terem contribuído com a diminuição da pobreza, desigualdade e exclusão social, metas centrais das políticas sociais. Do mesmo modo, não garantiram o direito e o avanço das políticas sociais e de educação para pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência.

Nota-se que nesse momento a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) de 1997, trouxe relevantes contribuições que puderam organizar a Declaração de Hamburgo (1997), defendendo que possíveis espaços de

aquisição de conhecimento não deveriam limitar-se ao ambiente escolar, do mesmo modo em que fez repercutir críticas ao modo como a legislação e governo brasileiro asseguram a Educação de Jovens e Adultos, visto que os programas em sua maioria concentram seus esforços apenas na alfabetização, não se preocupando em garantir diferentes espaços de aprendizagem e atuação política para toda a vida. Assim, no texto desse documento foram contemplados jovens, adultos, idosos, mulheres, homens, negros, brancos, pessoas atendidas por necessidades educacionais especiais, população indígena, quilombolas, nômades, entre outros, ressaltando a oportunidade de se ter igualdade de condições de participar plenamente do direito à Educação por toda vida.

Há um longo caminho a ser percorrido para que a garantia de uma educação continuada ao longo da vida esteja presente nas legislações educacionais para EJA e, efetivamente implementadas para toda população ao qual o programa se destina, rompendo com as desigualdades educacionais produzidas pelos atuais sistemas de ensino. Ao considerar a Educação de Jovens e Adultos com deficiência ou com algum quadro de distúrbio psiquiátrico, tais dilemas em colocar em prática a educação por toda vida se acentuam, visto que, nem a educação básica, direito inalienável desse sujeito, está por ser garantida plenamente, além de não haver até o momento, por parte do governo, uma garantia que vá além da educação básica para essas pessoas.

No início do século XXI, é percebido um engajamento da sociedade civil visando retomar e avançar nas discussões sobre as experiências de Educação de Jovens e Adultos elaboradas no decorrer de 1990. Desse movimento resulta a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, organizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nº11/2000 (FREITAS, 2014). Esse documento introduz uma ruptura nas caracterizações preconceituosas em nomenclaturas, como analfabeto, iletrado, inculto ou vocacionado, referindo-se apenas como tarefas e funções desqualificadas nos segmentos do mercado, bem como, ressalta a função reparadora e permanente/qualificadora da EJA, Brasil (2000):

[...] função reparadora da EJA significa no limite, não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: um acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a

noção de reparação com a de suprimento. A função equalizadora da EJA vai dar a cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou outras condições de exclusão, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes novos alunos e novas alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que nunca, ela é um apelo para educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 7-11).

Embora seja percebido um determinado avanço intermediado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos nesse período, nota-se também que as ações governamentais de organização e políticas educacionais para EJA, ainda percorrem uma posição marginal diante da hierarquia de prioridades e investimentos na área da educação.

Tanto que os avanços nas concepções educacionais para EJA impulsionados por movimentos da sociedade civil, e sobretudo ocorridas no V CONFINTEA (1997) foram ofuscadas pelo Plano Nacional da Educação, Lei nº10.172/2001 (PNE/01). Assim sendo, o PNE/01 invisibiliza as pessoas com deficiência não sendo consideradas sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo, tão somente como sujeitos de direito da atual política educacional crianças, jovens e adultos como cidadãos integrados à sociedade em todas as esferas possíveis. No entanto, sem considerar as pessoas com deficiência como parte integrante no exercício da cidadania. A menção a este público foi dada somente na seção a tratar da Educação Especial aumentando o caráter excludente e minoritário, dada a pauta.

Percorridos os governos neoliberais de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (1990-2002), as produções textuais sobre as políticas para a educação de jovens e adultos foram de profundas críticas sobre o fato de que a educação de jovens e adultos, pós-democratização, tenha sido retirada do foco das preocupações do governo central e reiterado seu lugar à margem das políticas de financiamento, das políticas de formação de professores e das políticas de currículos (ALVARENGA et; al. 2022).

Em maio de 1999 ocorre a Convenção Interamericana Para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

(1999). Também conhecida como Convenção de Guatemala, ao ser incorporada à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo nº 3.956/2001, passa a ter valor de uma lei ordinária e norma constitucional, visto que se refere aos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana (FREITAS, 2010). Nesse momento um conjunto de garantias que pressupunha a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência em todos os aspectos passaram a ser dever do Estado, da mesma maneira, que prover a garantia de medidas no âmbito, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza imprescindível para o sucesso dessa ação. A partir desse momento passou a considerar discriminação:

“[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte da pessoa portadora de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (BRASIL, 2001, art.1º, item 2, subitem a, p.3).

O mesmo texto salienta no subitem b, que não se configura discriminação:

“[...] a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para seu bem-estar, esta não constituirá discriminação” (BRASIL, 2001 p.3).

Portanto, entende-se que não são considerados discriminatórios os recursos e serviços diferenciados, desde que eles garantam o direito à igualdade das pessoas com deficiência, sem gerar qualquer tipo de discriminação ou exclusão, ou seja, que sua indicação não se paute na mera manifestação de uma deficiência (FREITAS, 2010).

No entanto, esse conjunto de determinações nos implica pensar no direcionamento dado a este corpo (d)eficiente em nossa cultura:

Pensar a função que nossa cultura cria para o deficiente já é, como atesta Mauss, inventar um conjunto de fórmulas sociais pelos quais ele é visto, dotado de condições para ser um tipo determinado de pessoa, ao passo que outras condições lhe são vedadas. A função já criou a fórmula, portanto, diz respeito às séries de agenciamentos sociais que são convocados para “funcionalizar” a vida do deficiente e, assim, propagar a sua condição naquela fórmula dotada de negatividade (CARVALHO, 2019, p.34).

Assim, vemos que a especificidade de cada forma de governo está diretamente relacionada ao refinamento de suas finalidades, ao passo em que se

intensificam os tipos distintos de classificação entre indivíduos e grupos humanos (CARVALHO, 2019). No conjunto das políticas de inclusão, mesmo quando elas se pautam em medidas e estratégias de eliminação da discriminação e conquista na igualdade de direitos, existe, acima de tudo, uma busca ancorada nessas legislações que:

Em uma sociedade em que prevaleceu, sobretudo desde a Revolução Industrial, a busca pela eficácia dos corpos em nome da lucratividade e da eficácia do progresso, seria inevitável que os seres incapazes, ou melhor, com certos déficits de eficiência, fossem destinados a soluções que os segregam. Toda sociedade funciona basicamente pelo senso de pertencimento social. Para tanto, cada sociedade elege uma cultura de características e de traços individuais necessários à sua consolidação. Nesta dinâmica a parte “imprestável” não pode pertencer à mais-valia produtiva dos valores e dos anseios sociais. Então ela terá outro amparo. E para não ferir àquela benevolência social e proporcionar-nos, enquanto sociedade, aquela “identificação epidérmica com o outro” [...] forjamos um pertencimento ondulatório para eles. Assim, os deficientes não serão nem visíveis, nem invisíveis: simplesmente têm tratamento especial” (CARVALHO, 2019, p.30).

O esboço aproximado dessa interpretação faz surgir a defesa de uma nova reinterpretação da LDB/96 salientando que, quando se retira da educação especial a possibilidade de estudantes frequentarem o ensino comum, possibilita-se um tratamento desigual pautado na deficiência e descumprindo os princípios acordados na própria Convenção de Guatemala (2001) (FREITAS, 2010).

No âmbito da saúde mental e atendimento para este grupo de pessoas nos anos de 2000 e 2001 na reta final da gestão de Fernando Henrique Cardoso, temos dois importantes documentos que concedem a reafirmação do direito e a necessidade da reestruturação do modelo de atenção ao portador de transtornos mentais. A Portaria nº 106 de 11 de fevereiro de 2000, estabelece os Serviços Residenciais Terapêuticos no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e a promulgação da Lei nº 10.216/2001, implementando a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Fica estabelecido, portanto, dispositivos substitutivos que fortalecem novas práticas de cuidado e atenção à saúde mental, promovendo o cuidado integral do sujeito.

A abordagem da Reforma Psiquiátrica é a reformulação e criação de condições para instituir novas práticas terapêuticas visando a inserção do usuário de saúde mental na sociedade e na cultura (RIBEIRO, 2018).

A Portaria nº106/2000 é decorrente de um amplo movimento pela desinstitucionalização e a necessidade de garantir uma assistência integral em

saúde mental e eficaz para a reabilitação psicossocial. Do mesmo modo, reafirma a necessidade da humanização do atendimento psiquiátrico no âmbito do SUS, visando a reintegração social do usuário e a necessidade da implementação de políticas de melhoria e qualidade na assistência à saúde mental, com a finalidade de reduzir as internações em hospitais psiquiátricos. Destaco as principais resoluções onde se caracterizam os Serviços Residências Terapêuticas em Saúde Mental e o compromisso com a educação para este público mencionado:

Art. 1º – Criar os Serviços Residenciais Terapêuticos em Saúde Mental, no âmbito do Sistema Único de Saúde, para o atendimento ao portador de transtornos mentais. Parágrafo único – Entende-se como Serviços Residenciais Terapêuticos, moradias ou casas inseridas, preferencialmente, na comunidade, destinadas a cuidar dos portadores de transtornos mentais, egressos de internações psiquiátricas de longa permanência, que não possuam suporte social e laços familiares e, que viabilizem sua inserção social. Art. 2º – Definir que os Serviços Residenciais Terapêuticos em Saúde Mental constituem uma modalidade assistencial substitutiva da internação psiquiátrica prolongada, de maneira que, a cada transferência de paciente do Hospital Especializado para o Serviço de Residência Terapêutica, deve-se reduzir ou descredenciar do SUS, igual nº de leitos naquele hospital, realocando o recurso da AIH correspondente para os tetos orçamentários do estado ou município que se responsabilizará pela assistência ao paciente e pela rede substitutiva de cuidados em saúde mental. Art. 2º-A – Os SRT deverão acolher pessoas com internação de longa permanência, egressas de hospitais psiquiátricos e hospitais de custódia. Parágrafo único – Para fins desta Portaria, será considerada internação de longa permanência a internação de dois anos ou mais ininterruptos. Art. 2º-B – Os SRT serão constituídos nas modalidades Tipo I e Tipo II, definidos pelas necessidades específicas de cuidado do morador, conforme descrito no Anexo I desta Portaria. 1º – São definidos como SRT Tipo I as moradias destinadas a pessoas com transtorno mental em processo de desinstitucionalização, devendo acolher no máximo oito moradores. 2º – São definidos como SRT Tipo II as modalidades de moradia destinadas às pessoas com transtorno mental e acentuado nível de dependência, especialmente em função do seu comprometimento físico, que necessitam de cuidados permanentes específicos, devendo acolher no máximo dez moradores. 3º – Para fins de repasse de recursos financeiros, os Municípios deverão compor grupos de mínimo quatro moradores em cada tipo de SRT [...]. 5º – As duas modalidades de SRT se mantêm como unidades de moradia, inseridos na comunidade, devendo estar localizados fora dos limites de unidades hospitalares gerais ou especializadas, estando vinculados a rede pública de serviços de saúde. Art. 3º – Definir que aos Serviços Residenciais Terapêuticos em Saúde Mental cabe: a) garantir assistência aos portadores de transtornos mentais com grave dependência institucional que não tenham possibilidade de desfrutar de inteira autonomia social e não possuam vínculos familiares e de moradia; b) atuar como unidade de suporte destinada, prioritariamente, aos portadores de transtornos mentais submetidos a tratamento psiquiátrico em regime hospitalar prolongado; c) promover a reinserção desta clientela à vida comunitária. Art. 4º – Estabelecer que os Serviços Residenciais Terapêuticos em Saúde Mental deverão ter um Projeto Terapêutico baseado nos seguintes princípios e diretrizes: a) ser centrado nas necessidades dos usuários, visando à construção progressiva da sua autonomia nas atividades da vida cotidiana e à ampliação da inserção social; b) ter como objetivo central contemplar os princípios da reabilitação psicossocial, oferecendo ao usuário um amplo projeto de reintegração

social, por meio de programas de alfabetização, de reinserção no trabalho, de mobilização de recursos comunitários, de autonomia para as atividades domésticas e pessoais e de estímulo à formação de associações de usuários, familiares e voluntários. c) respeitar os direitos do usuário como cidadão e como sujeito em condição de desenvolver uma vida com qualidade e integrada ao ambiente comunitário [...]. Art. 14 – Definir que cabe aos gestores de saúde do SUS emitir normas complementares que visem a estimular as políticas de intercâmbio e cooperação com outras áreas de governo, Ministério Público, Organizações Não Governamentais, no sentido de ampliar a oferta de ações e de serviços voltados para a assistência aos portadores de transtornos mentais, tais como: desinterdição jurídica e social, bolsa-salário ou outra forma de benefício pecuniário, inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2000).

Conjuntamente com a Lei nº10.216/2001 ficam estabelecidos critérios, orientações e medidas diretamente relacionadas ao público residente do hospital psiquiátrico do qual tratamos nesta pesquisa. Portanto, destaco as principais orientações que sustentarão a intersectorialidade entre educação e novas abordagens no tratamento de saúde mental:

Art.2º Nos atendimentos em saúde mental, de qualquer natureza, a pessoa e seus familiares ou responsáveis serão formalmente cientificados dos direitos enumerados no parágrafo único deste artigo. Parágrafo único. São direitos da pessoa portadora de transtorno mental: [...] II – ser tratada com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade [...]; VIII – ser tratada em ambiente terapêutico pelos meios menos invasivos possíveis [...]; Art.5º O paciente há longo tempo hospitalizado ou para o qual se caracterize situação de grave dependência institucional, decorrente de seu quadro clínico ou de ausência de suporte social, será objeto de política específica de alta planejada e reabilitação psicossocial assistida, sob responsabilidade da autoridade sanitária competente e supervisão de instância a ser definida pelo Poder Executivo, assegurada a continuidade do tratamento, quando necessário (BRASIL, 2001. p.1).

Neste momento é apresentada legalmente uma base para a realização de diferentes abordagens e considerações nas práticas de saúde mental em âmbito nacional, trazendo estratégias de cuidado para as pessoas com transtornos mentais para além das internações e do tratamento asilar (RIBEIRO, 2018). As Portarias nº106/2000 e nº 10.216/2001 exigem igualmente um projeto terapêutico centrado na necessidade da usuária e usuário da Saúde Mental, com o objetivo de viabilizar o desenvolvimento autônomo em sua vida cotidiana e sua consequente reinserção social, bem como a garantia de seu direito enquanto usuário em geral, estando estabelecidas as normas e critérios para inclusão desses serviços no SUS (LUZIO; YASUI, 2010).

A partir do governo Lula (2003), houve certa mobilização de ações para ampliar o acesso à EJA, do mesmo modo que contemplar algumas demandas específicas a esta modalidade de ensino. Houve relativa abertura e reposição na agenda política dos governos, porém, ao contrário do que se esperava, as estratégias governamentais se mantiveram integradas ao modelo neoliberal, utilizando muitos dos princípios dessa ideologia na orientação política. A União retomou sua responsabilidade com o Analfabetismo, transferindo essa pauta para o Ministério da Educação (MEC), que criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que mais tarde integrou-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), promovendo diversas iniciativas, sobretudo, aquelas que incluíam e priorizavam a juventude e que garantiu seu espaço na integração entre a EJA e a educação técnico profissional. Foram: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEN), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Plano Nacional de Qualificação (PNQ) (COSTA, 2013).

Essa articulação concomitante entre EJA e educação profissional mobilizou posicionamentos críticos que sinalizaram para uma regressão histórica por meio da divisão do ensino médio e a educação profissional. O próprio trabalho, ao longo de um processo histórico e econômico não aparece mais como uma atividade de humanização e, conseqüentemente, o ser humano perde sua condição de sujeito nesta relação imposta por grandes potências econômicas, nas quais antigos modos de dominação ideológica da classe dominante e burguesia reforçam os atuais processos de exploração do humano pelo humano, com o objetivo de maximizar os lucros e cultivar o caráter individualista posto a movimentar esta relação mercadológica (PALUDO, 2015).

Nesse processo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) após acirrados debates é reformulado na promulgação do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, ampliando a oferta de cursos nos sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social e amalgamando a integração dos cursos de formação inicial também no ensino fundamental na modalidade de EJA (BRASIL, 2006).

Assistimos, também nesse período, a mudança da política do Fundo de financiamento implementado no Brasil pela Emenda Constitucional 14/1996, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, nomeado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que iniciou-se em 1998 com prazo de 10 anos de vigência, expirado em 2006. Portanto, em 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, começou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com duração prevista de 14 anos. O FUNDEB, na visão dos seus proponentes e defensores, pretendia corrigir as falhas encontradas no FUNDEF como, no caso, a exclusão das outras modalidades de ensino. Desse modo, o FUNDEB cria condições para melhorar o piso salarial dos professores, do mesmo modo que assegura meios e condições de oferecer uma boa alimentação e transporte aos estudantes da Educação Infantil, EJA, Ensino Médio, antes excluídos. Nesse sentido, o FUNDEB se caracteriza como uma política de reconhecimento do direito à EJA, que passa a ser contemplada pelo Fundo, mesmo que com certa ponderação em relação às outras modalidades de ensino.

No decorrer desse panorama da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, persistem inúmeras dificuldades de implementação e descontinuidade de políticas em cada novo governo, sobretudo quando se renovam projetos e programas, revelando a histórica ausência de um projeto nacional para a EJA que, por fim, ainda apresenta uma situação de dependência das contingências locais (HADDAD, 2010). Mesmo que o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tenha entrado em ação a fim de fazer a justiça social e reparar uma dívida que, historicamente manteve tantos excluídos e excluídas do direito à educação e, do mesmo modo, acolher iniciativas que vinham sendo realizadas na área da alfabetização pela sociedade civil, respeitando a diversidade de metodologias adotadas e estabelecendo parcerias com entidades e órgãos locais, o programa não alcançou os objetivos esperados nem garantiu a continuação das etapas subsequentes à alfabetização (FREITAS, 2010).

Embora o (PBA) também deva receber o mérito por representar um avanço em relação ao governo anterior, criando ações complementares e mencionando pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência, ao confirmar sua existência em turma de alfabetização do programa, prevendo remuneração diferenciada e

estabelecendo limites de estudantes com necessidades especiais por turma, não evidenciou a importância de formação adicional e em serviço para o profissional da educação que tenha estudantes com deficiência em sua sala, tampouco previstos serviços, equipamentos e recursos materiais, tendo sido garantida apenas a presença de um tradutor intérprete como auxiliar em sala de aula quando necessário. Entretanto, nota-se o quanto essa modalidade de ensino é desprestigiada, estando distante de ocupar um lugar de prioridade nas políticas públicas educacionais, justamente pelo delinear das ações não se constituírem em uma política de atendimento, garantindo precariamente o direito à Educação para essa população.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade lançado em 2003, pelo mesmo governo e dedicado principalmente à formação continuada de gestores e educadores das redes públicas de ensino, promove possibilidades de atendimento com qualidade ao incluir nas redes de ensino regular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (FREITAS, 2010). Entretanto, ao longo do referido documento que traça objetivos e metas do programa, há, sobretudo, referências às crianças e aos adolescentes, caracterizando uma considerável exclusão das pessoas jovens, adultas e idosas no debate e nas pautas das implementações de políticas educacionais.

Em 2005, no contexto da consolidação de políticas nacionais para juventude, é lançado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM), contemplando o público de 18 a 29 anos, que não tinham vínculos empregatícios e que já havia cursado a 4ª série do ensino fundamental, mas que não tinham concluído a 8ª série. Esse programa foi reformulado, ganhando maiores contornos em 2008, quando passou a agregar quatro outras modalidades: ProJovem Adolescente; ProJovem Urbano; ProJovem Campo; ProJovem Trabalhador. Em todos os programas, desde a sua formulação, a juventude matriculada recebia um benefício de R \$100,00 mensais durante o período do curso (12 meses), desde que realizadas as normas e metas do programa.

No projeto original do ProJovem, as pessoas com deficiência foram citadas somente em uma colocação sobre o perfil da juventude do Brasil e nenhuma outra consideração houve para este público.

Em 2008, ocorre, também com direcionamento pelo MEC e parceria do Ministério do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola da Pessoa com Deficiência, uma ação conjunta com o programa de Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Essa ação governamental com a finalidade de reduzir a pobreza e desigualdade social, por meio de repasses, garante um auxílio financeiro às pessoas idosas a partir de 65 anos de idade, e às pessoas com deficiência, em qualquer idade não tendo assegurada uma vida independente e que comprove não possuir meios financeiros de mantê-la, tampouco sua família. Entre outras ações, a (BPC) além de garantir o acesso de pessoas com deficiência entre zero e 18 anos na escola, compreendia que a beneficiária ou beneficiário deveria ter sua matrícula garantida em escolas de sua comunidade, uma vez que, existindo a demanda, é um direito a sua oferta em condições adequadas fazendo cumprir uma obrigação do sistema de ensino (FREITAS, 2010).

Ainda que as políticas do (BPC) não contemplem a grande extensão do público da EJA, atendendo até a idade limite de 18 anos, apresentou, mesmo que dentro dos limites, a contemplação de uma população que não estava tendo seu direito à educação garantido e que, potencialmente poderiam vir a ser sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2009 ocorreu a promulgação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência sob o Decreto nº 6.949/2009, reunindo e estruturando encaminhamentos em decorrência da última Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em Nova York em 2007. Segundo o documento, “o propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009). E no que se refere aos princípios gerais:

Art.1º Propósito:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas [...]. Art. 3º Os princípios da presente Convenção são: a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; A plena e efetiva participação e inclusão na

sociedade; c) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; d) A igualdade de oportunidades; e) A acessibilidade; f) A igualdade entre o homem e a mulher; g) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2009, p.).

