



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DARLENE LEITE DIAS SANTOS

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E TERAPÊUTICO EM UMA
COMUNIDADE TERAPÊUTICA (CT): PRÁTICAS COTIDIANAS E LABORAIS
COMO RESGATE DE SI E BUSCA DOS LAÇOS SOCIAIS**

Salvador

2025



DARLENE LEITE DIAS SANTOS

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E TERAPÊUTICO EM UMA
COMUNIDADE TERAPÊUTICA (CT): PRÁTICAS COTIDIANAS E LABORAIS
COMO RESGATE DE SI E BUSCA DOS LAÇOS SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salvador Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Salvador
2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO
IFBA, COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

S237t Santos, Darlene Leite Dias

O trabalho como princípio educativo e terapêutico em uma comunidade terapêutica (CT): práticas cotidianas e laborais como resgate de si e busca dos laços sociais / Darlene Leite Dias Santos; orientador Leonardo Rangel dos Reis -- Salvador, 2025.

117 p.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2025.

Inclui produto educacional no capítulo 5, p. 72 - 95.

1. Educação profissional e tecnológica. 2.

Trabalho como princípio educativo e terapêutico. 3. Espaços não formais de educação. 4. Comunidade terapêutica. I. Reis, Leonardo Rangel dos, orient. II. TÍTULO.

CDU 377



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

PROFEPT - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E TERAPÊUTICO EM UMA
COMUNIDADE TERAPÊUTICA (CT): PRÁTICAS COTIDIANAS E LABORAIS COMO
RESGATE DE SI E BUSCA DOS LAÇOS SOCIAIS

DARLENE LEITE DIAS SANTOS

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza

Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto

Membra Externa – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Alysson André Régis Oliveira

Membro Externo - Instituto Federal Paraíba (IFPB)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 09/05/2025.

Em 08 de maio de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ALMEIDA SOUZA, Professor Efetivo**, em 09/05/2025, às 12:01, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Alysson André Régis Oliveira, Usuário Externo**, em 09/05/2025, às 13:18, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO RANGEL DOS REIS, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 09/05/2025, às 15:12, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA RAIDALVA NERY BARRETO, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 14/05/2025, às 14:35, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **4156674** e o código CRC **430CA18B**.

"Dedico esta pesquisa a todas e todos que, nas tessituras da vida tecem seus laços de recomeços".

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida, amor e bondade, minha eterna gratidão. Nos momentos de dúvida, silêncio e cansaço, senti sua presença me sustentando e iluminando meus caminhos mesmo nas adversidades.

À minha mãe, mulher de fé, guerreira, exemplo de amor incondicional, meu muito obrigada por ser meu abrigo, a minha base.

À minha família, com carinho dedicado aos meus sobrinhos, que com gestos simples de ternura me deram motivos para seguir em frente.

Aos amigos que incentivaram e sempre estiveram por perto. Não cito nomes, para não correr o risco de esquecer de alguém, mas cada demonstração de afeto e apoio moram comigo.

Aos professores do ProfEPT/IFBA, em especial, ao meu orientador Leonardo Rangel, pela escuta atenta e generosa, pelas provocações que me impulsionaram a enfrentar os desafios desta caminhada, respeitando as minhas limitações. Obrigada por me encorajar a mergulhar em águas desconhecidas, confiar no percurso e ser afetada pela educação da atenção. É como você sempre diz... vamos que vamos!

Aos membros da minha querida banca: Alysson Régis, Danilo Souza e Raidalva Barreto, obrigada pela leitura sensível e pelas contribuições valiosas.

À direção do Bom Samaritano, que abriu as portas da comunidade terapêutica para que a pesquisa acontecesse e, em especial, a todas as meninas que, com coragem estão na luta tecendo seus laços de recomeços.

Encerro com gratidão a todos e todas que, de diferentes formas, fizeram parte desta construção, meu muito obrigada.

*“Viver é afinar o instrumento
De dentro pra
fora De fora
pra dentro
A toda hora, a todo momento
De dentro pra
fora De fora
pra dentro
A toda hora, a todo momento
De dentro pra fora”.*
(Walter Franco, 1991)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o impacto do entendimento do trabalho como princípio educativo e terapêutico, por meio de uma oficina pedagógica, enquanto auxílio no acolhimento das mulheres residentes na Comunidade Terapêutica. O estudo dialoga com a Educação Profissional e Tecnológica e os espaços não formais de aprendizagens que emergem sob o viés da educação da atenção. Tornou-se relevante refletir sobre a relação entre esse território, que embora não esteja inserido formalmente nesta modalidade de ensino, utiliza o trabalho como um dos eixos estruturantes nos seus movimentos terapêuticos, explorando a relação entre o trabalho, a educação e a ressocialização. O desafio foi compreender como os elementos dessa abordagem educacional podem dialogar nesse contexto, tensionados pelos limites da formação que ocorre fora das estruturas escolares tradicionais, destacando a potência educativa dos itinerários não formais e cotidianos. Assim, a discussão do trabalho como princípio educativo e terapêutico se apresenta como um meio possível para a compreensão das dimensões formativas presentes na experiência cotidiana, observando a legislação, aspectos teóricos da educação, e a própria lógica de funcionamento da comunidade terapêutica como um espaço educativo. A pesquisa fez uso da metodologia qualitativa centrada na cartografia que permitiu captar as expressões subjetivas e relacionais das acolhidas no dia a dia do acolhimento, observando como as atividades diárias podem ressignificar trajetórias marcadas pela vulnerabilidade e drogadição. Assim, foram utilizadas as técnicas de observação participativa, análise documental da instituição, e ao longo da colheita de dados foram realizadas 09 entrevistas semiestruturadas com as residentes, na faixa etária entre os 19 e 50 anos, sem restrição de escolaridade. Dessa maneira, favoreceu a construção de narrativas que evidenciam os enfrentamentos e potencialidades desse contexto. Desse modo, a oficina Laços de Recomeço representa a materialização do Produto Educacional, dispositivo esse de apoio direcionado para as residentes no processo de reconstrução de sentidos com o propósito de ampliar suas reflexões sobre o trabalho promovendo um *'espaçotempo'* de aprendizado, experimentação e conexão afetiva. Os resultados indicam que a ação produtiva, quando ressignificada, terapêutica e pedagogicamente, fortalece os processos de transformação pessoal e reinserção social. O estudo também contribui para o campo da Educação Profissional e Tecnológica ao ampliar o entendimento sobre práticas educativas fora do modelo formal, destacando que o trabalho, quando intencionalmente orientado por princípios pedagógicos e humanistas, pode gerar formação integral, autonomia e participação cidadã. Além disso, desafia a lógica tradicional da dualidade estrutural da educação ao demonstrar que o aprender fazendo em situações da vida real tem valor formativo genuíno e transformador, atingindo, com isso, os objetivos da pesquisa.

Palavras-Chave: educação profissional e tecnológica; trabalho como princípio educativo e terapêutico; espaços não formais de educação; comunidade terapêutica.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the impact of understanding work as an educational and therapeutic principle, through a pedagogical workshop, while supporting the reception of women living in the Therapeutic Community. The study engages with Professional and Technological Education and the informal learning spaces that emerge from the perspective of care education. It became relevant to reflect on the relationship between this territory, which, although not formally included in this teaching modality, uses work as one of the structuring axes in its therapeutic movements, exploring the relationship between work, education, and resocialization. The challenge was to understand how the elements of this educational approach can interact in this context, strained by the limits of training that occurs outside traditional school structures, highlighting the educational potential of informal and everyday itineraries. Thus, the discussion of work as an educational and therapeutic principle presents itself as a possible means for understanding the formative dimensions present in everyday experience, observing legislation, theoretical aspects of education, and the very logic of how the therapeutic community operates as an educational space. The research used a qualitative methodology centered on cartography, which allowed us to capture the subjective and relational expressions of the residents in their daily lives, observing how daily activities can reframe trajectories marked by vulnerability and drug addiction. Thus, participatory observation techniques and institutional document analysis were used, and throughout the data collection, nine semi-structured interviews were conducted with the residents, aged between 19 and 50, regardless of educational level. This facilitated the construction of narratives that highlight the challenges and potential of this context. Thus, the Laços de Recomeço workshop represents the embodiment of the Educational Product, a support device aimed at residents in the process of reconstructing meanings, aiming to broaden their reflections on work by fostering a "space-time" for learning, experimentation, and emotional connection. The results indicate that productive action, when reframed therapeutically and pedagogically, strengthens the processes of personal transformation and social reintegration. The study also contributes to the field of Professional and Technological Education by expanding the understanding of educational practices outside the formal model, highlighting that work, when intentionally guided by pedagogical and humanistic principles, can generate comprehensive development, autonomy, and civic participation. Furthermore, it challenges the traditional logic of the structural duality of education by demonstrating that learning by doing in real-life situations has genuine and transformative formative value, thereby achieving the research objectives.

Keywords: professional and technological education; work as an educational and therapeutic principle; non-formal educational spaces; therapeutic community.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mural o que é o trabalho?	81
Figura 2 - Momento da dinâmica defendendo seus sonhos.....	83
Figura 3 - Mural o que o trabalho significa para você?.....	85
Figura 4 - Confeção dos laços pela acolhida.....	86
Figura 5 - Colaboração mútua entre as participantes.....	87
Figura 6 - Formulário avaliativo da oficina 1.....	90
Figura 7 - Formulário avaliativo da oficina 2.....	91
Figura 8 - Formulário avaliativo da oficina 3.....	92
Figura 9 - Laços produzidos pelas acolhidas	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil socioeconômico das acolhidas.....	56
Quadro 2 - Quadro síntese da oficina Laços de Recomeço.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CONAD	Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas
CT	Comunidade Terapêutica
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SENAD	Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISNAD	Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas
SPA	Substâncias psicoativas
PE	Produto educacional

SUMÁRIO

1 NAS DOBRADURAS DOS DIAS: PRIMEIRAS PALAVRAS DE UM CAMINHO ..15	
1.1 O SENTIDO DE ESTAR AQUI	22
2 ENVOLVENDO-SE COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA..24	
2.1 DIÁLOGO HEURÍSTICO COM AS BASES DA EPT	28
3 DESENHANDO O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E TERAPÊUTICO..30	
3.1 TRAMAS COTIDIANAS DE UM RECOMEÇO: ITINERÂNCIAS CARTOGRÁFICAS DA PESQUISA.....	39
3.2 ONDE A ESCOLA NÃO CHEGA: SABERES TECIDOS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	42
3.3 CAMINHOS ENTRE FÉ, TRABALHO E DISCIPLINA: AS COMUNIDADES TERAPÊUTICAS NO BRASIL	47
3.4 NOS FIOS DO DIA A DIA: A COMUNIDADE TERAPÊUTICA COMO ESPAÇO EDUCATIVO.....	51
4 O BOM SAMARITANO: EM SEUS MODOS DE SER, FAZER E ACOLHER.....65	
4.1 QUANDO O RECOMEÇO SE TORNA POSSÍVEL: NARRATIVAS DE UMA ACOLHIDA	69
5 NASCEDOURO DE RECOMEÇOS: A OFICINA COMO BORDADO DE VIDA...72	
5.1 PENSANDO A OFICINA LAÇOS DE RECOMEÇO.....	72
5.2 LAÇOS DE RECOMEÇO: CRIANDO NOVOS CAMINHOS DENTRO DA COMUNIDADE TERAPÊUTICA	78
5.2.1 <i>Ponto de partida!</i>	79
5.2.2 <i>O momento tão esperado!</i>	85
6 (IN) CONCLUSÕES.....96	
REFERÊNCIAS.....98	
APÊNDICES..... 107	
APÊNDICE A: METODOLOGIA PARA APLICAÇÃO DA OFICINA LAÇOS DE RECOMEÇO	107
APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA	115

1 NAS DOBRADURAS DOS DIAS: PRIMEIRAS PALAVRAS DE UM CAMINHO

O processo de reforma da assistência em saúde mental brasileira é considerado uma referência mundial (Bardi e Garcia, 2022). Há diversas abordagens terapêuticas utilizadas no país para lidar com o uso abusivo de álcool e outras drogas. Certamente, o mais controverso dos tratamentos são as comunidades terapêuticas (CTs), devido a sua proposta de acolhimento baseada em privação de liberdade voluntária (Brasil, 2011), controle de rotinas, hierarquia e reestruturação da identidade, configurando-se como uma “instituição total” (Goffman, 1961). Porém, as CTs têm sido a alternativa que mais cresceu e acolheu pessoas nos últimos anos (Perrone, 2014).

Constituem-se como espaços relevantes para a assistência e o cuidado de pessoas que enfrentam desafios associados à dependência química. Conforme salienta Damas (2013), o impacto dos processos terapêuticos das CTs nas estratégias de enfrentamento dessa problemática pode variar. Em determinadas circunstâncias, utilizam-se recursos eficazes no atendimento, enquanto em outras, as situações terapêuticas geram efeitos adversos, comprometendo a recuperação do indivíduo.

Essas entidades integram o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), responsável por organizar ações voltadas ao enfrentamento do uso abusivo de substâncias psicoativas entre outras estratégias intersetoriais (Brasil, 2006). Vale ressaltar que as CTs “não são estabelecimentos de saúde, mas de interesse e apoio das políticas públicas de cuidados, atenção, tratamento, proteção, promoção e reinserção social” (Brasil, 2015). Tais dispositivos são pautados por uma rotina disciplinada que integra trabalho, espiritualidade e convivência coletiva (De Leon, 2003). Nesse sentido, oferecem oportunidade para analisar como a atividade laborativa pode emergir como princípio educativo e terapêutico nesse contexto de educação não formal.

O conceito de “trabalho como princípio educativo e terapêutico”, desenvolvido pela pesquisadora ao longo do estudo, adotado com a intenção de investigar de que maneira as práticas cotidianas presentes nesse território são disseminadas por meio da ocupação produtiva, constituem-se como ferramentas de acolhimento, educação e ressocialização. Portanto, partiu-se da perspectiva do trabalho como princípio educativo (Ciavatta, 2009), um dos alicerces teóricos fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A escolha desta noção reflete a necessidade de compreender como essa atuação laboral, em suas dimensões educativas e terapêuticas, contribui para a reinserção e a ressignificação social das acolhidas.

Assim sendo, o local de desenvolvimento da pesquisa distingue-se muito dos espaços escolares, cujos participantes são indivíduos advindos de diversas vulnerabilidades, principalmente a social. A maioria já estava no mundo das drogas desde os 15 anos ou até mesmo antes (CEBRID, 2002, Marques e Cruz, 2000). A base teórica apresenta-se na interseção entre educação e trabalho no contexto da dependência química, fundamentada nos estudos da EPT que encontram-se para além dos muros da escola. A ação educativa como estratégia de construção de autonomia tem sido abordada por muitos autores que dialogam com os processos formativos como caminho reflexivo de promoção da tomada de consciência e mecanismo de superação das situações de desigualdade. Dentre os autores, podemos citar Freire (2005), Arroyo (2014), Gohn (2006), Ciavatta (2009), Frigotto (2012).

Freire (2002), um dos precursores dessa maneira de conceber a educação, argumenta que o ato de educar não se limita à transmissão de conteúdos, mas deve ser compreendida como uma intervenção dialógica e transformadora, capaz de promover a conscientização e a autonomia dos indivíduos, afirmando que a emancipação “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire, 2002, p. 30). Essa reflexão intencional busca romper com a reprodução dos saberes hegemônicos, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e o fortalecimento da identidade social.

Arroyo (2014), discípulo de Freire, contribui para a compreensão dessa prática educativa ao considerar as trajetórias históricas plurais das pessoas. O autor afirma em seu livro que “outros sujeitos demandam outras pedagogias”, conforme sua análise, as concepções pedagógicas convencionais devem ser repensadas de modo a atender as particularidades e realidades de distintos grupos educativos (Arroyo, 2014). Com base nesses aspectos, as interações educativas não se restringem à escola, mas se difundem por ‘*espaçostempos*’ não formais e informais, onde também ocorrem aprendizagens significativas.

Nesse sentido, Gohn (2006) reforça esse entendimento ao destacar o papel da educação não formal no âmbito da formação cidadã. Segundo a autora, as instâncias não formais como movimentos sociais e iniciativas comunitárias, desempenham um papel essencial na construção de saberes que dialogam com os anseios reais da sociedade, e ainda salienta que tais dinâmicas sociais oferecem oportunidades para a apropriação de conhecimentos que são aplicados diretamente no cotidiano,

favorecendo a transformação social.

As perspectivas de Tim Ingold sobre a educação da atenção enriquecem ainda mais essa conversa. Para Ingold (2010), a aprendizagem é incorporada por meio da prática e do engajamento direto com o ambiente. Sob esse olhar, pode-se afirmar que educar a atenção envolve guiar a percepção e a sensibilidade dos seres humanos ao encontro do mundo ao seu redor, permitindo que aprendam com a experiência direta, com pessoas e coisas que se encontram ao seu alcance, nas ações cotidianas. Esse processo resulta em mudanças significativas na educação, apresentando-a como prática relacional e atencional moldadas pelo fazer e observar nos ambientes das interações do dia a dia.

No contexto das comunidades terapêuticas, esses debates adquirem uma relevância particular por se tratar de um espaço de educação não formal e informal imbricado de intencionalidade demarcado pelas vivências entre os atores sociais, acontecendo em regime residencial. Para Brandão (1985, p. 74), nessa conjuntura de ensino e aprendizagem, "aprendemos uns com os outros", por meio da força do exemplo. Na dinâmica desse serviço, o ensinar e aprender acontece nas relações entre os pares (De Leon, 2003; Brasil, 2001b), a partir da criação e organização de atividades pedagógicas e terapêuticas que diferem dos moldes clássicos de educar. Nesse '*espaçotempo*', de acordo Brandão (1981, p. 19), a educação floresce "misturada com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor", sendo assim, o ato de educar acontece ao longo de variadas fases da sociabilização.

Geralmente essas instituições realizam um acolhimento filantrópico, com base nos princípios religiosos, aliás, "82% das CTs no território nacional estão vinculadas às igrejas, notadamente as de matriz cristã" (Bardi e Garcia, 2022). Ou seja, esses estabelecimentos são indicados para aqueles que possuem sua vida e as relações interpessoais prejudicadas pela drogadição, em que os usos delas já se refletem na vida da pessoa como um todo (Schimith; Murta e Queiroz, 2019). Esse instrumento terapêutico visa por meio da mudança de condutas habituais ressignificar a vida dos/as residentes por meio da transmissão valores da doutrina religiosa, mediante o desenvolvimento de preceitos como disciplina, convivência e labor. Cada comunidade terapêutica tem suas particularidades, mas todas compartilham esses elementos em comum.

A laborterapia ou terapia ocupacional baseada em trabalho, é um componente

utilizado para ajudar as abrigadas e abrigados em meio ao acolhimento. De acordo com a Resolução Colegiada Diretoria (RDC) Nº 01/2015 do CONAD (Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas), a laborterapia é desenvolvida sob o conceito de Atividades de Promoção do Autocuidado e da Sociabilidade. Essas propostas visam promover o autoconhecimento, o desenvolvimento interior e a prática de atos da vida cotidiana, como higiene pessoal e participação na elaboração de refeições e organização de espaços coletivos (Brasil, 2015). Sendo uma abordagem amplamente empregada nessas entidades para reduzir a ociosidade e proporcionar uma nova compreensão de mundo, bem como organizar a rotina das e dos residentes. Assim, as diretrizes propostas visam a aceitação e valorização das capacidades e limitações dos residentes como forma de reconstruir a sua identidade social que se encontrava deteriorada pelo uso abusivo de drogas. Tais medidas, “não poderão ter caráter punitivo e deverão ser supervisionadas por membros da equipe da entidade, a quem caberá motivar os acolhidos, dando o caráter terapêutico a tais atividades” (Brasil, 2015, art. 15).

Já as iniciativas voltadas para a alfabetização e capacitação profissional em comunidades terapêuticas são denominadas de atividades de promoção do desenvolvimento pessoal e social (Brasil, 2015), delimitadas entre aulas de alfabetização, cursos livres e oficinas com a finalidade de contribuir para a construção de um projeto de vida produtivo, voltado ao mundo do trabalho. Segundo De Leon (2003), essas estratégias têm como objetivos oferecer oportunidades de educação e capacitação profissional, fundamentais para a participação cidadã produtiva favorecendo o resgate de vínculos.

Compreendendo a relevância desses espaços para indivíduos em situações de vulnerabilidade social é importante destacar que a publicação da (RDC) de Nº 101/01 (Brasil, 2001b), já indicava a necessidade de intervenções pedagógicas nesses serviços como a alfabetização e cursos profissionalizantes. No entanto, a normativa deixou a critério dos programas de cada CT, quais ações seriam aplicadas conforme a rotina e planos terapêuticos. Já a RDC Nº 01/2015 (Brasil, 2015), traz em seu artigo 12 de forma mais explícita o desenvolvimento dessas práticas, abrindo a possibilidade de inserção das atividades educativas. Apesar disso, ainda reforça que sua implementação não é obrigatória.

Desse modo, a proposta inicial desta pesquisa buscou analisar as contribuições dos cursos de qualificação profissional na recuperação de dependentes químicos dentro desse contexto. Contudo, tivemos várias dificuldades para adentrar em uma CT específica, com isso, optamos em realizar uma mudança de campo. A nova instituição investigada, além de atuar como serviço de interesse à saúde, em conformidade com os preceitos da ANVISA, dialoga com diversas esferas públicas, inclusive estabelece uma parceria com o CRAS, por essa razão, a questão será retomada com maior detalhamento na seção três. Apesar disso, nesta unidade não há oferta regular de cursos profissionalizantes, apenas oficinas/cursos livres, que são realizados por voluntários, devido aos recursos limitados. Com isso posto, tornou-se necessário ajustar e redirecionar nosso problema de pesquisa anterior, fazendo um esforço para que tal fato não interferisse na essência do estudo. Essa reformulação favoreceu o aprofundamento da concepção do trabalho como princípio educativo e terapêutico nos cotidianos das atividades produtivas por meio de uma leitura crítica, promovendo a compreensão da importância dessa temática na reorientação dos percursos de vida das acolhidas.

Então, o problema norteador da pesquisa deixou de ser a investigação da educação profissional que ocorre em uma CT, e passou a ser os impactos do trabalho como princípio educativo e terapêutico, que acontece por meio da laborterapia e de uma oficina pedagógica. Com isso, lançou-se a questão: Como o impacto do entendimento do trabalho como princípio educativo e terapêutico, por meio de uma oficina pedagógica, pode auxiliar no acolhimento das mulheres residentes na Comunidade Terapêutica?

Nessa perspectiva, delineou-se pelo seguinte objetivo geral: Analisar o impacto do entendimento do trabalho como princípio educativo e terapêutico, por meio de uma oficina pedagógica, enquanto auxílio no acolhimento das mulheres residentes na Comunidade Terapêutica. Os objetivos específicos desdobrados foram: 1 - Compreender as percepções das acolhidas acerca da importância da comunidade terapêutica como espaço educativo; 2 - Perceber de que forma o trabalho como princípio educativo e terapêutico se apresenta em uma comunidade terapêutica; 3 - Analisar as ações educativas não escolares frente ao trabalho no processo de recuperação da dependência química; 4 - Contribuir com a formação integrada tendo como pilar o trabalho como princípio educativo e terapêutico por meio da criação da oficina “Laços de Recomeço”, relacionada à orientação ao trabalho, enfocando

diferentes aspectos do mundo do trabalho.

Dessa forma, a proposta se justifica pela necessidade de ampliar a compreensão relativa ao papel educativo das CTs, explorando sua capacidade em oferecer mais do que acolhimento, sendo também um ambiente de aprendizagem e transformação social. Desse modo, nossa hipótese é que o trabalho como princípio educativo e terapêutico se apresenta como abordagem necessária para compreender os processos terapêuticos e educacionais nesses territórios.

Essas instituições, associadas ao acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade social, que estão em dependência do uso abusivo de álcool e outras substâncias, também se configuram como instâncias potentes em experiências educativas não formais. As vivências entre os pares e o incentivo ao desenvolvimento das relações sociais despontam como elementos centrais nesse processo, funcionando como instrumentos pedagógicos. Neste contexto, as atividades de promoção do autocuidado e da sociabilidade surge como abordagem amplamente aplicada, que combina dinâmica laboral com intencionalidades disciplinares e terapêuticas (De Leon, 2003). No entanto, a presente pesquisa propõe problematizar a laborterapia como ação educativa, entendendo-a como promotora de atividades significativas, contribuindo na recuperação e reintegração social dos e das acolhidas. Inclusive, na criação do nosso produto educacional (PE), propomos articular a laborterapia com a oficina pedagógica, visando a ressocialização que está diretamente relacionada à construção da participação cidadã produtiva das residentes. Portanto, a convivência diária, mediada por tarefas coletivas e rotinas estruturadas, assume aqui um papel educativo ao permitir a formação de laços sociais e o desenvolvimento de novas habilidades.