No ano de 2010 o PNE/01 encaminha-se para o encerramento de suas atividades após dez anos, e desde 2009 a sociedade civil, os sistemas de ensino, os órgãos educacionais e Congresso Nacional reuniram-se para discutir aspectos centrais da Educação brasileira e, dessa maneira, apresentar propostas que pudessem agregar ao novo Plano Nacional da Educação que entrou em vigência no início de 2011.

Nesse mesmo ano, ocorreu no primeiro semestre a Conferência Nacional de Educação (CONAE), intitulada: “O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de Ação”, que desencadeou um importante processo conjunto de decisão política em submeter ao debate social ideias e proposições em torno da construção de um Sistema Nacional de Educação. Assim, nesse documento as pessoas com deficiência com idade superior à idade do ensino obrigatório, fazem parte do público da Educação de Jovens e Adultos. A esse público foram apresentadas algumas propostas nas quais são oferecidas condições de ingresso ao mercado de trabalho; a garantia de ter uma participação social efetiva; garantia de acesso e permanência na escola em todos os níveis de ensino da rede pública, tanto para residentes no campo ou em centros urbanos; oferecimento de Educação de Jovens e Adultos no período diurno; financiamento adequado para que seja possível oferecer uma educação de qualidade a todas e todos que dela necessitarem, com possibilidades de investimentos em serviços, recursos, materiais e formação de profissionais; outras propostas referentes especificamente à educação especial e educação de jovens e adultos que asseguradas, potencializaram grandes melhorias na Educação brasileira (FREITAS, 2010).

Posteriormente, a Portaria nº 3.088/2011, do Ministério da Saúde institui a Rede de Atenção Psicossocial (RAP), formalizando as diretrizes e objetivos desta rede de cuidados. Os dispositivos que a compõem são:

Art. 5º A Rede de Atenção Psicossocial é constituída pelos seguintes componentes:

- I – Atenção básica em saúde, formada pelos seguintes pontos de atenção: a) Unidade Básica de Saúde;
- b) equipe de atenção básica para populações específicas:
- 1 Equipe de Consultório na Rua;

- 2 Equipe de apoio aos serviços do componente Atenção Residencial de Caráter Transitório;
- c) Centros de Convivência;
- II – Atenção psicossocial especializada, formada pelos seguintes pontos de atenção:
 - a) Centros de Atenção Psicossocial, nas suas diferentes modalidades;
- III – Atenção de urgência e emergência, formada pelos seguintes pontos de atenção:
 - a) SAMU 192;
 - b) Sala de Estabilização;
 - c) UPA 24 horas;
 - d) portas hospitalares de atenção à urgência/pronto socorro;
 - e) Unidades Básicas de Saúde, entre outros;
- IV – Atenção residencial de caráter transitório, formada pelos seguintes pontos de atenção:
 - a) Unidade de Recolhimento;
 - b) Serviços de Atenção em Regime Residencial;
- V – Atenção hospitalar, formada pelos seguintes pontos de atenção:
 - a) enfermaria especializada em Hospital Geral;
 - b) serviço Hospitalar de Referência para Atenção às pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas;
- VI – Estratégias de desinstitucionalização, formada pelo seguinte ponto de atenção:
 - a) Serviços Residenciais Terapêuticos;
- e VII – reabilitação psicossocial (BRASIL, 2011b).

A Portaria nº. 3090, de 23 de dezembro de 2011, do Ministério da Saúde, tratou sobre o Serviços Residenciais Terapêuticos:

Considerando que os Serviços Residenciais Terapêuticos configuram-se como ponto de atenção do componente desinstitucionalização, sendo estratégicos no processo de desospitalização e reinserção social de pessoas longamente internadas nos hospitais psiquiátricos ou em hospitais de custódia (BRASIL, 2011b).

É preciso considerar que as configurações dos SRT vão ao encontro da superação do modelo institucional, ou seja, manicomial, oferecidos nos tratamentos de saúde mental. Assim, conforme o tempo e a experiência com o novo, pode-se perceber as potencialidades e fragilidades desses serviços, destacando a possibilidade de se pensar diretrizes para esse trabalho, superando a díade manicômio/não-manicômio e colocando o SRT como um modo de morar, não apenas como um plano terapêutico, mas vinculado ao plano do direito de cidadania.

Ainda há muito a se construir no que diz respeito à articulação de políticas intersetoriais, corroborando com a ideia da importância de se extrapolar o campo da saúde para enfrentar os novos desafios, de forma a proporcionar às pessoas com transtornos mentais graves acesso a políticas públicas, como da habitação e

educação, ampliar a possibilidade de geração de renda e garantir a emancipação dos usuários, fortalecendo a ação e organização de usuários e familiares (RIBEIRO, 2018)

As duas propostas do Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001 – 2010 e 2011 – 2020, não diferiram quanto às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiram às perspectivas inovadoras, nem se alinharam aos paradigmas da Educação Popular e Educação continuada ao longo da vida (DI PIERRO, 2010). Esse conjunto de documentos limitou-se a buscar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que delineia os marcos da concepção compensatória na EJA (DI PIERRO, 2010).

No que se refere à formação e especialização do corpo docente, o Plano estabeleceu apenas que os estados mantivessem os programas de formação de educadores voltados para atuar na alfabetização das séries iniciais da EJA, perdendo, portanto, a oportunidade de inserir as instituições de ensino superior neste processo de formação inicial dos professores, bem como, de desenvolver projetos e programas de formação continuada de docentes atuantes em projetos comunitários e nas redes públicas de ensino:

O monitoramento dos progressos realizados em direção às metas do PNE é também, em certa medida, uma avaliação do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, já que seus dois mandatos transcorreram em oito dos dez anos de vigência da Lei n. 10.172/2001. É possível distinguir dois traços principais nas políticas de EJA do governo federal nesse período. O primeiro, essencialmente positivo e distintivo do governo anterior, foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações. Embora a EJA continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático) (DI PIERRO, 2010, p. 946).

Desconsiderar todo o acúmulo de reflexões, estudos e debates promovidos pela comunidade científica e fórum sociais populares, sobretudo os Fóruns EJA, difundidos em todo território nacional, bem como, a intensificação do “golpe civil-político-midiático” (LINO, 2017) ocorrido em 2016 e a impositiva condução à racionalização perversa da produção na educação escolar das pessoas jovens, adultas e idosas, implica em patamares mínimos de leitura, escrita e manipulação de

números, condicionando a EJA a uma explícita e forte posição compatibilizada com o capitalismo interno em relação ao capitalismo monopolista internacional (ALVARENGA et; al. 2022). As relações de poder e interesse, conjuntamente com o projeto ideológico do neoliberalismo como modelo econômico, implementou uma série de reformas que desregulamentam as leis de proteção da força de trabalho, cujo trabalho flexível e desregulamentado vem assumindo o plano central do processo de acumulação capitalista, do mesmo modo que difunde os mesmos mecanismos e estratégias de produção do capital para a educação brasileira, onde mantiveram-se à espreita para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas seguidas versões (2017, 2018, 2019) e a reforma do ensino médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017. Ambas foram aprovadas em um cenário de crise política e econômica, agravadas pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff (LINO, 2017).

Sob esta conjuntura dramática na perspectiva das políticas sociais e o aumento profundo de uma política adversa, em 21 de dezembro de 2017, foi instituída a Portaria nº 3.588/2017, que apresentou novas diretrizes para a Política de Saúde Mental, onde sua aprovação:

[...] aconteceu sem a aprovação do Conselho Nacional de Saúde e as demais instâncias de participação social. Dentre as controvérsias da Portaria, destaca-se a inclusão dos hospitais psiquiátricos nas RAP e o aumento do financiamento do valor da diária, concedendo um reajuste de 60% - enquanto não há aumento do repasse para os CAPS desde 2011. Além disso, há um direcionamento de parte significativa do financiamento da Política de Saúde Mental para as Comunidades Terapêuticas² sinalizando a priorização de recursos públicos para instituições asilares (PEREIRA, 2020 p. 9).

A política que retrocede conquistas na gestão federal de saúde mental que toma forma no governo Temer e se acentua no governo Bolsonaro, como se constata na Nota Técnica nº11/2019, que esclarece as mudanças na Política Nacional de Saúde Mental e nas Diretrizes da Política Nacional sobre Drogas em 2017 e 2018, traça entre outros pontos: a internação em hospitais psiquiátricos, considerados espaços privilegiados de cuidado, inclusive de crianças e adolescentes; a legitimação das Comunidades Terapêuticas como local estratégico no tratamento de pessoas em consumo de substâncias psicoativas, privilegiando a

2 No período de 2016 e 2019, o governo federal ampliou o financiamento para mais de 12 mil vagas em Comunidades Terapêuticas, que são majoritariamente geridas por instituições de cunho religioso e que não compartilham de evidências e discussões científicas, sejam no campo da Biomedicina ou da Reabilitação Psicossocial para elaboração de suas práticas (PEREIRA, 2020).

lógica da abstinência no lugar da abordagem de redução de danos e do CAPS; e a previsão de financiamento público para a aquisição de equipamentos de eletroconvulsoterapia (PEREIRA 2020).

Ao passo em que a precarização atinge a classe trabalhadora³, a educação das pessoas jovens, adultas e idosas torna-se mais precarizada, estabelecendo uma relação diretamente proporcional que impacta diretamente a vida de um grande contingente de pessoas que está, ou poderia estar, em uma sala de aula (GERBELLI, 2022). Mesmo que essa sala de aula se destine a uma educação inclusiva, esse preceito constitucional sequer foi cumprido com o objetivo de formar sujeitos de direitos. Muito menos com o esvaziamento que ocorre nas salas, por omissão da governamentalização estatal, se vê a possibilidade de promover encontros de saberes e experiências deste público, cuja diversidade de proveniência e emergência de condições poderiam, ao menos, potencializar uma maior politização de corpos, de pessoas, para que, de modo direto, participem da sociedade política; não para promover a biopolítica neoliberal, mas para assombrá-la, gerando uma fissura em seu interior.

Vale ressaltar que esse lugar marginalizado da EJA é percebido, inclusive, pela sua ausência nas três primeiras versões da BNCC, tendo sido considerada apenas na Resolução CNE/CEB nº 01/2021. Embora, sendo a EJA alinhada à Política Nacional de Alfabetização, Profissionalização e, institucionalizando a EJA à distância, tudo indica ela tenha um lugar, porém, este mostra-se contraditório quando analisamos as unidades temáticas propostas para a disciplina, a partir desse documento que enfatiza sua orientação para formação de crianças, principalmente por homogeneizar competências e habilidades para todos estudantes, não contemplando as especificidades para modalidade de ensino de jovens e adultos e desconsiderando o capital cultural dos adultos atendidos pelo programa.

3 Uma noção ampliada de classe-que-vive-do-trabalho inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, subproletariado moderno, *part time*, o novo proletariado dos McDonald's, os trabalhadores hifenizados, os trabalhadores terceirizados, e precarizados das empresas liofilizadas, os trabalhadores da chamada "economia informal" que muitas vezes são indiretamente subordinadas ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural. (ANTUNES, 2009, P103-104).

O processo em curso na atual conjuntura política e socioeconômica em nosso país, reafirma a negação do direito à educação para uma considerável parcela da população que historicamente permaneceu excluída e expulsa, ou teve seus direitos negados.

Segundo Gerbelli:

Se em 2012 tivemos quase 1,8 bilhões de reais investidos pelo governo federal, após o golpe de 2016, esse número foi reduzido para 8 milhões em 2020. Uma queda (de 99,56%), que impacta diretamente na manutenção da EJA no território nacional e que empurra a responsabilidade para os entes estaduais e municipais que, por sua vez, reduzem, cada vez mais rápido, a oferta de vagas. Pegando os últimos dados divulgados de matrículas do ano de 2021 estavam em sala de aula 2.962.322 milhões de pessoas, das quais 49,42% eram não brancas, 16,75% brancas e 34,25% que não declararam cor/raça na matrícula. Ao analisarmos as informações provenientes do Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) de 2019, notamos pontos semelhantes às questões acima referidas. Das 2.973.386 inscrições, aproximadamente 62% eram de pessoas não-brancas, 35% de brancas e 3% não declararam (GERBELLI, 2022, p. 2).

Os objetivos das ações estatais se resumem em enfrentar as consequências que a nova estrutura de produção flexível gera. Com a liquidação dos empregos formais para a população ativa nos países centrais e periféricos, podemos afirmar que uma das ofensivas mais contundentes no campo da educação consistem nos cortes de despesas. Mas, o aspecto que nos parece mais estratégico trata-se de dismantelar toda uma época, invertendo suas orientações fundamentais, desorganizando-a e inaugurando uma nova sob a era da acumulação que devora a conquista histórica por direito (ALVARENGA et; al. 2022).

Ao assumir a presidência em 2018, Jair Bolsonaro, desde sua efetiva eleição já causava severas preocupações às organizações sociais, sobretudo, pela falta de solidez e garantia por parte das instituições brasileiras em fixar políticas públicas de cunho social estabelecidas em governos anteriores e amplamente refletidas e discutidas com a sociedade, onde, caso estivessem fixadas sua continuidade, seguiria o movimento de aperfeiçoamento ao longo das gestões (PAIVA et; al. 2019). Como os projetos de política nacional que fixam acordos não são uma realidade no campo da educação das pessoas jovens, adultas e idosas (EJA), logo nos primeiros atos deste desgoverno dissolveram-se estruturas que se dedicavam a esta modalidade de ensino, começando pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, portanto, não se encontra um responsável por estas pautas no Ministério da Educação (MEC), restando apenas a

Secretaria de Alfabetização da qual o maior foco é a educação infantil e o ensino fundamental regular (PAIVA, 2019).

A partir da consolidação constitucional deste direito, ao passo em que encontramos em trabalhos críticos a análise dos contextos mais recentes nos quais esta modalidade está inserida, em sua grande maioria revelam um conjunto de expressões verbais, ao expor a complexidade entre o que é definido constitucionalmente e o que se realiza enquanto política pública para esta modalidade de ensino, revelando profundas dificuldades de enraizamento da EJA nos “capilares institucionais”. Do mesmo modo, adjetivos como “marginal”, “fragmentária”, “residual”, “invisível”, “descontínua”, “frágil” “aligeirada”, entre outros, comumente estão presentes em textos críticos, revelando o quanto o direito à Educação para pessoas jovens, adultas e idosas, sendo elas/eles trabalhadoras/es, desempregadas/os, subempregadas/os em suas diferentes clivagens étnico-raciais, etária e de gênero, sem hierarquias entre si, ao ser evidenciadas na garantia de tais direitos, ainda se mantêm na “posição marginal” em um “lugar” socialmente construído pela classe dominante no campo das políticas públicas para EJA (ALVARENGA et; al.2022).

É a este povo, nos termos descritos anteriormente, que a EJA parece se direcionar na atualidade, circunscrevendo um molde inclusivo que reitera o governo biopolítico da população. Porém, os movimentos deste mesmo povo parecem ser mais ambiciosos politicamente para extrapolar o limiar instaurado. Em meio a essa fratura é que gostaríamos de situar a experiência com pessoas residentes do Lar Abrigado em uma sala regular da EJA do interior paulista, interrogando em que medida ela proveio de um modelo de inclusão educacional, mas que pode ser transformada em uma inclusão política de sujeitos participantes, mesmo mediante à despolitização de seu corpo, produzida pedagogicamente na EJA. Isso porque entendemos que esses corpos heterotópicos ultrapassaram a norma médica, as barreiras de atitude e estigma social, que designaram esse esvaziamento político das práticas pedagógicas da EJA, representando uma afronta ao poder dominante. Em que medida essa afronta fez circular outros saberes e estratégias? Esta e outras questões são levantadas quando observamos esses e outros aspectos educacionais aqui trabalhados.

2.4 Entre a política e a educação: a despolitização dos corpos das pessoas jovens e adultas

A presença do educador Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1990, fez ressurgir o ideário de experiências anteriores ao regime militar, articulando os princípios ideológicos da educação popular e alinhando-se aos projetos estaduais de educação (HADDAD, 2007). Registra se, também que, tanto a EJA como a educação profissional na década de 1990 são marcadas pela luta dos movimentos sociais no campo da educação, tensionando o contexto das políticas neoliberais e assinalando oposição às frágeis ações descontínuas voltadas para os jovens e adultos (COSTA, 2013).

Conjuntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, sobretudo, através da Declaração de Salamanca (1994) (SAMPAIO, 2009). O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) implementou nos sistemas educacionais, medidas que contemplam as características individuais e as necessidades de cada estudante, de modo a garantir educação de qualidade para todas/os. A partir deste momento, os reflexos da inclusão passaram a ser visivelmente expressos na legislação brasileira, possibilitando que estudantes com necessidades educacionais especiais estivessem preferencialmente em escolas regulares de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (SAMPAIO, 2009). Em suas breves citações sobre jovens e adultos com deficiência⁴, encontramos no eixo 5, seção II a seguinte orientação:

Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm frequentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências (DECLARAÇÃO SALAMANCA, 1994, p. 4).

4 “Pessoa com deficiência” é a expressão adotada na Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca (1994), na proclamação sobre Direitos das Pessoas com necessidades educacionais especiais. Embora, cientes de que estão em curso melhores termos descritivos, fazemos a menção histórica pela adoção nacional dessa classificação.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) define a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino destinada aos excluídos da oportunidade de acesso ao ensino fundamental e médio na idade apropriada. A LDB passa a ancorar-se na Constituição Federal do Brasil, que dispõe a educação como um dever do Estado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos e todas que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

No ano de 1997, ocorre a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) que, posteriormente consolidada na Declaração de Hamburgo⁵, estabelece compromissos expandindo o conceito de formação para adultas e adultos, agregando a partir deste momento uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada. No que tange “Agenda para o futuro” no tema VIII eixo 46 do referido documento, encontramos o seguinte compromisso fixado:

Criar, continuamente, oportunidades para pessoas com deficiência e promover sua integração: a) tornando todas as formas de aprendizagem e de formações acessíveis a pessoas com deficiência e estando atentos que os serviços, desse modo oferecidos, respondam a suas necessidades e objetivos educativos; b) favorecendo a implementação de políticas institucionais que garantam igualdade de acesso, de serviços e de possibilidades de escolha profissional e de emprego a pessoas com deficiência, adotando tecnologias educativas a necessidades especiais de aprendizagem (UNESCO, 1998, p. 35).

Entretanto, torna-se complexo o monitoramento dessas políticas educativas. “No caso brasileiro, a organização federativa do Estado, a extensão territorial, a população numerosa e a densa rede de instituições governamentais e não governamentais que intervêm na esfera pública adicionam dificuldades à tarefa” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p.2).

Alinhado a tais mudanças, ao longo dos últimos 20 anos ou mais, o sistema educacional brasileiro esteve imerso em orientações políticas e legais que refletem o compromisso com uma política de inclusão de abrangência nacional. Uma política de inclusão que se materializa em propostas e frágeis ações no campo educacional, restringindo a ele a formação de estudantes até então excluídos e excluídas por sua condição de deficiência, étnico-racial ou socioeconômica e tendo esse dispositivo como um meio para que se formem como sujeitos de direitos.

5 Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em 10/12/2022.

Como salientado por Pagni (2019), a questão é que essa promessa de inclusão educacional, por mais relevante que seja, traz em si um governo biopolítico próprio da racionalidade neoliberal, que qualifica cada qual pelo capital humano adquirido, ao qual se agrega o herdado, para que as pessoas se empreendam, sendo incluídos e incluídas no mercado por tal racionalidade, mas não em seus modos de existência. No terreno da EJA, pode-se dizer que nesse projeto que, genealogicamente se caracterizou por contemplar a singularidade desses modos de existência, considerando a cultura na qual se inserem os jovens e adultos aos quais se destina, a experiência e os marcadores sociais, de gênero e étnico-raciais, nesse seu desenvolvimento, perdem seu potencial, se despolitizam em sua efetivação, ao se restringirem gradativamente a um método de alfabetização.

Isso ocorre, genealogicamente, na medida em que, desde os anos 1970, a pedagogia freiriana passa a se expandir no que se refere ao seu arcabouço teórico e sua utilização, para abordar outros aspectos da educação brasileira.

Paulo Freire construiu em suas reflexões educacionais um arcabouço teórico que contempla a antropologia, epistemologia, ética e política, definindo como eixo principal a exclusão social de crianças, jovens e adultos seja por diferença de classe, étnico-racial, gênero ou capacitismo ao se referir às pessoas que apresentam comprometimento visual, auditivo, mental, físico ou múltiplos (OLIVEIRA, 2010). Assim, tornou evidente essa grande camada da população brasileira, ao passo em que o Estado, como instrumento nas mãos das classes dominantes, se empenhou apenas para assegurar a reprodução das relações de produção, exploração, exclusão e dominação de acordo com seus interesses de classes.