Além disso, é fundamental destacar que essa prática dialoga com a concepção de educação da atenção pois, “é uma empreitada focada na experiência. [...] buscamos atrelá-la à política dos afetos, afundando-a na existência, como modo de sentir fundado nas aberturas do/no/com (o) mundo” (Rangel; Pinheiro, 2024, p. 21), essa articulação entre o ensino-aprendizagem promove a valorização dos princípios e valores oriundos dos saberes cotidianos. Ao focar nas interações habituais e entre os pares, como recursos terapêuticos e educativos, a análise buscou evidenciar que o trabalho nas CTs pode ser muito mais do que um mecanismo disciplinador. Assim, pode representar um caminho capaz de contribuir para o protagonismo impulsionando o retorno ao convívio social.

Por fim, ao investigar as interseções entre trabalho, educação e convivência nos cotidianos da CT, este estudo insere-se em uma perspectiva crítica e transformadora, buscando compreender as possibilidades do trabalho como princípio terapêutico e educativo nos ambientes das CTs, como potencializador da formação integral (Ciavatta, 2005). Além disso, a investigação busca contribuir para a compreensão da educação profissional e tecnológica que perpassa esse serviço, diante da escassez de estudos que promovam a aprendizagem relacionada à formação profissional nesse contexto.

Para entrelaçar todos os movimentos presentes nesta pesquisa, encontra-se estruturada em quatro seções principais que dialogam entre si, além da introdução e (in)conclusões, compondo uma tessitura entre fundamentos teóricos, vivências e proposições formativas.

A primeira traz como título “Envolvendo-se com a educação profissional e tecnológica”, que propõe um diálogo com a historicidade da EPT no Brasil destacando suas bases por meio de uma abordagem heurística.

A segunda inicia-se “Desenhando o trabalho como princípio educativo e terapêutico” evidenciando uma nova noção para o trabalho como princípio educativo, proposta essa que permeia todo o estudo, apresentando reflexões sobre as práticas educativas que se desdobram nas CTs. Essa seção alinhava-se em três subseções que delineiam os aspectos metodológicos da pesquisa atravessadas pelas experiências da educação não formal e a trajetória das CTs no Brasil.

Em sequência “O Bom Samaritano” apresenta a instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, seus princípios e modo de funcionamento, já sua subseção “Quando o recomeço se torna possível: narrativas de uma acolhida” são reveladas as histórias que compõem as experiências de vida de uma residente nesse serviço de acolhimento.

Por fim, apresenta-se em “Nascedouro de Recomeços: a oficina como bordado de vidas” o nosso produto educacional Laços de Recomeço, que ancorou-se do ponto de vista teórico-metodológico, entre os eixos: conceitual, pedagógico e comunicacional, construído a partir das aprendizagens reflexivas do campo, que são destinadas a narrar as experiências vividas nesse PE distribuídas em quatro frentes: Pensando a oficina; Laços de Recomeço: criando novos caminhos dentro da comunidade terapêutica; Ponto de partida! e, O momento tão esperado! Essa prática educativa aliada a educação profissional e tecnológica, desenvolvida como modo de

favorecer as estratégias de retorno ao convívio social e autonomia dessas mulheres em acolhimento.

Que as páginas que se seguem consigam envolver o leitor e a leitora, e que o percurso aqui apresentado contribua para reflexão sobre outras formas de educar especialmente em espaços muitas vezes invisibilizados pela educação tradicional.

1.1 O SENTIDO DE ESTAR AQUI

Estar aqui não foi apenas uma escolha metodológica, mas uma travessia pessoal. Fui envolvida nos movimentos da educação não formal ainda na adolescência, participando dos cursos ofertados no centro comunitário do meu bairro, das interações na igreja e ações sociais (Gohn, 2016). Lugares esses que as aprendizagens acontecem de forma viva, entrelaçadas pela convivência articuladas às realidades da minha comunidade.

Essas vivências me mostraram, desde cedo, a potência do conhecimento que aflora nos cotidianos. Conheci de perto várias pessoas com as mais diferentes vulnerabilidades e potencialidades, assim como seus recomeços, trazendo consigo os saberes tecidos pelas vidas diárias. Os modos de conhecer dos sujeitos se manifestam pelas experiências partilhadas, cheia de sentimento de pertença que atravessam esses círculos gerando vínculos e fomentando identidades.

Esses espaços me ensinaram que existem várias formas de ensinar e aprender para além dos muros da escola, uma dinâmica formativa que pode acolher, modificar e transformar. Foi ao ingressar na faculdade e cursar disciplinas que promoviam uma aproximação entre as práticas pedagógicas e as ações educativas cotidianas que compreendi com maior aprofundamento a relevância dessas vivências de ensino-aprendizagem na/para emancipação dos sujeitos como defende Gohn (2016) que a educação não formal carrega em sua essência a experiência mobilizada pelos processos formativos que propiciam o exercício da autonomia.

Então, ao ingressar na educação pública como professora, comecei a perceber com mais nitidez o impacto da dependência química nos cotidianos de muitas famílias, conturbando a vida escolar de inúmeros estudantes, as ausências, os silêncios e os comportamentos que emergem em sala de aula em certos momentos demonstravam histórias marcadas por rupturas afetivas e sociais. Ao longo do tempo em minhas andanças na educação percebi que essa não era uma realidade isolada e que a sociedade no geral sente os reflexos dessa problemática de diferentes formas se

tornando refém da situação.

Foi quando em 2022, ao adentrar no mestrado do ProfEPT/IFBA refleti que seria importante me envolver em uma pesquisa que tratasse da educação não formal no cenário da EPT, assim, dentre essas idas e vindas do trabalho eu passava em frente de uma comunidade terapêutica e observava muitos homens e mulheres em acolhimento, fui tomada por reflexões e comecei a pensar: como a educação profissional e tecnológica poderia estar atrelada a esses territórios de socialização, onde a educação também se encontra e se move? Como esses lugares, muitas vezes invisibilizados nos debates educacionais, estão comprometidos com essas práticas educativas? Assim, vale ressaltar que Freire (1996, p.33) defende que “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta [...]”.

Foi nessa conexão de caminhos e inquietações que me senti provocada a mergulhar nessa temática para compreender o que pulsa nos cotidianos de uma comunidade terapêutica e suas tramas educativas de acolhimento, dessa forma, justifico meu interesse e proposta de pesquisa pelas questões sociais que segundo Gohn (2016, p.61) “[...] é preciso olhar para as possibilidades da educação não formal até para resolver e potencializar a educação formal”.

Ao entrar no campo da pesquisa, encontrei mais do que dados e observações, identifiquei histórias que se interligavam, vínculos que se teciam entre acolhimento, convivência e trabalho. Estar aqui enquanto pesquisadora é também me reconhecer como parte dessa trama, alguém que não observou apenas de fora, mas que foi afetada pelas interações e narrativas das meninas em meio aos seus recomeços como veremos nas próximas seções.

2 ENVOLVENDO-SE COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Historicamente a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, está associada às demandas econômicas, que conseqüentemente direcionaram às políticas educacionais, funcionando como mecanismo de manutenção da estrutura social vigente, sendo redesenhada à medida que a sociedade se reorganiza. Segundo Kuenzer (2007), o processo formativo sempre esteve atrelado a divisão social do trabalho, por meio da dualidade estrutural, porque sempre existiu em nosso país uma explícita distinção nos encaminhamentos educacionais entre aquelas e aqueles que servem para exercer atribuições estratégicas e as pessoas que se “destinavam” e seriam direcionadas às atividades operacionais.

A formação para o trabalho, no país, teve início no período colonial, apresentando características primárias e restrita a determinados grupos sociais, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os escravizados e indígenas (Brasil,2009, Cunha,2000). De acordo com Cunha (2000), a preparação nos ofícios ocorria diretamente no exercício laboral in loco, sem a existência de normatizações e estrutura definida para a distribuição de tarefas entre os iniciantes, independentemente de serem escravizados ou não.

Para Manfredi (2016, p. 47), “[...] os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas-oficinas’ de formação de artesão e demais ofícios no período colonial”. Tais escolas tinham como missão atender as demandas de mão-de-obra especializada e barata, fato emergente diante do aumento da população urbana, impulsionada pela exploração de minérios e fortalecida pelo ciclo ouro em Minas Gerais. De acordo com o documento de Comemoração ao Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil,2009, p. 1):

Com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual destinava-se ao filho de homens brancos empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação. Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (Brasil, 2009, p. 1).

Os autores Brasil (2009), Escott e Moraes (2012) afirmam a esse respeito, que no país a educação profissional (EP) reporta-se ao século XIX, período em que o sistema de capacitação para as atividades manufatureiras foi implementado, surgiram nesse decurso várias entidades de iniciativas privadas, destinadas a instrução básica e qualificação de habilidades artesanais de crianças e jovens sobretudo para as camadas desfavorecidas.

Seguindo esse movimento, Moura (2007) salienta que a formação para o trabalho brasileira foi demarcada pelo assistencialismo, sendo concebida com a finalidade de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, para atender aos interesses econômicos e direcionar a formação àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, como mão-de-obra disponível, especializada e barata, contribuindo “para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes” (Moura, 2007, p. 6).

Ainda de acordo com o documento em Comemoração ao Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2009, p.1-2): “O desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785”. Contudo, de acordo com Garcia (2000 *apud* Brasil 2009 p. 3),

Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a conseqüente revogação do referido Alvará, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

Nesse ínterim, Moura (2007) corrobora que:

O início do século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia (Moura, 2007, p. 6).

O autor ainda acrescenta que a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola expressou um avanço à reorientação da educação profissional brasileira, pois expandiu a sua abrangência para corresponder às demandas que surgiram dos negócios da agroindústria.

Em janeiro de 1937, foi subscrita a Lei nº 378, que tornou as “Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais em Liceus Profissionais, destinados ao

ensino profissional, de todos os ramos e graus”. Já em “1941, foram implantadas uma série de leis conhecidas como a Reforma Capanema que remodelou todo o ensino no país[...]” (Brasil, 2009, p. 4). Dessa maneira, a EP começou a ganhar contornos mais estruturados no país. Contudo, essa modalidade apenas fortaleceu a dualidade existente na formação das e dos jovens e adultos, porque havia uma distinção nas estruturas educacionais, separando os filhos das elites e aqueles pertencentes às classes trabalhadoras, fronteira que acontece desde os primeiros anos do ensino básico (Moura, 2007).

Depois do período da criação do SENAI, em 1942 e, do SENAC, no ano de 1946, assim como outros instrumentos do chamado sistema “S” nos anos subsequentes, expressaram a posição do poder público em transferir para o setor privado a responsabilidade pela qualificação da força de trabalho. Dessa forma, a escolarização secundária e a regular formariam quem conduziria o país, já o ensino profissionalizante, cabia o papel de capacitar os filhos da classe trabalhadora para as funções técnicas e operacionais. Nesse sentido, esse modelo reforça a estrutura dual da educação e sua função de reprodução das desigualdades sociais (Moura, 2007).

De acordo com Brasil (2009, p. 4-5), “no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais”. Essas entidades passaram a ter autonomia pedagógica e de administração, assim, com a ampliação da Rede Federal de ensino que intensificou a formação técnica, movimento necessário devido ao crescimento econômico que se deu por intermédio do desenvolvimento das indústrias no país. Dessa maneira, no ano de 1978, “com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs”. Tais mudanças, atribuíram a esses serviços a competência para formar engenheiros operacionais e tecnólogos, de maneira a ser estendida posteriormente às outras instituições (Brasil, 2009). Em 1994, por meio da Lei nº 8.948, tanto as Escolas Técnicas Federais quanto as Escolas Agrotécnicas Federais são progressivamente transformadas em CEFETs (Brasil, 2009).

A Lei de nº 4024, consolidada em 20 de dezembro de 1961, foi responsável pelas primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) brasileira (Brasil, 1961). Essa legislação apresentou significativas modificações estruturais ao promover a equivalência entre cursos de mesmo nível, permitindo que as e os estudantes ao concluírem a formação técnica colegial tivessem a possibilidade de

acessar o nível superior sem depender de avaliações ao extinguir o fim da exigência de exames para equiparação (Moura,2007). Porém, Manfredi (2016) e Moura (2007) reforçam que mesmo com a promulgação desse preceito legal a dualidade estrutural pedagógica se manteve, embora evidenciasse traços de maior flexibilidade.

Já em 1996, foi aprovada a última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394, ainda em vigor. Esse regimento do sistema educacional brasileiro define, em seu artigo 39, afirmando que: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Sob essa ótica, tenta-se pelo menos por meio de disposições presentes no currículo oficial, o desenvolvimento da formação integrada nessa abordagem, visando superar assim:

enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (Brasil, 2009, p. 5).

Portanto, a lei 11.741, de 16 de julho de 2008, incluiu ao artigo 39 da LDB, o termo tecnológico ao profissional:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 2008).

Como resultado dessa ação, em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei 11.892, pela qual se instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação (IFs), Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008). Os referidos órgãos ao longo do tempo vão se tornar os principais representantes da EPT no país, com a finalidade de ofertar processos formativos sob atuação Federal (Brasil, 2009). Desta forma, os IFs têm se destacado pela perspectiva interdisciplinar e pelas tentativas de articular teoria à prática, nas disposições do currículo integrado.

Diante da historicidade da EPT, torna-se relevante refletir sobre sua relação com as CTs, espaços que embora não estejam inseridos formalmente nesse segmento, utilizam o trabalho como um dos eixos estruturantes do processo de acolhimento. O desafio está em compreender como elementos da EPT podem dialogar com o contexto das comunidades terapêuticas. Assim, o diálogo do trabalho

como princípio educativo e terapêutico será ampliado nas seções que se seguem, apresentando-se como possível meio para a compreensão das dimensões educativas presentes na experiência cotidiana.

2.1 DIÁLOGO HEURÍSTICO COM AS BASES DA EPT

Como vimos, ao longo da história da educação no país, a educação profissional e tecnológica passou por diversas transformações, atreladas aos interesses políticos e econômicos, refletidos na histórica dualidade estrutural da educação brasileira. As bases conceituais da EPT são regidas em princípios que buscam ultrapassar a mera capacitação técnica na busca por uma formação humana integral. Em relação a isso, buscaremos tratar do trabalho como princípio educativo, que atravessará toda a escrita da dissertação, ao contribuir para fundamentar o ambiente da CT como *'espaçotempo'* terapêutico e educativo. Também nos debruçamos brevemente acerca dessa proposta de integração, porque acreditamos que ela está intimamente relacionada com o percurso formativo que acontece nos espaços não formais de aprendizagem. O diálogo com as bases é necessário para se compreender a educação para além das estruturas escolares, tratando-a de forma crítica e emancipatória, ao longo do processo real da vida concreta.

A formação humana integral, recebe o nome ainda de omnilateral, propõe que a educação seja capaz de contemplar todos os aspectos da vida do ser humano, levando em conta o “trabalho, a ciência e a cultura” (Frigotto, 2012). Essa abordagem defende que o ensino profissional não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas promove o desenvolvimento pleno da pessoa, preparando-a para os itinerários da vida.

Para Frigotto (2012, p. 265), a expressão omnilateral “é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Nesse sentido, o autor assinala que a omnilateralidade significa, “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 265). Nesse entendimento, o processo educativo torna-se também instrumento de libertação das opressões do indivíduo (Frigotto, 2012).

De acordo com Ciavatta (2005), a formação humana integral se propõe a superar a dicotomia histórica da segmentação social que fragmentou o trabalho classificados entre aqueles que realizam tarefas (executores), daqueles que deliberam a execução (planejadores), fomentando assim um modo de educar que valorize todas as habilidades do ser humano, de maneira integrada. Esta autora ainda pontua que esse modelo de desenvolvimento pleno busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ciavatta, 2005, p. 85).

Desse modo, para se considerar essa modalidade como integral antes de mais nada é necessário a compreensão do ser humano como sujeito histórico, bem como é imprescindível articular sua formação com a relação para o trabalho, com os outros e com a natureza. Assim, para Frigotto:

O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho; é uma individualidade – e, conseqüentemente, uma subjetividade – que se constrói, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais (Frigotto, 2012, p. 265).

Como atividade essencial e criativa, o trabalho é o meio pelo qual o ser humano se constrói e se transforma continuamente, sendo a educação omnilateral, um elemento central e constitutivo desse processo (Frigotto, 2012). Então, dessa forma, o despertar da consciência crítica só se constrói do ponto de vista da formação omnilateral, que busca dar conta dos diversos aspectos educativos do ser humano. Assim, pode-se inferir que o princípio da omnilateralidade abre um diálogo importante para a reflexão em torno do modelo educativo que atravessa a comunidade terapêutica, ainda que o recorte educacional desse dispositivo seja não formal. Vale lembrar que “o ato de educar não se apresenta endógeno na sociedade; ele surge na reprodução do ser social como totalidade da experiência humana” (Varani e Rossin, 2019, p. 2). A educação é um fenômeno que emerge como parte integrante do processo social e auxilia na recriação e transmissão de todo o modo de vida a ser legado às gerações mais novas, por meio de experiências humanas tornadas formativas, como projetos que ajudam na constituição da sociedade.

3 DESENHANDO O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E TERAPÊUTICO

O trabalho como princípio educativo é um dos pilares centrais da EPT brasileira (Ciavatta, 2009). Essa base conceitual se insere no contexto da relação entre processos educativos e produtivos, articulando a formação integral do sujeito histórico com as práticas socioeconômicas. A noção de trabalho como princípio educativo baseia-se no pensamento marxista, desenvolvida também por outros pensadores como Gramsci, que entendem essa ação não apenas como meio de subsistência, mas como elemento central da formação humana (Frigotto e Ciavatta, 2012).

Antes de entrar na questão do trabalho como princípio educativo, cabe entender o que é trabalho? De acordo Manfredi (2016, p. 20) “é a atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para organização e o funcionamento da sociedade”. Ressalta que o ser humano ao transformar a natureza para produzir os meios de vida, por intermédio do labor, não apenas transforma a si mesmo, mas também altera o aspecto funcional do espaço em que habita, desse modo, “a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 57). Logo, por meio da ação produtiva, os seres humanos modificam o ambiente natural para obter os recursos vitais para manutenção da existência. Por isso, sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que esse vínculo produtivo é uma instância central na formação dos sujeitos sociais (Saviani, 2007). Ainda de acordo com o autor, o ato de trabalhar e o conhecimento são traços intrínsecos à condição humana. Portanto, a base conceitual está conectada às dinâmicas desempenhadas por cada indivíduo e à forma coletiva de aprendizagem. Desse modo:

O trabalho humano efetiva-se, concretiza-se, em coisas, objetos, formas, gestos, palavras, cores, sons, em realizações materiais e espirituais. O ser humano cria e recria os elementos da natureza que estão ao seu redor e lhes confere novas formas, novas cores, novos significados, novos tons, novas ondulações. (Ciavatta, 2005, p. 2).

De acordo com Ciavatta (2009), o trabalho como princípio educativo destaca a relação entre trabalho e educação, evidenciando o papel formativo de ambos. Essa articulação entre esses dois elementos é compreendida como meio de humanização. É a partir dessa interação que se desenvolvem as capacidades e pode florescer a emancipação do sujeito (Frigotto e Ciavatta, 2012; Ciavatta, 2009). Ainda na visão do estudioso e da estudiosa o trabalho:

Em uma concepção dialética, por ser a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano, mesmo nas formas mais brutais da escravidão, o trabalho humano não é pura negatividade. Mesmo o escravo, ainda que não reconhecido como tal é tomado como um animal, como um meio de produção, é um ser humano que não se reduz a objeto e cria realidade humana. Não fosse assim, teria sido impossível superar as relações escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno (Ciavatta, Frigotto, 2012, p. 750-751).

A citação acima destaca a complexidade do trabalho humano, mesmo nas condições opressivas, como o processo de escravização. Ao adotar uma concepção dialética desenvolvida por Marx e Engels, Ciavatta e Frigotto (2012) enfatizam o trabalho humano como contínuo processo de criação e recriação da realidade humana (Ciavatta; Frigotto, 2012), apontando ainda o seu caráter ontológico como princípio formador dos seres humanos e criador da realidade. Dessa forma, para essa perspectiva a atividade produtiva possui o poder de superar e transformar as bases estruturais de opressão.

Apesar dessas reflexões, Ciavatta (2009) conclui seu artigo Trabalho como Princípio Educativo dizendo: “Desse conjunto de ideias e debates foi possível concluir que o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera” (Ciavatta Franco, op. cit. *apud* Ciavatta, 2009, p.413). Portanto, nem todo trabalho é educativo. Vários fatores são necessários para se configurar enquanto dimensão educativa, no tocante as situações que podem alterar essa experiência, é imprescindível alargar o entendimento do papel do trabalho na educação. Ademais, assinalar a proeminência de leis trabalhistas que garantam os direitos de trabalhadoras e trabalhadores e de políticas públicas que defendam ambientes mais justos e uma educação formadora de cidadãos livres e críticos são cruciais. Assim, ao considerar as circunstâncias que concorrem para que o ato de trabalhar expresse uma atividade formativa, é necessário considerar a estrutura organizacional, as relações de poder e a finalidade do fazer produtivo.

Essa análise não apenas amplia a compreensão acerca do papel do trabalho como ação formativa nos ‘*espaçostempos*’ da educação, como também aponta para a necessidade diretrizes governamentais e mecanismos de fiscalização que promovam espaços laborais educadores. Tendo em vista a dignidade e recuperação das pessoas em dependência química, e a atuação das CTs frente às novas normativas estabelecidas para a regulamentação dessas organizações, propusemos

que essa seção fosse um espaço para (re)pensar a educação num aspecto amplo, do intervir ao ato de refletir à sociedade. Essa análise se deterá no papel desempenhado pelas CTs, observando-se a legislação, aspectos teóricos da educação, e a sua própria dinâmica de funcionamento. Para Ingold (2010), os ambientes são indispensáveis, não apenas como lugar de proteção, mas como espaço de interação e formação, sendo assim, ele torna-se mediação imprescindível na ressocialização e reabilitação psicossocial.

Como vimos, o conceito de trabalho como princípio educativo, por meio dos estudiosos e estudiosas da EPT, aprofunda a perspectiva de que essa força produtiva não pode ser vista apenas como meio de produção/subsistência, mas também como elo com o desenvolvimento integral do sujeito. Quando falamos nesses termos, como princípio educativo e terapêutico, agregamos a essa concepção a proposta de que, além de formar o indivíduo para geração da sua subsistência (Frigotto, 2012), atua como dispositivo capaz de integrar aspectos físicos e emocionais no acolhimento diante da dependência química e de outras problemáticas socioemocionais. Para Palmeiro (2014, p. 29): “O processo terapêutico focaliza intervenções pessoais e sociais, atribuindo funções, direitos e responsabilidades ao indivíduo dependente em ambiente seguro em relação ao consumo de drogas”.

Dessa maneira, a inserção do termo terapêutico no conceito do trabalho como princípio educativo expande seu enfoque não apenas ao validar a prática laborativa, mas com o fito de contribuir e ressaltar a importância da evolução do bem estar físico e mental, especialmente nas rotinas cotidianas de labor dentro da dinâmica terapêutica da CT, uma vez que o principal instrumento terapêutico é a convivência entre os pares (Brasil, 2001b). Isso dialoga com as atividades de promoção do autocuidado e da sociabilidade, conhecidas como laborterapia, que defende a vivência produtiva como estratégias para fortalecer a autonomia dos abrigados e abrigadas em comunidade terapêutica.

Essa ampliação conceitual nos espaços não formais da educação na EPT permite refletir acerca de como o trabalho pode contribuir com as relações educativas que acontecem no cuidado de pessoas nos mais diversos processos históricos cujo foco prioritário são o acolhimento e as tentativas de integrá-las à sociedade, afastando-as do uso abusivo de drogas como possibilidade de alternativa terapêutica. É bem verdade que o objetivo principal não é preparar as/os residentes para o mercado produtivo mediante os cursos, oficinas entre outros, contudo as formações e

o labor funcionam como suporte na construção de novos hábitos e sentidos para a vida e no fortalecimento da identidade social. Desse modo, é consequente afirmar que o trabalho se torna não apenas um princípio educativo, mas também se transforma em fundamento terapêutico. Vale frisar que a Resolução das diretrizes nacionais da EPT CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, apresentou em seu artigo 3º os princípios da educação profissional e tecnológica dentre eles o XII demonstra a “observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho” (Brasil, 2021). Tal diretriz prevê políticas públicas de qualificação profissional que viabilizam trajetórias formativas para sujeitos em contexto de restrição, dessa forma, ações como essas têm potencial para reconstruir histórias por meio do conhecimento, funcionando como via de inserção futura em vínculos empregatícios.