O projeto que imprimiu a educação bancária no ensino brasileiro, para Paulo Freire, é uma prática pedagógica de “interdição do corpo” que veio reproduzindo não somente o analfabetismo brasileiro, como também a miséria, a fome, o desemprego, a prostituição, o exílio e a morte de tantas brasileiras e brasileiros. Essa é uma prática que se aplica com intuito de “docilizar” e “conformar”, proibindo o sujeito de “ser, saber e poder” (FREIRE, 1992, p. 105). Portanto, seria um corpo conformado, impedido de expressar-se de maneira criativa e autônoma. Dessa forma, ao libertar este corpo da interdição que o sufoca, a educação como prática da liberdade, realiza a pedagogia do oprimido para liberdade (SILVA; VILLA, 2008).

Embora o filósofo francês não entenda a liberdade nos mesmos termos, ele a concebe como um processo de liberação, de dizer não a determinadas formas de governo que conduzem nossas vidas e de saberes que as regulam, estruturando o que se denomina de ontologia do presente. Esse é um dos pontos em que os projetos de Freire e filosófico de Foucault (1984) podem convergir para que nos livremos de uma educação bancária, hierarquizada e excludente, buscando na luta por inclusão política um meio para que, cada vez mais nos tornemos libertos e libertos, passando a conviver com aquelas e aqueles que, por suas diferenças, ficaram de fora dos jogos de governo e de poder, restando somente a submissão a estados de dominação. Para Foucault:

[...] Tendo como efeito a constituição de uma identidade. Pois a minha hipótese é de que o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre os corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças (FOUCAULT, 1979 p. 92).

Nestes termos as contribuições foucaultianas e freireanas sobre as relações de poder, levaram à descoberta do corpo como seu objeto e alvo, mas também a proveniência desses movimentos de luta. A atenção dedicada ao corpo para torná-lo hábil e útil, se manifesta pelas ações de manipulação, modelagem, treinamento, recrutamento e disciplina como algo que se alinha ao modo como o movimento de inclusão educativa, articulado ao direcionamento da própria classificação dos corpos na EJA, cumpre a finalidade da formação de corpos úteis, como evidenciados nos termos anteriormente apresentados. Contudo, é importante lembrar que se focamos na emergência do Movimento de Educação Popular e seu interior, com Paulo Freire se verifica a tendência, não na utilidade do corpo do público a quem se destina, mas sim de tornar esse corpo político, isto é, à luz do que sente e do que pode esse corpo. Fazê-lo colocar em circulação os saberes e o *ethos* nele inscritos, provocando uma inclusão que, antes de pressupor a aquisição de determinadas habilidades e competências pelo ensino, requer seu engajamento como sujeito e a participação nos processos de transformação da sociedade.

Segundo Foucault (1987), em qualquer sociedade, a questão do corpo remete-se à questão do poder. O corpo que pode ser modelado em favor de interesses de determinadas pessoas ou classes seria o que Foucault chamou de

corpos dóceis. Corpos que podem ser adestrados, manipulados. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Essa disciplina corporal que busca padronizar os corpos e tirar-lhes a liberdade, destruindo, assim suas capacidades expressivas, inventivas, comunicativas corporal, carregada de séculos de preconceitos quanto aos gestos, exposição e até mesmo percepção e consciência de si próprio, afastou do âmbito escolar uma educação corporal, com foco na expressividade, na comunicação e criação individual (SILVA; VILLA, 2008).

O Movimento de Educação Popular, a partir de 1960, abriu um espaço de política social através da educação, que assumia experiências buscando realizar a dimensão negada nas promessas dos programas oficiais de educação e desenvolvimento, acerca do direcionamento consolidado em um período em que as análises teóricas salientavam que o Estado e a educação formal reproduziam as relações de poder colonizadoras, na esfera econômica e sociocultural. No mesmo contexto, houve uma importante contribuição das Ciências Humanas e Sociais para o entendimento das sociedades latino-americanas (PALUDO, 2015). A bandeira do Movimento, estava solidamente vinculada ao projeto de educação comprometida com a formação da consciência crítica e a construção da personalidade democrática (BEISIEGEL, 2010).

Em contrapartida, o neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades a meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. O núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação ao direito à educação integral. Para Foucault o corpo é um lugar absoluto, uma pequena parcela existente no espaço com o qual direta e objetivamente se faz corpo. Segundo Foucault:

[...] O corpo é ponto zero no mundo, lá onde o caminho e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Por isso, devemos entender o direito desse corpo político e utópico nas relações puramente humanas mencionadas por Freire:

As relações que o ser humano trava no mundo e com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos [...].

Entendemos que, para o ser humano¹¹, ser de relações e não só de contato, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1971, p. 39).

Mobilizar essa forma de participação popular na governamentalização estatal como pretendida por Freire nos dá esse ensejo. Esse foi também o esforço desenvolvido pelo Fórum Mundial de Educação, que, pelo método constitutivo de congregar diálogos e novas relações, em termos macropolíticos, se organizou como um movimento atendendo aos anseios de entidades que já vinham discutindo a necessidade de suscitar meios para expandir o debate sobre educação, sobretudo, após o Decreto nº2.208/1997 que reforçou a concepção de educação na lógica do mercado, seguindo essa tendência de sociedades de capitalismo periférico dependente. A importância de movimentos como esse trouxe força e engajamento, o que ampliou a expectativa de inclusão educacional para outros setores da população brasileira, pressionando o Estado denominado de mínimo a conceder políticas governamentais não somente para os Jovens e Adultos, no sentido de efetuar a educação para todas e todos, como também para internos e pacientes psiquiátricos que, por sua condição, seja social ou funcional, foram igualmente excluídos do processo de escolarização.

Com a 1ª edição em 2001, o Fórum Mundial da Educação ocorrido em Porto Alegre - RS, propôs constituir redes locais, nacionais e mundiais, para que essas pudessem dialogar e assim estabelecer interfaces e formas de intervenção significativas (FME, 2007). Opondo-se ao paradigma neoliberal, o FME propôs uma educação para outro mundo possível (GADOTTI, 2007).

Segundo Gadotti:

Ao estabelecermos como prioridade de atendimento do direito à educação os grupos sociais mais vulneráveis, devemos incluir aí as pessoas analfabetas e também as privadas de liberdade. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro, na chamada idade própria; depois, na idade adulta. Não há justificativa ética e nem jurídica para excluir os analfabetos do direito de ter acesso à educação básica [...]. A educação das pessoas privadas de liberdade deve ser integrada à campanha mundial pelo direito à educação (GADOTTI, 2009, p. 19).

A educação defendida pelo FME não está separada de um projeto social, da ética e dos valores da diversidade e pluralidade. “O direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes.

Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos” (GADOTTI, 2009, p. 18).

Para Monteiro (1999), um dos maiores pesquisadores na área do direito à educação, compreende que o direito à educação é um direito prioritário porque é o direito mais fundamental para a vida humana com dignidade, liberdade, igualdade, criatividade (apud FME, 2007, p. 129). Ele distingue educação de direito à educação:

[...] a educação é fundamentalmente uma forma de poder: [...] a educação é mesmo o maior dos poderes do humano sobre o humano [...]. O direito à educação é um direito novo a uma educação nova, com educadores novos e em escolas novas... direito a toda educação, isto é, a todos os níveis e formas de educação, segundo as capacidades e interesses individuais e tendo em conta as possibilidades e necessidades sociais [...] e a uma educação que proporciona todas as aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, com suas dimensões afetiva, ética, estética, intelectual, profissional, cívica, por meio de métodos que respeitam a dignidade e todos os direitos dos educandos (apud FME, 2007, p. 126-127).

A Educação de Jovens e Adultos tem, em sua gênese, brevemente retratada no capítulo anterior, proximidade com os movimentos sociais da sociedade civil. Foi no contexto das lutas de setores da sociedade por mais cidadania que surgiu a reivindicação por escolarização para pessoas que não tiveram possibilidade de estudar. Esse movimento surge por parte de setores organizados especificamente, que conferem qualidade ao tipo de escola requerida nas lutas empreendidas e com a especificidade das pessoas atendidas pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos. Não tão somente este movimento contribuiu, mas, com sua ausência nada teria ocorrido com a mesma qualidade e especificidade. Paralelamente o reconhecimento da EJA como direito, no marco constitucional de uma Educação para todas e todos, articulando um crescente movimento da sociedade ao ver a oferta de escolaridade ampliada para todas as pessoas como necessidade humana, no processo de constituição cidadã. Um direito, portanto, a ser garantido de forma universal e sem discriminação de nenhuma natureza.

Compreende-se um direito indivisível dos demais direitos, “porque só com a realização de todos é possível a realização de cada um” (PAIVA, 2019, p. 4).

O movimento da sociedade civil instaurado nos anos da ditadura militar tornou-se, no final da década de 1980 e, principalmente ao longo da década de 1990, um instrumento político para fomentar protestos e reivindicar melhorias

sociais. A consolidação dos fóruns sinaliza este movimento (FREITAS, 2010). Ao passo em que a sociedade gradativamente insere a EJA no horizonte dos direitos, apresentam-se dois fatores determinantes em sua implementação: a composição desse direito como a concretização da pressão de grupos, indivíduos e movimentos engajados, exigindo que a educação fosse colocada nesse horizonte; e a concretização, na qual uma vez reconhecido o direito, a ação imediata da sociedade civil foi requerer sua oferta pelo poder público (PAIVA, 2019).

Podemos perceber, ao analisar o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos, a presença de dois direcionamentos de ensino na alfabetização da EJA, onde é percebida também uma orientação de ensino de ordem tradicional ou instrumental e outra orientação fundamentada na concepção dialógica, crítica e emancipatória (SILVA; VILLA, 2008).

A primeira é inserida, sobretudo, pelos órgãos oficiais do governo e Estado de modo a imprimir no Programa de Educação de Jovens e Adultos certo direcionamento para um determinado controle social, implicando em uma razão de governo como salientou Foucault:

[...] o sistema de governo frugal é o sistema da razão do Estado mínimo [...]. Por um lado, uma limitação e, por outro, uma limitação interna, mas não se deve crer que seja uma limitação de natureza totalmente diferente do direito. É uma limitação que é sempre apesar de tudo uma limitação jurídica, pois o problema está precisamente em saber como, no regime da nova razão governamental, dessa razão governamental autolimitada, essa limitação pode ser formulada em termos de direito (FOUCAULT, 2008 p.41).

Como sinaliza Freire (1971), a sociedade brasileira é intensamente cambiante e dramaticamente contraditória, comandada por uma elite superposta a seu mundo, alienada, em que a pessoa simples, minimizada e sem consciência dessa minimização, é considerada mais coisa que ser humano. Assim, percebemos que esta ordem educacional cujo interesse básico alicerça a educação para a “domesticação” e “alienação” humana e da sociedade brasileira, não respeita, sobretudo, o ser humano e sua ontológica vocação de ser sujeito.

Em contrapartida, o segundo direcionamento, fundamentado na concepção dialógica, crítica e emancipatória, está alicerçado nas propostas educacionais de Paulo Freire, voltando-se absolutamente para uma proposta humanizadora, no sentido da compreensão e transformação da desigualdade, injustiça e opressão social, concebendo um modo de alfabetização que propõe ao processo de

alfabetizar-se uma experiência transformadora de si mesmo no mundo, com o mundo e para o mundo, contribuindo para que novos paradigmas sejam inseridos na organização e fundamentação da Educação de Jovens e Adultos.

Os caminhos da democratização no país exigiram a condição de cidadania para todas e todos e não apenas alguns. Portanto, a educação de adultos passou a tratar de questões relativas a direito e cidadania como tarefa eminentemente educativa, ao lado da consciência dos direitos negados. O que se almeja, então, não é uma educação restrita aos instrumentos do saber ler e escrever, imprescindíveis, mas insuficientes para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo como salienta Jane Paiva:

As outras dimensões que adentram na área da educação de adultos alargam seu espectro para a ideia de educação continuada e a retomada de um novo sentido para o que se chamava de educação permanente. Uma intrincada rede de relações, de conhecimentos, de saberes, de atores sociais, de sujeitos que se conhecem e se dão a conhecer se tece no cotidiano das populações, em âmbito local, alterando e exigindo o debruçamento dos que pensam os destinos do mundo na esfera global sobre as relações que uns e outros estabelecem, mesmo quando distanciados pelo tempo e pelo espaço. Ou seja, pensar o mundo pela perspectiva do conhecimento em sua incompletude, pela contribuição do pensamento complexo, que não luta contra a incompletude, mas contra a mutilação (PAIVA, 2009, p. 18).

Por décadas, o tratamento e as formas indignas que o Estado e a sociedade brasileira ofereceram às pessoas consideradas indesejáveis sociais foi uma herança terrível e digna de vergonha.

3 UM PARTICULAR ENCONTRO ENTRE A EJA E OS PROCESSOS DE LUTA ANTIMANICOMIAL: UM PONTO DE VISTA TESTEMUNHAL

Os primeiros movimentos relacionados à assistência psiquiátrica brasileira surgiram na conjuntura de transição democrática nos anos de 1970 e, conseqüentemente, com a construção do próprio estado democrático. Nesse cenário, profissionais recém-formados e residentes encontraram descaso, violência e condições absolutamente precárias em diversas instituições psiquiátricas sob responsabilidade do Ministério da Saúde. Portanto, é num cenário de denúncias e reivindicações de profissionais que lutavam contra a ditadura e vinculados à luta específica dos direitos humanos para vítimas de violência psiquiátrica, somatizadas à violência do Estado autocrático, que passam a constituir o movimento social mais significativo para o fortalecimento da reforma psiquiátrica (RP).

O processo de participação social na reforma psiquiátrica em um primeiro momento, em 1978, diz respeito à constituição do Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), sendo o primeiro coletivo com o propósito de reformulação da assistência psiquiátrica. Até esse dado momento, pouco se utilizavam os termos saúde mental ou reforma psiquiátrica (AMARANTE; NUNES, 2018).

A partir do II Congresso Nacional de Saúde Mental em 1987, com a proposta “Por uma sociedade sem manicômios” acontece uma nova e significativa transformação no movimento, sendo uma delas que diz respeito à própria formação desse movimento que deixa de ser tão somente um coletivo de profissionais para se tornar um movimento social, não apenas com usuários ou usuárias e suas respectivas famílias, mas também com outros ativistas de direitos humanos e assim vincular diversas forças da sociedade civil para melhoria do sistema e Reforma Psiquiátrica no combate à violência, à discriminação e à segregação. A partir de então, a união desses grupos se transforma no Movimento da Luta Antimanicomial (MLA) que, enquanto movimento social, seguiu afirmando e conduzindo esse processo de Reforma Psiquiátrica nos campos assistencial, cultural e conceitual, mantendo um distanciamento crítico em relação à Política Nacional de Saúde Mental (AMARANTE; NUNES, 2018).

Foi na década de 1990, em um cenário desfavorável de ampliação das políticas neoliberais que, paradoxalmente, a Reforma Sanitária foi se consolidando numa política pública que, ao longo dessa década, somada à criação de práticas

inovadoras contribuiu com a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), tornando-se um dos dispositivos que introduziu, mediante políticas oficiais, as mudanças do modelo assistencial em Saúde Mental. É importante salientar que, sobretudo durante esse período, foi estabelecida uma importante diferença entre Reforma Sanitária e Reforma Psiquiátrica, pois, enquanto a primeira já inserida no aparelho estatal havia perdido o foco de luta das organizações sociais, a segunda surgia mediante organizações e articulações da sociedade civil e seus diferentes segmentos, mantendo-se a integralidade de seus princípios mesmo ocupando espaços no aparelho estatal.

No ano de 1992, quando acontece II Conferência Nacional de Saúde Mental (II CNSM) que, ao reunir milhares de pessoas engajadas com o movimento, elaboram propostas que futuramente se concretizariam na edição de portarias ministeriais, bem como na criação da Comissão Nacional da Reforma Psiquiátrica, que representou uma importante realização na conquista estratégica de espaços institucionais e transformou a Reforma Psiquiátrica numa política pública oficial. Destaca-se para a concretização desse movimento, vários encontros de Usuárias, Usuários e Familiares de Serviços de Saúde Mental, nos quais se faziam contundentes críticas às práticas terapêuticas segregadoras e invasivas – como o eletrochoque – bem como reforçava a defesa dos direitos de usuárias e usuários. Esses encontros consolidaram a entrada dos atores no cenário da Reforma Psiquiátrica e reafirmaram seus princípios, visto que também propunham a modificação da posição de objeto de usuárias e usuários construída historicamente pelas políticas públicas e pelas práticas psiquiátricas (LUZIO; YASUI, 2010).

Para Luzio e Yasui (2010), a grosso modo, as inúmeras experiências municipais associadas às reflexões e propostas pelo Movimento de Reforma Psiquiátrica nesse período, propiciaram uma maior visibilidade e adoção entre gestores, profissionais, usuárias e usuários e a própria sociedade civil, contribuindo para que avanços no processo de transformação da Saúde Mental nos campos assistencial, jurídico e cultural, com base no projeto de atenção em Saúde Mental, bem como medidas radicais de normas e fiscalização, vistoria e qualificação dos hospitais psiquiátricos fossem assegurados. Paralelamente a essa situação aconteceram reações contrárias nos setores dominantes, principalmente entre proprietários dos hospitais psiquiátricos, passando a adotar estratégias de ocupar espaços coletivos públicos, bem como, ampliar a participação de seus

representantes nas instâncias responsáveis pelas definições dos princípios e diretrizes para Saúde Mental em contrapartida ao movimento.

Nos primeiros anos do século XXI a Política Nacional de Saúde Mental manteve o vínculo de atuação e consolidação intermediado pelo Ministério da Saúde, que permaneceu criando portarias e resoluções, difundindo e aumentando a complexidade da rede de serviços. Assim, foi publicada a portaria nº 106/2000, propondo a criação no âmbito do SUS dos Serviços Residenciais Terapêuticos como estratégia de inserção social e, posteriormente, em 2001 a Lei nº 10.216, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, redirecionando o modelo assistencial em Saúde Mental. Embora essa última seja referenciada como lei da Reforma Psiquiátrica, a composição do texto final apresenta críticas quanto ao distanciamento do texto original, aprovado em 1989, que propunha incisivamente a “extinção progressiva do manicômio e sua substituição por outros serviços”, ao contrário da lei sancionada em 2001, que define “substituição” como “proteção de direitos e redimensionamento” e entre outras mudanças, critica também a manutenção da estrutura hospitalar existente, regulando apenas as internações e esboçando uma proposta de mudança no modelo assistencial.

Representantes de empresários da assistência psiquiátrica, receosos pelo deslocamento dos recursos financeiros das internações para as Residências Terapêuticas e consequente perda financeira, apontavam, entre outros problemas, o risco da desassistência de usuários internos. Do mesmo modo, representantes do Poder Judiciário, Juízes e promotores questionavam a legalidade de se transferir para usuárias e usuários o dinheiro destinado anteriormente à instituição para custear a internação (LUZIO; YASUI, 2010).

Assim como referem os autores:

[...] Por fim, no período de 2002 a 2006, diversas outras portarias foram publicadas, e, consolidando o programa das residências terapêuticas, foi promulgada a Lei 10.708/2003, que instituiu o auxílio-reabilitação psicossocial para pessoas acometidas com transtornos mentais egressos de internações. Também destacamos: a Portaria 52/2004, que dispõe sobre o Programa Anual de Reestruturação da Assistência Hospitalar Psiquiátrica no SUS, e reafirma a política de redução de leitos (BRASIL, 2004); a Portaria GM 245/2005, que cria um incentivo financeiro para municípios que estão implementando o CAPS (Brasil, 2005a); a Portaria Interministerial 353/2005, que nomeia o Grupo de Trabalho de Saúde Mental e Economia Solidária (Brasil, 2005b); Portaria 1174/2005, que instituiu o Programa de Qualificação do CAPs, possibilitando que a equipe pudesse contar com supervisão clínico-institucional (Brasil, 2005c); a

Portaria 678/2006, que institui a Avaliação, Monitoramento, Supervisão e Apoio Técnico aos Centros de Atenção Psicossocial e outros serviços da rede pública de saúde mental do SUS (Brasil, 2006^a), que cria o Núcleo Brasileiro de Direitos Humanos e Saúde Mental (Brasil, 2006b) (LUZIO; YASUI, 2010, p. 24).

É percebido um considerável movimento que acompanha a reforma psiquiátrica e vem avançando por todo o país, reunindo discussões e análises dos fundamentos históricos e conceituais da proposta em curso, análise crítica de seus principais dispositivos de intervenção, das conquistas e dos impasses que trabalhadores, gestores, usuários e familiares têm enfrentado no sentido de fazer avançar processos de desinstitucionalização requeridos, mas não garantidos, pelo aparato jurídico/estrutural da legislação vigente (LIBERATO, 2009).

Contudo de acordo com Gomes (2013), atualmente o Movimento da Luta Antimanicomial é considerado o movimento mais organizado que reivindica uma Reforma Psiquiátrica Brasileira transformadora da realidade que rompe com a visão assistencialista e estimula o processo de desinstitucionalização, propondo a consolidação de uma política de saúde mental, articulada às demais políticas públicas e sociais que vão além dos serviços de saúde, propondo uma nova cultura que comporte a diversidade e diferença para a modificação da relação entre sociedade, doença mental, loucura, anormalidade e periculosidade do louco.

O movimento e parceria do Programa de Educação de Jovens e Adultos e Hospital Psiquiátrico no município paulista estudado, efetivou-se em 2012, nesse mesmo ano iniciativas, mobilizações e serviços evidenciaram novos olhares e práticas voltadas para a saúde mental. Promoviam na cidade atividades culturais e educativas, palestras e eventos, difundindo diferentes abordagens e tratamentos para a saúde mental e internações psiquiátricas de longa duração, fazendo emergir certo engajamento político e social aliado à força do Movimento da Luta Antimanicomial.