Dessa forma, o fazer produtivo passa a ser visto, de modo simultâneo, como princípio educativo e terapêutico. Também fazemos a aposta que esse processo acontece mediado por certa educação da atenção, à medida que implica os movimentos e envolvimento dos corpos, das experiências, das práticas cotidianas nas interações sociais e emocionais, favorecendo o desenvolvimento pessoal como possibilidade de inclusão de pessoas secularmente estigmatizadas, em um país em que as desigualdades sociais se acentuam. Ao integrar aspectos educativos (terapêuticos e laborais) mobilizam o senso de propósito e a valorização pessoal, contribuindo no processo de superação das dificuldades enfrentadas, como veremos através da exposição do produto educativo. De acordo com a nota técnica nº 21 que traça o perfil das comunidades terapêuticas - CT, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2017), a laborterapia e a espiritualidade são recursos utilizados em mais de 90% dessas instituições. O que é confirmado pelos métodos basilares das CTs (Brasil, 2001). A laborterapia nesse contexto, pode ser compreendida como exercício de trabalho com fins terapêuticos, “consistindo tanto das tarefas de manutenção da própria comunidade, como de atividades produtivas e de geração de renda” (IPEA, 2017, p.8). Essa abordagem permite uma participação mais ativa dos abrigados e abrigadas, promovendo um senso de responsabilidade e contribuição, além disso, a laborterapia pode fornecer uma rotina estruturada e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, essenciais para a reintegração social.

Essas integrações práticas diárias são definidas, disciplinadas e rígidas com

horários determinados para acontecer (De Leon, 2003), uma vez que o regime de atendimento é residencial, todos precisam cooperar para a manutenção do lugar. As pessoas que ali moram interagem com o ambiente, e seus pares, seguindo normas de convivência delimitadas, informadas no ingresso do acolhimento, com as quais são trabalhadas questões comportamentais, a responsabilidade e a construção de novos hábitos. Para Gomes (2010, p. 9),

A criação de um corpo de regras ou Regimento Interno se justifica por: a) padronizar as condutas para manter a paz no coletivo; b) permitir que o corpo dirigente avalie a aderência e o desenvolvimento de cada residente; c) dar ao residente um parâmetro para avaliar seus próprios resultados. Sem dúvida alguma, o regramento cria uma árdua rotina. Essa, por sua vez, passa a fazer parte do próprio elemento terapêutico (Gomes, 2010, p. 9).

Para os pesquisadores do IPEA (2017), ainda em relação ao trabalho, cria-se as habilidades da autodisciplina e autocontrole, “disposições entendidas como ausentes entre as pessoas que fazem uso problemático de SPAs, mas necessárias para o seu sucesso na vida social” (IPEA, 2017, p.8). Como salienta Santos:

A laborterapia consiste em uma terapia por meio do trabalho, o que envolve tarefas de manutenção da própria comunidade (limpeza e preparo de refeições) e atividades produtivas (agricultura, construção civil, artesanato, confecção de produtos para venda, entre outros). Tal prática visa ao disciplinamento dos acolhidos para o mundo do trabalho – condição entendida como essencial para a “ressocialização” e a “adequação social” dos sujeitos que fazem uso problemático de drogas (Santos, 2018, p. 82).

Cabe destacar que a partir da Resolução Diretoria Colegiada - CONAD 2015, em seu artigo 12, houveram algumas mudanças na nomenclatura (ainda pouco usada na literatura) concernente à separação das intervenções terapêuticas realizadas nas CT, como por exemplo o consagrado procedimento de laborterapia. A partir dessa resolução fica subdividida as ações práticas em atividades de promoção do autocuidado e da sociabilidade, semelhantes às rotinas diárias que uma pessoa faz no seu dia a dia:

Art. 15. Atividades de promoção do autocuidado e da sociabilidade são aquelas que têm por objetivo, exclusivamente, a prática de atos da vida cotidiana, tais como: I - higiene pessoal; II - arrumação e limpeza dos pertences e das acomodações de repouso e banheiro; III - participação na elaboração de refeições e limpeza da cozinha e do refeitório de uso coletivo; IV - participação na limpeza e organização de espaços coletivos, como salas de recreação, jardins e hortas de consumo interno; e V - participação na organização e realização de eventos e programas da entidade (Brasil, 2015).

E as iniciativas de práticas inclusivas, realizadas de maneira diária, em que o residente se envolve em algum labor, também com fins terapêuticos, que visam ocupar-se com exercício produtivo, envolvendo aprendizagens no aprender fazendo, praticando (Barato, 2013), em que o mais experiente ensina o que sabe ao mais novo (na cozinha, na horta, etc.), incorporando o corpo todo nesses exercícios com a finalidade de se beneficiar ao sair da comunidade, bem como ao seu coletivo.

Art. 16. Atividades de capacitação, de promoção da aprendizagem, de formação e as práticas inclusivas são aquelas que buscam a inserção e a reinserção social, o resgate ou a formação de novas habilidades profissionais, práticas ou para a vida, e o aprendizado de novos conhecimentos, de modo a promover o empoderamento e o desenvolvimento das habilidades sociais do acolhido (Brasil, 2015).

Por outro lado, o trabalho como princípio educativo e terapêutico para ser eficiente, depende de como é implementado na rotina desses serviços. Se for utilizado apenas como atividade repetitiva e punitiva ou apenas para “ocupar o tempo”, pode perder seu potencial de provocar processos formativos de pertencimento e autonomia. Todavia, se estruturado de maneira pedagógica, alinhada às experiências dos acolhidos e acolhidas, é capaz de ser um instrumento de reconstrução subjetiva.

A relação entre as comunidades terapêuticas e a antiga concepção de assistência manicomial é uma preocupação presente no meio especializado e acadêmico. Ela centra-se no risco de que esse serviço perpetue uma lógica de exclusão semelhante à dos antigos manicômios (Perrone 2014; Ribeiro e Minayo, 2015; Damas 2013), com o uso da disciplina, do trabalho compulsório como forma de controle (Damas, 2013). De acordo com Goffman (1961), as comunidades terapêuticas podem ser compreendidas como instituições totais, uma vez que mantêm um grande número de pessoas em condições similares durante longo período, mesmo que de forma simbólica, havendo uma separação entre o ambiente interno das CTs e o meio externo. Essas estruturas institucionais costumam abarcar todos os aspectos da vida de um grupo, isso significa que várias pessoas podem viver no referido lugar sem precisar sair dele por um período determinado. São exemplos desse modelo: prisões, conventos, mosteiros, manicômios, etc. Os estudos de Goffman (1961) sobre as instituições totais destacam essas características:

[...] todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as

mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários [...] (Goffman, 1961, p. 17/18).

No entanto, de acordo com Goffman (1961), certas particularidades podem ser encontradas não apenas nas instituições totais, dessa forma, embora as CTs compartilhem elementos que as aproximem, há diferenças significativas. Algumas delas são o ingresso voluntário dos acolhidos que buscam apoio para lidar com o uso abusivo de spa, assim como podem solicitar sua saída a qualquer momento da comunidade. Outro ponto de diferenciação é que esse dispositivo não possui grades ou portões mantidos fechados diferentes das instituições totais clássicas. Dessa forma, essa abordagem busca reforçar que a permanência nas CTs depende unicamente da vontade das acolhidas e dos acolhidos. Autores como Goffman (1961) em *Manicômios, Prisões e Conventos* e Foucault (1975) em seu livro *Vigiar e Punir*, contribuem com a discussão sobre como as organizações de caráter totalizantes podem exercer controle sobre os sujeitos, moldando seus comportamentos. A forma como a CT pode evitar esse rótulo depende da sua organização, da existência de práticas educativas democráticas e dialógicas entre os seus membros. Desse modo, deve-se ressaltar que nem sempre essas grades serão físicas, muitas vezes o vínculo estabelecido, especialmente por meio da pertença religiosa, pode fazer com que a pessoa crie forte conexão com o lugar e os seus valores professados, e tenha dificuldades de tentar sair dele, sem o devido preparo. Além disso, algumas CTs incentivam o desenvolvimento pessoal, dialogando com as leis brasileiras acerca desse dispositivo. No entanto, há críticas quanto à falta de profissionais qualificados, ausência de direitos básicos e imposições religiosas que desconsideram as bases metodológicas que regem o funcionamento dessa proposta de intervenção comunitária, desde a Resolução Diretoria Colegiada (RDC) de 2001.

Em 06 de abril de 2001, foi promulgada a lei 10.216, que estabeleceu as novas diretrizes de saúde mental, conhecida como Reforma psiquiátrica (Brasil, 2001a), a legislação previa a substituição dos antigos manicômios, de forma progressiva por uma rede de serviços de cuidados em liberdade com recursos terapêuticos. Essa medida possibilita a desinstitucionalização de pessoas internadas por longos períodos de permanência, em substituição do modelo asilar por serviços de atenção psicossocial. Nesse mesmo ano também foram regulamentadas as CTs, em 30 de

maio pela RDC nº 101. Ela estabelece as “exigências mínimas para o funcionamento de serviços de atenção a pessoas com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas, segundo modelo psicossocial, também conhecidos como Comunidades Terapêuticas”. Essa resolução considerou o Decreto-Lei nº 891/38 em seu Capítulo III - Da Internação e da Interdição Civil e o disposto na Lei nº 10216, de 6 de abril de 2001 (Brasil, 2001a). O grande desafio é garantir que esses serviços funcionem dentro de um modelo ético, educativo e terapêutico em conformidade com os marcos regulatórios das CTs e dos direitos humanos (Brasil, 2001b).

Contudo, destaca-se que a publicação da Resolução Diretoria Colegiada RDC de nº 101/01, já indicava as necessidades de alfabetização e cursos profissionalizantes nesses contextos. Porém, esse documento deixou a critério dos programas de cada entidade, quais atividades seriam aplicadas de acordo com sua rotina e programas terapêuticos. A RDC Nº 01/2015 traz em seu artigo 12, de forma mais explícita a importância dessas práticas, ainda com possibilidade de inserção das atividades educativas e a não obrigatoriedade da presença dessas capacitações:

Art. 12. O programa de acolhimento da entidade **poderá** incluir a realização, dentre outras, das seguintes atividades terapêuticas:

I- recreativas;

II- de desenvolvimento da espiritualidade;

III- de promoção do autocuidado e da sociabilidade;

IV- de capacitação, de promoção da aprendizagem, formação e as atividades práticas inclusivas.

§ 1º O PAS deverá prever quais as atividades que serão realizadas pelo acolhido.

§ 2º As atividades deverão ser realizadas pelo acolhido e, quando houver, pela sua família ou pessoa por ele indicada, mediante acompanhamento da equipe da entidade.

Art. 16. **Atividades de capacitação**, de promoção da aprendizagem, formação e as práticas inclusivas são aquelas que buscam a inserção e a reinserção social, o resgate ou a formação de novas habilidades profissionais, práticas ou para a vida, e o aprendizado de novos conhecimentos, de modo a promover o empoderamento e o desenvolvimento das habilidades sociais do acolhido (Brasil, 2015, *grifo nosso*).

Essas instituições têm muito a dialogar/pensar/fazer no que diz respeito a oportunizar uma reaproximação sociocomunitária de qualidade, sem se preocupar somente em acolher e cuidar de pessoas que estão em situação de uso abusivo de álcool e outras drogas, como salienta a legislação vigente em seu artigo 20:

A reinserção social deverá constar no programa de acolhimento da entidade e ser promovida em articulação com a rede local, incluídos programas de educação, capacitação profissional e de geração de renda e trabalho, sem prejuízo das iniciativas da própria entidade (Brasil, 2015).

Embora alguns desses serviços caminhem em direção ao acolhimento mais humanizado, outros ainda reproduzem práticas excludentes (Perrone, 2014). Para que esse dispositivo seja transformador é fundamental que se orientem pela mão da reforma psiquiátrica. Esses movimentos surgiram no mesmo período, contudo ambos necessitam de fiscalização e efetivação de suas propostas respeitando as individualidades e os direitos humanos. A relação do trabalho como princípio educativo e terapêutico pode ser um projeto para aplicar e preparar as instituições que ainda operam de forma autoritária, reproduzindo aspectos do modelo manicomial. De acordo com Perrone (2014, p. 570), “as CT têm proliferado de forma abundante e desregulada no Brasil, nos últimos 20 anos”. Por sua vez, Ribeiro e Minayo (2015, p. 516) salientam que “há diversas entidades funcionando sem nenhum tipo de registro, o que traz desafios relacionados à fiscalização do cumprimento de requisitos mínimos de funcionamento”. Dessa forma, para que essa iniciativa venha realmente a se desenvolver como instrumento terapêutico, deve ser concebido com o intuito de promover as aprendizagens, emancipação e reinserção social de forma a considerar os sujeitos em sua totalidade (Brasil, 2015), em vez de se manter como ferramenta de controle. Assim sendo, Perrone (2014) conclui que:

O que sim fica evidente é a necessidade de uma sistemática de fiscalização e regulamentação das CT, a fim de que somente permaneçam em atividade aquelas que, de fato, sigam o modelo proposto originalmente, nascido no mesmo berço da Reforma Psiquiátrica. Desta forma, as CT poderão sim fazer parte das estratégias de atenção integral aos dependentes do álcool e outras drogas, consolidando-se como um excelente instrumento nos casos em que outras alternativas se mostrem ineficazes (Perrone, 2014, p.578).

Isso sugere que, quando bem regulamentadas e fiscalizadas, as CTs podem atuar dentro do modelo de atenção integral à assistência aos dependentes químicos, configurando-se como uma concepção educativa mais abrangente, alinhada ao trabalho como princípio educativo e terapêutico.

3.1 TRAMAS COTIDIANAS DE UM RECOMEÇO: ITINERÂNCIAS CARTOGRÁFICAS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos os fios metodológicos, a maneira como a pesquisa pôde ser feita e a trama singular que compõe a comunidade terapêutica pesquisada. Buscar-se-á descrever o modo que se organiza a rotina, bem como se mostrará o princípio que sustenta o funcionamento da instituição. Para além da estrutura organizacional de acolhimento, assinalou-se as dinâmicas cotidianas desse ambiente, que acolhe e permeia as experiências desse público, considerando o trabalho, a fé e a convivência entre os pares como elementos centrais dessa vivência formativa.

A escolha pela abordagem qualitativa e pelo método cartográfico justifica-se pela necessidade de investigar os processos dinâmicos e subjetivos que ocorrem nesse território. A combinação da observação participante, das entrevistas semiestruturadas, do estudo documental e da análise narrativa, aplicadas às ações da Casa Rosa, possibilitou a compreensão dos impactos das vivências educativas cotidianas bem como da laborterapia no processo formativo das acolhidas.

Com o passar da caminhada investigativa, percebemos que a CT, enquanto *'espaçotempo'* residencial, consiste no incentivo de atividades que geralmente são realizadas em casa, com rotinas que se executam estando nelas envolvidas, assim como o desenvolvimento de hábitos que estavam perdidos pelo uso indiscriminado das drogas. Essa não familiaridade com o ambiente familiar, levou muitas a abandonarem seus lares para viverem em condições de rua. Essa questão aponta para grande parte das intervenções educativas e terapêuticas realizadas na CT, porque por meio delas se buscará fazer com que se sintam novamente em casa e seguras. Então, podemos afirmar que o uso abusivo das SPAs acaba retirando-as do bem-estar familiar e da sua relação consigo mesma, fazendo com que se sintam estranhas dentro da própria pele. Podemos compreender aqui também que o ato de voltar a se enxergar, se valorizar, de reconectar com sua própria existência dignamente no meio de outras mulheres, se cuidando, é ressignificado de diversas maneiras, como afirma Superação em seu relato:

[...] eu acho, tudo aqui, tudo aqui é válido para o crescimento da gente, para recuperação da gente, pra gente se reinserir na sociedade. Porque em casa eu mesmo tinha deixado de lavar o banheiro, deixado de lavar meus pratos. Vivía em função de droga. Então, aqui a gente passa a dar valor também para essas coisas, novamente, a se reinventar. Se colocar no lugar de novo de gente, de pessoa, de cidadã, que se arruma, que se limpa, aí a gente se maquia

[...] ((Superação, 2024).

Superação também menciona as resistências que tinha com o ambiente e as atividades na CT, ao dizer:

Aí eu pensei, eu não vou pra lá (CT) andar arrumada. Eu vou levar cinco roupas, vou ficar lá vestindo, batendo e vestindo, batendo e vestindo. Quando eu cheguei aqui, as meninas, que já estavam há mais tempo, estavam se emperiquitando para ir pra o culto, eu disse gente, a gente não vai sair daqui de dentro, pra que esse salto? Eu não trouxe nada, só uma sandália, agora eu já tenho os meus saltos, a gente já empresta uma a outra, as unhas já estão feitas, pintadas, cuidadas. Hoje me sinto valorizada, com autoestima recuperada. ((Superação, 2024).

Nesse sentido, a oficina, produto educacional deste estudo, estruturada cuidadosamente em dois encontros principais, projetados para oferecer momentos de reflexão, aprendizado e práticas inspiradas nas demandas das acolhidas e feitas para explorar suas capacidades e talentos. Parte-se do princípio de que o trabalho, como elemento educativo e terapêutico, pode ser um caminho de transformação pessoal e social gerando o empoderamento e emancipação dessas participantes. Como ressaltam Valle e Arriada (2012, p.4), “as oficinas constituem-se como espaços de ação-reflexão-ação, onde se constrói conhecimento a partir das experiências vividas”. Assim, integrado ao percurso reflexivo, como resposta atenta e sensível às demandas das mulheres em acolhimento, buscou-se criar um espaço onde o trabalho e a educação se entrelaçam para promover a ressignificação de suas trajetórias e a construção de novas possibilidades de reinserção social. As manifestações de aceitação da proposta foram registradas pelas acolhidas validando parcialmente o produto educacional traçado.

Nessa pesquisa, pretendeu-se estudar a dinâmica cotidiana e laboral das acolhidas da comunidade terapêutica Bom Samaritano, presente na zona rural do município de Camaçari-BA. Por meio da metodologia qualitativa, buscou-se compreender as experiências subjetivas e as relações de trabalho nas práticas diárias inseridas no cotidiano da referida unidade.

Segundo Minayo (2009), um estudo qualitativo é eficaz para investigar questões sociais complexas, permitindo uma análise aprofundada das vivências humanas, seus significados e contextos, sendo essencial para explorar o impacto das práticas cotidianas e educativas. Utilizou-se da técnica bibliográfica para dialogar com os conceitos do arcabouço teórico investigado. Também foi utilizada a abordagem

cartográfica, que segundo Passos e Barros (2009) consiste em um método de pesquisa-intervenção que visa acompanhar processos. Em vez de representar um objeto estático, essa técnica foi escolhida por sua capacidade de mapear os processos e fluxos (Barros e Kastrup, 2009) que emergem no campo pesquisado. Sendo assim, a abordagem é processual e acompanha as transformações subjetivas e coletivas que ocorrem nas relações cotidianas e fazeres produtivos, sem a intenção de fixar categorias específicas.

Como destaca Kastrup (2007), a cartografia implica um envolvimento direto do pesquisador no campo, que observa e interage, registrando os acontecimentos enquanto eles ocorrem. Essa implicação foi fundamental para captar as nuances das relações interpessoais e educativas não formais na coleta de dados. O estudo é limitado à Casa Rosa, ala feminina do Bom Samaritano. Buscou-se compreender as percepções das meninas, mapeando o papel do trabalho como princípio educativo e terapêutico nas tessituras construídas no dia a dia de maneira compartilhada entre os pares.

Enfatiza-se que foram usadas as falas das acolhidas para mostrar o entendimento delas em relação a seus envolvimento contínuos neste dispositivo, essa técnica também pretende visibilizar a voz das colaboradoras por meio do uso das narrativas (Clandinin e Connelly, 2011), valorizando suas histórias. Essa manobra contribui para a produção de conhecimento sensível, reflexivo e transformador. Estes percursos foram gravados e transcritos posteriormente. No decorrer da análise, colaborando com o anonimato, utilizamos para identificar as falas das “meninas” (maneira como eu as chamava), nomes/palavras atribuídas por elas ao significado do trabalho em suas vidas, movimento que aconteceu na roda de conversa da oficina Laços de Recomeço, que será melhor detalhada mais à frente. Além disso, também utilizou-se como técnica a colheita e análise de documentos por meio da qual conhecemos as informações burocráticas do campo. Além da observação participativa que permeou toda a investigação e que de acordo com Minayo, é:

processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2013, p. 70).

Utilizamos a entrevista semiestruturada, instrumento que se mostrou flexível, permitindo que a pesquisadora pudesse seguir um roteiro predefinido, mas com a liberdade de explorar questões emergentes durante as conversas. Segundo Manzini (1991, p. 154) esse instrumento de colheita de narrativas focaliza-se “[...] em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Ao longo da pesquisa foram realizadas 09 entrevistas com as mulheres acolhidas, entre os 19 e 50 anos de idade. A análise do material (narrativas) baseou-se no que emergiu e nas categorias do cotidiano, trabalho, educação, ressocialização, comunidade terapêutica, buscando alcançar os objetivos deste estudo. Os resultados encontrados no levantamento desses dados serviram de base para a elaboração do produto educacional.

Dessa forma, os primeiros passos do caminhar em campo, centrou-se em conhecer as histórias que emergiram da interação com as meninas e que foram fluindo de forma voluntária. No começo, havia olhares distantes curiosos com a minha presença, antes da minha apresentação ouvia-se – ela é a advogada? – veio trazer alguém, o que veio fazer aqui? Nesse caminhar tiveram algumas resistências, mas com a observação participante e minha inserção nesse ‘*espaçotempo*’ de cuidado, aconteceu o envolvimento com essas mulheres, passo necessário para que a pesquisa qualitativa pudesse acontecer. Ao valorizar as experiências vividas e os significados atribuídos pelas participantes, a pesquisa contribui para evidenciar o potencial da CT como espaço educativo e terapêutico, capaz de promover mudanças subjetivas e coletivas, desde que cumpram as exigências necessárias para o seu funcionamento. As narrativas foram interpretadas à luz do referencial teórico da pesquisa, dialogando com autores como Paulo Freire, que destaca a educação como prática de liberdade, em Maria da Glória Gohn, que conversa acerca da educação não formal, e com a educação da atenção com Tim Ingold. Cabe sinalizar que o trabalho atende as condições éticas do Comitê de Ética em Pesquisa, sob número do parecer: 7.091.456, CAAE Nº 82327024.60000.5031.

3.2 ONDE A ESCOLA NÃO CHEGA: SABERES TECIDOS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

O processo educacional é fundamental para que os sujeitos consigam ter acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis no mundo, ou seja, a educação “é

um direito de todo ser humano como condição necessária para usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática” (Gadotti, 2005, p. 1). Embora a instrução sistematizada seja o caminho mais institucionalizado para garantir o processo educativo, as práticas não escolares desempenham um papel importante na democratização do conhecimento.

De acordo com Gohn (2016, p. 65), a educação não formal pode ser compreendida como educação endereçada à “formação do ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Sob hipótese alguma, ela substitui ou compete com a educação formal escolar”. Dessa maneira, ressalta-se que essa aprendizagem alternativa não deve ser vista como uma concorrente do ensino tradicional. As duas são necessárias, cada uma com suas intencionalidades e especificidades. Essa compreensão da autora se alinha às perspectivas da Educação Profissional e Tecnológica, que defende uma formação omnilateral, considerando todos os aspectos e dimensões da vida humana (Frigotto, 2012).

Acontece que em detrimento a educação formal a educação não formal geralmente não é considerada como produtora de saberes “nem os seus resultados têm muito valor de troca no mercado de trabalho. A aprendizagem não formal é, por conseguinte, tipicamente subvalorizada” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 9). Essa centralização na valorização do processo formativo escolar pode ser compreendida como resultado de uma lógica estrutural que privilegia as certificações como mecanismo de validação do aprendizado, desconsiderando outros critérios de aprendizagem e modos de conhecimento. De acordo Gohn (2006a) a palavra ‘não-formal’ é utilizada como similar ao termo ‘informal’. Esse modo de educar tende a ser menos apreciado por acontecer de modo não organizado, com saberes não sistematizados e repassados por meio de práticas baseadas nas experiências passadas, “usualmente é o passado orientando o presente” (Gohn, 2006a, p. 30). Essa perspectiva estereotipada em relação às características da educação informal acaba contribuindo para a invisibilização das suas contribuições e potências.

De modo esquemático, para Gohn (2016), a instrução sistematizada pode ser compreendida como o processo regulamentado das aprendizagens que acontecem nos estabelecimentos de ensino, mediante a elaboração de conteúdos previamente planejados. Já a educação informal é considerada como a dinâmica da socialidade que acontece entre os sujeitos, processo que se dá ao longo de toda sua vida, nos diversos ‘*espaçotempos*’ sociais, “seja na família, no bairro, no clube, durante o

convívio com os amigos etc.—, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (Gohn, 2016, p. 60). Trata-se da prática educativa, que se aprende no mundo da vida, via processos de “compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas”. (Gohn, 2016, p. 60).

A aprendizagem ocorre de diversas maneiras em múltiplos espaços (Brandão, 2007), sendo a educação não formal um dos caminhos para ampliar o acesso a aprendizagens significativas e promover a inclusão social. Ainda na perspectiva da educação não formal, Gohn (2006) ressalta que a intencionalidade é aspecto fundante dela, em que as aprendizagens florescem e se situam em diferentes espaços seguindo as vivências dos sujeitos e seus coletivos, e ocorrem em ambiente não escolares, em contextos informais com intencionalidades específicas. Por se tratar de um processo intencional essa modalidade educativa segundo Gohn (2016, p. 64) possui um método básico que é:

a vivência e a reprodução do conhecido, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas. Nessa educação, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos. Nesse sentido, tem um caráter humanista. (Gohn 2016, p. 64).

A autora ainda acrescenta que a metodologia formativa não formal é pautada por finalidade e guiada por percursos, objetivos e estratégias que podem ser ajustados de acordo com a necessidade. Independentemente do método adotado é importante considerar a atuação dos mediadores no processo educativo, porque eles desempenham um papel central na construção de referências no aprendizado e dessa maneira “carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados” (Gohn, 2016, p. 65).

Na comunidade terapêutica, a educação não formal de acordo com sua origem conceitual e metodológica (Brasil, 2001b), assume uma função estratégica, pois contribui na reconstrução de processos históricos das acolhidas, oferecendo oportunidade de aprendizados que favorecem a ressignificação das suas itinerâncias

de vida e a possibilidade de reinserção social, através de atividades como: rodas de conversas, oficinas práticas artísticas, experiências de laborterapia etc. Portanto, a CT representa a abertura para novos modos de vida, garantindo que a ação formativa seja uma via de transformação humana. Nessa mesma perspectiva Luís e Gomes (2015, p. 399), declaram que:

[...] a educação não-formal tem uma intencionalidade em si, e acontece a partir de processos de compartilhamento de experiências, sendo que os locais em que acontecem a aprendizagem são aqueles em que há processos interativos intencionais. Sua finalidade é a formação de sujeitos, com vistas a se tornarem cidadãos do mundo (Luís e Gomes 2015, p. 399).

Por isso, a educação na CT precisa ser bem articulada e não romantizada, entendendo as imbricações e tensões presentes em cada contexto. Vale frisar que as intencionalidades devem se conectar com as normas da Resolução Diretoria Colegiada (Brasil, 2011), visando regular a eficiência do acolhimento educativo e terapêutico, a partir de regras e atividades diárias, impulsionando ações com caráter reparador e restaurativo em relação aos usuários de álcool e outras drogas.

Essas ações são realizadas no período de acolhimento reservado ao programa terapêutico, promovendo novas formas de convivência dentro da comunidade, sendo realizadas de modo democrático, auxiliando no resgate da cidadania e do convívio social, de maneira reflexiva pautada no respeito ao diferente como alternativas de enfrentamento à violência (Brasil, 2011). Como afirmam Luiz e Gomes:

A educação não formal oferece aos residentes atividades que proporcionam não só a aprendizagem de conteúdos formais, mas também leva a transformação pessoal no coletivo. Ao promover um espaço mais democrático e com maior participação na comunidade, propiciam-se mudanças de hábitos nos adolescentes e jovens, ajudando-os na prática a ouvir mais uns aos outros. Pode-se pensar que é no respeito às diferenças, que se resolvem problemas relacionados à violência e indisciplina dentro e fora da sociedade (Luís e Gomes, 2015, p. 399).

No que tange a trajetória educativa construída dentro das CTs, as interações inclusivas e oficinas que constam no programa, são fundamentadas na abordagem da educação não formal (Gohn, 2016) e podemos afirmar que também se enlaçam com o que o antropólogo inglês chama de educação da atenção (Ingold, 2010). Ambas compartilham a valorização das experiências e do aprendizado situado, bem como tocam na intencionalidade formativa orientada pelo foco na prática. A educação da atenção está presente nesse contexto, perpassando por todo processo socioeducativo, com o intuito de estabelecer transformações nas trajetórias humanas

e tornar possível alcançar uma vida sem drogas, por meio da sensibilização e abertura aos movimentos do mundo, aguçando a percepção sensível para compreender melhor as coisas e pessoas que nos cercam, bem como nos situando melhor nos lugares em que nos encontramos (Ingold, 2010). Uma formação mais atenta, voltada para as experiências e partilhas, diferente da tradicional meramente focada na transmissão de conteúdos (Freire, 2013), numa equivalência ao processo de afinação do sistema perceptivo, em que o/a praticante se sintoniza com ambiente, com o corpo todo imerso e fluindo do/no/com o fazer (Ingold, 2010).

Desse modo, o antropólogo inglês desafia o modelo de cognição clássica, fortemente cartesiano, ao afirmar que nossa relação com o mundo se dá de modo dicotômico a partir da mediação e dependência das representações, remetendo o aprendizado à transferência e ao desenvolvimento de informações. Porém, para Ingold (2015), ao contrário, a educação da atenção acontece de geração em geração “pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação” (Ingold, 2015, p. 21). Assim, o que é transmitido não são tanto as informações, mas contextos de percepção e ação. Isso fica bem explícito quando nos deparamos com uma receita e inventamos de replicá-la, já que

Os comandos verbais da receita, em outras palavras, extraem seu significado não de sua ligação a representações mentais na minha cabeça, mas de seu posicionamento dentro do contexto familiar da minha atividade doméstica. Assim como placas de sinalização numa paisagem, eles dão direções específicas aos praticantes, enquanto eles abrem caminho através de um campo de práticas relacionadas ou àquilo que já chamei de ‘*taskscape*’ (Ingold, 1993b, p.158). Cada comando é colocado estrategicamente em um ponto que o autor original da receita, olhando para a experiência prévia de preparar o prato em questão, considerou ser uma junção crítica na totalidade do processo. Entre esses pontos, no entanto, espera-se que o cozinheiro ou a cozinheira seja capaz de achar o seu caminho, com atenção e sensibilidade, mas sem depender de outras regras explícitas de procedimento – ou, numa só palavra, habilidosamente (Ingold, 2015, p. 18-19).

Um educar integral cotidiano, baseado no trabalho como princípio educativo e terapêutico, como modo de fazer com que as pessoas estejam mais atentas e envolvidas com seu mundo e com as outras pessoas, sintonizadas e responsabilizadas pelos seus próprios atos. Dentre os programas propostos pela RDC/2011, nas CTs a processo formativo não escolar tem intencionalidade educativa e terapêutica com vista a reabilitação psicossocial e a reinserção social.

3.3 CAMINHOS ENTRE FÉ, TRABALHO E DISCIPLINA: AS COMUNIDADES TERAPÊUTICAS NO BRASIL

A crescente no número de dependentes químicos tornou-se uma relevante questão de saúde pública (LENAD, 2019). Os usos das drogas ilícitas e lícitas passam por complexas questões sociais, criando estereótipos acerca dos/as usuários/as. Diversas circunstâncias podem se tornar fatores de risco levando ao aprofundamento dessa situação. A comunidade terapêutica, segundo De Leon (2003) constitui uma abordagem voltada a lidar com os desafios dessa problemática.

O consumo abusivo de substâncias psicoativas ¹(SPA) não se resume a uma condição pessoal, como uma espécie de desvio de caráter (Becker, 2008), mas configura-se como uma preocupação coletiva de saúde, exigindo acolhimento e políticas públicas capazes de enfrentar essa realidade multifacetada, respeitando a integridade dos indivíduos afetados drogadição, sem reduzi-los em seu ser ao uso. Sobretudo porque a relação com as substâncias psicoativas é um fenômeno social que atravessa vários aspectos, tais como: (i) vulnerabilidade social; (ii) conflitos familiares; (iii) falta de assistência da família e do Estado; etc., (Damas,2013), entre outras situações de carências sociais e econômicas imbricadas, sendo a droga um fator secundário nesse cenário.

Salientamos que há diversos recursos terapêuticos dispostos para atendimento das toxicomanias, nessa perspectiva de acordo com Costa (2009, p. 2) “o usuário de substâncias psicoativas, que deseja ou necessita de tratamento, tem uma variedade de alternativas, optando por aquela mais adequada ao seu perfil e/ou suas necessidades”, dentre elas estão disponíveis: comunidade terapêutica, hospital-dia, CAPS, consultórios de rua, entre outros (Damas, 2014), com a finalidade de auxiliar na construção de caminhos sem o uso abusivo das drogas, esse é um modo de garantir a integralidade humana. Sendo assim, Costa salienta que:

Portanto, a abordagem desse tema não pode ocorrer de forma parcial, como se houvesse apenas uma alternativa e/ou forma eficiente de atenção à dependência química. A prevenção, o tratamento, recuperação e reinserção

¹ De acordo com a Organização Mundial da Saúde, o termo droga refere-se a “qualquer entidade química ou mistura de entidades que altere a função biológica e possivelmente a estrutura do organismo” (OMS, 1981). *As chamadas substâncias psicoativas ou drogas psicotrópicas são aquelas que atuam sobre o cérebro*, modificando o seu funcionamento, podendo provocar alterações no humor, na percepção, no comportamento e em estados da consciência. (Malbergier; Amaral,2013, p. 9, *grifo nosso*).

social, bem como a redução dos danos sociais e à saúde e a redução da oferta são dimensões amplamente consideradas na legislação e nas políticas voltadas para esta questão e, todas são válidas e importantes na medida em que contribuem não apenas para a compreensão desta problemática, mas também para o seu enfrentamento (Costa, 2009, p. 2).

O modo de cuidar das pessoas por intermédio de acolhimento, no país, começou a surgir nos anos 70, se multiplicando de forma desordenada (Brasil, 2002). O primeiro registro oficial de CT, no Brasil, foi a da Fazenda do Senhor Jesus, fundada em 1978, pelo Padre Haroldo Joseph Rahm, com o propósito acolher usuários de SPA. Esse precursor, em parceria com professor Saulo Montserrat, fundou em 1990 a Federação Brasileira de Comunidades Terapêuticas, com o “objetivo de fortalecer, organizar, capacitar e assessorar as Comunidades Terapêuticas em todo o território Nacional” (FEBRACT, 2022). Além disso, possui a intenção de colaborar com o governo no fomento a iniciativas voltadas ao enfrentamento da dependência química.

Até a década de 80, com o decreto nº 85.110 de 2 de setembro de 1980 (Brasil, 1980), as ações de combate às drogas no país, eram essencialmente atividades de prevenção, fiscalização e repressão ao tráfico e ao uso de substâncias entorpecentes ou que pudessem causar dependência física ou psíquica. Contudo, não estabeleceu previamente como seriam as intervenções de recuperação dos/as dependentes de SPA.

Porém, no mesmo decreto (nº 85.110 de 2 de setembro de 1980), foram criados os primeiros órgãos públicos voltados a essa problemática, como o Sistema Nacional de Prevenção, Fiscalização e Repressão de Entorpecentes e o Conselho Federal de Entorpecentes (COFEN). Já em 1998, o COFEN passou por modificações que resultaram na criação do então Conselho Nacional Antidrogas (CONAD) e no surgimento da Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD), (Brasil, 1998).

Até esse período, a legislação brasileira não especificava as condutas de tratamento que já aconteciam e eram realizadas por instituições privadas do terceiro setor, das quais grande parte possuía caráter filantrópico e atuava sob a rubrica da “boa vontade” marcada pelo viés religioso. Eram administradas conforme seus próprios critérios, sem fiscalização pública ou controle, nem adesão aos princípios que fundamentam as ações governamentais (Brasil, 2002).

Essas organizações acabavam assumindo o papel do Estado, que se mantinha ausente no cuidado aos dependentes químicos, mantendo o foco apenas na repressão (através do aparato policial e das campanhas midiáticas que mais criam

estereótipos acerca dessas pessoas do que tentam ajudá-las).

Já em 2001, com o decreto da Resolução da Diretoria Colegiada nº 101, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), que foi substituída pela RDC nº 29/2011 (Brasil, 2011), às Comunidades Terapêuticas foram regulamentadas no Brasil. Apesar dessa legislação ser recente, se tornaram uma possibilidade de atendimento para as pessoas em dependência química muitas décadas antes da regulamentação governamental. Segundo Damas (2013, p. 61), a CT é “realisticamente a solução mais acessível para o tratamento da maioria dos brasileiros acometidos pelas drogas”. A RDC (ANVISA), nº 101/2011, estabeleceu normas válidas para todo o território nacional, definindo as comunidades terapêuticas ou serviços assemelhados como instituição de atenção às pessoas com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas, segundo o modelo psicossocial.

Para tal resolução, essas unidades devem oferecer um ambiente protegido, orientando os processos de forma técnica e ética, com base no princípio terapêutico da convivência entre os pares, que compartilham histórias semelhantes, cada um com sua existência atravessada de muitas complexidades, como qualquer pessoa (Brasil, 2001b; Damas, 2013). Os/as usuários/as podem nesse período, habitar nessas instituições ou apenas permanecer por um ou dois turnos, a depender do programa terapêutico escolhido e das necessidades de cada sujeito, sendo que sua duração varia de 9 e 12 meses, conforme a determinação da CT (Brasil, 2002).

Essas organizações civis sem fins lucrativos, entidades do terceiro setor (Voese, e Reptczuk, 2011) devem possuir um plano de acolhimento, instrumento esse que organiza todas as atividades que estão em curso e previstas para o residente, definidas pela equipe terapêutica e gestão. Cada instituição, por meio de rotina e metodologia própria regida pela legislação brasileira, que tem como padrão oferecer uma rede de ajuda no processo de “recuperação” dos acolhidos, com foco no resgate da cidadania, buscando encontrar novas possibilidades de reabilitação física e psicológica, e de reinserção social (Brasil, 2002). Segundo os dados da pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017), os estabelecimentos assistenciais como as CT, focam no vínculo não compulsório, no alcance da manutenção da abstenção das SPA em caráter temporário. Todas elas devem primar por um ambiente livre de drogas e da violência, favorecendo o respeito à dignidade da pessoa humana, conforme o projeto terapêutico específico, com vistas ao

fortalecimento psíquico, espiritual e físico, numa aproximação da concepção de formação integral.

Ao longo das décadas, percebemos avanço nas leis e decretos e seus alinhamentos por parte do governo, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas no enfrentamento da dependência química. Em 2002, foi estabelecido pelo Decreto nº. 4.345/2002, a síntese das estratégias públicas sobre drogas, denominada Política Nacional Antidrogas (PNAD), (Brasil, 2002). Trata-se de um marco importante que aponta para outros modos de envolvimento, escuta e atuação mais sensível junto os usuários de SPA.

Já em 2012, as comunidades terapêuticas passaram a ser reconhecidas como dispositivos das políticas públicas pelo Ministério da Saúde, conforme a Portaria nº 131, de 26 de janeiro de 2012. Desde então, sua aceitação está condicionada ao cumprimento dos critérios que garantem os princípios da atenção integral aos usuários de álcool e outras drogas, na modalidade de serviços de atenção em regime residencial (Brasil, 2011). Além disso, determina as diretrizes para o funcionamento da instituição, incluindo sua estrutura organizacional, os critérios de ingressos dos novos acolhidos, o acompanhamento clínico, a composição da equipe técnica, o processo de desligamento, e ainda a conjectura do repasse de financiamento público às assistências de regime residencial. Desse modo, o referido decreto estabelece e

Institui incentivo financeiro de custeio destinado aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal para apoio ao custeio de Serviços de Atenção em Regime Residencial, incluídas as Comunidades Terapêuticas, voltados para pessoas com necessidades decorrentes do uso de álcool, crack e outras drogas, no âmbito da Rede de Atenção Psicossocial (Brasil, 2011).

Com a aprovação da RDC 01/2015 a legislação elencou a regulamentação das entidades que realizam o acolhimento de pessoas com problemas associados ao uso nocivo ou dependência de substância psicoativa (Brasil, 2015), consolidando assim, as quatro principais atividades a serem promovidas pelas organizações: (i) recreativas; (ii) promoção de autocuidado e sociabilidade; (iii) de capacitação e promoção da aprendizagem; e, (iv) formação e atividades práticas inclusivas. A Confederação Nacional de Comunidades Terapêuticas (CONFENACT) pactuou esses procedimentos como parte dos elementos essenciais de uma CT, preconizando-as como componente precípua delas.

Mediante o decreto nº 9.761, de 11 de abril de 2019, o Governo Federal promulgou a Política Nacional sobre Drogas (Brasil, 2019), regulamentando entre

outros pontos, as orientações gerais para o acolhimento, apoio, ajuda mútua e reinserção social, apontando para as normativas a serem seguidas para o bom funcionamento desses serviços, amparados por uma rede de esforços de combate às toxicomanias. Nesse sentido, ressalta a importância de

Promover e garantir a articulação e a integração das intervenções para tratamento, recuperação, reinserção social, por meio das Unidades Básicas de Saúde, Ambulatórios, Centros de Atenção Psicossocial, Unidades de Acolhimento, Comunidades Terapêuticas, Hospitais Gerais, Hospitais Psiquiátricos, Hospitais-Dia, Serviços de Emergências, Corpo de Bombeiros, Clínicas Especializadas, Casas de Apoio e Convivência, Moradias Assistidas, Grupos de Apoio e Mútua Ajuda, com o Sisnad, o SUS, o SUAS, o Susp e outros sistemas relacionados para o usuário e seus familiares, por meio de distribuição de recursos técnicos e financeiros por parte do Estado, nas esferas federal, estadual, distrital e municipal (Brasil, 2019).

Vale frisar que, esses dispositivos não foram inseridos ao Sistema Único de Saúde (SUS), mas consistem em equipamentos da rede suplementar de atenção, com o propósito de recuperar e promover a reinserção social dessas pessoas. Dessa maneira, o referido serviço integra o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – SISNAD, por força do Decreto nº 9.761/2019 e da Lei nº 13.840/2019, (Brasil, 2019).

Ao longo dos movimentos da CT no Brasil, analisamos a sua evolução nas políticas públicas brasileiras entre divergências e desafios operando em uma zona de interação entre saúde, assistência social, e reinserção social. Avançaremos nessa discussão para refletirmos se a CT ao propor um cotidiano estruturado pelo tripé da fé, disciplina e trabalho, pode se configurar como um ambiente educativo. De que maneira as práticas realizadas no cotidiano podem ser compreendidas como processos educativos e terapêuticos?

3.4 NOS FIOS DO DIA A DIA: A COMUNIDADE TERAPÊUTICA COMO ESPAÇO EDUCATIVO.

Nas CTs, de acordo com a RDC 01/2015 o acolhimento é realizado por meio de programas socioeducativos e terapêuticos com o foco na socialização dos residentes, organizados a partir da convivência entre os pares, atividades de laborterapia, rotinas disciplinadas e práticas religiosas (Brasil, 2001b; IPEA, 2017; Santos, 2018). Esse contexto, além de representar um ambiente de recuperação, pode também ser compreendido como espaço educativo, porque para De Leon (2003, p. 394),

“[...] todas as atividades destinam-se a produzir efeitos terapêuticos-educacionais. No processo de mudança, essas atividades, individualmente e em várias combinações, constituem intervenções que de forma direta ou indireta, exercem impacto sobre o indivíduo.”

As partilhas de aprendizados no/pelos cotidianos é o pilar da estruturação desses serviços, visto que focam nas dinâmicas relacionais entre os iguais (Brasil, 2001b), ao estabelecer um processo formativo que se desdobra em regime residencial, por via da ressignificação de atos e valores de vida comum, como forma de abordagem voltada ao cuidado. Dessa maneira,

Na busca de novas possibilidades para a reabilitação das pessoas com dependência ao álcool ou a outras drogas, foram organizados serviços conhecidos como Comunidades Terapêuticas, que têm na convivência entre os pares o principal instrumento terapêutico. Esse modelo destaca que o uso de álcool e outras drogas é um comportamento humano complexo: um impulso que varia conforme a pessoa, fatores sociais e culturais, como o ambiente em que vive, sua formação, sua família e as chances que teve na vida. (Brasil, 2001b).

Essa reconstrução simbólica por meio das trajetórias e histórias de vida, compartilhadas por pessoas que possuem narrativas parecidas e aprendem entre si, faz com que a educação aconteça e se desdobre por intermédio das ações cotidianas coletivas referenciadas nas trocas de saberes e experiências (Arroyo, 2014). É um processo de desenvolvimento educacional que demanda outras estratégias pedagógicas, voltadas para àqueles que necessitam de outras condições de aprendizagem (Arroyo, 2014).

Esse educar é muito característico da produção de conhecimento que acontece do/ “no mundo da vida” (Gohn, 2014 p.40). Esse artifício é muito valorizado com o intuito de fortalecer a criação de outros caminhos possíveis, em que o ser humano possa se compreender em contextos favoráveis que propiciem a abstinência das drogas, elencando valores e atitudes que se contrapõem àqueles que os conduziram à toxicomania por meio da escuta e a observação do outro, o mais experiente. Para isso acontecer, “acredita-se que o compartilhamento das experiências individuais, e dos sofrimentos delas decorrentes, constituam uma plataforma comum de aprendizado e reorientação individual, em direção a uma vida sem drogas; e que o sucesso de uns estimule os demais” (IPEA, 2017, p. 8).

Portanto, optou-se por escolher como sujeitas da pesquisa as acolhidas da Casa Rosa, meninas que chegam a esse dispositivo com diferentes histórias, em condições de exclusão social, tendo vivenciado pobreza, dificuldade de inserção no

mundo do trabalho, violência doméstica, abuso sexual ou ruptura de laços familiares. As acolhidas possuem trajetórias distintas, algumas já passaram por outros tipos de tratamento, enquanto outras ingressam à CT pela primeira vez.

Levando-se em consideração que estudos comprovam que as recaídas e o retorno a drogadição acontecem por falta de expectativa de vida, acompanhadas de vulnerabilidade escolar, econômica e social (Damas, 2013), partiu-se da hipótese que à medida que as residentes se envolvam ao longo do processo terapêutico, elas podem desenvolver mecanismos de ressignificação de suas vidas, geralmente por meio das intervenções pedagógicas alinhadas às práticas cotidianas e psicossociais. Essas mulheres podem investir tais aprendizagens ao em seus percursos, construindo táticas para se manterem afastadas dos entorpecentes.

Em uma das observações participantes do campo na aula de culinária, por exemplo, uma das acolhidas experimentou um momento de fissura², um desafio emocional intenso na fase da abstinência ao escutar a professora falar sobre um ingrediente utilizado na decoração dos doces. No entanto, a rede de apoio formada pelas outras participantes mais experientes foi fundamental para ajudá-la a atravessar essa dificuldade. Elas começaram a conversar com a acolhida, no intuito de acalmá-la. Compreendendo a situação, a mediadora ofereceu um pote de doce, para auxiliar no processo de relaxamento, evitando exposição ou constrangimento. O mais significativo foi que nenhuma das acolhidas questionou a decisão ou demonstrou ressentimento por não ter recebido também a guloseima, pois todas reconheceram, com base em suas próprias histórias, o respeito às particularidades de cada uma dentro do processo terapêutico. Esse episódio descreve um momento de aprendizado, nesse espaço, para além das técnicas, uma oportunidade de desenvolver empatia e sensibilidade em relação ao próximo. Nesse sentido, a influência da socialização torna-se notória no processo de aprendizado, “a exemplaridade exercida por aqueles que, submetidos ao programa terapêutico, que tenham alcançado a abstinência, é parte essencial do modelo, funcionando como evidência de sua viabilidade e confiabilidade.” (IPEA, 2017, p.8).

No entanto, assim como em qualquer ambiente coletivo há divergências de opiniões, conflitos interpessoais e momentos de tensão, o que exige que as residentes aprendam a lidar com essas circunstâncias de forma respeitosa e construtiva como

² A fissura é definida pelo intenso desejo de consumir determinada substância psicoativa (Coelho *et al*, 2015).

afirma a colaboradora da pesquisa Vitória:

Esse tempo me ajudou a ter mais paciência. Aqui tinha umas meninas assim que a gente não conversava. Aí houve conflitos daí chamei elas para conversar, para colocar em pratos limpo: Se você não gostar de mim, tudo bem. Só não precisa a gente ficar se alfinetando. Porque você está aqui por um propósito, eu estou aqui pela minha filha. (Vitória, 2024).