O movimento autônomo, que promoveu iniciativas, novas vivências e olhares para além do diagnóstico e medicação de pacientes residentes do Lar Abrigado, trazia inicialmente o fortalecimento do Movimento da Luta Antimanicomial no município paulista. Esse grupo era constituído por psicólogas (os), estudantes da Terapia Ocupacional, o público atendido pelo Lar Abrigado do Hospital Psiquiátrico e a comunidade local do município. A psicóloga engajada nesse movimento de desinstitucionalização era vinculada e responsabilizada pela ala de moradores

internos e moradores externos do “Lar Abrigado” do Hospital Psiquiátrico em questão. O incômodo com o pouco trabalho terapêutico e efetivo (que vai além da rotina de alimentação, higiene e medicação) com pessoas que haviam sido abandonadas por suas famílias, com histórico de longo período de internação, convívio social escasso e vivência extremamente limitada no contexto hospitalar, levou a profissional em questão a iniciar estudos e estabelecer meios para que os direitos a uma vida mais ampla e digna fossem assegurados àquelas pessoas, como garantidos mediante ao Decreto nº 6.949/2009 - Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

3.1 Uma particular parceria da EJA com pacientes de um Lar Abrigado no interior paulista

Para a efetivação do direito à cidadania e educação, os estudantes residentes do Lar Abrigado tiveram como porta-voz uma mediadora e profissional do Hospital Psiquiátrico, que insistiu na garantia de maiores direitos em reuniões, debates e embates envolvendo a equipe de saúde responsável, juntamente com médicos e partidários do discurso psiquiátrico que invalida para vida em sociedade a pessoa com transtornos mentais.

Para Michel Foucault, determinações no campo das relações médicas estabelecem a relação de biopoder:

Isto é, essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder (FOUCAULT, 2008, p.10).

Efetivada a parceria entre Hospital Psiquiátrico e Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2012 neste município, circunscreve-se a configuração de uma sala regular do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, configurada em Termos I e II, com aproximadamente sete estudantes residentes do Lar Abrigado, onde, alguns permaneceram ao longo dos quatro anos e outras/outras deixaram de ir à escola por diferentes motivos, entre eles: vínculos empregatícios, quadros clínicos ou desinteresse. Era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, inicialmente, conceder o meio de transporte que fazia o traslado dos residentes do Lar Abrigado para escola. Com a mudança de governo na gestão municipal, esse auxílio e

responsabilidade na locomoção de estudantes foi suspenso, cabendo ao próprio Hospital Psiquiátrico se responsabilizar pelo transporte - quando todos os transportes estavam em uso os/as estudantes não tinham meios de ir para a escola.

A equipe pedagógica da escola municipal contemplada para receber estudantes, dentre os quais, residentes do Lar Abrigado, devido sua proximidade com o Hospital Psiquiátrico, ao receber a informação da parceria pela gestão escolar revelou certa surpresa seguida por um temor de não encontrarem, em um momento inicial, uma rede de apoio interinstitucional ou suporte teórico, pedagógico e de recursos técnicos que pudessem inicialmente acolher essas pessoas, oferecendo no ambiente escolar as ferramentas necessárias para configuração efetiva de uma política de inclusão.

Inicialmente houve apenas uma breve conversa com a psicóloga que acompanhava o grupo de residentes internos vinculada ao Hospital Psiquiátrico que apresentou sucintamente as condições clínicas das pessoas que iriam compor o quadro de estudantes da escola. Na ausência de um suporte básico, torna-se latente, de início, o preconceito enaltecido pelo medo e dúvidas do corpo pedagógico, no que diz respeito às dinâmicas de ensino e aprendizagem, bem como, o acolhimento a ser oferecido por toda comunidade escolar e sociedade local aos arredores da escola no atendimento a essas pessoas vindas de uma realidade tão peculiar.

A realidade dos primeiros contatos no ambiente escolar tanto da professora quanto desses estudantes foi confusa, causando um estranhamento para ambas as partes. Os estudantes vindos do Lar Abrigado aparentemente desconheciam o que exatamente a escola poderia representar em suas buscas subjetivas ou coletivas. O desconhecimento quase que por completo do corpo subjetivo refletia o modo como elas/eles apresentavam-se na escola nos primeiros dias, com vestimentas hospitalares e em alguns casos, visíveis excessos de medicação causando sonolência, inquietação, falta de concentração, dores, entres outros, o que dificultava, sobretudo a socialização. A professora com magistério e graduada em Ciências Sociais articula uma prática humana em seu trabalho pedagógico, porém, diante daquela realidade não sabia exatamente a quais procedimentos deveria recorrer para que a estadia dessas pessoas no ambiente escolar viesse efetivamente a incluí-las e circunscrevê-las na esfera social como cidadãos políticos. Aliás, essa era a finalidade. Porém, uma ponte haveria de ser construída e nesse

caso, a maior angústia estava em perceber que até mesmo a própria estrutura que a suportaria haveria de ser estabelecida, firmada e erguida – posta a sustentar a transição e ela enquanto educadora estava de certo modo solitária na condição de mediar tal ação. Assim, sua primeira ação foi estabelecer comunicação com a equipe de saúde responsável pelos/pelas estudantes solicitando maiores cuidados e atenção a possíveis excessos de medicação e ao modo discriminatório que a própria vestimenta hospitalar lhes impunha. Em contrapartida, esse grupo de estudantes passou a ir para escola com vestimentas visivelmente pequenas, certamente, desconfortáveis, rasgadas e pouco adequadas ao porte físico delas. As mulheres passaram a ir com penteados e acessórios infantis.

No extremo de não existir enquanto pessoa – correspondente a décadas de submissão a rotinas hospitalares de alimentação, higiene, medicação e lazer, ou seja, todo um ritmo orgânico regido por outrem num regimento institucional do Hospital Psiquiátrico – tais estudantes consideram a escola inicialmente, como uma extensão do hospital, onde a ausência, mesmo com o corpo presente, reproduz ações próprias do ambiente de internação. Em outro extremo, as legislações educacionais, inclusive, as políticas de educação inclusiva, configuram a escola num espaço que pretende oferecer aquele/aquela que foi excluído/excluída do direito à educação os meios para o exercício pleno da cidadania. Todavia, a fragilidade estratégica e organizacional para viabilizar efetivamente o que se propõe, responsabiliza, sobretudo nesse caso, apenas uma pessoa - a professora - ao articular meios e ações para que essa política seja plenamente exercida, deixando todos os outros demais dispositivos serem exercidos no sentido da subjugação desses estudantes.

Os procedimentos de ensino estabelecidos em sala de aula pela educadora que acompanhava a turma, contemplavam em certa medida as propostas metodológicas de Paulo Freire, apresentando uma sensibilidade na escolha dos temas e métodos. Contudo, havia uma grande dificuldade quando se propunha para que as/os estudantes escolhessem o tema, pois, de início, a maioria desses estudantes do Lar Abrigado apresentavam resistência na comunicação por excesso de introversão ou timidez e as/os colegas de turma agiam como porta-voz desses estudantes. As pessoas marcadas por um longo período de internação, trazem feridas profundas em seus processos históricos e subjetivos. Marcas que preferem esquecer, não gostam de falar, silenciam, porque ao longo de suas vivências foram

silenciadas e silenciados. Despir da camisa de força que inconscientemente limitava esse grupo de pessoas, foi o grande desafio inicial da professora no ambiente escolar. Um árduo trabalho contando apenas com o apoio da coordenação pedagógica, estagiárias/estagiários e bolsistas em sala de aula.

O tempo e o convívio diário foram aproximando as realidades e importantes barreiras foram sendo rompidas. A educadora que também contemplava os direcionamentos do Projeto Político Pedagógico da EMEF para EJA, com certa frequência, abria espaço para que temas geradores vindos desses estudantes fossem debatidos e discutidos em sala, justamente, por perceber que esses temas estavam diretamente relacionados às suas necessidades práticas do cotidiano de modo que, com a sistematização desses saberes pudessem garantir uma certa cidadania e participação social.

Para Freire:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não pode absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz de si um ser situado e datado (FREIRE, 1971, s/p).

No ano de 2013, a contemplação na posição de supervisora pedagógica vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no subgrupo Interdisciplinar-EJA, trouxe para essa professora, uma importante contribuição e parceria para que viesse efetivar algumas propostas pedagógicas que contemplavam as necessidades de socialização dos estudantes para além do ambiente escolar.

A partir deste momento, com um pouco mais de recursos e estudantes de diferentes áreas das Ciências Humanas vinculados ao projeto PIBID auxiliando em sala de aula, a professora teve um maior suporte para fundamentar e elaborar atividades em conjunto, viabilizando aos estudantes da EJA maiores interações sociais, em espaços socialmente frequentados fora do ambiente escolar, como: feiras de alimentação, passeios para apreciação de atividades culturais de teatro, música, dança, cinema, museu, eventos acadêmicos, supermercados e shopping. Para estas atividades externas, as pessoas residentes e estudantes do Lar Abrigado obrigatoriamente vinham com uma autorização da equipe médica sem a qual eram

impedidas/os de acompanhar a turma nos passeios. Cabe ressaltar que essa era uma exigência da própria equipe médica junto ao Hospital Psiquiátrico que estabelecia restritas relações com a educadora. A grande luta humana por sua integração, vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que os fazem acomodados ou ajustados. É a luta por sua humanização ameaçada constantemente pela opressão que os esmaga, quase sempre até sendo feita em nome de sua própria libertação (FREIRE, 1971).

Como bem diz o autor:

A partir das relações humanas com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominar a realidade. Vai humanizá-la. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizar os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dessas relações humanas com o mundo e do ser humano com a humanidade, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando com épocas históricas. E também criando e recriando e decidindo que o sujeito deve participar destas épocas (FREIRE, 1971 p. 43).

Durante o vínculo entre Hospital Psiquiátrico e EMEF houve um rodízio de profissionais da equipe de saúde mental responsável pelos(as) residentes do “Lar Abrigado” que estabelecia certo distanciamento comunicacional com a professora, bem como, desinteresse pelos encaminhamentos proposto no projeto pedagógico. As pessoas residentes e estudantes mediavam toda a comunicação vinda da equipe médica que costumeiramente acontecia por escrito em pequenos pedaços de papéis colados no caderno. Nota-se a ausência de uma rede de apoio articulando as práticas intersetoriais, sendo essas ações em rede na saúde mental, amparadas pela Portaria nº 3.088/2011, que institui a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), a fim de regulamentar a articulação entre os serviços, a equipe multiprofissional, o cuidado em território e a interdisciplinaridade, fortalecendo a reinserção social dos usuários na comunidade. Do mesmo modo que salienta: “o desenvolvimento de atividades no território, que favoreça a inclusão social com vistas à promoção de autonomia e ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2011a, p. 2).

Com certa frequência, esses estudantes residentes no Lar Abrigado relataram que determinado/a companheiro/a de casa no hospital, não havia ido à escola naquela noite, pois, devido ao fato de não ter correspondido a uma determinada

norma do Hospital Psiquiátrico, imposta pela equipe de saúde, lhe tinha sido retirado o direito de frequentar a escola naquele dia.

Essas imposições de comportamento se opunham com as propostas pedagógicas em percurso na escola, tanto que para esses e essas estudantes o ambiente escolar era suficientemente seguro para compartilhar suas angústias. Também relatavam que em algumas situações quando a pessoa com quem dividia a casa fugia à norma estabelecida pelo hospital, as próprias pessoas internas pediam para a equipe de saúde providenciar a ida dessa pessoa para o “patião”, lugar como elas e eles referiam-se ao espaço interno a instituição psiquiátrica, onde a internação segue um regime de maiores restrições conjuntamente com outros casos clínicos mais graves.

Freire (1987) revela que nesse processo de libertação do oprimido e oprimida ao descortinar a sua própria condição de opressão, quase sempre, em um primeiro momento, ao buscar sua libertação e na luta por ela tendem a ser opressores também, ou “subopressores”. A estrutura desse movimento se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta e existencial que foram assujeitados e assujeitadas. Desse modo, seu ideal é realmente, ser sujeito, mas nessa circunstância, ser sujeito, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não está em evidência, é ser opressor. Esses são seus testemunhos de humanidade.

Para Foucault (1992) a intervenção de um poder político sem limites nas relações diárias, torna-se, além de desejável, aceitável e pelo mesmo fato absolutamente temível, e como também diria Foucault “não é consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (1979, p.146). Desse modo, percebemos um corpo que se constrói socialmente; é influenciado pelo ambiente social e político, e, portanto, absorve ideias, expectativas, intenções desse meio. Ou seja, não é constituído por uma universalidade das vontades (SILVA; VILLA, 2008).

Nesse contexto, para além de um esboço de inclusão, é necessário, como menciona Freire:

[...] a necessidade de uma permanente auto-crítica, único modo pelo qual o ser humano realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios

emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas. Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, de atitude mais ou menos generalizada, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvidas ou sugerem reformulações. Insista-se no papel que deverá ter o ser humano na planificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas. Quando mais dinâmica uma época na gestação de seus temas próprios, tanto mais terá o ser humano de usar suas funções intelectuais e cada vez menos suas funções puramente instintivas e emocionais. Exatamente porque, é que poderá intervir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas (FREIRE, 1971, p. 44).

Nesse sentido é preciso fazer gerar uma interlocução com esses atores sociais envolvidos na luta antimanicomial, de modo que produzam politicamente interferências decisivas nos rumos do processo de reforma psiquiátrica se posicionando contra as atuais promessas enganosas do hospital psiquiátrico humanizado, reformado, maquiado.

Nesse sentido uma sensibilidade mais aguçada nos faz reconhecer, como bem define Liberato:

[...] que a reforma psiquiátrica está articulada à produção de novos modos de subjetivação, pressupondo práticas de cuidado diversas das predominantes no modelo asilar, bem como a ruptura da lógica tutelar a ele associada. Esse reconhecimento parte do pressuposto de que a loucura se encontra confinada em saberes e instituições psiquiátricas, e em função disso, as inúmeras possibilidades da loucura enquanto radicalidade da alteridade são reduzidas a um único significado: doença mental (LIBERATO, 2009, p.)

Sabemos, portanto, que daí derivam as práticas de controle, tutela, domínio, normatização e medicalização. A manutenção dessas práticas, a produção de novas formas de controle cada vez mais sutis e eficazes, assim como a dificuldade de produzir interferências nesse âmbito, ganham visibilidade dia após dia. É percebido o desejo de mudar, mas esse desejo vai sendo suprimido, pois também está atravessado por uma lógica, aqui entendida como marca invisível que produz formas de subjetivação, que se expressam através de um desejo em nós de dominar, de subjugar, de classificar, de hierarquizar, de oprimir e de controlar a vida (LIBERATO, 2009).

A Inclusão, conforme defende Lopes “deve ser lida na grade da inteligibilidade da governamentalidade do tipo neoliberal” (2019, p.302), ou seja, a inclusão é uma estratégia do Estado que ao impor suas formas de normalidade determinam os

conflitos que ocorrem tanto em uma perspectiva individual, quanto numa perspectiva coletiva. E deste modo, segundo Silveira (2019) a instituição hospitalar, entre outras instituições, sendo considerada um “dispositivo disciplinar”, estabelece uma demarcação rigorosa entre o proibido e o permitido, propõe-se a disciplinar os corpos, moldando e adestrando de modo a torná-los favoráveis a algum tipo de produção eficaz. Assim, valendo-se das contribuições de Foucault:

Com a multiplicação das artes de governar, entramos na era da governamentalidade: tudo o que diz respeito à existência humana, de maneira individual ou coletiva, tornou-se passível de objeto de comando, de ordenação, de alinhavo, de controle, de saberes, de gestão, de medida e de cálculo, de organização e de aperfeiçoamento das funções preestabelecidas pelos dispositivos de governo. Podemos dizer de modo bem amplo que, para Foucault, a questão das formas de governo se dispôs na seguinte dimensão: como governar as crianças, como governar os pobres e pedintes, como governar a família, a casa, como governar exércitos, como governar diferentes grupos, cidades, estados, como governar o próprio corpo, como governar a própria mente (CARVALHO, 2019 p. 26).

No decorrer de 2017, aconteceram diversas investidas do poder público para que o projeto fosse interrompido e conseqüentemente houvesse a diminuição de matrículas que certamente levaria ao fechamento da sala e a oferta de Educação de Jovens e Adultos naquela escola. Os direcionamentos do município nessa época eram para estabelecer nas extremidades mais populosas da cidade as escolas que se encarregariam de ofertar a Educação de Jovens e Adultos. No segundo semestre de 2017, a professora que havia acompanhado desde o início a turma de estudantes da EJA foi afastada estrategicamente devido a uma mudança no regimento interno estabelecendo restrições quanto à dobra da carga de trabalho, onde lecionava na Ed. Infantil e EJA em períodos opostos.

O mesmo grupo de estudantes reagiu a essa mudança com profundo estranhamento porque os vínculos foram rompidos e os conteúdos e metodologias de aprendizagem tiveram novas abordagens, provocando a desistência de alguns estudantes naquele momento. No decorrer do período de 2015 a 2017 foram realizadas por parte da Secretaria Municipal de Educação, diversas medidas com a intenção de diminuir custos e oferta de vagas da Educação de Jovens e Adultos, conseqüentemente a atividade profissional e demandas pedagógicas foram ficando defasadas. No final do ano de 2017, todo o grupo de estudantes da EMEF na modalidade EJA, incluindo as pessoas residentes do Hospital Psiquiátrico concluíram compulsoriamente o primeiro ciclo do ensino fundamental.

Consequentemente, era o fim da oferta desta modalidade de ensino da EJA naquela comunidade no ano seguinte.

A parceria entre duas instituições, sendo: uma escolar submetida à Secretaria da Educação e a outra a uma instituição de cunho hospitalar de internação psiquiátrica, consideradas como “dispositivos disciplinares” que atendem à estratégia neoliberal do Estado, articulada a três mecanismos de poder: “soberania – disciplina – gestão governamental”. Segundo Veiga-Neto (2019, p.49) e pelo qual somos governados e governamos, apresenta uma complexa e densa rede de poderes, dos quais buscamos compreender o significado e a projeção (além de mecanismos de inclusão educacional e exclusão política, subjetiva e social nas determinações direcionadas ao próprio grupo de estudante residente do Lar Abrigado).

Nesse sentido, cabe analisar a difusão de normas inovadoras no campo da educação na perspectiva da inclusão, pois, a dificuldade não está em incluir mais pessoas às normas vigentes, mas, verdadeiramente reconhecer as conquistas alcançadas pelas lutas transversais desses grupos, povos que afirmam por suas diferenças e deslocam a gravidade dos processos de subjetivação majoritários na escola, levando-nos a questionarmos de que maneiras as normas existentes atribuem reconhecimento a fim de implementar resultados mais efetivamente respeitosos ao processo histórico subjetivo e identitário dos estudantes que compõem esta modalidade de ensino da EJA.

Atualmente, existem poucas pesquisas científicas na área da Educação que analisam sob a perspectiva de uma experiência da realidade diferentes mobilizações e discursos reais das pessoas com histórico de grande período de internação em Hospitais Psiquiátricos, perante a oportunidade de estudo em uma escola municipal na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esses textos e relatos relacionados com a realidade operante desempenham um papel de relatar, mesmo, contendo desencontros e fragmentos de discursos que evidenciem fragmentos de uma realidade da qual fazem parte, nas palavras breves, espontâneas e indignadas que, como sugere Foucault (1992) deslizam entre o poder e as existências mais desnecessárias, é que a invisibilidade encontra um momento único de notória existência para atravessar no tempo com tamanha vivacidade e chegar até nós.

3.2 Testemunhos de uma experiência na EJA

No ano de 2014 eu estava no segundo ano da graduação e foi nesse ano que iniciei minhas atividades como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subgrupo Interdisciplinar EJA, cumprindo uma carga horária mensal de 32 horas dedicado às atividades do PIBID sendo: 6 horas semanais em atividades na escola e 2 horas semanais em atividades com estudos e reuniões na Universidade. Nesse momento, haviam estabelecido parceria com o PIBID duas escolas vinculadas ao Programa de Educação de Jovens e Adultos no município. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que contemplava o 1º ciclo do ensino fundamental de 1º a 5º ano e de responsabilidade do município e o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) que contemplava o 2º ciclo do ensino fundamental e médio de responsabilidade estadual.

No primeiro ano vinculada ao PIBID, estive em atividade no CEEJA, escola que contemplava o 2º ciclo do ensino fundamental e médio, cumprindo 6 horas semanais, comparecendo em 2 turnos de 3 horas na escola. Essa escola recebia exclusivamente pessoas jovens, adultas e idosas com ou sem deficiência, com suas mais diferentes situações econômicas, de moradia, de gênero e de necessidades básicas, atendendo aos estudantes do município e região contemplados pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos. O pré-requisito para ingresso no CEEJA era a conclusão da primeira etapa do ensino fundamental de 1º a 5º ano.