Esse processo formativo pretende preparar o sujeito para o embate com a vida real, considerando a experiência adquirida com o uso de drogas, bem como o percurso trilhado para viver sem elas e superar as dificuldades presentes nesse novo modo de viver, por meio da humanização e da emancipação, e da já referida socialização, avançando nos vínculos e pertencças, permitindo ao indivíduo modificar suas práticas e reconhecer seus limites e suas potencialidades. Esse princípio de formação coaduna com Freire (2005, p. 32), quando este nos diz que “[...] dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. No livro *Pedagogia do oprimido*, o autor ressalta um aspecto importante ao processo educativo que pode estar associado a CT, quando nos diz:

É aquela que precisa ser elaborada não para o oprimido, mas com ele, reconhecendo-os enquanto sujeitos que lutam por sua humanidade. Essa pedagogia deve fazer da própria opressão um objeto de análise, para que esses indivíduos reconheçam a realidade e se engajem na luta pela libertação (Freire, 2005, p. 34).

Por meio da afirmação de si enquanto sujeito, a pessoa consegue se colocar na sua própria pele (Pallasmaa, 2011). Ao estabelecer uma relação autêntica consigo mesma e tomar consciência de sua condição criticamente, o que torna possível o desenvolvimento da metamorfose. O conhecimento e o acolhimento podem auxiliar nessa instância, atuando como fundamento terapêutico, capaz de proporcionar a reorganização de hábitos sem o uso das SPA, mediante a mudança de comportamento e dos modos de ser, tendo como ponto de partida as relações de ensino-aprendizagem que se desdobram no contexto da CT (Damas, 2013). Tal posicionamento muitas vezes passa pela compreensão de perceber que as drogas causaram vários danos à sua vida, mas não significa o fim da linha, nem lhe retira sua essência humana. Isso pode ajudá-la a ressignificar sua história, por meio do resgate de sua existência e das novas interações sociais estabelecidas, travadas com outros humanos, em situações parecidas ou não.

Assim, auxiliar para que as acolhidas tenham entendimento dos seus limites e

reconheçam a sua trajetória em construção (Freire, 2010), desta forma, funcionando como princípio formativo integrado e terapêutico, criando canais de esperança como práticas de liberdade (hooks, 2013) e como abertura de busca de novos horizontes. Essa referida ação, possibilita ao ser humano andar lado a lado com sua própria história (Freire, 2010), de maneira engajada (hooks, 2013), e em conjunto com seus semelhantes e diferentes, apontando que todos possuem em comum a pertença ao gênero humano, carregando limites e potências, desejos, sonhos, esperanças e dramas, etc., porque “Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (Freire, 2010, p. 50).

Logo, a educação com base nas questões corriqueiras, do dia a dia, das histórias que se narram e são realizadas em comunidade, de modo compartilhado e qualificado, consiste em importante e imprescindível dispositivo educativo e terapêutico na CT. As narrativas tornam-se terapêuticas na medida em que apostam no potencial socializador e curativo de cada um, apontando para uma forma de formação que acontece entre os pares, em parceria com os colaboradores da instituição, como mecanismo de prevenção das recaídas nas SPA.

O princípio do trabalho, de acordo com as bases conceituais da CT, no Brasil, ocupa uma parte importante no processo terapêutico e educativo (Brasil, 2015). Essas atividades laborais não se restringem à ocupação do tempo das acolhidas ou a manutenção das rotinas diárias da comunidade, assumindo também o caráter formativo porque contribui no desenvolvimento de habilidades técnicas, sociais e de reconstrução de hábitos. Bem como possui o mérito de (re)elaborar as experiências de trabalho vividas, podendo modificar a percepção sobre si mesmas. Dessa maneira, ao se envolverem em uma ação produtiva, essas meninas passam a se enxergar como ‘úteis’ e ‘capazes’, de acordo com expressões utilizadas por algumas das acolhidas, por meio das interações com a pesquisadora. Aliás, o “se sentir capaz e útil”, parece ser uma dimensão relacionada diretamente ao vínculo com o trabalho, de vital importância para a formação integral humana, prejudicada pelo uso problemático das drogas. Dessa maneira, o envolvimento com o “se sentir habilidosa” pode ser um passo importante na superação da toxicomania, como pudemos perceber nas falas das meninas quando perguntadas sobre a contribuição do trabalho dentro da CT. É significativo apontar que conforme as narrativas das entrevistas, a maioria das participantes que procuraram a Casa Rosa estavam desempregadas e viviam em instabilidade na esfera laboral, o que evidencia o rompimento das relações

empregatícias, que na maioria das vezes são ocasionadas pelo uso abusivo de drogas, somente duas entrevistadas se encontravam afastadas de suas atividades profissionais. O **quadro 1** apresenta as profissões das pessoas pesquisadas em relação à sua situação socioeconômica.

Quadro (1) - Situação socioeconômica das acolhidas

Acolhida	Ocupação	Situação
Superação	Operadora de caixa	desempregada
Sonho	Serviço geral	desempregada
Resiliência	Operadora de caixa	desempregada
Experiência	empreendedora	afastada do trabalho
Dignidade	Serviço geral	desempregada
Liberdade	receptionista	desempregada
Realização	recicladora	desempregada
Vitória	atendente	desempregada
Guerreira	operadora de telemarketing	afastada do trabalho

Fonte: dados da pesquisa.

Dessa forma, o trabalho na CT não se limita a função terapêutica, pois, como já percebemos, ele assume um aspecto educativo gerando aprendizado por meio das trocas de saberes entre os pares, e com os outros sujeitos que interagem nesse espaço, o aprender fazendo, promovendo a criação de outras possibilidades, como fica evidente em uma das falas da colaboradora Superação (2024):

“Foi bom, porque assim, eu me dou muito bem com a Perseverança. Então a gente estava junto o dia todo, a gente dava risada, a gente brincava, mas a gente trabalhava também, a gente cumpria a nossa tarefa com louvor na cozinha. Eu não sabia cozinhar para tanta gente, mas ela já sabia, ela já trabalhou em um restaurante” (Superação,2024).

Também pode-se observar a cooperação na fala de Realização (2024) “[...] eu ajudava ela, não sabia nem pegar na vassoura direito. Tinha que ficar ensinando”. Vale ressaltar que na instituição estudada, a laborterapia é uma prática presente, contudo sua aplicação se resume à limpeza dos quartos e as áreas externas comuns, que são organizadas por escalas de acordo com os dormitórios. Recentemente algumas meninas foram convidadas a participar das tarefas na cozinha. Embora essas atividades contribuam para a manutenção da Casa Rosa e para a criação do senso de responsabilidade e engajamento coletivo, mostram-se limitadas se comparadas ao

potencial mais amplo da laborterapia. Essa contestação é relevante, pois a diversificação das práticas laborais pode favorecer o desenvolvimento de novas habilidades e reconstrução do sentido do trabalho enquanto prática educativa e terapêutica, como salienta Superação ao nos dizer que gostaria que “tivesse mais coisas para ocupar nosso dia” (Superação, 2024). Identificaram-se momentos de ausência de intervenções produtivas orientadas, indicando a possibilidade de ampliação das práticas ocupacionais para potencializar evolução terapêutica e educacional. Corroborando com as falas das meninas, De Leon (2003, p. 146) acrescenta que:

Na CT, o trabalho, em vez de ser distinto do tratamento, é um elemento essencial dele. O objetivo primordial das funções de trabalho é facilitar o intercâmbio pessoal dotado de sentido nos comportamentos, atitudes e valores de cada indivíduo que trabalha. O resultado material (serviços ou produtos resultantes do trabalho) e mesmo as capacidades desenvolvidas no processo são secundários em relação aos ganhos pretendidos em termo de evolução pessoal. Na concepção de pessoa inteira, a maneira como o indivíduo trabalha revela quem ele é, ou ela é. Assim, vida de trabalho e vida pessoal são indissociáveis; impedimentos que afetam o desempenho remediado no trabalho ou, mais precisamente, por meio do trabalho, tendo primordialmente a assistência de companheiros que trabalham em conjunto.

O trabalho não é apenas um adereço na condução terapêutica e formativa presente nesse contexto, pelo contrário, constitui-se como princípio fundante das práticas acolhedoras que se desdobram nesse serviço. De acordo com Barato (2013, p. 242) o “aprender a trabalhar aconteceu e, na maior parte dos casos, ainda acontece fora dos muros escolares”. A escola foi criada com o objetivo de atender aos anseios da aristocracia, enquanto a formação dos trabalhadores acontecia no dia a dia, no aprender fazendo, participando, olhando. Esse sentido do trabalho sob a perspectiva educativa, também é corroborado por Severo (2015), pois para o autor a educação nos espaços não escolares, como prática pedagógica visa atender um referido envolvimento que se opõe às ideias classicamente admitidas nos processos pedagógicos que acontecem nos estabelecimentos de ensino. A pedagogia da atenção é incorporada e centrada nos fazeres, individuais e conjuntos, ao passo que os corpos interagem em seus diversos aspectos (Rangel e Pinheiro, 2024), mesmo que as pessoas não se deem conta disso, criando certo estilo que as auxiliam a lidarem melhor com as circunstâncias que as cercam, com sensibilidade. Assim,

O processo de aprendizagem por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa

apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou sentido, para poder 'pegar o jeito da coisa'. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma educação da atenção (Ingold, 2010, p. 21).

Essa educação da atenção acontece em muitos momentos na CT, manifestando-se por meio dos exemplos das pessoas mais experientes compartilhando suas habilidades, saberes e conselhos com as mais novas. A relação entre a baixa escolaridade e a pouca formação profissional dessas meninas é um desafio para reintegrar os vínculos sociais de origem após o período de acolhimento, evidenciando uma etapa complexa para se manterem afastadas das drogas, uma vez que encontrarão maiores dificuldades em conseguir emprego e/ou se profissionalizar. Na maior parte dos diálogos com as meninas, o trabalho é ressaltado como perspectiva de futuro/mudança para alcançar seus objetivos pessoais e profissionais, apresentando-se como oportunidade de aproximação com os laços rompidos. De acordo com a RDC 01/2015, essa entidade deve apoiar os residentes por meio de programas que favoreçam essa reinserção social.

Para tanto, é importante ressaltar que muitos serviços de atenção às pessoas com transtornos decorrentes do uso ou abuso do álcool e outras drogas, segundo dados da pesquisa sobre as CTs brasileiras, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea, não possuem projetos que contemplem cursos profissionalizantes em sua programação educativa e terapêutica, estruturando-se apenas por intermédio da laborterapia. Neste sentido, o estudo indica que 45,8% das CTs do Brasil possuem cursos de qualificação profissional, já se tratando da terapia pelo trabalho esses números sobem para mais de 90%, essa técnica é considerada característica das comunidades terapêuticas (IPEA, 2017). Ainda,

[...]com respeito à laborterapia, vale notar que, apesar de ser recurso terapêutico amplamente adotado pelas CTs, esta aparece pouco articulada a projetos e ações de qualificação dos internos para o mercado de trabalho: apenas 46% das CTs indicaram as atividades de qualificação como rotineiras [...] (IPEA, 2017, p. 22, grifo nosso).

Quanto à educação profissional que movimenta nosso estudo, nota-se a desestruturação em sua organização, o que revela um desafio para a formação profissional das acolhidas, uma vez que esse tipo de capacitação acontece de modo pontual e depende da disponibilidade de voluntários. Por isso, Experiência e Guerreira (2024) dizem: “eu acho que poderia ter mais atividades”.

Esse cenário evidencia uma lacuna para sistematização do ensino profissionalizante como ação educativa contínua, o que restringe o desenvolvimento das aprendizagens com o intuito de mobilizar a participação cidadã produtiva. Embora a CT pesquisada ofereça oficinas de culinária e bijuteria quinzenais, com recursos doados pelos voluntários, já o artesanato ocorre semanalmente, porém as produções são limitadas pela carência de material para confecção artesanal. As práticas de hortoterapia, dependem da escala dos funcionários que saibam manejar à terra. Eventualmente também acontece o curso de fotografia. No entanto, todas essas atividades carecem de alinhamento pedagógico, de estrutura e recursos garantidos. Dessa forma, a participação dos voluntários resulta em oferta de serviço instável, o que pode comprometer a continuidade do processo formativo.

Além disso, a parceria entre a Casa Rosa e o CRAS surge como tentativa de ampliar as oportunidades formativas, como é possível ver na fala de Realização: “Eu não sabia que ia ter cursos aqui na CT. [...] Eu fui trabalhar em equipe, eu gostei. Eu fui até beneficiada com aquele quadro” (Realização, 2024). O quadro apontado pela acolhida foi feito por ela e suas colegas com azulejos formando um mosaico, em atividade de artesanato promovida pelo CRAS. De acordo com Realização (2024), oficinas como essas podem auxiliar para que ela se torne mais habilidosa, inclusive menciona ter recebido um alicate. Em determinado momento, afirma: “Eu tenho o meu alicate, que vou sim, praticar. Eu vou praticando, é pra usar, pra botar na parede. Mas se achar comprador, quem sabe?” (Realização, 2024).

Apesar de algumas intervenções acontecerem em período de tempo irregular, notava-se o interesse, os gestos e interações das meninas por algo que era familiar a todas: a cozinha. Era possível ouvir: “a melhor atividade é a de culinária” (Sonho, 2024), mesmo que nem todas participassem do preparo e só observassem, em entrevista algumas disseram: “Acho importante, porque primeiro ocupa a mente da gente, já é algo que a gente pode usar lá fora, né, quando a gente sair” (Vitória, 2024). Já Liberdade ressaltou que as oficinas são boas “para ganhar dinheiro, para ocupar a mente, mas acho que o financeiro ajuda, é o que mais vale. Já me imaginei fazendo para vender para os vizinhos” (Liberdade, 2024). Experiência relatou que por mais que adorasse alguns cursos, ela não usaria as aprendizagens como uma fonte de renda, mas poderia fazer para seus netos e filhos. Guerreira acrescenta que “se eu estiver lá fora e tiver sem dinheiro, eu já sei o que fazer para ganhar um dinheiro. Já tem uma renda, ou até mesmo trabalhando, tem uma renda por fora” (Guerreira, 2024).

A aproximação entre comunidade terapêutica e formação profissional é muito recente. Essa articulação se desenvolve na medida em que as leis são aprovadas, regularizando e fiscalizando essas ações nas CTs, embora anteriormente a essas normativas, já haviam atividades educativas e terapêuticas, contudo sem critérios profissionalizantes. Assim, a profissionalização tem muita relação com o que Ingold (2019, p. 12) apresenta acerca da aptidão que temos de aprender ao “ser ensinados por outros com experiências a partilhar”. Ensinar/aprender, ver/fazer, a exemplo de um padeiro que ajuda ensinando o outro a aprender o ofício com propósito de manter a rotina da casa, aprender como hábito laboral rotineiro, transformado em projeto educativo, florescendo por intermédio de aprendizagens relacionadas às atividades manuais e as habilidades decorrentes delas, do aprender a fazer juntos, na prática e para além da prática, criando-se uma disposição que se dá como “um pensar na ação” (Barato, 2013, p. 7). Processo pelo qual o aprender se torna incorporado, envolvendo o corpo todo (Pallasmaa, 2013). O referido autor ainda destaca que:

Estamos conectados com o mundo por meio dos nossos sentidos. Os sentidos não são meros receptores passivos de estímulos, e o corpo não é apenas um ponto de observação do mundo em uma perspectiva centralizada. Nem é a cabeça o único lugar do pensamento cognitivo, uma vez que nossos sentidos e toda nossa existência corpórea estruturam, produzem e armazenam diretamente conhecimentos existenciais silenciosos. O corpo humano é uma entidade sábia. Todo o nosso ser neste mundo é um modo sensorial e corporificado de ser, e é exatamente este senso de ser que constitui a base do conhecimento existencial (Pallasmaa, 2013, p. 14).

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo e terapêutico pode ser estruturado à luz de políticas públicas e propostas mais organizadas, que contemple uma educação não formal contínua, aliada a uma formação omnilateral (Frigotto, 2012), no qual os cursos/oficinas façam parte efetiva do projeto pedagógico desenhado por cada instituição, alinhado às leis que regulamentam as atividades das CTs no país, garantindo que as ações cotidianas relativas ao trabalho e a EPT, considerem as necessidades das acolhidas. De acordo com Liberdade (2024), as oficinas também funcionam como lembretes que destacam a contribuição de se envolver em práticas que desenvolvam as suas habilidades, porque para ela: “É importante porque eu tinha me afastado disso, tinha até esquecido que eu era capaz de criar, e aqui vai ativando tudo isso de volta, vai trazendo os sonhos, os sonhos da gente de volta” (Liberdade, 2024).

As aspirações conectadas ao “fazer bem feito” é uma condição relevante no desenvolvimento da ética do trabalho, como nos mostra Barato (2015). De acordo com

esse autor, “no fazer, os atores sociais das oficinas desenvolvem comportamentos que se relacionam com apreciação do bem feito, com a correção (técnica e ética) da obra, com iniciativa para apoiar um companheiro que precisa de ajuda” (Barato, 2015, p. 16). Isso mostra que nas relações de trabalho, a ética não é um esquema abstrato, mas consiste em princípio tácito, presente no cotidiano laboral, como saber integral que não separa execução do planejamento (da significação). Também cabe notar que os processos de aprendizagens que derivam desse modo, criam valores de forma progressiva, como no caso do envolvimento das acolhidas com os materiais utilizados nas aulas, semelhante aos ideais que se desdobram no cuidado que as trabalhadoras e trabalhadores têm com seus recursos laborais (Barato, 2015), mostrando que “para além desses requisitos técnicos, o cuidado com as ferramentas, assim como o profissionalismo, sintetiza significados e valores construídos historicamente por comunidades de prática” (Barato, 2015, p. 16-17). Esse aspecto ético do trabalho nos faz lembrar da alegria de Realização ao ganhar um alicate de presente, em uma das atividades de artesanato. No contexto da oficina, uma ferramenta não é apenas uma coisa física que não estabelece relação com as pessoas presentes, muito pelo contrário, para que essa ação produtiva possa acontecer, é necessário se abrir para trabalhar umas com as outras, bem como estar dispostas e disponíveis a aprender a se relacionar diretamente com os elementos de produção.

Pensando na dinâmica laboral da Casa Rosa, ela se estrutura em um cotidiano disciplinado, com regras estruturadas, com horários definidos para dormir, acordar etc. Incluindo tarefas de limpeza e das refeições, dos momentos dedicados à espiritualidade, à terapia, às rodas de conversa, se fundamentando no princípio de que o comprometimento com as ações diárias contribui para a incorporação de novos hábitos e valores (Brasil, 2015). Sobre esse tema, Dignidade (2024) salienta que “aqui temos horário para tudo”, já Superação (2024) acredita que esse modelo de rotina é válido “para a gente construir uma ordem na vida. Reconstruir uma ordem na vida da gente que a gente estava completamente sem ordem lá fora”. Corroborando com esse pensamento Liberdade (2024) afirma:

Quando a gente começa a usar entorpecentes, a gente meio que fica desleixada. E aqui a gente meio que está voltando para o eixo, se acostumando ao que para quem não foi usuário é normal: Acordar, arrumar a casa, mas para quem usou, não é normal. Aqui a gente está voltando a ter essa rotina, e eu acho isso importante, porque quando eu sair daqui eu já vou estar no caminho certo. A gente precisa de rotina também. Aqui já acordamos às seis e meia. É rotina de quem trabalha mesmo. Tem um horário de

descanso. É tudo voltado à rotina de quem trabalha, porque voltaremos a trabalhar lá fora (Liberdade, 2024).

Nesse regramento defendido pela instituição, as residentes ao assumirem responsabilidades dentro da organização de execução das tarefas habituais, desenvolvem habilidades de planejamento e disciplina como comentado acima. Esse regramento ajustado à nova rotina proporcionam o desenvolvimento pessoal e fortalecimento da autoestima contribuindo para a (re)educação por meio das experiências que acontecem nos cotidianos (De Leon,2003). Todavia em algumas CTs, como afirma Perrone (2013), a disciplina pode se tornar excessiva e normatizadora, se distanciando das bases da CT, criando modelos rígidos e exploratórios com pouca flexibilidade para decisões individuais. Isso pode dificultar a adaptação ou a permanência desses sujeitos no acolhimento.

O último tripé que fundamenta esses serviços é o desenvolvimento da espiritualidade, que consiste em uma prática marcante no Brasil e no mundo, e faz parte da abordagem de reabilitação presente neste dispositivo. A partir dessa prerrogativa cada unidade pode desenvolver sua linha religiosa valendo-se dos princípios e valores escolhidos, em sua maioria alicerçados nas correntes espirituais cristãs, católicas ou oriundas de outras tradições (IPEA, 2017). As práticas espirituais estão previstas no artigo 14º da RDC/CONAD 01/2015, assegurando-se pelo decreto legal nos incisos 6º e 7º do artigo 5º da Constituição Federal, que as crenças dos residentes devem ser sempre respeitadas

Art. 14. Atividades de desenvolvimento da espiritualidade são aquelas que buscam o autoconhecimento e o desenvolvimento interior, a partir da visão holística do ser humano, podendo ser parte do método de recuperação, objetivando o fortalecimento de valores fundamentais para a vida social e pessoal, assegurado o disposto nos incisos VI e VII do art. 5º da Constituição. (Brasil, 2015).

Conforme o plano de trabalho da Casa Rosa as atividades religiosas “Em respeito à laicidade do Estado, a participação em atividades religiosas é totalmente voluntária” (Bom Samaritano, 2024, p.15), esse posicionamento corrobora com a Resolução Diretoria Colegiada (RDC) nº 29/2011 em consonância com a RDC 01/2015, que estabelece as diretrizes para suas ações, incluindo a questão de fé. As CTs podem oferecer práticas de cunho espiritual, porém a participação das acolhidas e acolhidos não é obrigatória. Para muitas meninas a fé funciona como um suporte emocional no processo de recuperação, assim, as expressões de espiritualidade

podem incentivar a reflexão em relação aos próprios comportamentos, promovendo mudanças positivas em suas vidas, como relata Guerreira (2024): “Aqui, a parte espiritual eu gosto muito. Então o que me motivou mais a ficar aqui foi a parte espiritual”. Já a acolhida Sonho (2024) salienta que quando chegou, não se identificou inicialmente com as manifestações de fé:

Porque eu não era cristã e só era coisas bíblicas, e eu não entendia nada, e no começo eu dizia que eu não vim aqui para ser crente, eu só vim aqui para me tratar. Mas, hoje, graças a Deus eu sou evangélica, em nome de Jesus, e participo de todas as atividades. Hoje, quando eu vou ao provérbio, eu me sinto outra pessoa. Que antes eu só pensava em fazer coisa errada, usar droga. E hoje em dia não, hoje dia é meu psicológico, que está muito tranquilo para o que eu quero na minha vida. Então, hoje eu já não penso mais nisso. Hoje eu posso ir sair daqui ter a minha casa, ter meu salão, ter o meu restaurante (Sonho, 2024).

Além dessas propostas, essas mulheres participam de terapias individuais e em grupo, bem como as ocupacionais com acompanhamento profissional, iniciativas que favorecem o fortalecimento de vínculos sociais e o seu protagonismo. Dessa maneira, o ato de educar acontece em várias circunstâncias e tem como propósito fundamental preparar o ser humano para a vida, e, principalmente, no ‘*espaçotempo*’ de reabilitação das drogas, cujo a mudança parte do indivíduo que decidiu de forma voluntária se submeter ao percurso terapêutico, a ação educativa não se esgota nele, pois trata-se de um empreendimento comunitariamente referenciado. Neste sentido, “a educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social” (Libâneo; Oliveira e Seabra, 2012, p. 133). Essas medidas contribuem com o envolvimento na aprendizagem social, voltadas para a reinserção das acolhidas, inclusive propiciando o desenvolvimento de habilidades aplicáveis após o acolhimento. Reconhecemo-nos através das nossas histórias e dos encontros com os outros. Nessa tão simples atividade do encontro pode acontecer potentes ações formativas, florescendo o ato de educar. Nessa essa visada, Brandão (2007) afirma como a educação acontece em qualquer espaço de socialização que cerca, rodeia e constitui os percursos formativos dos sujeitos.

Trata-se de um florescer de caminhos e ambientes que enlaçam e formam os humanos. Esse fenômeno corrobora com o princípio da educação como ação social que não pode ser diminuída ou limitada aos muros escolares, já que sempre os perpassa, acontecendo em diversos contextos nos/dos cotidianos das redes educativas (Alves, 2015). Por conta da complexidade e singularidade formativa das

CTs, esses sujeitos requerem abordagens pedagógicas diferenciadas (Arroyo, 2014), e precisam reaprender a tecer suas próprias histórias, por intermédio da cocriação de diferentes maneiras de fazer, narrar, sentir, pensar, saber, na produção de singularidades e pertencas que lhes coloquem na responsabilização do caminhar, de ser e estar no mundo, através do encorajamento e afirmação que perpassa à educação do corpo todo.

4 O BOM SAMARITANO: EM SEUS MODOS DE SER, FAZER E ACOLHER

A Comunidade Terapêutica Bom Samaritano, localizada na região metropolitana de Salvador na cidade de Camaçari-Ba, conforme o plano de trabalho da instituição, declara que suas ações foram iniciadas em 07 de julho de 2014. A princípio começou por meio de iniciativas de abordagem direta, garantindo às pessoas em vulnerabilidade social o acesso a serviços como banho, alimentação e encaminhamento para organizações parceiras.

Com a expansão desse projeto, em outubro de 2018, passou a atuar pelo modelo psicossocial de atenção às pessoas em uso de substâncias psicoativas em regime de acolhimento temporário voltado ao público masculino, identificada como Casa Amarela. Já no ano de 2023, foi estabelecido um contrato com a prefeitura para viabilizar o acolhimento e suporte a 35 mulheres, com idades entre 18 e 59 anos, em regime transitório em outra ala da instituição, denominada como Casa Rosa, que no momento da pesquisa atendia a 23 mulheres. Sua modalidade de atendimento é voluntária, permitindo que os acolhidos e as acolhidas ingressem e saiam conforme suas necessidades e processos individuais. Essa organização de acordo com seu estatuto:

É uma entidade assistencial de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, tendo por finalidade a prevenção e recuperação da dependência química, com exercício de atividades de reinserção social do usuário ou dependente de drogas, visando melhoria da sua qualidade vida e redução dos riscos e danos associados ao uso de drogas, sem distinção de raça, cor, credo religioso ou político, bem como condições socioeconômicas (Bom Samaritano, 2024, p.1).

De convicção cristã, defende princípios morais, comportamentais e espirituais dentro de uma diretriz terapêutica que busca a ressocialização social, familiar, profissional e cultural, da pessoa em dependência química (Bom Samaritano, 2024). Quanto à infraestrutura física, está localizada em uma área rural, cercada por paisagem natural, logo na chegada à instituição é possível identificar que se trata de um espaço feminino (devido ao toque rosa nas paredes e ao valor social que atribui essa cor às mulheres). Para o acolhimento das meninas e funcionários, conta com 6 quartos, com suítes, equipados com beliches e armários. Pode-se observar nas camas das residentes traços afetivos, destacado pelos pertences pessoais que incorporam o espaço, conferindo certa singularidade e identidade ao referido cômodo. O local também dispõe de uma cozinha, refeitório, área coberta, sala de entretenimento, lavanderia, banheiro externo, campo de futebol, salas para os

atendimentos multidisciplinares, entre outros.

Segundo o que estabelecem as normas internas, essa unidade atua em conjunto com diversos profissionais para garantir o funcionamento das práticas previstas trabalhando “de forma integrada para oferecer suporte psicossocial, atividades terapêuticas, educativas e profissionalizantes, além de apoio na construção de projetos de vida e na reinserção familiar e comunitária” (Bom Samaritano, 2024, p.13). Sua estrutura organizativa conta com: (i) uma diretoria voluntária, (ii) equipe de psicologia, (iii) assistente social, (iv) equipe de enfermagem, (v) oficinairos voluntários e (vi) educadores sociais que trabalham próximo aos residentes.

Os desdobramentos das atividades ocorrem nos contatos com essas e esses agentes, por meio de estratégias como a laborterapia, faz-se o cuidado com a limpeza dos quartos, da área externa, da horta (hortoterapia), ações voltadas à lavanderia e cozinha, estabelecendo-se como importante vínculo com o trabalho, interrompido durante o período de drogadição e incentivando o desenvolvimento da responsabilidade, da capacidade de cumprimento de metas e da habilidade em executar tarefas. Essa manobra acaba tornando-se um excelente princípio potencializador da ressocialização, isso por intermédio da adaptação ou readaptação às condições de trabalho, dessa forma, acabam ganhando gosto e se motivando para prepararem seus futuros de acordo com demandas que envolvem atividades laborais.

Além disso, as residentes também têm horários a cumprir, como para acordar, se alimentar e participar dos grupos terapêuticos, entre outras rotinas diárias. Essa CT também promove cultos religiosos, momentos de leitura e estudo de Provérbios todas as manhãs, como nos foi sinalizado em entrevistas. Quanto aos cursos livres e oficinas que são oferecidos na instituição, são promovidos por voluntários, em atividades como: culinária, artesanato, fotografia e bijuteria. Essas experiências proporcionam o desenvolvimento de novas competências. Antes de falar sobre a metodologia de acolhimento da Casa Rosa é relevante destacar minha inserção neste lugar, de forma a contextualizar a temática. Porém, vale ressaltar que a entrada no campo de pesquisa constitui um momento fundamental para estabelecer vínculos e compreender as relações cotidianas do ambiente. Para Gonçalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

No caso específico desta pesquisa, a aproximação ocorreu de forma espontânea e significativa. Logo na primeira visita fui apresentada as meninas pela coordenadora da instituição em um contexto inesperado, devido à ausência da voluntária que as acolhidas aguardavam para a realização da atividade programada, com a minha chegada, elas acreditaram que eu seria a profissional responsável por orientá-las. Diante da situação, propôs a realização de uma dinâmica de apresentação com as residentes, buscando criar um ambiente de integração. No início, percebi olhares desconfiados e inseguros, compreensíveis pelo histórico de vulnerabilidade social e experiências de vida das participantes. No entanto, à medida que a ação era desenvolvida, a aceitação se tornou mais receptiva e ao final muitas expressaram o desejo do retorno para novas interações. Nesse momento, embora não planejado, foi proeminente criar conexão, conversar com algumas delas e observar as articulações cotidianas, para só então, em seguida, iniciar as entrevistas.

Nosso segundo encontro teve como finalidade formalizar o convite às acolhidas para participarem do estudo e assinarem o termo de consentimento. Para tornar esse momento mais dinâmico, propus um circuito no qual precisavam atravessar os obstáculos até a linha de chegada, sendo premiadas ao final. Além da vivência lúdica, promovemos um diálogo reflexivo sobre os desafios enfrentados destacando a importância do engajamento e da superação. Essa etapa também serviu para considerar as dificuldades da vida, para escutá-las e incentivá-las a relacionar a proposta com suas próprias trajetórias. Durante a dinâmica notei um envolvimento crescente, as acolhidas que inicialmente estavam em seus quartos saíram para observar e manifestar interesse em participar, até mesmo as que não participaram ativamente do exercício permaneceram como espectadoras, incentivando e dando estratégias de jogo às colegas, estimulando a formação de vínculos coletivos. Essa manobra demonstrou o potencial de atividades de integração e fortalecimento de laços dentro da CT, além de evidenciar o desejo de mais momentos de aprendizado e socialização. Em entrevista, a senhora Experiência relatou como se sentiu ao participar da dinâmica:

Adorei sua atividade ontem. Foi perfeita. Eu gostei. Eu não faço atividade assim. A primeira atividade que eu fiz foi a sua. Eu não faço. Eu não tenho idade. Essas coisas que a gente sente que falta aqui. Porque mexe com tudo. Mexe com o corpo e com a mente. Coisa que mexe com o corpo. Eu queria até fazer mais outras vezes (Experiência, 2024).

Esses experimentos iniciais foram essenciais para pensar a aplicabilidade do

produto educativo, um dos objetivos específicos desta pesquisa. Dessa maneira, ao compreender as trocas sociais imbricadas, a partir desses envolvimento, tornou claro a necessidade de abordar a educação da atenção presente nesse espaço não escolar, considerando as relações interpessoais (Brasil, 2001b) e do trabalho como princípio educativo e terapêutico na recuperação de trajetórias de vida dessas mulheres.

De acordo com seu plano de ação, a metodologia da Casa Rosa se apoia em três eixos principais: acolhimento, encaminhamento e acompanhamento, buscando oferecer um atendimento humanizado, garantindo uma orientação individualizada para cada residente, com o foco na reconstrução subjetiva e na integração social. Essa assistência visa criar um ambiente de escuta sensível e seguro livre de drogas, em que seja possível estabelecer laços de confiança que facilite a adaptação e cuidado. Os grupos terapêuticos são realizados internamente, com atendimento individual e coletivo ao longo da semana. Em parceria com vários órgãos públicos, os encaminhamentos são realizados para os serviços da rede socioassistencial e para o Sistema Único de Saúde (SUS), que permite que elas tenham acesso aos atendimentos necessários para avançar na reconstrução de vínculos. A autora desta investigação presenciou, durante as visitas, várias saídas de carro da instituição dessas mulheres para assistência médica e odontológica.

Dessa forma, mantém diálogos frequentes com as unidades de atendimento, como CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), CAPS AD (Centro de Atenção Psicossocial- álcool e drogas) e UBS (Unidade Básica de Saúde), entre outros, assegurando que possam comparecer ao acompanhamento médico sempre que houver demanda ou necessidade pessoal. Para isso, é elaborado o plano individual de atendimento (PIA), que orienta as ações voltadas ao desenvolvimento humano e social.

O Bom Samaritano também se preocupa com a saída das acolhidas após o período de acolhimento, acompanhando-as de forma proximal, contribuindo para que não tenham recaídas. Esse suporte inclui auxílio na busca por moradia e acesso a oportunidades de inserção no mundo de trabalho.

4.1 QUANDO O RECOMEÇO SE TORNA POSSÍVEL: NARRATIVAS DE UMA ACOLHIDA

Nesta seção apresentamos as experiências vividas por Resiliência, acolhida da Casa Rosa. Também apontamos para o seu envolvimento nas práticas cotidianas e na laborterapia, destacando suas percepções sobre as rotinas, relações interpessoais e as itinerâncias terapêuticas, bem como os seus anseios sobre os desafios apresentados. Lembramos que no decorrer desta dissertação usamos pseudônimos para cada uma das meninas aqui apresentadas. Além disso, situamos as participações delas nas oficinas promovidas por voluntários na CT, evidenciando os impactos na formação pessoal e na construção de novos projetos de vida.

Para entendermos as histórias dessas acolhidas que chegam ao Bom Samaritano com caminhos marcados por rupturas, vulnerabilidades e em muitos casos descrença na possibilidade de mudança, e para algumas como seu último recurso diante do combate às drogas (Damas, 2013), corroboramos com o pensamento de Clandinin e Connelly (2011, p. 48), que a narrativa é uma ferramenta importante para se entender as percepções individuais e coletivas, pois por meio delas “estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela”. E também, como lembra Larrosa (2002, p. 27), “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. Os autores destacam a importância do conhecimento incorporado para a formação humana, isso implica que a narrativa é fundamental para compreender e comunicar nossos percursos. Por outro lado, Larrosa (2002) enfatiza a singularidade e subjetividade da trajetória experiencial. Sendo assim, a vivência organiza as aprendizagens e reconhece a individualidade das trocas que emana dela.

Então, torna-se importante conhecer a história de Resiliência, 45 anos, uma senhora que carrega consigo décadas de uma trajetória marcada pela drogadição. Desde os seus 18 anos, ao iniciar o consumo de drogas, teve gradativamente sua vida dominada pelo vício, levando-a a perder os vínculos familiares que a conduziu a viver em condição de rua. Em sua primeira tentativa de acolhimento não conseguiu permanecer no processo, a adaptação ao ambiente e as regras se mostraram um desafio naquele instante, levando-a a deixar a instituição antes do tempo (Damas, 2013).

Resiliência salienta que por muito tempo procurou por ajuda, só que “não achava ajuda, as pessoas discriminam, se afastam, atravessam a pista” (Resiliência, 2024). Porém, com a busca ativa da CT pesquisada, ela aceitou a assistência e afirma: “Eu estou vivendo bem, fui resgatada, saí do fundo do poço, se você me visse antes, meu Deus!” (Resiliência, 2024). Atualmente decidiu ficar e concluir o processo terapêutico demonstrando mais empenho. No entanto, sua estada não tem sido isenta de adversidade, principalmente no que se refere a convivência, Resiliência reconhece que sempre teve um temperamento forte e no passado, sua forma de lidar com os conflitos era pela agressividade: “Eu era muito barraqueira” (Resiliência, 2024), relembra, ilustrando que pequenas discussões rapidamente se tornavam intensas. A dinâmica na casa exigiu o desenvolvimento de estratégias de socialização, já que as regras vigentes incentivam o diálogo e a construção de relações respeitadas. Por isso, reforça: “fui mudando bastante” (Resiliência, 2024), e quando, por alguma situação, surgem conflitos, afirma que “eu fico na paz”.

A dificuldade de interação social foi um dos desafios mais mencionados pelas acolhidas durante as entrevistas. Essa questão também foi relatada por outra entrevistada, a senhora Realização, que ao refletir sobre sua relação com as outras meninas, comentou que “é meio difícil lidar com as pessoas. Umhas pessoas que você nunca viu na vida” (Realização, 2024). Esse relato corrobora com a experiência de Resiliência, evidenciando que a etapa inicial de adaptação a dinâmica em grupo se revelou como elemento crítico neste contexto.

Se por um lado, a convivência entre os pares representou um obstáculo para a Resiliência, por outro lado, o ajuste às rotinas da CT ocorreu sem muitas preocupações. Segundo a colaboradora, manter a organização das áreas comuns desse serviço não era algo novo, mas sim a continuação das tarefas que realizava em casa, antes de entrar em situação de rua: “arrumar a cama, varrer, lavar roupa, tudo isso eu já fazia” (Resiliência, 2024), confirmando o que para ela, representava a retomada de uma rotina já conhecida. Além disso, destaca que as relações de trabalho contribuíram na transição de seu comportamento inicial, já que as demandas são realizadas na maioria das vezes de forma grupal “o nome está ali na lista de quem vai limpar a área, a gente reúne, lava, joga água, sabão, esfrega tudo bem, deixa um cheirinho” (Resiliência, 2024).

De acordo com Resiliência (2024), encontrou nas oficinas um espaço de aprendizado: “Eu acho que é eficiente, muito eficiente, bom, bastante. Apesar que às

vezes dá uma preguicinha, né?”. Ela relatou que aos poucos, passou a reconstruir novos hábitos que ficaram esquecidos no tempo em que vivia em condição de rua, ressaltando que a atividade de artesanato não somente contribui para ocupar sua ‘mente e físico’, como representa ao sair da CT, uma oportunidade de geração de renda a partir das aprendizagens adquiridas. A participação em tarefas com seus pares, tanto terapêutica quanto religiosa, também foi essencial para essa mudança.

Embora as marcas do passado não possam ser apagadas, sua jornada pessoal mostra que após anos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e emocional, é possível ressignificar a própria história e buscar novos caminhos. Resiliência destaca que já estava há 5 meses na instituição e ainda não havia recebido visitas de seus familiares. Porém, ela endossa que não se sente triste, pelo contrário, está acolhida nesse ambiente, voltando até a sonhar. Seu sonho é, em breve, poder cuidar de seus filhos outra vez, retomar a faculdade e trabalhar. Enquanto esse dia não chega, ela segue ampliando sua perspectiva em relação ao seu futuro e fortalecendo sua autoestima e sua espiritualidade.

5 NASCEDOURO DE RECOMEÇOS: A OFICINA COMO BORDADO DE VIDAS

A educação profissional e tecnológica é uma modalidade que integra a formação para o trabalho à promoção das potencialidades humanas. Fundamenta-se em uma realização de modo integrado, entendendo-se que não há separação entre corpo e mente (Pallasmaa, 2011). Ao reconhecer a atividade produtiva como elemento importante na construção da autonomia e na valorização da dignidade dos sujeitos imbricados no processo educacional, centralizada na perspectiva omnilateral, que de acordo com Frigotto (2012, p. 265) significa: “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

Considerando tal entendimento, a EPT não limita à preparação para o mundo do trabalho, mas busca formar indivíduos críticos e conscientes de sua realidade. Essa proposta de ensino encontra terreno fértil em comunidade terapêutica, especialmente ao focarmos nas práticas educativas que atravessam esse espaço de educação não escolar, que podem se aliar à EPT, como modo de ampliar as possibilidades de participação cidadã produtiva de maneira reflexiva e mais sustentável, como veremos a seguir por meio da exposição do produto educacional.

5.1 PENSANDO A OFICINA LAÇOS DE RECOMEÇO

*[...] Cada um faz o que sabe, cada uma sabe o que faz
Ninguém menos ninguém mais, todo mundo corre atrás.*

E volta pra casa com saudade do filho[...]

Quero ser trabalhador, quem não é um dia quis.

Minha mãe sempre falou, quem trabalha é mais feliz[...]

Sou o supertrabalhador

Alimento minha família com orgulho e amor

Supertrabalhador

São as aventuras do supertrabalhador

Sou o Supertrabalhador

Enfrento os desafios, o perigo que for

Supertrabalhador[...].

(Gabriel Pensador, 2007).

Os trechos acima fazem parte da música *O supertrabalhador*, do cantor Gabriel Pensador. Com ritmo envolvente e letra repleta de metáforas, comparações e reflexões que enaltecem a trabalhadora e o trabalhador, abordando, por outro lado, críticas às desigualdades do sistema econômico e as violências sofridas por essas figuras diárias. Homenageando pessoas comuns como verdadeiros heróis do cotidiano, que dedicam suas vidas para levar provisão às suas famílias, por meio íntegro e digno, destacando que no contexto ocupacional, cada área possui sua relevância e o seu valor.

Percebe-se na composição, a interdependência entre as diferentes profissões. Desse modo, se ressalta que nenhum trabalhador atua isoladamente, assim, os setores da economia estão correlacionados a essa rede de produção e ao mutualismo entre as diversas ocupações. Na busca da superação do dualismo entre trabalho físico e trabalho intelectual, pode-se inferir que a música dialoga com Barato (2015), que argumenta que o “saber-fazer” que advém do trabalho não acontece de modo isolado, mas é sempre construído coletivamente, a partir do envolvimento com a comunidade de praticantes. Por isso, o autor ainda acrescenta que o saber da ação laboral é socialmente distribuído, não é algo cristalizado em normas definitivas, mas se faz com o fluir de conhecimentos que se estruturam e reestruturam em função das práticas sociais que lhes dão vida.

Mas afinal, por que apresentar essa canção no início desta seção? A partir de seus versos, iniciamos a oficina *Laços de Recomeço*, nome escolhido para essa ação pedagógica. Nesse ambiente lúdico de interação e descoberta, no embalo sonoro, a roda de conversa foi entremeada pelas lembranças de trabalhar. Tais recordações permearam toda essa primeira etapa, criando uma atmosfera experiencial saudosista a partir do qual o trabalho se tornou tanto um lugar de pertencimento ouvindo-se expressões como “quando eu trabalhava”, “meu trabalho”, e de esperança: “vou me recuperar, vou me reerguer e vou voltar a trabalhar” quanto um *‘espacotempo’* de ressignificação. Essas falas revelam a importância da identificação com o trabalho, colocando-o como ação que ajuda a pessoa a se organizar e que acaba fazendo parte da vida de quem o realiza. Nesse sentido, a realização do exercício laboral traz a sensação de empoderamento em sua trajetória, como é sinalizado por Chagas e Simões (2023, p.1): “O trabalho, enquanto lócus de construção de saberes, desempenha um papel essencial na (re)criação da identidade individual e na transformação do ambiente que nos rodeia”.

Essa apropriação, aos poucos, vai se perdendo com o uso indiscriminado das drogas. Agora temos condições de afirmar que a droga isola a pessoa que faz uso abusivo ao retirá-la das possibilidades de convívio social, especialmente em razão da interferência que se cria em relação às motivações e disposições para o trabalho. Então, parece que as funções laborais exercem um papel relevante na organização da vida pessoal do sujeito, além de servir como bom agente de socialização, ajudando o indivíduo a se envolver e ampliar seu círculo de convivência. Nos dois casos, o trabalho facilita a criação e o envolvimento de laços sociais, favorecendo certa integração que acontece tanto da pessoa consigo mesma quanto dela com os outros.

Ao longo do encontro, observou-se o interesse no diálogo pelas acolhidas, ouvidos atentos, olhares que acompanhavam cada relato sobre suas vivências com o trabalho, valorizando cada fala, cada expressão, cada contato, acolhendo as colegas em suas limitações. No entanto, qual é a finalidade de uma oficina pedagógica dentro de uma CT? Esse é um método educacional baseado na participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem. Concordando com Paviani e Fontana (2009, p. 78), podemos dizer que uma oficina se configura como “uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Uma iniciativa como essa só pode se desdobrar de modo coletivo, conectando-se a todas participantes por meio do ato de experienciar. Isto é propiciado pelas trocas de saberes que emergem de maneira situada, em contextos específicos. Nesse processo, a facilitadora/professora deixa de ser a expositora para ser uma integrante, aproximando a teoria da prática. Acerca disso, Nascimento *et al* (2007, p 88-89) explicam que:

A oficina pedagógica é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida. Tal metodologia permite um verdadeiro pensar e repensar da prática cotidiana e enriquece o processo de construção de conhecimento.

Nascimento *et al* (2007) ainda defendem que a autonomia e a possibilidade de expressão, fomentadas por tais procedimentos, desempenham papel fundamental na formação de profissionais reflexivos, capazes de analisar criticamente a realidade e se adaptar às constantes transformações sociais. Esse conjunto de interações pedagógicas contribui para a flexibilização do poder da fala, que emana da prática educativa nos coletivos.

Nesse processo de simetria das participações, o diálogo acaba sendo a

principal ferramenta orientadora dessas estratégias pedagógicas, como afirma Freire (1981, p. 20), ao nos dizer que: “[...] a educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. Essas considerações de Freire (1981) apontam para uma ação educativa crítica, transformadora e libertadora que emerge como exercício democrático da interlocução na produção de conhecimento. O autor ainda salienta que, “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 2005, p. 156).

Desse modo, como elemento central na construção de uma oficina, a interação discursiva possui sua relevância justificada na sua potencialidade em favorecer o pensamento crítico e terapêutico, ao fazer com que as acolhidas possam se situar melhor em relação a sua própria situação no mundo. Dessa maneira, na socialização do circular da palavra os sujeitos como seres em constante transformação, podem despertar para sua condição de inacabamento. Nesse sentido, ao construir e reconstruir saberes de forma colaborativa, destaca-se o que Valle e Arriada (2012, p. 6) apontam:

Cumprir considerar que na medida em que é promovido entre os professores e os alunos momentos de informação, questionamento, integração e aprendizagens caminhamos em direção a uma maior autonomia dos envolvidos. Paralelamente, a cooperação que decorre da diminuição de distâncias entre educadores e educandos, provoca sua transformação.

Assim, o principal objetivo dessa proposta formativa é tornar o aprendizado mais envolvente, contextualizado e significativo. Ainda de acordo com a perspectiva freiriana, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p.25), logo, esse espaço de aprendizagem promove um ambiente reflexivo e interativo, como afirma do Valle e Arriada (2012). Nesse enfoque quanto à finalidade as autoras Paviani e Fontana (2009) comentam que:

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (Paviani; Fontana 2009, p. 78).

Para atingir esses fins, Paviani e Fontana (2009) sinalizam que como toda prática pedagógica, exige uma organização antecipada. No entanto, é no momento

de sua aplicação que se diferencia de outros métodos que priorizam a centralidade no professor e a transmissão de fundamentos teóricos. Sua estruturação inicial é flexível, permitindo ser ajustável conforme problematizações apresentadas pelos participantes, considerando suas realidades e experiências nesse ambiente.

De acordo com Gohn (2014), a educação não formal tem como propósito incentivar a autonomia dos sujeitos, estimulando o pensamento crítico e a participação social. Nesse cenário, as expressões educativas desenvolvidas fora do ambiente escolar assumem uma função significativa quando se estruturam por meio da produção coletiva de saberes incorporados.

Dessa maneira, a oficina Laços de Recomeço, produto educacional resultante dessa pesquisa, elaborada com a intenção de articular as dinâmicas educacionais à dimensão terapêutica no contexto da comunidade terapêutica, fundamenta-se nos princípios da educação não formal. Essa proposta partiu do entendimento de que o fazer laboral enquanto caminho terapêutico, pode vir a contribuir para a consciência crítica das acolhidas da Casa Rosa. No caso das CTs, tais estratégias representam a possibilidade ainda pouco explorada de inserir a EPT em um ambiente fora das estruturas tradicionais de ensino, valorizando as aprendizagens práticas e a convivência como parte do processo educativo, em sintonia com o que emerge nesse campo.

A concepção freiriana de educação como prática de liberdade (Freire, 2013) influenciou a atividade pedagógica, ao propor o aprendizado não como um ato passivo, mas como uma ação contínua do engajamento com o mundo de maneira a conectar o sujeito ao ambiente por intermédio das experiências compartilhadas a uma aprendizagem situada (Ingold, 2010). Afinal, como aponta Frigotto (2012), o trabalho não é apenas um meio de subsistência, mas processo de formação humana, que permite a transformação das pessoas. Aliás, foi possível observar o papel e a importância das oficinas de artesanato e culinária nessa CT, como prática que envolve não apenas técnica, mas também cuidado, atenção e criatividade. Segundo, Valle e Arriada (2012, p. 4), “as oficinas constituem-se como espaços de ação-reflexão-ação, onde se constrói conhecimento a partir das experiências vividas”.