Esse atendimento exclusivo era dado ao desenvolvimento de um projeto estadual nos CEEJA, que estabelecia no ritmo escolar uma organização flexível possibilitando uma maior autonomia ao estudante em relação às demais escolas regulares. Localizada nas mediações centrais desse município estudado, era a única escola da região a oferecer a conclusão da educação básica e ensino médio para jovens adultos e idosos, com atendimento nos três períodos (manhã, tarde e noite), oferecendo um modo de funcionamento e organização que pudesse atender a essas pessoas que, inseridas no mercado de trabalho pudessem encontrar na escola uma maior flexibilidade de frequência. Assim, ao realizar a matrícula, a/o estudante recebia um passaporte (nome dado ao documento que controlava a frequência), e o material de estudo apostilado próprio para a EJA. Havia uma quantidade mínima de frequência estabelecida pela escola e a presença era determinada mediante às disponibilidades de cada estudante, do mesmo modo que havia uma relação de atividades selecionadas a serem cumpridas, para que então, pudessem agendar

algumas avaliações presenciais de conclusão de série. A frequência, bem como, a realização das atividades em sala de aula era determinada pelos estudantes que também podiam cumprir parte dos estudos e realização das atividades em casa, indo para a escola apenas para cumprir a frequência mínima, tirar dúvidas e realizar as avaliações.

Professoras e professores de cada disciplina, por sua vez, ficavam em salas específicas de cada área do conhecimento, e assim à disposição para orientar cada estudante que comparecia para tirar dúvidas ou realizar provas. Não havia aulas expositivas, e cada docente permanecia a todo o momento de “aula” em sua mesa e cada estudante se encaminhava até a mesa para sanar dúvidas ou fazer perguntas sobre as atividades que estava realizando. Nesse período, na realidade dessa escola, havia ao menos três educadores/as em cada sala cumprindo a atividade de docência. No entanto, os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e compreensão dos conteúdos, se valendo também do modo como se configurava as aulas e o material didático, eram encaminhados para ser acompanhados/as por estagiários/as ou bolsistas, onde havia um acompanhamento minucioso das atividades presentes nos livros didáticos e que deveriam ser realizadas por aquela ou aquele estudante para conclusão de uma etapa do ensino.

As pessoas jovens, adultas e idosas com distúrbios psiquiátricos, em sua maioria, estavam na escola em busca da realização do desejo pessoal de obter um diploma de conclusão dos estudos, bem como, ingressar no mercado de trabalho. O esboço de uma política de inclusão pouco articulada e efetiva em sua prática, passa ser excludente, conjuntamente com a ausência de uma política inclusiva que circunscreva as reais necessidades vindas de diferentes condições e disposições de aprendizagem no contexto escolar. Assim, na realidade observada no CEEJA era percebido que as pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência permaneciam por um tempo muito maior em cada série, não conseguindo concluir as atividades propostas, nem atingir o valor mínimo das avaliações para a conclusão de cada etapa. Foi o caso que pude acompanhar nesse período no CEEJA, antes de deparar-me com a realidade dos estudantes do Lar Abrigado.

Nesse momento, vivenciei a realidade escolar de uma jovem mulher negra atendida pelas políticas de inclusão escolar com laudo de esquizofrenia e deficiência intelectual, muito conhecida pelas pessoas e frequentemente vista pelo centro comercial do município, algumas vezes pedindo dinheiro, outras circulando pelas

lojas e ao redor do terminal urbano, exercendo muito bem o seu direito de ir e vir e interagindo à sua maneira, praticando certa autonomia cidadã. Essa jovem devido à sua grande mobilidade conheceu a escola que também fica nas mediações centrais e percebeu que com a retomada dos estudos poderia realizar um antigo sonho de trabalhar.

O desejo dessa jovem estudante de trabalhar acompanhava o desejo de concluir os estudos e, por fim, adquirir o diploma do ensino médio e conseguir um trabalho registrado como ela mencionava. A cada série concluída uma enorme esperança fazia reluzir novas pretensões e visualização de lugares que ela desejava trabalhar. Em todos os nossos encontros ela relatava sobre os lugares que havia ido entregar currículos e outros onde havia participado de entrevistas. Porém, essa jovem mulher permaneceu no CEEJA por mais tempo do que comumente os estudantes precisam para concluir os estudos. Mesmo tendo um número alto de frequência, para além da quantidade estabelecida pela instituição para qualquer outro estudante. Demorava muito para ela concluir cada série, o que evidenciava a ausência de uma política de inclusão, dado o dinamismo diferenciado posto a movimentar o CEEJA. Assim, a própria estudante apresentava desinteresse nas atividades propostas, não compreendendo muito bem o que cada atividade exigia e conseqüentemente percebia a demora na conclusão de cada série, ao mesmo tempo em que se movimentava contra essa situação, procurando as professoras e professores, bem como, a coordenação pedagógica para expressar suas insatisfações.

A grande objetivação por um trabalho e conclusão dos estudos fazia dessa jovem uma estudante assídua no espaço escolar. Ela se tornou muito conhecida pelo corpo docente, coordenação e direção. Tinha isenção da tarifa do transporte público no município e esse fato colaborou para a circulação dela por toda a cidade e estando no centro, nos arredores do CEEJA, aproveitava para almoçar na escola e fazer alguns exercícios apostilados sendo acompanhada por algum bolsista ou estagiária/o. Quando eu comparecia na escola, ela, com grande frequência, me procurava, certamente porque além de praticar a escuta, existia uma similaridade física entre nós, algo familiar e este fato proporcionou o estabelecimento de um importante laço entre nós. As maiores dificuldades dessa jovem e indisposição para aprendizagem eram efeitos provocados pela medicação, seja falta ou excesso. Os efeitos eram perversos e ela era tomada por um sono profundo em alguns de nossos

encontros, quando não, ficava muito irritada, sem comunicação e, qualquer pessoa que se aproximasse causava um distanciamento da parte dela, mantendo-se quieta. Esses eram dias que ela permanecia pouco tempo no ambiente escolar. No mais, essa jovem mulher mesmo já tendo conquistado um mínimo domínio de leitura e escrita e com diversos impedimentos postos a circunscrever o seu corpo como deficiente, estava lutando insistentemente pelo seu lugar de direito permitindo-se aos devaneios de um corpo comum, que busca criar meios e estratégias, sonha, liberta e emancipa.

Era impedida de trabalhar pela família, visto que recebia um auxílio financeiro do governo e assim sendo, um contrato empregatício automaticamente romperia com essa renda governamental e que para a sua irmã (responsável legalmente pela jovem), representava um grande perigo, visto que seria a perda de uma importante renda fixa e mensal para a família que passava dificuldades financeiras.

Com o tempo e a proporção do desejo pelo trabalho tomando grande dimensão; o impedimento por parte da família fez com que a irmã procurasse a escola e solicitasse que não alimentássemos no ambiente escolar a esperança dessa jovem na realização de seu desejo pelo trabalho. A justificativa para isso era a da relação do recebimento do auxílio por parte da jovem impedindo que ela mesma viesse a ter um contrato empregatício.

Uma nova informação chega a esta jovem mulher estudante interditada pela irmã, conjuntamente, com a incompreensível mensagem de que não seria possível sua inserção no mercado de trabalho. Sendo beneficiária de um auxílio governamental, passou, então, a questionar e exigir da irmã que parte do auxílio fosse repassado para ela utilizar como bem quisesse. Ao passo que o desejo por trabalhar ia se acomodando em outro lugar, sofrendo as mudanças presentes na vida humana, outros planos foram criados por ela que passou a pensar em trabalhos informais sem registros, bem como, na continuação dos estudos procurando por cursos técnicos e cursinhos para vestibular gratuito.

A Coordenação Pedagógica do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) nesse se articulava na tentativa de estabelecer estratégias pedagógicas mais inclusivas mobilizando oficinas temáticas que proporcionassem maior interação entre a comunidade estudantil que frequentava aquela unidade escolar. Essas oficinas organizadas através de projetos pedagógicos aconteciam paralelamente aos encontros em sala de aula, cabendo ao estudante a escolha de

participar das oficinas ou estar em sala de aula para a realização das atividades apostiladas. Todavia, mesmo que a flexibilidade e possibilidades de escolhas possam exercitar certa autonomia desses estudantes estabelecendo características favoráveis a esse ritmo no ambiente escolar, é percebido que a ausência desse aprendizado mais flexível e autônomo nas experiências escolares anteriores torna-se nessa segunda etapa do Ensino Fundamental e Médio do CEEJA uma possível armadilha, sobretudo, quando esse projeto de educação para jovens e adultos passa a sofrer com as mudanças de governos e as restrições de recursos e enxugamento do quadro profissional.

Acerca do dinamismo do CEEJA que se responsabiliza pela conclusão dos estudos de estudantes vindos, inclusive das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) com características muito diferentes, me predispus a vivenciar a realidade escolar em funcionamento na rede municipal de ensino e observar como o ritmo do funcionamento escolar dialogava com outro que vinha na sequência. Permanecendo por dois anos como bolsista PIBID, no primeiro ano estive envolvida em atividades realizadas na escola de âmbito Estadual no CEEJA como mencionado acima e, no segundo ano, por meio de uma solicitação pessoal, fui transferida para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), certa de observar o funcionamento escolar e ciente da peculiaridade existente nessa escola devido os/as estudantes estarem vinculados ao “Lar Abrigado” anexo ao Hospital psiquiátrico.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na periferia de uma das regiões do município, atendendo ao Programa de Educação de Jovens e Adultos, apresentou, na circunstância aqui estudada, uma sala de aula composta por sete mulheres negras e quatro homens vindos do Lar Abrigado, além de outras estudantes idosas, idosos, jovens, adultas e adultos circunscritos, com deficiência ou não, que, de um modo geral todas e todos apresentam em seus percursos de vida as marcas da exclusão.

Em um primeiro momento, me deparei com profundas diferenças na dinâmica escolar, visto que toda flexibilidade posta para movimentar as dinâmicas pedagógicas no CEEJA, se configuraram há pouco tempo no município. Em outras práticas, se propunha inicialmente a despertar o interesse pela autonomia e, assim, no exercício dela, aprender o como não temer a essa nova possibilidade de existir em meio às interações com o outro e com o mundo.

A composição daquela sala de aula que contemplava tanto moradoras e moradores residentes nas localidades próximas da escola inserida em uma comunidade periférica, como também, as pessoas residentes do Lar Abrigado anexo em um hospital psiquiátrico, foi totalmente receptiva à minha presença em sala de aula. Eu enquanto mulher negra com tranças, percebi naquela composição de sala, certa identificação com a minha pessoa. Os traços faciais e fenotípicos eram tão próximos daquelas mulheres que, em pouco tempo, o singular estranhamento fez-se familiar, numa sensação de pertencimento, onde parecia fazer parte da família.

No momento em que comecei a vivenciar a sala de aula com o grupo de estudantes, um fundamental e importante trabalho já havia sido feito pela professora que acompanhava a turma desde o ano de 2012. Naturalmente, as minhas primeiras aparições foram envolvidas por certa estranheza da parte de todas e todos que compunham a sala, ao mesmo tempo em que parecia familiar, - a minha estética de mulher negra com tranças, não parecia uma auxiliar da professora ou até uma futura professora -. Nas primeiras semanas a interação comigo foi bem restrita, sobretudo, dos/das estudantes residentes do Lar Abrigado, falas breves, olhares tímidos de uma interação bem pontual. A confiança foi sentimento vital na relação naquele momento e, com o incentivo da professora fortalecendo os vínculos, houve uma abertura que, gradativamente, nos aproximou, mesmo comparecendo apenas duas vezes por semana na escola.

Passados dois anos no ambiente escolar, aquelas e aqueles estudantes vindos do Lar Abrigado já apresentavam tímidas características subjetivas no modo de se vestir e interagir. Já havia uma compreensão do ritmo escolar, permaneciam na sala de aula nos momentos devidos, mesmo apresentando um anseio para a pausa do lanche oferecido pela escola, pois, relatavam que a comida oferecida era diferente da que elas e eles recebiam diariamente no Hospital. Nesse período já haviam acontecido atividades externas proporcionadas pela professora, complementando os trabalhos iniciados em sala de aula. Ainda assim, eram comuns e visíveis os excessos de medicação de alguns estudantes que, em determinados encontros na escola apresentavam sonolência excessiva, também a fala, a locomoção e a interação ficavam prejudicados. Em outro caso, mais específico, de uma estudante com forte perfil contestador, quando alguma política de punição exercida pela equipe de saúde responsável lhe afligia nas dependências do Lar Abrigado, vinha para a escola muito agitada, com forte sentimento de indignação

reproduzindo constantemente em sua fala o desejo de voltar para casa mesmo não sabendo o paradeiro de sua família. Essa aluna residente há mais de duas décadas no Hospital Psiquiátrico municipal, e passando por uma série de transferências hospitalares de São Paulo, capital, até residir definitivamente no Lar Abrigado no interior do estado, permaneceu frequentando a escola por todo o período de vigência do projeto.

Quando a acompanhei em sua jornada escolar, exercia uma escuta sensível, sobretudo, nesses momentos de indignação e revolta, nos quais a agitação fazia com que ela tivesse dificuldades em permanecer em sala de aula, saindo para os corredores da escola ou para o espaço externo para fumar cigarros, e eu a acompanhava. No exercício da escuta, ela passou a compartilhar comigo as aflições próprias daquele corpo regido institucionalmente que, com grande esforço buscava conquistar um espaço de respeito por direito. Suas reivindicações naquele momento eram justas: um quarto individual e a permanência do hábito de fumar nas dependências do Lar Abrigado; hábito que fez parte do seu dia a dia por décadas e, a partir das políticas antifumo do governo estadual dos últimos anos, lhe foi imposta, da noite para o dia, a proibição de tal ato. Sendo assim, ela foi obrigada a largar um hábito que lhe acompanhava por anos e a escola passou a ser o local onde ela reencontrava o vício aceitando cigarros de colegas da turma que sabiam dessa condição que lhe foi imposta.

Constantemente expressava sua indignação, tristeza e solidão, mas também desejos. Compartilhava da alegria e importância da escola em sua vida, inclusive tendo constante frequência nas aulas e se dedicando com grande empenho quando nenhum motivo ou sentimento maior impedia seu envolvimento com os conteúdos escolares. Essa aluna, ao longo da sua estada na escola passou minimamente a ver-se como corpo subjetivo com traços e características próprias no falar, andar, vestir-se, posicionar-se, compartilhava seus desejos e sonhos pessoais. No entanto, ao passo em que assumia suas características pessoais, passava a confrontar-se com as normas institucionais do hospital tendo que lidar com as dores das restrições circunscritas por sua condição atual. Contudo, enquanto na escola certa autonomia ia sendo aprendida e exercida, nas dependências do hospital essas atitudes permaneciam sendo tolhidas, do mesmo modo que esses estudantes permaneciam totalmente dependentes dos direcionamentos da equipe médica.

No caso de outra estudante do Lar Abrigado, companheira de casa dessa mulher, ao contrário, apresentava um perfil muito mais contido, introvertido e silenciado. Além do fato de residirem na mesma casa, também compartilhavam da mesma raça negra e trajetória de vida parecida, tendo sofrido algumas transferências hospitalares de São Paulo capital para o interior, permanecendo no Lar Abrigado até então. Visivelmente passiva, contida no gesto, com olhar para baixo e voz fina quase inaudível, ao tocar nas minhas tranças ficou maravilhada e disse: - É seu cabelo mesmo? Eu disse: sim é meu mesmo. Ela: - que bonito! Faz em mim? Essa mulher e estudante que tinha seus cabelos alisados constantemente contra a sua vontade, me perguntava com certa frequência quando eu fazia tranças em seu cabelo.

Quando comunicado à equipe de saúde a possibilidade de fazer as tranças que essa aluna tanto queria e pedia constantemente, deram a devolutiva contrária, sinalizando que as tranças deveriam ser com mechas grossas e não poderiam ser permanentes para não haver dificuldades em retirar depois. Sendo assim, mesmo com as restritas orientações, a professora buscou elaborar conjuntamente com as estagiárias e estagiários, e bolsistas, uma sequência de atividades pedagógicas enaltecendo os valores culturais e estéticos da cultura africana e afro-brasileira, possibilitando em aula, algumas experimentações e vivências com palavras, comidas, adornos e penteados vindos dessa matriz cultural. E nesse contexto, as tranças foram feitas naquela mulher que se admirava no espelho ao se ver com tranças, exibindo um tímido sorriso no rosto. Ao menos em um curto espaço de tempo, aquela aluna que vive em condição de assujeitada, pôde vivenciar um cabelo trançado, pois, na noite seguinte seu cabelo já estava como de costume sem as tranças e alisado. Sem dúvidas, também ficávamos indignadas com determinados abusos que costumeiramente eram exercidos sobre aqueles corpos que quase totalmente apartados de si, apenas subordinava-se a tais ordens.

Na areia movediça da memória e do tempo, o que ainda resta na superfície dos fatos a recordar, entre os diferentes casos e sinais presentes em cada corpo de cada estudante que residia no Lar Abrigado, é o latente processo e trajetória de um homem idoso estudante que pelo alcoolismo e baixa visão residiu por décadas nessa mesma unidade hospitalar. Esse estudante do interior paulista, também já havia sofrido uma transferência de unidade hospitalar e, por mais de duas décadas, residia nas dependências do Hospital Psiquiátrico, o próprio estudante dizia que o

hospital já havia tentado em diversos momentos estabelecer contato com a sua família, sem sucesso. A sua primeira aparição na escola foi para conhecer, e segundo ele mesmo, gostou e resolveu ficar. Ocupou um banco escolar aproximadamente nove meses depois de iniciada a parceria entre as instituições, sendo um dos poucos a chegar alfabetizado na escola vindo do Lar Abrigado.

Esse estudante chegou com forte traço de depressão e baixa autoestima, desacreditando que pudesse aprender qualquer coisa com a escola. Ao passar a frequentar as aulas e sendo bastante comunicativo, em poucos dias a professora notou um bom desempenho e domínio de memorização, raciocínio lógico e lucidez, inclusive, em seus processos históricos. Ela, portanto, começou a buscar um modo com o qual pudesse trabalhar pedagogicamente tais domínios, havendo dois implicadores: a falta de recursos e a baixa visão.

Por fim, tornar a escola uma ponte para outras conquistas pessoais que ele pudesse vir a desejar. Buscávamos encontrar estratégias e ferramentas que pudessem oferecer um suporte efetivo para uma educação inclusiva dadas as precárias condições reais de trabalho em que essa professora tinha acesso naquele momento. Por um determinado tempo, ele compareceu às aulas, acompanhou e participou oralmente com referência àquilo que estava sendo explicado no momento. Houve a realização de um Blog, que surgiu como uma prática pedagógica possível, cumprindo inclusive o modo de registrar as memórias desse homem que ao acolher essa iniciativa compartilhava com muito entusiasmo suas boas e tristes memórias que iam compondo mais uma página escrita de sua vida compartilhada nas redes sociais. A cada seguidora ou seguidor novo, um sorriso era visto em seu rosto, visto tamanho significado que a composição daqueles dizeres naquela rede social podia trazer ao sentimento de um homem preso em suas memórias.

Entre suas tristes memórias estava o fato de algumas tomadas de decisões referentes ao percurso de sua vida não terem sido tomadas por si, mas, sob o poder e autoridade de outros. Dentre elas, destacamos uma memória que trouxe de criança no terceiro mês que estava frequentando a escola e foi encaminhado ao médico pelas dificuldades apresentadas pela baixa visão, nesse momento, segundo ele, no ano de 1967, o médico que acompanhou o seu caso determinou que ele não frequentasse mais a escola, justificando inclusive que a permanência agravaria o seu estado ocular.

Em 1976 apresentaram-lhe a possibilidade da operação mesmo sem a garantia total da visão ou mesmo um retorno de uma boa porcentagem dela no pós-operatório, outra possibilidade era a permanência do quadro de até 10% da visão sem a realização da cirurgia. Assim sendo, ele optou por não operar e permanecer com uma baixa visão, que com o tempo foi se agravando. Dizia não se interessar em aprender braile, pois não se usava braile em nenhum lugar, portanto seria uma perda de tempo. Contudo, o Blog se transformou em uma ferramenta inclusiva para este estudante reunir suas memórias ressignificando sua condição naquele determinado momento. Ele, diferente de outros residentes do Lar Abrigado, tinha maior mobilidade e locomoção, tendo autorização para sair das dependências do hospital sem a companhia ou auxílio de algum enfermeiro ou enfermeira que compunha a equipe médica responsável.

Após a conclusão compulsória desse grupo de estudantes do Lar Abrigado e rompimento da parceria entre Secretaria Municipal da Educação e Hospital Psiquiátrico no primeiro semestre de 2017, em um último encontro com esse estudante no mesmo ano, este relatou sentir falta da escola, disse ainda, que às vezes na cama à noite ficava a pensar que poderia estar na escola com os outros estudantes.

Tendo em vista os desencontros das ações que asseguram as Políticas Inclusivas entre Educação e Assistência Social e Psicossocial, intermediando as Políticas de Reforma Psiquiátrica e Luta Antimanicomial, por mais essenciais que ao menos os cumprimentos legais que asseguram os direitos e cidadania possam ser, ainda evidenciam as fragilidades estruturais e organizacionais sustentando heranças condicionadas pelas relações de poder que historicamente tanto a EJA como as políticas de saúde mental e políticas inclusivas estiveram submetidas.

As instituições envolvidas nesse estudo, no caso a escola e o hospital psiquiátrico se caracterizam como dispositivos disciplinares que gradativamente implicam um controle e normalização das vidas que circulam por esses espaços. Ambas as instituições, enquanto dispositivos, mobilizam as formas do biopoder - assumindo um governo sobre os corpos que regulamentará todas as formas de organização com a finalidade de traçar uma população ordeira, pacífica e regulada, agindo em todas as fases do desenvolvimento humano. Buscando homogeneizar essa formação, todavia, gradativamente em função dos maiores contornos em que o

direito a educação foi possibilitando um público antes excluído a garantir uma vaga nas instituições educacionais.

A escola, historicamente vem promovendo uma forma de governo que se propõe a diversificar, como também classificar e hierarquizar, ou seja, assumir uma função meritocrática, com fortes apelos à capacitação para o trabalho e o consumo. Os efeitos dessa forma de governo estruturada numa racionalidade neoliberal passam a regular essas diferenças a partir das noções de diversidade, signo que faz minar a diferença do âmbito dos processos de subjetivação. Essa noção de diversidade camufla a tentativa de governar aquilo que se caracteriza como diverso, mas, sobretudo, para enfraquecer as ações insurgentes das diferenças ligadas às questões de gênero, étnico-raciais, deficiências, relações de classes, questões de orientação sexual, entre outras. Do mesmo modo, nas Políticas de Inclusão percebemos as tendências de tratamento diferenciado ao público destinado sob o signo dessa mesma diversidade.

Quando nos deparamos com a vida fora das letras mortas da Constituição nos deparamos com as práticas herdadas das relações de poder que a sociedade brasileira historicamente construiu. Todavia, a razão que se soma a essas formas de governo, determinam por meio desses legalismos jurídicos a proteção somente de quem pode ter acesso à justiça, quem pode ter meios e conhecimentos das leis e regras do seu funcionamento, ou, quem pode contratar os profissionais necessários para operá-la?

Na realidade das duas escolas vivenciadas, tanto o CEEJA quanto a EMEF, pude perceber que pessoas que buscam pela EJA, em sua maioria pertencem às classes sociais mais vulneráveis economicamente. Na escola municipal EMEF, provavelmente pela sua localidade, essa característica é quase que unânime na composição do grupo atendido, sobretudo, as pessoas residentes do Lar Abrigado que além da vulnerabilidade econômica apresentavam também uma vulnerabilidade física diante das normas hospitalares, revelando uma precariedade absoluta.

No jogo do biopoder, o aspecto mais importante é colocar a vida nos cálculos do poder e desse modo, agir com base em dois registros distintos, um sobre – o corpo individual – e outro, – o corpo coletivo -. Com o poder disciplinar, o conjunto de técnicas, mecanismos de segurança, integração dos sistemas eficientes de controle (dispositivos), a biopolítica passa assumir a administração da vida, não tão somente dos – corpos individuais, mais do – corpo coletivo – ou corpo social.

Todavia a população também entendida como – corpo social – vai sendo regulamentada, e como sujeitos de direitos, ou melhor dizendo, assujeitados a tais direitos e a determinadas leis e se dobrando a outras normas e regras, tornam suas vidas fragilizadas sob os princípios regentes que regulamentam uma certa coletividade diversa.

Esse tipo de governo tem suas bases estruturantes no controle biológico do corpo, no seu controle orgânico e funcional que historicamente sob o poder da medicina ou mais recentemente das Ciências Biológicas, vem estabelecendo quais corpos são considerados normais, ou seja, que funcionam sem nenhuma patologia – diretamente relacionado aos estudos das patologias - estabelecendo, nas dimensões sociais da vida pública, a valorização do corpo utilitário e produtivo, extrapolando sua função de exercício do poder e legitimando práticas de dominação. Conjuntamente, em um movimento gradual, em que as dimensões do – corpo individual – sobre o normal e patológico – se inserem em um contingente de informações sobre cada corpo individual e suas multiplicidades uma espécie de registros gerais, passando a compor um – corpo social – regulamentado, delineando um tipo de Estado e um modo de gerenciamento mais racional das instituições, da política, da economia e sociedade de uma maneira geral.

Nesse cálculo do biopoder em que a vida começa a fazer parte dos jogos de poder, inevitavelmente, a racionalidade biopolítica, por intermédio de vários dispositivos, assegurou que alguns corpos fossem considerados mais valiosos em detrimento de outros e do mesmo modo, que recebam mais investimentos e oportunidades. Em contrapartida, os corpos que não receberam esses mesmos investimentos ficam à margem, ou seja, expostos a jogo mais perigoso, de vulnerabilidade, onde é colocada em risco a vida de corpos indesejáveis, não privilegiados e considerados como não importantes para viver.

Esse, que também se caracteriza como um – governo da vida – justamente por essa gestão do conjunto de dados que passa a delinear o modelo de uma sociedade moderna e em particular um Estado moderno, que paradoxalmente une numerosos esforços para o – fazer viver – do que com o – deixar morrer –, todavia, na realidade quando acontece um incentivo no processo de – fazer viver – que de certo modo, sinaliza que esses corpos não tenham mais que ser disciplinados para obedecer, não mais se vejam normatizados para fazer funcionar a vida social. Para além disso, nas decisões feitas e tomadas nesse gerenciamento racional de

governamentalidade racional, algumas decisões são tomadas a favor de alguns corpos.

A política dessa governamentalidade será a guerra, esse jogo de forças e poder que vai se estabelecendo nesse – corpo social – do qual fazemos parte, a valorização de alguns corpos e suas singularidades subjetivas na dimensão da vida social, em detrimento de outros, apenas assujeitados à normatização e regulação da vida. Esse exercício de poder e dominação, implica não somente exercer um poder sobre o outro com a possibilidade do outro revidar, mas exercer um poder sobre o outro de maneira tal que o outro não possa revidar. Este corpo simplesmente se priva e obedece àquele que exerce o poder.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi realizado um estudo de cunho filosófico sobre a dimensão educativa da parceria entre Hospital Psiquiátrico e a Secretaria da Educação ocorrido entre 2012 - 2017 em um município do interior paulista, com foco na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

A respeito do contexto de origem dessa parceria entre Hospital Psiquiátrico e Secretaria da Educação, foi possível constar que tenha partido do engajamento pessoal de uma profissional da área da saúde mental que compunha a equipe médica do hospital naquele momento. Essa profissional, inicialmente, ao mobilizar ações que fortaleciam o movimento da luta antimanicomial no município, não tão somente reuniu um grupo de residentes internos em mobilizações sociais fora do espaço hospitalar desenvolvendo atividades culturais e sociais, em espaços públicos na cidade, como também mediou a efetivação da garantia de matrículas desses residentes na escola mais próxima do hospital.

Esse primeiro engajamento aconteceu com os residentes, e não para eles, nos remetendo a um aspecto do pensamento de Paulo Freire, quando percebemos que os próprios residentes do hospital psiquiátrico conjuntamente com essa profissional ocuparam esses espaços públicos envolvidos/as pelo sentimento de mudança e participação social. Ressalto que nesse contexto, há um amparo legal que ancora as políticas inclusivas na área da educação, dialogando com as políticas psicossocial e de reforma psiquiátrica.

Mediante esse panorama situado acima, com a efetiva ocupação de um lugar em uma sala de aula regular na EJA, essas estudantes puderam vivenciar o “esboço⁶” de uma inclusão efetiva que se realizou com o mínimo de recursos/ investimento e atenção psicossocial, se comparado ao cenário legislativo previsto.

Cabe ainda reafirmar que o “Lar Abrigado” é uma residência terapêutica nas dependências internas do hospital psiquiátrico, implicando um tipo de soberania e governo biopolítico que incide em técnicas de poder, que consistem em dominar, controlar e fazer obedecer às normas estabelecidas nas rotinas

6 Estamos utilizando aqui o termo esboço no sentido de uma proposta ancorada no mínimo.

hospitalares, evidenciando as relações institucionais e operacionais, contrastando de certo modo, com o que o ambiente escolar propunha em sala de aula.

Pude notar que os movimentos de maior inclusão em sua grande maioria partiram do engajamento da professora responsável pela turma. Ela teve diferentes iniciativas nesse âmbito, e passar a ser supervisora do PIBID foi uma, dentre muitas outras ações realizadas por ela. Nesse sentido, o vínculo acadêmico fortalecido pelo PIBID trouxe uma rede de apoio, onde com mais recursos, e envolvimento de bolsistas de diferentes áreas das humanidades (Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia) pautou-se a importância dos estudos nesse caso, e a realização de atividades externas em espaços públicos. Essas ações que minimamente se configuravam em um exercício inicial de libertação, significavam um movimento de constituição dos indivíduos e elaboração de sua própria história individual, criada a partir da própria experiência como sujeito. Essa possibilidade só se realizou na instituição escolar, mesmo esta também se configurando como um dispositivo disciplinar em um conjunto de normas e disciplinas, devido ao engajamento da professora na elaboração de atividades com temáticas geradoras partindo do interesse dos próprios estudantes que compunham a turma.

Por fim, um último aspecto a ser mencionado, é que mesmo este intenso e importante engajamento pedagógico para alcançar meios inclusivos mais efetivos considerando a realidade do grupo de estudantes do “Lar Abrigado”, não foi suficiente para que a oferta de educação na EJA permanecesse com a parceria do ensino básico para a conclusão dos estudos como previstos na legislação; o que evidencia o quanto ainda há que ser feito socialmente para que esse público tenha a garantia de permanência de seus direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marcia Soares de.; CORREIA, Nádia Batista.; RIBEIRO, Glasiele Lopes Carvalho. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. In: **Dossiê: A educação de jovens e adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e práticas de currículo**. Revista Cocar. Edição especial N.1, p. 1-20. 2022.

AMARANTE, Paulo; NUNES, Mônica de Oliveira. **A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/tDnNtj6kYPQyvtXt4JfLvDF/abstract/?lang=pt..> Acessado em: 13/05/2022

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo, Boitempo, 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire/Celso de Rui Beisiegel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL, Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil_textoatualizado. Acessado em: 23/06/2021.

_____. **Congresso Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 Seção I, p. 27833. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 26/06/2021.

_____. **Casa Civil**. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22/02/ 2022.

_____. **Lei n. 10.216**, de 06 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 [eletrônico], Brasília, DF, 09 abr. 2001. p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 22/02/ 2022.

_____. **Lei n. 10.216**, de 06 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo de assistência psiquiátrica. Diário oficial da República federativa do Brasil, Brasília, 9 abr. 2001. Seção 1, p.2. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10216.htm. Acessado em: 20/02/2022.

_____. **Ministério da Saúde**. Portaria n. 3.088, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2011a. Seção 1, p. 59-61. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html. Acesso em: 22/02/ 2022.

_____. **Portaria n. 3.090**, de 23 de dezembro de 2011. Altera a Portaria nº 106/GM/MS, de 11 de fevereiro de 2000, e dispõe, no âmbito da Rede de Atenção Psicossocial, sobre o repasse de recursos de incentivo de custeio e custeio mensal para implantação e/ou implementação e funcionamento dos Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 2011b. p. 233-234. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3090_23_12_2011_rep.html. Acesso em: 20 /04/2021.

_____. **Secretaria de Atenção à Saúde**. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Residências terapêuticas: o que são, para que servem. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/120.pdf>. Acesso em: 15/05/ 2022.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância**. In: RESENDE, Haroldo de. Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

COSTA, Cláudia Borges. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Mundo do Trabalho**: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2403>. Acessado em: 11/03/2022.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: Informe apresentado na oficina regional da UNESCO para América Latina Y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Acessória, Pesquisa e Informação, 2003.

DICKMANN. IVO. [et al.]. **Pedagogia da memória**. Chapecó: Simproeste, 2017.

FME. **Memória do Fórum Mundial de Educação**: alternativas para construir um outro mundo possível. Coordenação, organização e texto de Stela Rosa. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** 21. ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

_____. **Nascimento da biopolítica:** Curso dado no Collège de France (1978/1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com Deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos:** Interfaces do Processo de Escolarização. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz & Terra. 1971.

FERREIRA, Windys B. *EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência.* In: Aguiar, Marcia Angela da S. (org). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas.** Jane Paiva, Maria José Barbosa, Windys B. Ferreira. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

_____. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GUIMARÃES, Cátia. **Educação de Jovens e Adultos: direito sequestrado.** EPSJV/Fiocruz. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/educacaode-jovens-e-adultos-um-direito-sequestrado/>. Acessado em: 14/08/2022.

HADDAD, Sérgio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos.** 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHPcXzjmw/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 13/05 2022.

_____. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.* In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1>. Acessado em: 01/05/2022.

LINO, Lucília Augusta. **As ameaças da reforma:** Desqualificação e exclusão. Retratos da Escola, v. 11, nº20, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf>. Acesso em: 20/10/ 2021.

LUZIO, Cristina Amélia; Yasui, Silvio. **Além das Portarias:** Desafios da Política de Saúde MENTAL. Maringá, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos:** lições da história. São Paulo, 1999.

MOURA, M da G. C. **Educação de jovens e adultos no Piauí – 1971 a 2002.** Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20PIAU%C3%8D%201971%20a%202002%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20Carvalho%20Moura%20Universidade%20Federal%20do%20Piau%C3%AD%20Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20PIAU%C3%8D%201971%20a%202002%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20Carvalho%20Moura%20Universidade%20Federal%20do%20Piau%C3%AD%20Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf). Acesso em: 01/05/ 2022.

NASCIMENTO, Rebeca Barbosa; BORGES, Carla Luzia. **Uma perspectiva Arqueológica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista artes de educar. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63456>. Acessado em: 15/01/ 2022.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Lêoncio José Gomes. **Pesquisa em educação de jovens e adultos:** memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. Revista Brasileira de Educação v. 24. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?lang=pt>. Acessado 20/03/2021.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana.** 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 02/04/2022.

REZENDE, Roberto Mácio Gomes de. **A Educação de Jovens e Adultos e os Movimentos Sociais:** Alguns apontamentos. Trabalho & Educação. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9058>. Acesso em 20/02/2022.

SAMPAIO, Cristiane, T; SAMPAIO Sônia Maria R. **Educação Inclusiva:** o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. **Os sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação DE Jovens e Adultos.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 45. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/TcK5QFPgf6KspxwxvpG7qYG/?lang=pt>. Acessado em: 13/04/ 2022.

SILVA, C. P. da; VILLA, V. **Teoria e prática da educação de jovens e adultos no Brasil e a formação dos professores.** Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63456>. Acesso em: 25/07/ 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Por que governar a infância?** In: RESENDE, de Alfredo (Org).

WANDERLEY, Luís Eduardo V. *Educação popular e processo de democratização.* In: BRANDÃO, Carlos. **A questão da política da educação popular.** Editora Brasiliense S. A. 6ªed. São Paulo, 1986.

ANEXO A – Relatório 1 de Supervisão e Desenvolvimento das Atividades na EJA - Termo I da EMEF elaborado pela Professora responsável

Como já explicitiei anteriormente, devido à minha formação acadêmica em Ciências Sociais, busco trazer para a sala de aula temas que sejam de cunho social e que possam ter aspectos significativos para a turma, ou que tragam um novo olhar sobre determinado fato ou assunto. Iniciamos o ano de 2011 com o tema “escravidão no Brasil”. Além de trabalhar todos os aspectos históricos e sociais da escravidão no país, também introduzimos outras áreas que abordassem o mesmo assunto e uma inovação nesse ano foi a apreciação de obras de arte.

Começamos com as poesias de Cecília Meireles e, para isso, os bolsistas Thaís e Eduardo apresentaram uma aula no *data show* sobre a vida e obra da mesma, enriquecendo ainda mais o conhecimento dos alunos e ampliando, assim, a atuação dos mesmos em sala. Quanto à Mineração, a bolsista Otília apresentou uma aula em *slides*, com fotos da cidade de Ouro Preto e da casa da moeda. Já a bolsista Bete auxiliou no trabalho sobre vida e obra de Aleijadinho. Também apresentamos a biografia de Cândido Portinari, bem como suas pinturas. Apesar de terem resistência às atividades de produção escrita, notamos claramente que, desde o ano de 2010, após a familiarização da turma com os bolsistas, houve maior disponibilidade de escrita. Isso não se deve ao fato da proposta, mas sim, pela presença dos bolsistas em sala, que os ajudaram nesta construção.

No ano de 2009, quando não havia a presença de nenhum bolsista, mesmo fazendo propostas interessantes, que geralmente eram desenvolvidas oralmente, a resistência dos alunos em escrever era gritante. Após um mês da presença dos bolsistas em sala e dos olhares relutantes da turma, percebemos o grande salto da disposição em “aprender, construir e reconstruir”. A orientação que tem sido dada aos bolsistas é a de que acompanhem individualmente cada aluno, ajudando-os a pensar sobre os sons das palavras, suas construções silábicas e leitura final do texto produzido. Trata-se de um processo bastante demorado, mas acredito que apenas desta forma será possível compreender a forma de pensar do Aluno Adulto, também como aprende e reflete sobre sua aprendizagem.

Por mais que lidemos com indivíduos que têm suas particularidades, a disposição em escrever é completamente diferente nas situações descritas anteriormente; havia dificuldade em conseguir atender todos os alunos em um só dia. Situações de dificuldades tornam-se altamente estressantes, fazendo com que os alunos acabem por desistir daquilo que acham que poderão não conseguir executar. Houve situações anteriores em que alunos desenvolveram sudorese excessiva, enxaqueca ou vômitos pela situação nervosa desencadeada ao escrever. Lidar com todas essas situações, além do grande número de alunos em sala, é quase impossível para um professor sozinho. É claro que buscamos fazer o melhor possível, porém, percebe-se maior fluidez quando se tem ajuda.

Estamos em um momento ímpar de desenvolvimento dos alunos e, pela primeira vez, enquanto professora de Educação de Jovens e Adultos, assisto o despertar da leitura em um grande número destes. Contabilizamos um total de 7 alunos que iniciaram na turma de 2009 no nível pré-silábico, não escrevendo o próprio nome, nem mesmo reconhecendo as letras do alfabeto, e que hoje sabem ler. Nos históricos da escola EMEF, o tempo mínimo que os alunos de EJA levaram para se alfabetizar era de 5 anos.

O avanço iniciou-se no 2º semestre do ano passado em um trabalho intenso e em conjunto com os bolsistas, no qual os alunos passaram a escrever relatos sobre suas histórias de vida. Ao receber auxílio individual dos bolsistas, foram crescendo e evoluindo em seu processo de alfabetização. Hoje estão no nível alfabético de escrita e lendo textos e situações problemas que lhes são apresentados.

Reconheço que este não é mérito meu, isoladamente, mas sim, de um trabalho em conjunto feito com os cinco bolsistas PIBID que me auxiliam em sala de aula. Tenho certeza de que se eles não estivessem presentes em meu trabalho, estes alunos não estariam no nível em que estão, e talvez levassem mais alguns anos para se alfabetizarem.

Acredito que seja de fundamental importância o projeto PIBID acompanhar a turma até o final de seu processo de alfabetização, que levaria mais um ano para atingir a todos os alunos. Agora estamos justamente no início da coleta dos frutos, sendo imprescindível compreender profundamente os avanços e retrocessos e o porquê daqueles que não avançaram. Sabemos que cada aluno tem sua particularidade, compreender isso e o todo possibilita ao aluno que crie propostas e estratégias para melhorar o ensino de Jovens e Adultos.

Só assim teremos o desenvolvimento de uma análise científica, que possa ter uma conclusão com bases sólidas na prática e na teoria, que é a proposta do PIBID.

ANEXO B – Relatório 2 de Supervisão e Desenvolvimento das Atividades na EJA Termo I da EMEF elaborado pela professora responsável

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Identificação:

1. Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com duração mínima de 5 anos;
2. Educação de Jovens e Adultos Modalidades I e II, com duração mínima de 2 anos.

Mantido pelo Poder Público Municipal, atendendo aos dispositivos constitucionais vigentes determinados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatutos da Criança e do Adolescente.

Horários das Aulas: manhã - das 7h às 12h; tarde – das 12:30h às 17:30h; EJA - Das 19h às 22h, sendo que, no 2º semestre passou a funcionar das 16:30h às 22:00h.

Levantamento do número de alunos: período da Manhã – 207 alunos; período da tarde – 206 alunos; período noturno – 28 alunos (Educação de Jovens e Adultos).

A escola municipal situa-se na zona oeste, periferia de Marília. Funcionam na unidade escolar 2 salas de EJA, com um total de 32 alunos. O Termo I compreende 15 alunos que se encontram em processo de alfabetização (1ª e 2ª série). O Termo II compreende 17 alunos matriculados na 3ª e 4ª série.

Perfil do profissional do Termo I (alfabetização) da EJA; Perfil da sala do Termo I – alfabetização.

A sala do Termo I – alfabetização, tem 15 alunos, dos quais 10 são mulheres e 5 são homens. Apenas 1 aluno tem a idade de 18 anos, 6 alunos estão na faixa de 30 a 45 anos, enquanto 8 são idosos, de 56 a 87 anos.

Um diferencial desta turma é que, além da maioria ser de sexo feminino, também é composta por pessoas que não têm compromisso, melhor dizendo, são separadas, solteiras ou viúvas. Desse grupo de 15 alunos, apenas 6 são casados.

Em relação à renda, 4 alunos estão trabalhando e recebem até 2 salários-mínimos, 11 são aposentados e uma aluna encontra-se desempregada.

Os alunos estão em processo de alfabetização e encontram-se em níveis bastante diferentes. Alguns leem de forma insegura e encontram-se no nível silábico-alfabético e alfabético de escrita, enquanto outros não reconhecem ainda as letras do alfabeto.