A estrutura da proposta Laços de Recomeço, se organiza em dois momentos pedagógicos, abordando aspectos diferentes entre trabalho, educação e terapia, com etapas desenhadas para construir aprendizagens significativas, mediadas pelas vivências e pelos desafios enfrentados pelas acolhidas.

Os encontros da oficina aconteceram nas áreas comuns da Casa Rosa, na comunidade terapêutica Bom Samaritano, em Camaçari-Ba. A atividade esteve aberta a todas as mulheres que desejassem participar. O espaço não era grande, mas colocamos as cadeiras em círculo para criar um ambiente acolhedor. Envolveram-se nos encontros mulheres entre 19 e 50 anos, com diferentes perfis de vulnerabilidades. Para melhor análise do planejamento, estruturamos um quadro síntese, com as descrições das fases desenvolvidas por meio dos movimentos da pesquisa cartográfica.

QUADRO 2 - Síntese da oficina Laços de Recomeço

Oficina Laços de Recomeço	
Público alvo	Mulheres acolhidas na CT, em situação de dependência química, sem restrições de escolaridade ou idade.
Área de conhecimento	Educação Profissional Tecnológica
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho como princípio educativo e terapêutico; - Trabalho como atividade natural da vida e sobrevivência do ser humano e suas relações; - Artesanato.

OBJETIVO GERAL
Proporcionar às acolhidas um espaço de experimentação, reflexão e aprendizado, articulado ao trabalho como princípio educativo e terapêutico.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer a importância do trabalho como possibilidade de mudança de vida; ● Ampliar a compreensão das residentes acerca de si mesmas por meio do repensar em torno das suas práticas laborais; ● Produzir oral e textualmente narrativas sobre a importância do trabalho para o fortalecimento de si mesmas; ● Proporcionar um <i>'espaçotempo'</i> para a criação de laços (acessórios de cabelo, decoração, presentes, etc.), onde as acolhidas possam desenvolver habilidades manuais, criatividade, concentração, etc.

DURAÇÃO
360 minutos
RECURSOS DIDÁTICOS
Cartolina, canetas, colas, material de artesanato, caixa de som.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Roda de conversa; Construção do mural: o que é trabalho? Construção do mural: o que o trabalho significa para você? Dinâmica defendendo seu sonho; Atelier de confecção de laços.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na próxima seção, vivenciaremos as experiências relatadas pelas meninas na oficina Laços de Recomeço.

5.2 LAÇOS DE RECOMEÇO: CRIANDO NOVOS CAMINHOS DENTRO DA COMUNIDADE TERAPÊUTICA

Cabe iniciar esta seção dizendo que a cada visita ao Bom Samaritano, também fomos acolhidas pelas meninas da casa Rosa. Em determinadas ocasiões, não reencontramos mais algumas das residentes que participaram da pesquisa, pois, por iniciativa pessoal, haviam abandonado o acolhimento. A evasão em comunidade terapêutica é algo comum por se tratar de um equipamento de permanência voluntária, conforme a RDC Anvisa nº 29/2011 (Damas; 2013, Brasil, 2011). As etapas da oficina Laços de Recomeço foram delineadas a partir das observações e entrevistas que colhemos no campo.

Esses encontros foram planejados nos movimentos de uma educação da atenção, para proporcionar um ‘*espaçotempo*’ de experimentação e aprendizado, articulando o trabalho como princípio educativo e terapêutico. As acolhidas encontraram um ambiente seguro para refletir sobre o trabalho não apenas como uma necessidade de sobrevivência, mas como um meio de autonomia e desenvolvimento pessoal. Rangel e Pinheiro (2024, p. 121) afirmam que “uma educação da atenção equivale ao processo de afinação do sistema perceptivo, em que a/o praticante se sintoniza com o ambiente, com o corpo todo imerso e fluindo do/no/com (o) fazer”.

A proposta buscou compreender a relevância do trabalho na ressignificação das vivências nesse contexto, promovendo o fortalecimento do protagonismo, da

autoestima e de habilidades que favorecem a participação cidadã produtiva. No período de sua realização, a observação participante nos permitiu um olhar atento às interações, as expressões que emergiam a cada passo da realização das atividades. Vamos agora expor as fases que compuseram a oficina.

5.2.1 Ponto de partida!

Ao começarmos o encontro, sentia-se uma atmosfera de expectativas e em alguns casos, de hesitação. É importante destacar que nessa CT as atividades de espiritualidade são opcionais, contudo, as ações que envolvem aprendizado práticos como oficinas, terapias, laborterapia são obrigatórias e fazem parte do plano individual de atendimento (PIA). Muitas participantes demonstravam curiosidade ao ver os materiais dispostos sobre a mesa, enquanto outras mantinham posturas mais retraídas, observando a movimentação das colegas antes de qualquer interação. Os instantes introdutórios evidenciaram um dos desafios da proposta: ressignificar os fazeres produtivos como algo que vai além da obrigação ou do mero esforço físico, transformando-o em ação-reflexão-ação (Freire, 1981) marcada pelo pertencimento e criação.

Deve-se enfatizar que essa fase estabeleceu a base interpretativa em relação ao significado do trabalho para as acolhidas, evidenciando como sua ação poderia ser entendida de forma terapêutica nesse contexto, atrelada a esse princípio como fundamento educativo. Tendo em vista a promoção da conscientização sobre a relevância dessa temática, a oficina teve como ponto de partida uma abordagem leve e interativa utilizando a já mencionada música “Supertrabalhador”, de Gabriel Pensador, a escolha revelou-se significativa para as participantes, que logo se identificaram com o ritmo e passaram a tecer provocações imediatas sobre o saber laboral. Por meio das falas que emergiram durante a roda de conversa, foram levantadas questões como: ‘o que é trabalho?’, e, ‘por que o trabalho é necessário para nossas vidas?’. Esses questionamentos favoreceram o dinamismo do compartilhamento das vivências e concepções sobre o assunto. A seguir, vamos acompanhar um pouco do diálogo entre as participantes:

Eu vejo o trabalho como algo que ocupa seu tempo, o seu dia e sua mente, e lhe traz um retorno financeiro, emocional também você se dignifica, você ocupa seu tempo, sua mente. Então é algo que geralmente falamos de algo que você trabalha no que gosta, então quando acha trabalho no que gosta é mais prazeroso ainda (Superação, 2024).

É verdade, é verdade (Determinação, 2024). Faz com prazer! (Dignidade, 2024).

E a gente ainda tem aquele retorno financeiro que a gente pode contar para ser uma pessoa digna, para poder pagar suas próprias contas, sobreviver através de si próprio (Superação, 2024).

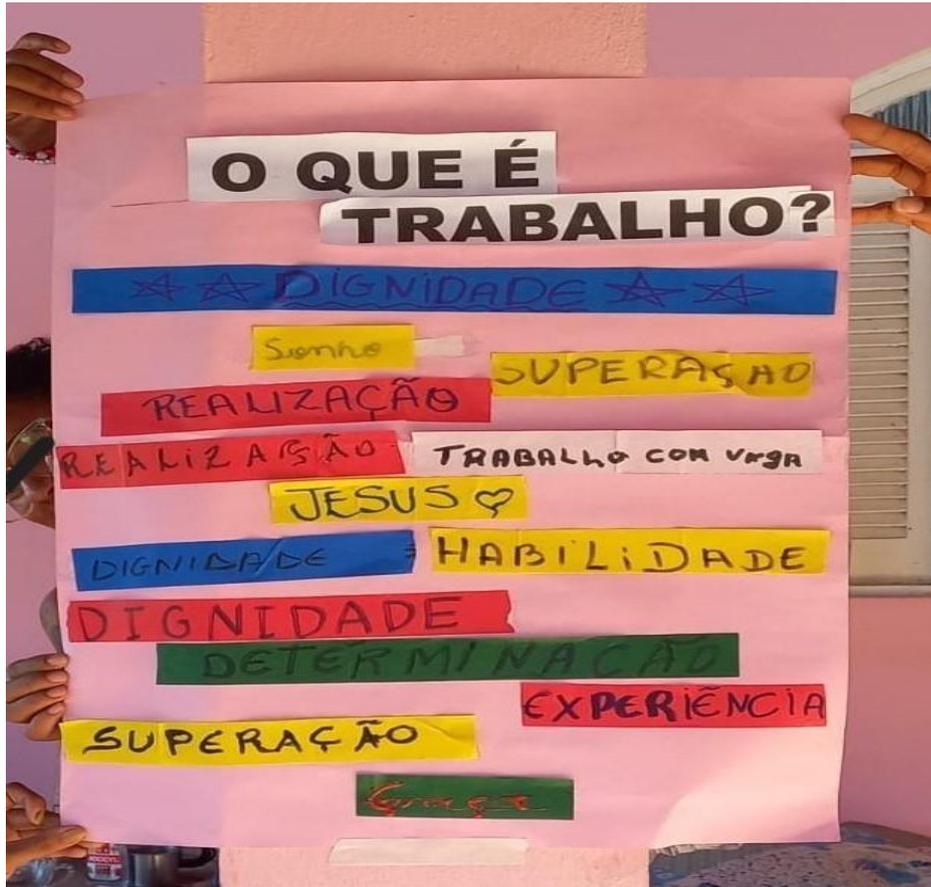
Bom, na minha área, eu comecei como escovista em um salão de beleza, eu gosto muito da área de beleza, as meninas sabem aqui. Sempre estou fazendo a sobrancelha, escovando um cabelo, eu gosto, eu gosto de pegar uma cliente pra escovar o cabelo [...] eu gosto do brilho no olhar, quando ela se olha no espelho. A transformação, né? A transformação, eu gosto muito de maquiagem, fiquei um ano como escovista, e passei pra recepção, a dona do salão viu o potencial em mim de ser recepcionista. E eu amei também trabalhar com o público, é muito bom, porque cada pessoa tem que filtrar sua, eu digo que filtrar energia, porque tem sempre as pessoas que você fala de um modo que com outras você não pode falar. Eu, pra mim, o meu trabalho na área de beleza, pra mim é muito gratificante, eu gosto muito. É o que, digamos, me joga pra cima, aumenta a minha autoestima e aí que eu vejo todo o meu potencial e todo dia eu estou sempre descobrindo algo novo. Será que eu consigo fazer tal coisa? Eu olho, vou e tento fazer, com poucos recursos e faço. É superação! (Força, 2024).

- É bom, é bom (Força, 2024).
- É massa (Realização, 2024).
- Eu estou sem palavras (Experiência, 2024).

Observando a reação das meninas, percebeu-se uma diversidade de respostas, o que indicou que o conceito era compreendido de maneiras diferentes por elas, muitas vezes relacionadas as suas experiências prévias e ao significado que o trabalho havia sido construído ao longo de suas trajetórias pessoais. Cabe registrar que essas trocas se entrelaçaram com muito respeito pelas falas das colegas funcionando como fio condutor, e a cada término elas aplaudiam umas às outras, não havia incentivo para que esse ato fosse realizado, surgiu de maneira espontânea, partiu delas! Era como se estivessem acolhendo e abraçando cada palavra, cada relato de percurso vivido, seja ele feito, na cozinha, no salão, na recepção, nas ruas, etc. Mais do que uma simples manifestação, a interação entre os pares configurou-se em uma construção conjunta de sentido e compreensão. A partir desses desdobramentos, a interlocução chegou em como o trabalho dignifica a pessoa. Então, uma das participantes comentou que “estava esperando acabar o tratamento para voltar para casa e começar a trabalhar para andar de cabeça erguida novamente” (Sonho, 2024); outra relatou que “iria voltar para casa, conseguir um trabalho e voltar a morar com os filhos” (Liberdade, 2024). Esses laços de reconexão consigo mesmo e com os vínculos sociais haviam se perdido em virtude dos danos associados ao uso abusivo de drogas. Nos movimentos das conversas, os sons iam se costurando com as falas, compondo uma envolvente tessitura de compartilhamentos e sonhos.

Partindo dos alinhavos que estavam sendo tecidos, distribuimos papéis coloridos para que as participantes resumissem em uma palavra o significado do trabalho para si, para compor o mural (**Figura 1**), salienta-se que elas se valeram da escrita de maneira muito colaborativa. Um momento bem revelador que trouxe à tona uma diversidade de perspectivas relativas ao trabalho.

Figura 1 - Mural o que é o trabalho?



Fonte: dados da pesquisa

A expressão de sentimentos, por meio das palavras, ajudou a externalizar questões que não foram faladas diretamente, mas que estavam presentes no cotidiano de cada uma delas. Essa vibração possibilitou o acesso aos repertórios imagéticos individuais e coletivos sobre o trabalho e a forma como pode ser ressignificado na trajetória de recuperação e reintegração social. Quero deixar aqui uma ressalva para a laborterapia, duas dessas mulheres foram convidadas para ajudar na cozinha, já falamos delas na seção anterior, mas o que chamou atenção foi que no momento em que as acolhidas estavam fazendo o mural, fomos surpreendidas com uma bandeja tão bem arrumada, com chá e água de coco com hortelã, que elas

mesmo colheram para nos trazer com sorrisos. Lembro que na entrevista uma delas me disse que estava adquirindo experiência na cozinha para abrir seu próprio restaurante, quando terminasse o período terapêutico. Na ocasião, ela relacionou tal ato à expressão “ser útil”. Essa questão relaciona-se à dimensão instrumental presente nas relações de trabalho. Como estamos vendo, a instrumentalidade da atividade produtiva não se opõe ao desejo pessoal, pelo contrário, por meio da relação exposta percebemos como a dedicação em fazer o que se gostava contribui para que a ação seja realizada de maneira bem feita.

A psicóloga³ convidada aprofundou as reflexões sobre o fazer produtivo com o grupo, utilizando a tempestade de ideias, construída anteriormente para promover uma análise coletiva sobre o papel do trabalho em suas vidas. Em seguida, conduziu a dinâmica “defendendo seus sonhos” (**Figura 2**) como podemos ver no relato abaixo:

Iniciamos a atividade com uma conversa calorosa sobre a importância do trabalho na realização de nossos sonhos. Cada mulher foi convidada a olhar para dentro de si mesma e pensar sobre seu maior sonho, refletindo também sobre como poderia alcançá-lo por meio do trabalho. Com canetas em mãos, elas escreveram seus sonhos em pedaços de papel, colocando-os cuidadosamente dentro dos balões que inflaram com entusiasmo. Quando chegamos à parte da “defesa” dos balões, propus que usássemos palitos de dente para estourar os balões umas das outras. No entanto, o que se seguiu foi surpreendente: ao invés de agir com agressividade, as mulheres mostraram-se relutantes em estourar os balões das colegas. Os olhares e risadas nervosas demonstravam apreensão, enquanto cada uma segurava seu balão com firmeza, como se estivesse protegendo uma parte de si mesma. Após essa experiência lúdica, nos reunimos para conversar sobre o que havia acontecido. As participantes compartilharam suas emoções e percepções, ressaltando a importância de apoiar os sonhos umas das outras. Foi um momento tocante, onde cada mulher teve a chance de ser ouvida e valorizada. Juntas, discutimos como o respeito pela singularidade de cada sonho é essencial para criar um ambiente onde todas possam prosperar no trabalho. As mulheres expressaram que a dinâmica foi não apenas divertida, mas também profundamente significativa. Muitas relataram sentir um desejo renovado de mudança em suas vidas e no tratamento que estão realizando. O grupo conseguiu entender o verdadeiro objetivo da atividade: refletir sobre como o trabalho pode ser uma ponte para alcançar seus sonhos. Além disso, ficou claro que juntas elas podem melhorar não apenas seu desempenho no tratamento contra as drogas, mas também cultivar relacionamentos saudáveis entre si e com suas famílias (Aragão, 2024).

³ A oficina contou com a colaboração da psicóloga clínica Emília Aragão, profissional especialista em Terapia Cognitiva Comportamental, sua atuação também se estende a contribuir em um projeto social voltado à promoção da saúde emocional, isso lhe confere a sensibilidade para compreender a importância de iniciativas como está no contexto da educação não formal em CT. Sua participação no Laços de Recomeço foi marcada por escuta atenta e intervenções cuidadosas enredadas com as reflexões sobre as experiências e recomeços das meninas que residem na Casa Rosa.

Figura 2 - Momento da dinâmica “defendendo seus sonhos”



Fonte: dados da pesquisa

Por meio desse encontro ficou perceptível que o aprendizado não se resume à transmissão formal do ensino, mas emerge inclusive das relações entre as mulheres envolvidas na proposta, em conformidade com o que Rangel e Pinheiro (2024) chamam de educação da atenção. Esses movimentos buscaram desenvolver a cooperação e autonomia no modo de viver, mostrando que as trocas de saberes incorporados nascem e se transformam com os fluxos da própria vida, enlaçadas com o envolvimento no ambiente de partilha. Assim, trata-se de um convite a cultivar o olhar e a presença nessa forma de educar atencional demonstrando sua relevância dentro das comunidades terapêuticas, favorecendo o desenvolvimento não apenas de novas habilidades, como aprender a fazer laços, mas também a criação de novos vínculos de recomeços mediante uma nova percepção de si mesmas e o envolvimento com o outro (Ingold, 2010). Nesse ambiente dialógico, as conversas funcionam como potentes mecanismos que apontam para o reconhecimento de que, independentemente das escolhas feitas no passado, as drogas não definem quem essas meninas são, como uma das participantes da oficina mencionou:

[...] Tem lugar que as pessoas não apostam em mim, pelo o que eu fazia, que eu não faço mais, lógico que tem gente que ainda fica com o pé atrás [...] (Graça, 2024).

Então aquilo tudo de quem pensar que a gente pode chegar no mercado de emprego e não ser um profissional esqueça, nós somos profissionais, desde quando estamos no setor de trabalho e o seu caráter mudou, é uma história nova contada, entendeu? (Graça, 2024).

Segundo Franco (2004, p. 177):

Posturas preconceituosas e julgamentos de base ideológica menos elaborada ou de meias verdades, podem mostrar um reflexo invertido, mutilado, deformado do real, na medida em que significa um conjunto abstrato de ideias, representações e valores de determinada sociedade. Abstrato no sentido de designar todo e qualquer conjunto de ideias que pretenda explicar fatos observáveis sem vincular essa explicação às condições sociais, históricas e concretas em que tais fatos foram produzidos.

Pelo exposto até agora, é possível perceber que a circulação do conhecimento promoveu um ambiente de colaboração, reforçando a ideia de que a aprendizagem acontece na convivência e interação cotidiana (Gohn, 2016) e não apenas nos espaços de educação tradicional. Ao final da atividade, notou-se uma mudança na participação de algumas mulheres que inicialmente demonstravam certa retração em expor seus posicionamentos, no decorrer da intervenção passaram a interagir com mais empenho. A oficina proporcionou um tempo de escuta e reflexão sobre a relação com o trabalho e consigo mesmas, além de apontar para a rotina produtiva como elemento do próprio protagonismo ao estimular a autonomia e o pensamento crítico, como afirmou a psicóloga Emília Aragão (2024): “[...] foi um momento de conexão genuína e descoberta pessoal. As participantes saíram não apenas com uma nova perspectiva sobre seus sonhos, mas também com um forte senso de comunidade e apoio mútuo [...]”.

Nessa perspectiva, Larrosa (2002) nos faz pensar que a experiência é aquilo que nos toca, nos passa, que acontece e nos transforma. Para o autor, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p.27). o significado dado a vivência situada pela prática pode mudar quem é afetado por esse processo, afinal o modo de senti-lo e engajar-se nele é único. Dessa forma, Rangel e Pinheiro (2024) coadunam com o olhar que reconhece na educação da atenção essa possibilidade:

É preciso que haja a valorização da educação da atenção, porque é importante reaprender a estar presente. Daí a importância das caminhadas. O caminhar refere-se à condição motriz de quem se coloca disposto a experimentar, já que possibilita abertura e perda da posição atual, porque o movimento arrisca colocar a própria posição do sujeito que o experimenta em jogo, o transformando. (Rangel; Pinheiro, 2024, p. 23).

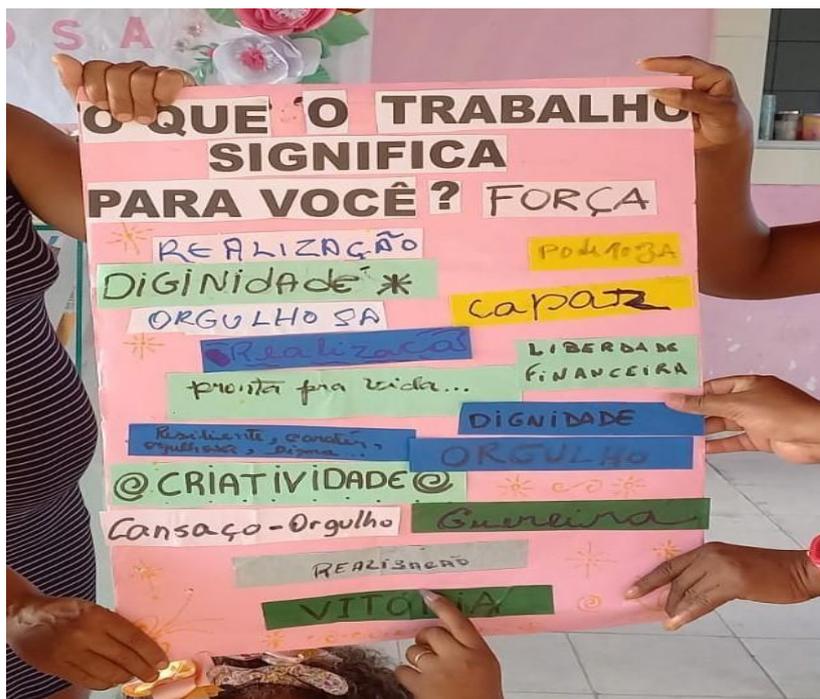
5.2.2 O momento tão esperado!

Enfim, chegou o tão aguardado encontro para as meninas aprenderem a confeccionar laços. Aos poucos, elas começaram a se aproximar, a sentir e tocar os laços com encanto e nervosismo, era possível escutar: “vou fazer um igual pra minha filha” (Criatividade, 2024); “eu não tenho menina” (Liberdade, 2024); “então faz um pra sua sobrinha” (Capaz, 2024). Por outro lado, algumas participantes ficaram distantes, com olhares de insegurança, falando que só “iriam ficar olhando porque não sabiam fazer” (Determinação e Vitória, 2024).

Com o objetivo de proporcionar um espaço de experimentação manual, no qual fosse possível desenvolver novas habilidades, criar produtos, explorar formas de fazer e produzir além de visualizar possibilidades concretas de participação cidadã ativa. Essa ação mobilizada, não se limitou ao ensino de técnicas de produção artesanal, mas também incorporou as considerações sobre o trabalho como instrumento de reconstrução da identidade social.

Quando a maioria já estava em volta da mesa, retomamos o mural, desta vez, a proposta era: o que o trabalho significa para você? (**Figura 3**) Notava-se uma introspecção mais aprofundada e abrangente em relação ao tema, como se os planos saíssem dos pensamentos e ganhassem materialidade em seus discursos.

Figura 3 - Mural o que o trabalho significa para você?



Fonte: dados da pesquisa

Nesta segunda etapa, é possível ver algumas palavras novas, que não apareceram no primeiro encontro como: “pronta pra vida”, “orgulho”, “capaz”, “liberdade financeira”, “guerreira”, “criatividade”. Era como se o trabalho como princípio educativo e terapêutico começasse a ser atrelado a motricidade da vida, aos movimentos cotidianos delas. Logo após, os materiais que seriam utilizados foram apresentados, para algumas, esse foi o primeiro contato com esse tipo de artesanato, o que gerou sentimentos de curiosidade e, ao mesmo tempo, de receio. A mediação cuidadosa da artesã⁴ permitiu que a atividade ocorresse de maneira fluida, respeitando o ritmo de cada uma. Elas receberam orientações no manuseio das ferramentas básicas, aprendendo técnicas iniciais para a produção de laços (**Figura 4**).

A criação artesanal emergiu como processo educativo engajado e significativo, que demandou habilidades como concentração, paciência, coordenação motora fina, atenção e capacidade de superação, aspectos que foram mobilizados durante toda a ação, como as meninas sinalizaram no questionário avaliativo apresentado nas figuras que se seguem.

Figura 4 - Confeção dos laços pela acolhida



Fonte: dados da pesquisa

⁴ A artesã Léia Barros, responsável em conduzir a segunda etapa da oficina Laços de Recomeço, aprendeu seu ofício no contexto da educação não formal, ela atualmente é voluntária em um projeto social no qual sua arte contribui para levar alegria a muitas meninas que usam seus laços. Generosamente, aceitou o convite para compartilhar seus saberes com as acolhidas da Casa Rosa, entrelaçando com elas os alinhavos de experiências artesanais.