Dentre os alunos, há 1 aluno com hiperatividade e dificuldades de aprendizagem, aparentemente por déficit intelectual. Há ainda 5 portadores de esquizofrenia e outras comorbidades, e um deficiente visual.

Breve Relato sobre a organização das Aulas:

Devido à minha formação acadêmica em Ciências Sociais, busco trazer para a sala de aula temas que sejam de cunho social e que possam ter aspectos significativos para a turma, ou que tragam um novo olhar sob determinado fato ou assunto. Procuro selecionar o tema, os objetivos que quero alcançar e só depois preparo as atividades por área do conhecimento interligando-a ao eixo central do trabalho. Parto sempre do universo macro da discussão para o micro, buscando a participação e interação do aluno nas discussões, independentemente de seu desenvolvimento de leitura e escrita. Acredito que partindo de temas ligados à sociedade, todos os alunos podem manifestar seus saberes, suas experiências, e reelaborar seu pensamento, a partir das trocas de informações feitas entre os colegas, e o que trago enquanto professora para eles. Desta forma, todos são inseridos, compondo um movimento educativo que não exclui, não diferencia e não discrimina.

Quanto à construção da leitura e da escrita, parto da discussão geral do texto, o aluno deve ser participativo e sujeito ativo a partir de temas em que ele possa compreender, expressar sua opinião ou mesmo relatar suas vivências. Em seguida fazemos o estudo da palavra e construímos outras a partir do uso do alfabeto móvel. Neste momento o aluno sistematiza a leitura, a compreensão dos sons e formação das palavras.

Em matemática trabalho muito com situações-problema que são pertinentes ao dia a dia dos alunos, ou seja, que fazem parte do universo adulto. Primeiramente busco que os alunos consigam interpretar o problema e encontrar uma solução lógica para ele através de materiais concretos. Após explorar bastante estas situações, sistematizo com o algoritmo. Acredito que seja importante que o aluno

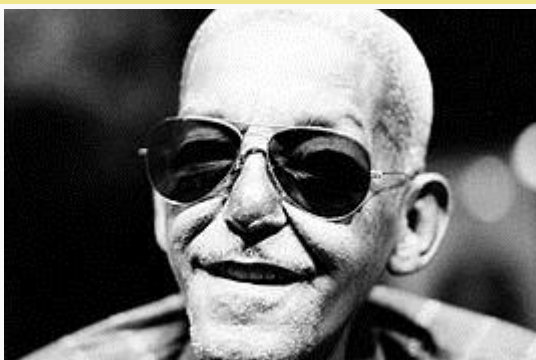
raciocine e encontre a solução para o problema, só assim será capaz de compreender a representação de cada número no algoritmo.

Quanto aos alunos bolsistas, pedi que observassem o desenvolvimento da aula no primeiro dia, para que conhecessem a dinâmica do grupo. Depois, fomos agrupando os alunos para que estes pudessem ser auxiliados nas atividades práticas com o alfabeto móvel, atividades matemáticas com materiais concretos, como dinheiro simbólico, por exemplo. Tem sido muito importante a presença dos bolsistas em sala de aula, pois o número de alunos com dificuldades é bastante grande e somente agora é possível sair da sala com a certeza de que todos foram atendidos individualmente.

Temas trabalhados no primeiro semestre:

Em fevereiro iniciei um projeto que analisava a vida e a obra de Cartola. A escolha do tema se deu pelo interesse que tenho em resgatar com os alunos as raízes brasileiras, valorizando a cultura e as expressões populares. Assim, nada mais sensato do que escolher a história de vida de alguém que viveu as mesmas dificuldades que os alunos enfrentam ou enfrentaram, de discriminação, pobreza e trabalho infantil. Apesar do pouco estudo, Cartola foi um mestre das letras, escreveu sambas incríveis que fizeram sucesso nas vozes dos mais famosos sambistas brasileiros. Somente aos 65 anos conseguiu gravar seu primeiro disco. Isso contribuiu para os alunos como incentivo para não desistir dos estudos e procurar lutar cada vez mais por seus objetivos, independentemente da idade que tenham.

Cartola



Cartola em setembro de 1977.

Informações gerais	
Nome completo:	Angenor de Oliveira
Também conhecido(a) como:	<i>Cartola</i> <i>Divino</i> <i>Poeta das Rosas</i>
Nascimento:	11 de outubro de 1908
Local de nascimento:	Rio de Janeiro - RJ, Brasil
Origem:	Mangueira, Rio de Janeiro
Data de morte:	30 de novembro de 1980 (72 anos)
Local de morte:	Rio de Janeiro, RJ Brasil
Nacionalidade:	Brasileiro
Gênero(s):	Samba, MPB
Ocupação(ões):	Cantor, compositor e violonista
Instrumento(s):	Voz, violão, cavaquinho
Período em atividade:	1927 - 1980 (53 anos)
Gravadora(s):	RCA
Afiliação(ões):	Mangueira, Zicartola, Carlos Cachaca, Dona Zica, Noel Rosa, Oswaldo Martins, Roberto Nascimento, Nuno Veloso, Hermínio Bello de Carvalho, Nelson Cavaquinho, Éltton Medeiros, Elizeth Cardoso, Odete Amaral, Dalmo Casteli, Eliana Pittman, Marcus Pereira, Sérgio Cabral, Francisco Alves, Vinícius de Moraes, Creusa, Paulinho da Viola, Tom Jobim, Mário Reis, Sílvio Caldas
Influenciado(s):	Elis Regina, Ney Matogrosso, Paulinho da Viola, Beth Carvalho, Leny Andrade, Cazuza, Márcia, Alcione, Creusa, Nelson Sargento, Carlos Drummond de Andrade, Marisa Monte, Gal Costa, Zeca Pagodinho, Nelson Gonçalves, Chico Buarque, Emilio Santiago, Caetano Veloso.

Analizamos sua biografia, trabalhamos com documentários, e letras marcantes gravadas por ele ou por intérpretes. Com a colaboração das bolsistas

PIBID, montamos uma roda de samba, onde duas bolsistas cantaram os sucessos de Cartola trabalhados em sala.

Roda de Samba organizada pelas Bolsistas PIBID:

O mundo é um moinho (Cartola)

Ainda é cedo, amor
Mal começaste a conhecer a vida
Já anuncias a hora de partida
Sem saber mesmo o rumo que irás tomar

Presta atenção, querida
Embora eu saiba que estás resolvida
Em cada esquina cai um pouco tua vida
Em pouco tempo não serás mais o que és

Ouça-me bem, amor
Preste atenção, o mundo é um moinho
Vai triturar teus sonhos, tão mesquinho
Vai reduzir as ilusões a pó

Preste atenção, querida
De cada amor, tu herdarás só o cinismo
Quando notares, estás à beira do abismo
Abismo que cavaste com teus pés

As rosas não falam (Cartola)

Bate outra vez
Com esperanças o meu coração
Pois já vai terminando o verão
Enfim

Volto ao jardim
Com a certeza que devo chorar
Pois bem sei que não queres voltar
Para mim

Queixo-me às rosas
Mas que bobagem
As rosas não falam
Simplesmente as rosas exalam
O perfume que roubam de ti, ai

Devias vir
Para ver os meus olhos tristonhos

E, quem sabe, sonhavas meus sonhos
Por fim

Ensaboa (Cartola)

Ensaboa mulata, ensaboa
Ensaboa (tô ensaboando)
Ah ensaboa mulata, ensaboa
Ensaboa (tô ensaboando)

Estou lavando a minha roupa
Lá em casa estão me chamando, dondon

Ensaboa mulata, ensaboa
Ensaboa mulata, ensaboa
Ensaboa (tô ensaboando)
Ensaboa mulata, ensaboa
Ensaboa (tô ensaboando)

Estou lavando a minha roupa
Lá em casa estão me chamando, dondon

Ensaboa mulata, ensaboa
Os fio' que é meu, que é meu e que é dela
Rebenta a goela de tanto chorá
O rio tá seco, o sol não vem, não
Vortemos pra casa chamando dondon

Para exemplificar o ambiente que servia de inspiração para Cartola: "a vida no morro" no Rio de Janeiro, visualizamos a obra de Cândido Portinari, "O Morro" -1933, "Domingo no Morro" - 1935. De 22/6 a 07/7 · Rio de Janeiro, RJ



Réplica digital da obra "Morro", de Cândido Portinari

Seria impossível falar da vida no Morro, sem nos aprofundarmos na formação das favelas no Rio de Janeiro. Assim, abordamos alguns relatos de memória que falavam do processo de urbanização e a Lei do Bota-abixo do presidente Rodrigues Alves em 1908.

Além de ler sobre as reformas urbanas no Rio de Janeiro, os alunos puderam fazer um paralelo com a desocupação de Pinheirinho, em São José dos Campos, onde 1500 famílias foram violentamente expulsas de suas casas devido a uma reintegração de posse. Contrapomos, ainda, ao programa de desfavelamento que tem sido realizado em Marília através de investimento federal. Neste processo de levantamento de material para análise, a bolsista Aline foi fundamental com suas pesquisas e contribuições.

Em março, iniciamos a intervenção pedagógica proposta pela mestrandia Otília Obst, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Miguel, que sugeriu que os alunos passassem a escrever situações-problema através de oficinas de criação, nas quais haveria um escriba intermediando o grupo. A proposta foi bastante desafiadora, nos fazendo questionar como criar problemas com alunos não alfabetizados e que em muitos momentos se retraem nas propostas de escrita individual? Como fazer com que alunos extremamente tímidos e com déficit intelectual oralizassem seu pensar de forma significativa e compreensível para o escriba? Como fazer com que os alunos interagissem, respeitando suas limitações e contribuindo para a aceitação das diferenças? Ainda que a proposta fosse assustadora, foi aceita.

A surpresa com a turma veio no resultado. Enquanto eu acreditava que diriam que era muito difícil criar problemas e que não aceitariam, a primeira pergunta da turma foi: criar problemas para que? Diferentemente da criança, que escreve e aceita as propostas oferecidas pelo professor, mesmo sem o domínio da escrita; o adulto procura sentido na produção escrita, e toda ação tem que ter um fundamento, já que quem escreve, escreve para um suposto leitor.

Desafiada pelos alunos a encontrar uma explicação plausível para a criação de problemas, minha resposta imediata foi a de que criariam problemas para serem resolvidos pelas bolsistas PIBID. Esses problemas não seriam resolvidos por eles, mas sim, por elas!

Foi interessante, pois neste dia estavam presentes praticamente todas as bolsistas, e o olhar de satisfação e "vingança" dos alunos era visível. Assim, criaram

problemas do universo adulto, com situações cotidianas envolvendo dinheiro. Cada grupo recebeu o valor de R\$50,00 e deveria criar situações problemas envolvendo esta quantia.

O resultado foi fantástico e emocionante, pois os alunos esforçaram-se ao máximo na execução dos enunciados. Percebemos, logo nesta primeira oficina, que os alunos se sentiram "professores" no momento da elaboração, elevando a autoestima e motivação; além do escriba, que tem a oportunidade de aprimorar sua leitura e escrita através do registro dos problemas criados pelo grupo. O grupo, como um todo, analisou a coerência e a lógica dos problemas criados, além de testar mentalmente ou em papel, a execução deles.

OFICINA 1- CRIAÇÃO DE PROBLEMAS COM VALOR EM DINHEIRO IGUAL POR GRUPO.

Problemas criados na Oficina 1:

1- JOSÉ PEDRO FOI COMPRAR UM CASAL DE VIOLA E VIOLÃO QUE AO TODO CUSTARAM 600 REAIS. DEU 50 REAIS DE ENTRADA E QUIS PARCELAR O RESTANTE EM 10 VEZES SEM JUROS. QUANTO FICOU CADA PARCELA?

2- ANTÔNIO CARLOS GANHOU DE SUA PROFESSORA 50 REAIS E APROVEITOU A OCASIÃO PARA COMPRAR UM NOTEBOOK PARA MELHORAR SEUS ESTUDOS. O NOTEBOOK CUSTOU R\$1050,00, ELE DEU OS R\$ 50,00 DE ENTRADA E PARCELOU O RESTANTE EM 20 PRESTAÇÕES SEM JUROS. QUANTO FICOU CADA PRESTAÇÃO?

3- EU TENHO R\$50,00 E QUERO DIVIDIR COM MAIS DUAS AMIGAS: MÁRCIA E GERUNDINA. QUANTO CADA UMA GANHARÁ?

4- EU, MÁRCIA E GERUNDINA FOMOS AO SHOW DO ZEZÉ DE CAMARGO E LUCIANO COM R\$50,00. EU COMPREI UM SUCO DE LARANJA POR R\$5,00, A MARCIA COMPROU UM DVD DE R\$15,00. A GERUNDINA COMPROU UM PRATO DE CANJICA DE R\$6,00 E UMA COCA-COLA DE R\$4,00. A) QUANTO GASTAMOS NO TOTAL? B) QUANTO SOBROU DO DINHEIRO? C) QUANTO GASTOU CADA UMA?

JENECI:

MÁRCIA:

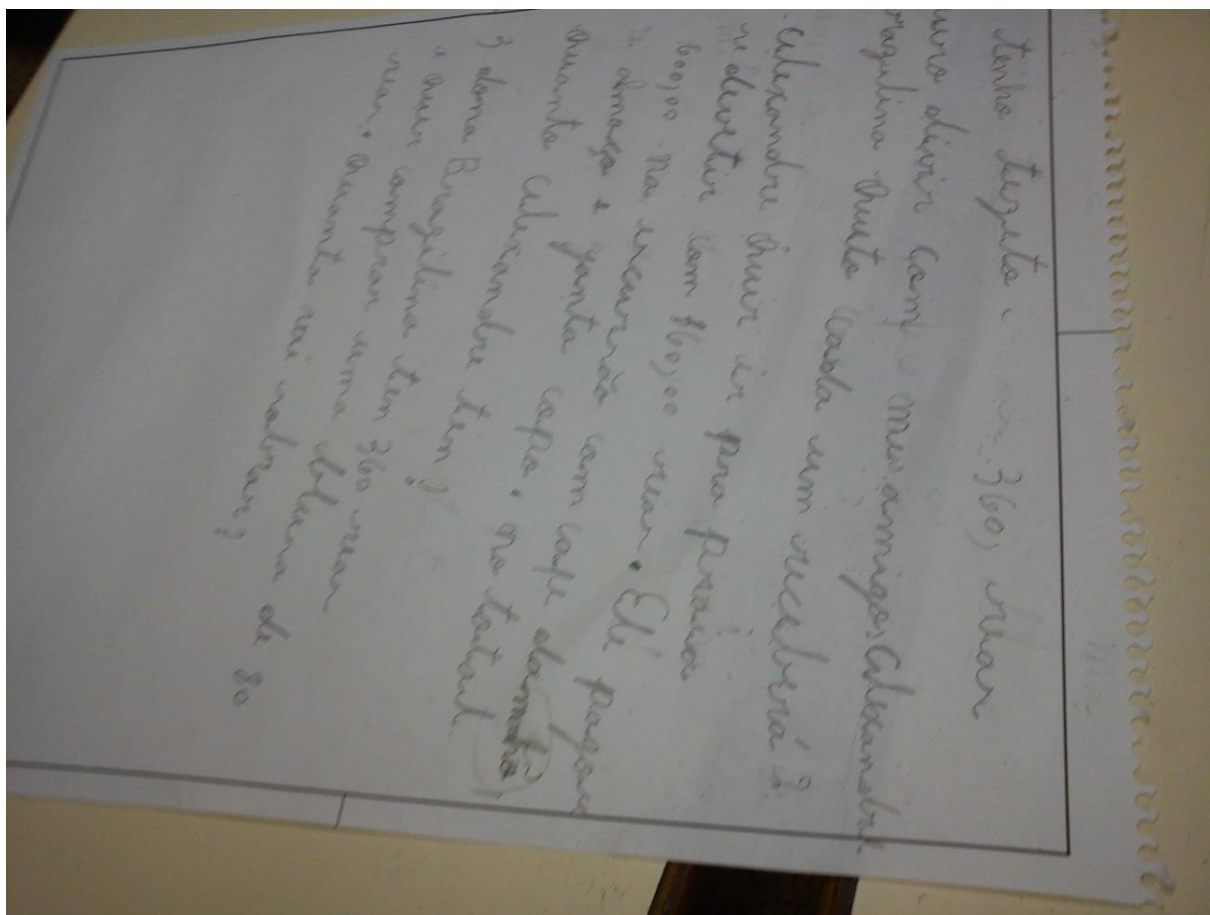
GERUNDINA:

5- RECEBI R\$50,00 E FUI AO BANCO PAGAR UMA CONTA DE LUZ DE R\$ 37,22. COM O TROCO FUI AO MERCADO E COMPREI 1K DE FRANGO NO VALOR DE R\$ 10,00. QUANTO SOBROU DE TROCO?

6- TRÊS AMIGOS RESOLVERAM VENDER ESFIRRAS DE CARNE, PRESUNTO, MUSSARELA E FRANGO. FIZERAM 25 ESFIRRAS E VENDERAM A R\$2,00 CADA UMA. GANHARAM R\$50,00 E GASTARAM R\$15,00 NO MERCADO

COMPRANDO INGREDIENTES. O RESTANTE DIVIDIRAM IGUALMENTE ENTRE ELES. QUANTO GANHOU CADA UM?

7- EU FUI À FEIRA E ACHEI R\$50,00. COMPREI TOMATES QUE CUSTARAM R\$ 10,00, JILÓ POR R\$5,00 E CEBOLAS COM R\$5,00. COM O TROCO COMPREI UM FRANGO ASSADO. A) QUANTO ERA O TROCO? B) QUANTO CUSTOU O FRANGO?



Obs.: após o término da elaboração dos problemas, fazíamos o compartilhamento através da leitura deles, e digitávamos nas aulas de informática. Logo na segunda seção de digitação, um aluno disse que gostaria de escrever um livro sobre a história do Hospital Espírita de Marília. Na mesma hora, tive um *insight*: se vocês são capazes de criar problemas tão ricos e complexos, característicos do universo e da vivência adulta, também são capazes de criar uma coletânea de problemas. Que tal fazermos uma apostila de problemas criados por alunos de EJA, e levarmos como proposta para a Secretaria da Educação? Os alunos aceitaram na mesma hora esta tarefa. A partir deste dia, os olhos dos alunos brilhavam diante do desafio, e passaram de alunos a professores, criadores e sujeitos da sua própria aprendizagem.

Durante todo o ano, as aulas de Matemática foram voltadas para a criação de problemas, digitação das mesmas pelos alunos e resolução em sala. Processo bastante demorado e que só foi possível graças à presença das bolsistas PIBID que auxiliaram o tempo todo no monitoramento dos grupos, na supervisão da digitação dos problemas pelos alunos nas aulas de informática.

OFICINA 2: COM DISTRIBUIÇÃO DE VALORES DIFERENTES POR GRUPO:

1. *GERUNDINA FEZ UMA COMPRA NA RIACHUELO E PARCELOU EM 5 PRESTAÇÕES DE R\$75,00. QUANTO ELA GASTOU?*
2. *DEIVID TINHA R\$100,00 E GANHOU R\$75,00 DE GORJETA DO PATRÃO. QUANTO ELE TEM NO TOTAL?*
3. *EU TENHO R\$75,00 E QUERO COMPRAR UMA TELESSENA DE R\$10,00; UM OVO DE PÁSCOA DE R\$15,00 E MAIS UMA RASTEIRINHA DE R\$20,00. A) QUANTO SOBROU DE TROCO? B) QUANTO GASTEI?*
4. *O DESEJO DE FABIANA É TER UM NOTEBOOK. AUGUSTA DEU R\$50,00 DE SUA APOSENTADORIA, WESLEY DEU R\$70,00 E CIBELE DEU R\$50,00. SE O NOTEBOOK CUSTA R\$500,00, QUANTO FALTA PARA ELA PODER COMPRÁ-LO?*
5. *ALÉM DO DINHEIRO DADO PELOS AMIGOS, FABIANA JUNTOU MAIS 6 NOTAS DE R\$ 50,00. AGORA QUANTO FALTA PARA ELA COMPRAR O NOTEBOOK?*

Obs.: Quanto ao problema criado pela Fabiana, moradora da Vila do Hospital Espírita de Marília, com o desejo de comprar um notebook, fizemos uma previsão de quantas semanas ela deveria juntar dinheiro para realizar seu sonho, guardando as notas de \$50,00 já que recebe o valor de R\$60,00 por semana. Isso foi muito bom e estimulante para a aluna que conseguiu realmente juntar a quantia de R\$1000,00 para comprá-lo, além de ter feito uso e treinamento junto com as bolsistas PIBID de notebook em sala. A aluna em questão não sabia contar sequencialmente de 1 a 10, não reconhecia dinheiro, e só sabia o valor das notas a partir do desenho ilustrado na mesma, porém, por ser reclusa em um hospital psiquiátrico, não possuía a mesma vivência social e experiência em situações de compra que os outros alunos possuem. Vemos a partir dessas situações criadas pelos próprios alunos, um reconhecimento de que Fabiana pensa, logo existe. Logo pode ter sonhos, e executá-los.

6. WESLEY QUER COMPRAR UMA BICICLETA DE R\$200,00. A PROFESSORA DEU R\$170,00. CIBELE, AUGUSTA E FABIANA QUEREM DAR O QUE FALTA PARA COMPRAR A BICICLETA. QUANTO CADA UMA TERÁ QUE DAR?

7. FOMOS AO MERCADO E COMPRAMOS 4 CAIXAS DE PIZZAS. A PIZZA DE QUEIJO FOI R\$20,00. A DE PALMITO FOI R\$18,00; A DE CALABRESA R\$20,00 E A DE QUATRO QUEIJOS R\$ 24,00. QUANTO CUSTOU TUDO?

8. NÓS FOMOS AO BANCO E SACAMOS R\$160,00. FOMOS ATÉ O PARQUE DE DIVERSÕES E CHEGANDO LÁ PAGAMOS UMA ENTRADA DE R\$20,00 CADA UM. ESTÁVAMOS EM 4 PESSOAS E BRINCAMOS NA RODA GIGANTE, QUE CUSTOU R\$5,00 CADA UM. MAIS TARDE FOMOS COMER TAPIOCA E CADA UMA CUSTOU R\$ 3,50. A) QUANTO GASTAMOS NO PASSEIO? B) QUANTO SOBROU DE TROCO?

9. OSNÉIA TEM DUAS NOTAS DE R\$50,00 E QUER FAZER UM PERMANENTE AFRO DE R\$120,00. QUANTO FALTA PARA PAGAR O PERMANENTE?

Obs.: a realização do Permanente Afro só foi possível graças à sensibilidade e compromisso da Bolsista PIBID Sabrina, que em conversa com as alunas Fabiana e Osnéia percebeu o desejo delas de valorizar seus cabelos, porém, tinham medo de fazer o alisamento através de progressiva. Extremamente consciente, a bolsista Sabrina me indicou que trabalhasse com as alunas outras possibilidades, mostrando na aula de informática, outras formas de valorização dos cachos, penteados afros, acessórios e imagens de mulheres negras com cabelos crespos. Ressalto que sem essa intervenção da bolsista, tal procedimento não seria possível.

10. FUI AO CENTRO COM R\$160,00 E COMPREI UMA JAQUETA DO CORINTHIANS DE R\$140,00. QUANTO SOBROU DO DINHEIRO?

11. SEU ZÉ VAI VIAJAR PARA MINAS GERAIS E A VIAGEM CUSTA R\$490,00. ELE TEM R\$180,00. QUANTO FALTA PARA PAGAR A VIAGEM?

12. DEIVID QUER COMPRAR UMA BICICLETA MOTORIZADA E TEM 180 REAIS PARA A ENTRADA. A BICICLETA CUSTA 1000 REAIS. ELE PODE PAGAR 150 REAIS POR MÊS. EM QUANTOS MESES ELE TERMINA DE PAGAR?

13. SEPAREI 180 REAIS DO PAGAMENTO PARA IR PARA SÃO PAULO. PRECISO DE 500 REAIS PARA VIAJAR. QUANTO AINDA FALTA?

14. ESMAEL, EU E VALTER JUNTAMOS 60 REAIS CADA UM PARA COMPRARMOS UM PRESENTE PARA NOSSAS MÃES. A FABIANA COMPROU UM FERRO DE 50 REAIS, O ESMAEL COMPROU UM RELÓGIO DE 40 REAIS E

O VALTER COMPROU UMA SOMBRINHA DE 30 REAIS. A) QUANTO GASTAMOS? B) QUANTO SOBROU DE TROCO PARA CADA UM?

15. EU PEGUEI NO BANCO 240 REAIS E LEVEI O ESMAEL E A FABIANA NO PESQUEIRO. COMEMOS UMA PORÇÃO DE PEIXE E FOMOS PARA CASA, ONDE COZINHAMOS O RESTO DOS PEIXES. TUDO CUSTOU 85 REAIS, QUANTO SOBROU?

OFICINA DE PROBLEMAS COM FIGURAS RELACIONADAS AO INTERESSE DOS ALUNOS:

1. O MOTORISTA JOSÉ CARLOS FAZ CARRETO DE MARÍLIA PARA SÃO PAULO E COBRA 1200,00. ELE FAZ 3 VIAGENS NA SEMANA. A) QUANTO ELE GANHA NA SEMANA? B) QUANTO ELE GANHA POR MÊS?

2. JOSÉ CARLOS TEVE QUE TROCAR 8 PNEUS DO SEU CAMINHÃO. CADA UM CUSTOU R\$1300,00. QUANTO ELE GASTOU NO TOTAL? A) EM UMA VIAGEM ELE GASTA R\$300,00 DE DÍSEL. QUANTO ELE GASTA DE DÍSEL NA SEMANA? B) QUANTO ELE GASTA DE COMBUSTÍVEL NO MÊS? C) POR VIAGEM JOSÉ CARLOS PAGA R\$150,00 PARA SEU AJUDANTE. QUANTO ELE GASTA POR SEMANA COM ESTE RAPAZ?

OFICINA DE PROBLEMAS NÃO-CONVENCIONAIS:

1. INÊS, PATRÍCIA E GERUNDINA QUEREM ATRAVESSAR PARA O OUTRO LADO DO RIO. INÊS PESA 85 QUILOS, PATRÍCIA 60 QUILOS E GERUNDINA 80 QUILOS. O BARCO SUPORTA ATÉ 150 QUILOS. COMO ELAS FARÃO PARA ATRAVESSAR?

2. FABIANA TEM QUE ATRAVESSAR UM RIO DE BARCO E LEVAR SEU CACHORRO PITY, O COELHO MASCOTINHO E UM SACO COM 10 QUILOS DE CARNE. ELA SÓ PODE LEVAR UMA COISA POR VEZ. A) SE ELA DEIXAR O CACHORRO COM O COELHO, ELE COME O COELHO. B) SE ELA LEVAR O COELHO, O CACHORRO COME A CARNE. COMO ELA DEVERÁ FAZER PARA ATRAVESSAR TUDO?

3. SEU JOSÉ VIU 15 PASSARINHOS EM UMA ÁRVORE. PEGOU SUA ESPINGARDA E MATOU 7. QUANTOS FICARAM?

4. DONA BRAZILINA ACENDEU 25 VELAS PARA A NOVENA DA CHUVA. APAGOU 5 NA PRIMEIRA ORAÇÃO. QUANTAS FICARAM?

5. SETE HOMENS CAÍRAM NO MAR E APENAS 6 MOLHARAM OS CABELOS. COMO VOCÊ EXPLICA ISSO?

6. OSNÉIA LEVA 1 HORA NO BANHO E INÊS 60 MINUTOS. QUEM TOMA BANHO MAIS RÁPIDO?

7. MÃE BETINHA TEM 3 COELHOS E CADA UM TEM 4 PATINHAS. QUAL A IDADE DA MÃE BETINHA?
8. COMO POSSO DIVIDIR IGUALMENTE 5 CACHORROS COM 7 PESSOAS?
9. VAI UMA BOIADA COM 100 BOIS. O PRIMEIRO OLHA PARA TRÁS. QUANTOS BOIS ELE CONTA?
10. MEU SOGRO MORREU E DEIXOU 10 ALQUEIRES DE TERRA E NÃO DEIXOU HERDEIROS. POR QUÊ?
11. UMA PORCA COME CEM PINTINHOS EM 10 SEGUNDOS. CEM PORCAS COMEM CEM PINTINHOS EM QUANTOS SEGUNDOS?

OFICINA COM PANFLETO DE SUPERMERCADO:

PRODUTO	UNIDADE	PREÇO
BACON	1 K	14,90
BISTECA DE PORCO	1 K	7,95
COSTELA	1 K	7,70
LINGUIÇA SUINA	1 K	8,90
LINGUIÇA TOSCANA	1 K	9,90
MIOLO DO ACÉM	1 K	11,40
MIOLO DO SETE	1 K	12,70
PATINHO	1 K	12,70
PEITO DE FRANGO	1 K	7,59
SALSICHA	1 K	5,90
PRESUNTO	1 K	19,90
QUEIJO MUSSARELA	1 K	14,90
BATATA	1 K	0,69
CENOURA	1 K	0,98
LARANJA	1 K	0,69
MAÇÃ	1 K	2,98
MAMÃO	1 K	0,98
MANGA	1 K	1,85
PEPINO	1 K	1,27
PERA	1 K	2,98
REPOLHO	1 K	0,98
TOMATE GRAPE	BANDEJA 170 G	1, 98
UVA	BANDEJA 500 G	4,97
CERVEJA BAVARIA	LATA 350 ML	1,29
CERVEJA BUDWEISER	LATA 350 ML	2,29
CERVEJA GLACIAL	LATA 473 ML	1,76
CERVEJA LONG NECK	343 ML	2,49
CLIGHT PÓ	PACOTE 8G	0,85
COCA COLA	PET 1,5 L	2,49

FANTA	PET 2,5 L	2,89
GUARANÁ ANTARTICA	1L	1,50
ITUBAÍNA	PET 2L	3,45
SUCO DE ABACAXI	200 ML	1,14
SUCO DE LARANJA	1 L	4,48
SUCO SKINKA	450 ML	1,93
ARROZ	5K	9,98
BATATA PALHA CONGELADA	2K	9,90
MAIONESE	500G	2,29
MASSA PARA LASANHA	600 G	5,90
MOLHO DE TOMATE	SACHE 340 G	1,09
MOSTARDA	190 G	1,49
VINAGRE	750 ML	0,98
BOMBOM	CAIXA 378G	6,98
DANONINHO	BANDEJA 125G	2,39
SORVETE	POTE 2 L	11,90

1. ZÉLIA FOI AO MERCADO COMPRAR PRODUTOS ALIMENTÍCIOS PARA OS ALUNOS FAZEREM UMA FESTA DE COMEMORAÇÃO DE FINAL DE ANO NA ESCOLA. ELA COMPROU 2K DE LINGUIÇA, 1 K DE MIOLO DO ACÉM, 1 K DE MIOLO DO SETE, 2K DE COSTELA, 1 K DE PATINHO, 1 K DE BISTECA, 1 GUARANA, 1 COCA COLA, 4 FANTA, 2 CERVEJA LONG NECK, 4 LATINHAS DE CERVEJA SENDO 2 BUDWEISER, 1 BAVARIA E 1 GLACIAL. A) QUANTO DEU A COMPRA? B) ELA DIVIDIU EM 3 VEZES NO CARTÃO. QUANTO DEU CADA PARCELA?

2. GERUNDINA VAI FAZER UM ARROZ ESPECIAL E COMPROU 2 K DE ARROZ, $\frac{1}{2}$ K DE BACON, 1K DE PEITO DE FRANGO E $\frac{1}{2}$ K DE MUSSARELA. ELA PAGOU COM DUAS NOTAS DE 50 REAIS. QUANTO SOBROU DE TROCO?

3. FABIANA FOI AO TAUSTE PARA COMPRAR OS INGREDIENTES DA MAIONESE E AS FRUTAS PARA A FESTA. COMPROU 2K DE CENOURA, 1K DE BATATA, 2K DE PERA E 2K DE MAÇÃS, 1 K DE UVA, 1K DE TOMATES, 2K DE REPOLHO, $\frac{1}{2}$ K DE MANGA E, TAMBÉM, UM POTE DE SORVETE E UM VIDRO DE MAIONESE. A) QUANTO FABIANA GASTOU? B) ELA LEVOU 2 NOTAS DE 50 REAIS. DEU PARA PAGAR A COMPRA? C) SOBROU TROCO OU FALTOU DINHEIRO? QUANTO?

4. D. BRAZILINA PERCEBEU QUE ALGUNS PRODUTOS PODERIAM FALTAR E TROUXE MAIS 2 FANTAS, 1 COCA COLA, 1 ITUBAÍNA, 2 GUARANÁS ANTARTICA, 2 SUCOS E 4 CERVEJAS E MAIS 1 K DE PERA E 1 K DE MAÇÃ. PAGOU COM UMA NOTA DE 100 REAIS. QUANTO SOBROU DE TROCO?

5. AS MENINAS VÃO DIVIDIR O VALOR TOTAL GASTO NAS COMPRAS IGUALMENTE. A) QUANTO FOI GASTO NO TOTAL? B) QUANTO CADA UMA GASTOU? C) QUEM GASTOU MAIS? D) QUEM GASTOU MENOS?

6. ANTONIO CARLOS RESOLVEU FAZER UM JANTAR PARA 8 AMIGOS E FOI AO MERCADO COMPRAR OS INGREDIENTES. ELE COMPROU UMA MASSA PARA LASANHA, 1 KG DE QUEIJO, 1 KG DE PRESUNTO, 1 PACOTE DE ARROZ, 2 KG DE BISTECA DE PORCO, UM MOLHO DE TOMATE, 1KG DE BATATA, 1KG DE TOMATE, 1 KG DE CENOURA, UMA MOSTARDA, UMA MAIONESE E UM VINAGRE. PARA SOBREMESA COMPROU 1 KG DE MAMÃO, 1 KG DE MAÇÃ; 1 KG DE UVA. PARA COMPLETAR O JANTAR COMPROU ALGUMAS BEBIDAS: 6 LATAS DE BAVARIA, 6 LATAS DE GLACIAL, 6 LATAS DE BUDWEISER, 4 REFRIGERANTES COCA COLA E 4 CAIXAS DE SUCO DE LARANJA. PAGOU SUA COMPRA EM DUAS VEZES NO CARTÃO. A) QUAL FOI O VALOR DA COMPRA? B) QUANTO ANTONIO CARLOS PAGARÁ EM CADA PARCELA?

7. OSNÉIA FOI NO CENTRO DA CIDADE PARA COMPRAR COISAS SAUDÁVEIS. COMPROU: 1 CAIXA DE SUCO DE LARANJA DE R\$ 4,48; 1 SUCO SKINKA DE R\$ 1,93; 2 CAIXINHAS DE SUCO DE ABACAXI DE R\$ 1,14 CADA; 2 SAQUINHOS DE CLIGHT DE R\$0,85 CADA; 1 REFRIGERANTE DE R\$ 3,45. PARA FAZER SOPA COMPROU $\frac{1}{2}$ K DE CENOURA QUE ESTAVA CUSTANDO R\$ 0,98; PARA SALADA COMPROU 3K DE PEPINO A R\$1,27 O QUILO; 2 BANDEJAS DE TOMATE A R\$ 1,98 CADA; 2 REPOLHOS A 0,98 CADA; $\frac{1}{2}$ K DE MANGA (1,85/KG); 3 K DE LARANJA A R\$ 0,69 O QUILO; 2 K DE BATATAS A R\$ 0,69 O QUILO; 1 BANDEJA DE UVA A R\$ 4,97 E 2 K DE MAMÃO A R\$ 0,98 CADA. OSNÉIA PEGOU OS PRODUTOS, FOI NO CAIXA E DEPOIS QUE PASSOU A COMPRA PAGOU COM CARTÃO DE CRÉDITO. A) QUANTO OSNÉIA GASTOU EM SUA COMPRA? B) SE OSNÉIA TIVESSE PAGO EM DINHEIRO QUANTAS E QUAIS NOTAS ELA DEVERIA TER NAS MÃOS PARA PAGAR A CONTA?

8. ALEXANDRE, ESMAEL E JOSÉ PEDRO FORAM À PRAIA COM AS FAMÍLIAS. CHEGANDO LÁ FIZERAM COMPRA PARA PASSAREM 4 DIAS. ALEXANDRE COMPROU AS CARNES PARA O CHURRASCO DO FINAL DE SEMANA E GASTOU R\$ 129,61. JOSÉ PEDRO TAMBÉM PASSOU NO MERCADO E COMPROU MAIS ALGUMAS COISAS GASTANDO R\$ 81,24. ESMAEL TAMBÉM CONTRIBUIU COM UMA COMPRA DE R\$ 78,67. PASSARAM OS 4 DIAS EM UM CAMPING ONDE A DIÁRIA CUSTOU R\$ 200,00. A) QUANTO ELES GASTARAM COM AS DIÁRIAS? B) AO DIVIDIREM A DIÁRIA, QUANTO CADA UM GASTOU? C) JUNTANDO A PARCELA DO CAMPING JÁ DIVIDIDA COM O VALOR GASTO NO MERCADO, QUANTO CADA UM GASTOU NO PASSEIO? D) CONTANDO TODOS OS GASTOS, QUANTO OS AMIGOS GASTARAM JUNTOS?

Também trabalhamos com a Biografia de Braz Alécio, sugerida pela Bolsista PIBID Priscila, que nos sugeriu o estudo e reconhecimento deste artista mariliense, que apesar de desconhecido pela população em geral, traz obras lindíssimas que recontam a história da cidade e de seu olhar sobre as coisas. Juntamente com suas obras, também nos foi apresentado pela Bolsista um Documentário emocionante feito por alunos da UNESP de Assis, chamado "A quatro mãos".

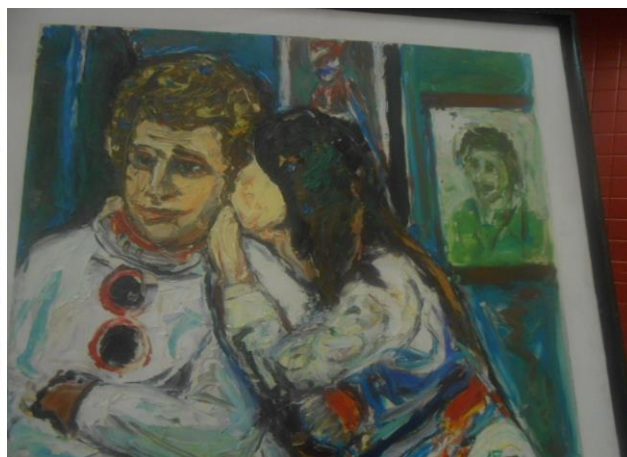
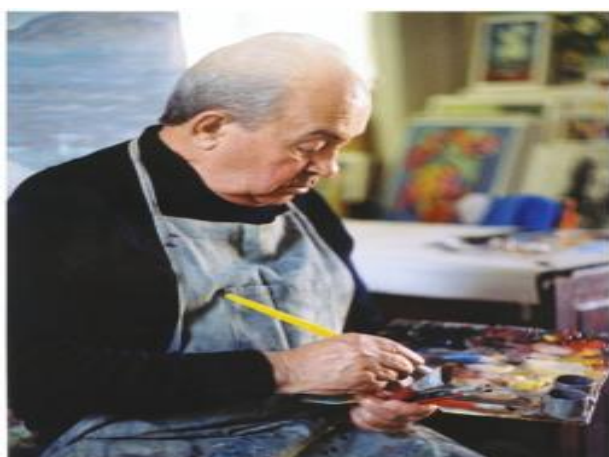


Obra de Braz Alécio, artista plástico homenageado pela curadoria do 24º Salão Marília através dos seus artistas

Patrono do 24º Salão “Marília através dos seus artistas”, o artista plástico Braz Alécio foi homenageado na abertura da exposição e também tem suas obras expostas na Sala de Exposições Permanentes “Antônio Carlos Rocha”, da Galeria Municipal de Artes. Um dos pontos levantados pela curadoria para prestar essa homenagem, além de Braz Alécio ser uma referência para artes plásticas em Marília, com mais de 150 exposições realizadas por todo o Brasil, divulgava a cidade por onde passava e costurava sua história com a da cidade, misturando-se, confundindo-se as histórias. Apaixonado por todas as linguagens artísticas, Braz é também poeta, tendo publicado diversos poemas e textos e vendo na arte a própria vida. “Nasci pintor e vou continuar pintor até o último dia de minha vida, pois é na arte, apesar de todas as dificuldades, que encontro forças para continuar a levar a vida”, afirma o artista, carinhosamente chamado de “mestre” pelas novas gerações de artistas plásticos marilienses. Braz Alécio nasceu em Marília no dia 20 de junho de 1929. Filho de Reinaldo Alécio e Aurora Rojo, foi pioneiro da cidade, junto com seus nove irmãos, acompanhando de perto o crescimento de Marília. O artista teve infância simples, mas com a arte sempre presente desde a escola, onde desenhava. E foi por causa dos seus desenhos que ele ganhou uma bolsa e aos 17 anos mudou-se para São Paulo para estudar no museu de artes plásticas. Em 1953, casou-se com Dona Olinda e tem dois filhos, Adilson e Ruth. Durante o período que ficou fora de Marília, teve contato com grandes exposições e aulas com Candido Portinari, entre outros artistas renomados. Também se dedicou à atividade de arte-educador. Em 2005, parou de ministrar aulas, devido ao fato dele ser

portador de Alzheimer, doença degenerativa, que tem como sintoma mais comum a perda de memória. Atualmente o artista vive da venda de suas obras que podem ser visitadas num espaço que é cedido pela Unesp - ao lado do Museu Histórico Pedagógico de Marília.

Conhecer a história de Braz Alécio, a riqueza de suas obras, as dificuldades da sua vida e o não reconhecimento e sequer conhecimento de sua existência por parte da população em geral, deixou os alunos indignados, pois Braz ainda é vivo e reside em Marília. Para comprovar este descaso, os alunos fizeram uma pesquisa nos arredores de suas casas perguntando para as pessoas: quem é Braz Alécio? Infelizmente, ninguém nunca tinha ouvido falar, nem mesmo eu, professora e ex-aluna da UNESP de Marília.



Além da análise de quadros e poemas criados por Braz Alécio, encerramos o primeiro semestre resgatando a cultura caipira e imagens do passado, como as casas de madeira, a culinária tradicional do campo, os ritos e costumes conhecidos pelos alunos. Como resgate deste acervo cultural, realizamos um bingo e uma Festa Junina bastante alegre, com a participação de todas as escolas de EJA do município de Marília.