Além disso, proporcionou que as acolhidas experimentassem novas maneiras de expressões criativas, exercitando o pensamento estético e o senso de composição visual. Para além do aprendizado da confecção artesanal, a dinâmica integrada favoreceu um *espaçotempo* de socialização e apoio, pois elas circulavam à mesa, ajudavam as colegas que estavam com dificuldade em costurar e sugeriam modelos de decoração, colaborando para reforçar o sentimento de pertencimento ao grupo.

Com isso, compartilharam estratégias, ideias foram trocadas, e o encorajamento mútuo aproximou quem estava distante a pegar a agulha e a linha, e começar a fazer um laço tornando a vivência ainda mais enriquecedora (**Figura 5**). De acordo com Ingold (2022. p. 15), “é observando, ouvindo e sentindo – prestando atenção ao que o mundo quer nos dizer – que aprendemos”. Esse aspecto dialoga com a concepção de aprendizagem incorporada do autor, destacando como o conhecimento se constrói na prática e no engajamento coletivo com o ambiente. Portanto, aprender nos cotidianos e no exercício do trabalho não é apenas um processo cognitivo, inclusive envolve complexos movimentos, que são antes vividos e experimentados, do que planejados nas relações dos humanos com outros humanos e seres em comunidade de prática.

Figura 5 - Colaboração mútua entre as participantes



Fonte: dados da pesquisa

O ponto central dessa iniciativa, consistiu em dialogar sobre habilidades empreendedoras, tomando como referência o fazer da própria artesã, como calcular gastos e precificar os laços. Com isso, buscou-se apresentar estratégias para que as participantes visualizassem a oportunidade de transformar o conhecimento adquirido em fonte de renda, tendo a autonomia financeira como meio de possibilitar a independência e reduzir a vulnerabilidade socioeconômica, após o período na CT. Dessa forma, o fazer laboral não apenas foi pensando como uma necessidade de sustento, mas como instrumento de crescimento pessoal, como ficou demonstrado no segundo mural.

Isso sugere que as acolhidas foram apresentadas a uma nova perspectiva do trabalho dentro da CT, que rompe com as rotinas controladas e se expressa assumindo o caráter formativo para além de uma simples tarefa. O ambiente nos forma e é educativo à medida em que toda interação significativa só se realiza por meio dele, atuando como agente influenciador na promoção da mudança. Do mesmo modo que, todo trabalho educativo acontece de modo situado, imerso nesses espaços, pelas trocas que neles são estabelecidas. No capítulo “Andando na prancha: mediações sobre um processo de habilidade”, Ingold (2015) nos aponta a complexidade envolvida em toda atividade chamada de manual. Ele mesmo experimenta o quão complicado é serrar as madeiras do tamanho certo para conseguir fazer uma estante. Acerca das dificuldades em sintonizar seus movimentos com a força exercida sobre o instrumento (neste caso, o serrote) e a madeira, ele nos conta:

[...] embora um movimento regular, confiante garanta um corte uniforme, nunca dois movimentos são precisamente iguais. A cada movimento sempre tenho de ajustar minha postura ligeiramente para permitir o avanço do corte, e para possíveis irregularidades no veio da madeira. Além disso, ainda tenho de prestar atenção para ter certeza de que mantive o alinhamento, uma vez que, embora a serra esteja constringida a deslizar no interior da ranhura existente, a própria ranhura é ligeiramente maior do que a lâmina, o que permite algum ligeiro desvio do eixo. É aí que o dedo indicador da minha mão direita, esticado ao longo do punho do serrote, entra em jogo (Ingold, 2015, p. 97).

Essas complexas expressões sintonizadas, como gosta de falar o antropólogo, parecem uma dança. Tais gestos advindos do fazer são passados de geração em geração, por meio de uma educação da atenção, que possui poucos contornos discursivos. Grande parte dela acontece por intermédio da atenção dos mais novos ou inexperientes ao modo de fazer dos mais velhos e/ou experientes. Essa aprendizagem dominada pelos códigos do exemplo e do mostrar (fazendo com que

alguma coisa se torne presente para a pessoa), acontece conforme tentativas e erros, em que “[...] o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa” (Ingold, 2010, p. 21).

Desse modo, a educação da atenção, mobilizada em todo o percurso profissional, equivale ao processo de afinação do sistema perceptivo, em que a/o praticante se sintoniza com o ambiente, com o corpo todo imerso e fluido do/no/com (o) fazer. Por isso, o antropólogo inglês desafia o modelo de cognição clássica, fortemente cartesiano, que afirma que nossa relação com o mundo se dá de modo dicotômico, a partir da mediação e da dependência das representações, remetendo o aprendizado à transferência e ao desenvolvimento de informações. Logo, o que é transmitido não são tanto as informações, mas os contextos de percepção e ação.

Ao final da oficina, antes de pedirmos para que compartilhassem suas impressões acerca da atividade, muitas delas se aproximaram dizendo que gostariam que ocorressem mais ações como essa. Outras mulheres relataram satisfação ao verem seus produtos finalizados, destacando o sentimento de realização ao aprender algo novo. Elas estavam tão envolvidas com os laços que nem pararam para o lanche. Dentre os depoimentos expostos no formulário avaliativo, algumas das escritas sintetizam a relevância da oficina: “sentir motivação, senti uma sensação de superação e alta estima” (**Figura 6**); “aprendi a costurar os laços, a fazer, foi ótimo para mente e físico” (**Figura 7**). Essa última fala reforça o que defendemos sobre o trabalho como prática terapêutica para além da dimensão manual, logo configura-se como princípio educativo e terapêutico. Já a figura 8, “Pra mim foi muito bom, porque eu estava na abstinência me tremendo, me distraiu”, é outro exemplo da ação terapêutica desse aprender fazendo. Esse tipo de reflexão demonstra a potência da educação não formal como estratégia para promover a ressignificação do fazer laboral e o fortalecimento da autoestima.

Figura 6 - Formulário avaliativo da oficina 1

"Senti motivação, senti uma sensação de superação e autoestima".

Questionário de Avaliação da Oficina "Laços de Recomeço"

Para cada pergunta, marque a resposta que melhor reflete sua experiência.

1. A oficina ajudou a melhorar sua autoestima e autoconhecimento?

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Não ajudou

2. Você se sentiu motivada a aprender e desenvolver novas habilidades?

- Muito Razoavelmente
- Pouco Não me senti motivada

3. A oficina foi útil para você visualizar novas possibilidades de trabalho e renda?

- Sim
- Não

4. Participar da oficina trouxe para você uma sensação de paz e tranquilidade?

- Muito Razoavelmente
- Pouco Não trouxe

• Outra sensação: Sentir motivação

Comentários ou sugestões (opcional):

Sentir uma sensação de superação e alta estima

Fonte: dados da pesquisa

Figura 7 - Formulário avaliativo da oficina 2.

“Aprendi a costurar os laços, a fazer, foi ótimo para mente e físico”.

Questionário de Avaliação da Oficina "Laços de Recomeço"

Para cada pergunta, marque a resposta que melhor reflete sua experiência.

1. **A oficina ajudou a melhorar sua autoestima e autoconhecimento?**

Muito
 Razoavelmente
 Pouco
 Não ajudou

2. **Você se sentiu motivada a aprender e desenvolver novas habilidades?**

Muito
 Pouco
 Razoavelmente
 Não me senti motivada

3. **A oficina foi útil para você visualizar novas possibilidades de trabalho e renda?**

Sim
 Não

4. **Participar da oficina trouxe para você uma sensação de paz e tranquilidade?**

Muito
 Pouco
 Razoavelmente
 Não trouxe

• Outra sensação: *Aprendi a costurar os laços a fazer foi ótimo pra mente e físico*

Comentários ou sugestões (opcional):
foi ótimo pra mente e físico

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 8 - Formulário avaliativo da oficina 3

“Pra mim foi bom, porque eu estava na abstinência me tremendo, me distraiu”

4. Participar da oficina trouxe para você uma sensação de paz e tranquilidade?

Muito Razoavelmente

Pouco Não trouxe

• Outra sensação: *sem querer bom*

Comentários ou sugestões (opcional):

*pra mim foi bom por que eu
estava na abstinência e me distraiu
mim distraiu*

Fonte: dados da pesquisa

No tocante a análise dos questionários de avaliação dessa vivência formativa, como já começamos a experienciar acima, e que agora começaremos a descrever. Cada questão forneceu pistas para validar a oficina sob a ótica do trabalho como princípio educativo e terapêutico, os resultados evidenciam uma percepção positiva das acolhidas em relação à oficina. Ao serem perguntadas se a ação pedagógica contribuiu para o fortalecimento da autoestima e autoconhecimento, todas responderam positivamente como podemos ver nas falas que se seguem: “senti motivação” (colaboradora da pesquisa, 2024), “autoestima” (colaboradora da pesquisa, 2024); “amei” (colaboradora da pesquisa, 2024), “empoderamento” (colaboradora da pesquisa, 2024). Essas expressões corroboram acerca da importância dos processos educativos não formais, inseridos nas rotinas produtivas da comunidade terapêutica, apontando para seu potencial transformador e poder de gerar novas percepções de si, de suas trajetórias e do mundo, fazendo com que se reconheçam como protagonistas da sua história (Freire, 2005).

No que se refere a motivação para aprender e desenvolver novas habilidades, somente uma participante sinalizou ter um impacto razoável dessa atividade em sua vida. Esse parecer sugere que a experiência não apenas proporcionou um momento formativo e terapêutico, mas incentivou o interesse em oportunidades futuras. Para Ingold (2015), a aprendizagem é compreendida como processo incorporado que emerge das relações, o que reforça a relevância das interações pedagógicas na construção significativa e compartilhada do conhecimento.

Investigou-se no terceiro questionamento avaliativo saber se a oficina ajudou a visualizar possibilidade de trabalho e renda, as respostas foram favoráveis. Esse relato é essencial para validar o PE dentro da abordagem do trabalho como princípio educativo e terapêutico. Com essa prática pedagógica, ressalta-se que a intenção não foi formá-las em artesãs, mas aproximá-las de novos caminhos para o período do pós-acolhimento, ajudando-as a vislumbrar alternativas para se manterem afastadas das drogas, por meio da conscientização. Assim, a atividade produtiva se apresenta como manifestação viva e essencial para a vida humana, permitindo que a pessoa modifique o ambiente ao seu redor e, ao mesmo tempo, promova sua própria transformação (Bonamigo, 2014).

Para finalizar, ao serem questionadas se a oficina trouxe sensação de paz e tranquilidade, todas afirmaram positivamente. Esse resultado dialoga com a proposta da laborterapia, que não apenas introduz um aspecto produtivo ao cotidiano de acolhimento, como funciona como ação terapêutica. De acordo com De Leon (2003, p.158), “na CT, o trabalho é ao mesmo tempo um fim e um meio de recuperação”. Dessa forma, pode ser compreendido como dispositivo terapêutico e educacional, na medida que favorece a socialização, desde que seja realizado em condições dignas, sem caráter exploratório, pautado no respeito, diálogo e valorização da pessoa humana, sendo exercido de forma colaborativa e de acordo com a finalidade coletiva da CT.

Baseado nas itinerâncias desses momentos, ficou evidente que a oficina Laços de Recomeço não proporcionou somente um aprendizado de confecção de laços (**Figura 9**), assim, como fortaleceu laços interpessoais, gerou reflexões sobre o protagonismo dessas mulheres e abriu caminhos para novos cenários de vida. Dessa forma, a atividade cumpriu seu propósito ao integrar as dimensões educativas e terapêuticas ao fazer laboral no enfrentamento da drogadição no ambiente da CT, oferecendo às acolhidas um ‘*espaçotempo*’ de experimentação, pertencimento e empoderamento. Nesse sentido, a proposta dialoga com a perspectiva da educação da atenção, conforme delineada por Ingold (2015) e por Rangel e Pinheiro (2024), ao apontar que o aprendizado se dá na conexão entre a ação e a percepção, promovendo um envolvimento ativo com o mundo.

Figura 9 - Laços produzidos pelas acolhidas



Fonte: dados da pesquisa.

Assim, como os laços se fazem, desfazem e se refazem, seguem essas meninas lutando para recomeçar seus percursos pessoais, históricos e familiares, entre suas dores e seus amores, é como disse uma das participantes dessa oficina “é uma nova história contada, entendeu?” (Determinação, 2024). A experiência vivenciada na oficina Laços de Recomeço, reafirma a centralidade do trabalho como princípio educativo e terapêutico na Comunidade Terapêutica, revelando o valor formativo dos espaços não escolares como parte da Educação Profissional e Tecnológica. Dito isso, gostaríamos de terminar com o trecho do poema de Maria Beatriz Morrinhos dos Anjos, ao nos impulsionar a refletir em torno das expressões da vida emaranhada nos laços do recomeço:

O laço e o abraço

Meu Deus! Como é engraçado!

Eu nunca tinha reparado como é curioso um laço... uma fita dando voltas. Enrosca-se, mas não se embola, vira, revira, circula e pronto: está dado o laço. É assim que é o abraço: coração com coração, tudo isso cercado de braço.

É assim que é o laço: um abraço no presente, no cabelo, no vestido, em qualquer coisa onde o faço.

E quando puxo uma ponta, o que é que acontece?

Vai escorregando...devagarzinho, desmancha, desfaz o abraço. Solta o presente, o cabelo, fica solto no vestido.

E, na fita, que curioso, não faltou nem um pedaço [...]

Como o laço se forma, pelos ajustes delicados das voltas, esperamos que cada participante dessa oficina consiga encontrar um local acolhedor, reflexivo e emancipador ao longo das suas jornadas. Mas, se por acaso, em algum dia o laço vier a se desfazer, ou em algum momento se perder, não se preocupe porque por meio do lugar conquistado, dos envolvimentos tecidos, a vida, como o laço, sempre será uma fita pronta para recomeçar! Pois, nas tentativas do acerto sempre terá recomeços.

6 (IN)CONCLUSÕES

Ao iniciar a pesquisa, precisamos refinar nossas percepções para tentar capturar os movimentos cotidianos e laborais da comunidade terapêutica. A princípio, enfrentamos o desafio da mudança de campo e, diante disso, diversos fatores como a falta de cursos profissionalizantes exigiram a reformulação nos contornos da questão investigativa.

Dessa forma, buscou-se analisar o impacto do entendimento do trabalho como princípio educativo e terapêutico no acolhimento feminino realizado pela Casa Rosa, considerando as práticas diárias e a oficina pedagógica desenvolvida como produto educacional do estudo. Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre o percurso metodológico, compreendemos que a abordagem mais adequada seria a cartográfica, por se tratar de uma pesquisa-intervenção. Essa escolha promoveu o envolvimento direto nas dinâmicas sociais que estruturam a CT, por meio da observação participante, da entrevista semiestruturada e da análise documental. A partir dessas técnicas, identificamos as vivências do dia a dia das acolhidas marcadas por atividades ocupacionais, terapêuticas, espirituais e disciplinares. Tais procedimentos, configuram mobilizações significativas no campo da educação não formal, representando caminhos concretos de ressignificação de trajetórias pessoais.

Os resultados evidenciaram que o trabalho, quando inserido em uma perspectiva educativa dialógica, vai além da ocupação e do regramento, revelando-se como elemento contribuinte na construção de novos sentidos para a participação cidadã produtiva. Tornando-se relevante diante da desorganização causada pelo uso recorrente de drogas que comprometem tarefas habituais, assim como enfraquecem laços afetivos e sociais. As narrativas das residentes demonstraram que a laborterapia colabora para o desenvolvimento de mecanismos socioemocionais nas relações entre os pares, bem como, desperta o interesse na reinserção ao mercado de trabalho. O estudo destacou que, embora esse serviço ofereça o suporte estrutural e emocional para mantê-las afastadas do uso de drogas, a ausência de investimento em capacitação profissional contínua limita as oportunidades de inserção social ativa.

Portanto, a partir dos achados da pesquisa, reforça-se a necessidade de alinhamento entre a educação e o acolhimento para que estratégias sejam direcionadas para além da manutenção da abstinência, garantindo que o tempo dedicado nesse espaço seja investido para a formação integral de jovens e adultas, fortalecendo o protagonismo e o pensamento crítico sobre sua condição de

inacabamento (Freire, 2010), contribuindo para redução das vulnerabilidades e recaídas à drogadição.

A criação da oficina Laços de Recomeço revelou-se um apoio significativo, ainda que modesto, ao considerar o percurso histórico das acolhidas ao promover um *'espaçotempo'* de aprendizado, experimentação e escuta sensível. Essa proposta articulou o trabalho como princípio educativo à dimensão terapêutica, demonstrando o papel do fazer produtivo nesse âmbito. Dessa forma, pretendeu-se evidenciar a conexão entre a EPT e os espaços não formais de educação ao tensionar os limites dessa abordagem, ressaltando o seu potencial para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a pesquisa procurou aproximar o diálogo com essas esferas, abrindo caminho para investigações futuras. Ainda assim, mostrou-se um campo carente de pesquisas, políticas públicas e fiscalização efetiva governamental capazes de alinhar as CTs de suas bases conceituais favorecendo a cidadania.

Espera-se ter contribuído para a compreensão dos processos educativos que atravessam a comunidade terapêutica, fortalecendo assim, a efetivação de ações pedagógicas nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Nilda Alves: Praticante pensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARATO, J. N. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.22, n.3, p.241-257, set./dez.2013.
- BARATO, J. N. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- BECKER, H. S. 2008 [1963]. *Outsiders*. **Estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar. 232 pp.
- BONAMIGO, C. A. **Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral**. EDUCERE. Revista da Educação, Umuarama, v. 14, n.1, p.83-101, jan-jun, 2014.
- BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Decreto nº. 85.110, de 2 de setembro de 1980**. Disponível em: <https://shre.ink/t0Lb>. Acesso em: 04 de dez. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001a**. Disponível em: <https://shre.ink/t077>. Acesso em: 06 de fev.2025.
- BRASIL. Agência Nacional De Vigilância Sanitária. **RDC nº 101, de 30 de maio de 2001b**. Disponível em: <https://shre.ink/t07D>. Acesso em: 11 dez de 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Exigências mínimas para funcionamento de serviços de atenção a pessoas com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas**. Presidência da República. Secretaria Nacional Antidrogas – SENAD; Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária ANVISA. Brasília, 2002. Disponível em: <https://shre.ink/t07p>. Acesso em 20 abr de

2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.409, de 11 de janeiro de 2002.** Disponível em: <https://shre.ink/t0L5>. Acesso em: 04/12/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** (2009). Disponível em: [http:// https://shre.ink/t071](http://https://shre.ink/t071). Acesso em: 14 fev.2025. “para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra- ordem dos bons costumes” (Moura, 2007, p. 6).

BRASIL. Resolução Diretoria Colegiada - **RDC n. 29, de 30 de junho de 2011.** Disponível em: [https:// https://shre.ink/t03v](https://https://shre.ink/t03v). Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 131, de 26 de janeiro de 2012.** Disponível em: [https:// https://shre.ink/t039](https://https://shre.ink/t039). Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CONAD n.º 01/2015 de 19 de agosto de 2015.** Disponível em: <https://shre.ink/t0jz>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 9.761, de 11 de abril de 2019.** Disponível em: <https://shre.ink/t0jq>. Acesso em: 25 nov.2024

BRASIL. **Lei n.º 13.840, de 5 de junho de 2019.** Disponível em: <https://shre.ink/t0jD>. Acesso: 29 nov. 2024.

BRASIL. **lei n.º lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2021>. Acesso em 14 fev.2025.

CEBRID – Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas | **Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país: 2001** / E.A. Carlini ... [et al.]. -- São Paulo: UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, 2002. Disponível em: <https://shre.ink/t0CI>. Acesso em 24/11/2024.

Clavatta Franco, M. A. **O trabalho como princípio educativo - Uma investigação**

teórico-metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

CIAVATTA, M. **A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M.(Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CIAVATTA, M. **O trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea.** Programa 5. Salto para o Futuro – TV Escola. Seminário Nacional de Formação do MST. Escola Nacional Florestan Fernandes, mar. 2005. Disponível em: <https://shre.ink/t0XY>. Acesso em: 20 de mar.2025

CIAVATTA, M. **Trabalho como Princípio Educativo.** In: Dicionário da educação profissional em saúde, Rio de Janeiro: EPSJV, 2.ed. rev. ampl., 2009. Disponível em: <https://shre.ink/t0Xy>. Acesso em: 15/11. 2025.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. **Trabalho como Princípio Educativo.** In: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/t0Xh>. Acesso em: 20 abr.2025.

COSTA, S. F. **As políticas públicas e as comunidades terapêuticas nos atendimentos à dependência química.** Serviço Social em Revista.2009, v.11, n.2, p.1- 14. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista>. Acesso em: 5 nov. 2024.

COELHO L. R. M; Sá, L. G.C.; Oliveira M. S. **Estratégias e Habilidades de Enfrentamento de Usuários de Crack em Tratamento.** Rev Psicol IMED. 2015; 7(2):99-109.

COSTA, J. S. D. da; Victora, C. G. 2006. **O que é "um problema de saúde pública"?.** *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 9(1),144–146. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2006000100018>. Acesso em: 20/01/2025.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Ed. Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

CHAGAS, T. T. R. das; SIMÕES, R. R. **O trabalho, os saberes e o sujeito: um estudo sobre a perpetuação do artesanato em pedra sabão.** Revista da ABET, v. 22, jan. / jun. 2023. Disponível em: <https://shre.ink/t0iS>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CHAVES, T. V.; Sanchez. Z. M.; Ribeiro L.A.; Nappo, S. A. **Fissura por crack: comportamentos e estratégias de controle de usuários e ex-usuários.** Rev Saúde Pública. 2011; 45(6):1168- 75.

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EdUFU, 2011.

DAMAS, F.B. **Comunidades Terapêuticas no Brasil: Expansão, institucionalização e relevância social.** Revista de Saúde Pública de Santa Catarina, v. 6, p. 50-65, 2013.

DE LEON, G. **A Comunidade Terapêutica: teoria, modelo e método.** 5ª Edição. São Paulo: Edições Loyola; 2003.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. **História da Educação Profissional no Brasil: As Políticas Públicas e o Novo Cenário de Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** In: Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9., 2012, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/t0is>. Acesso em: 14 fev.2025.

FEBRACT. **Federação Brasileira de Comunidades Terapêuticas.** [página na Internet] Disponível em: www.febract.org.br. Acesso em 30 nov. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1975.

FRANCO. M. L. P. B. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência.** Cadernos de pesquisa, v.34, n.121, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** Editora Paz e Terra, 36ª edição. São Paulo, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 34^a. ed, 2002.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B.; ALEJANO,

P; FRIGOTTO, G. (Orgs.) Dicionário de educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. Trabalho. In: Pereira, Isabel Brasil Dicionário da educação profissional em saúde. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/t0il>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. In: Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? 2005, Institut international des droits de l'enfant, Sion. Anais... Sion: [s. n.], 2005. p. 1-11.

GARCIA, S. R. de O. "O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil". In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GOFFMAN, E. (1961). Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: Congresso internacional de pedagogia social, 1, 2006a, São Paulo. Anais... São Paulo [s. n.], 2006a. p. 1-10.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio, Rio de Janeiro.2006b, vol. 14, n. 50, pp. 27-38.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

GOHN, M. G. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. Investigar em Educação, Lisboa, II série, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, M. G. **A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos**. A universidade como espaço de formação de sujeitos, p. 83, 2016.

GOMES, R. M. **Comunidade terapêutica e (re)educação**. Revista Segurança Urbana e Juventude, Araraquara, v.3, n.2, 2010.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INGOLD, T. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, T. **O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. <https://shre.ink/t0im>. Acesso em: 30 nov 2024.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INGOLD, T. **Antropologia. Para que serve?** Petrópolis: Vozes, 2019. INGOLD, T. **Linhas: uma breve história**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Perfil das comunidades terapêuticas brasileiras**. Brasília: 2017. (Nota Técnica, n. 21). Disponível em: <https://shre.ink/t0yR>. Acesso em 20/01/2025.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. Psicologia & Sociedade, v. 19, n. 1, p. 15–22, jan. 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

LARROSA, B. J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev Bras Educ 2002; 19:20-28.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João, F. de; TOSCHI, M. S. In: **Organização e gestão**,

objetivos do ensino e trabalho dos professores. LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. [S.l.]: Cortez, 2012.

LUIZ, M. C.; GOMES, R. M. **Educação não-formal e comunidade terapêutica para dependentes químicos: articulação de processos educativos em práticas sociais.** HOLOS, [S. l.], v. 3, p. 393–403, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.1645. Disponível em: <https://shre.ink/t0yC>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; p.406, 2006.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração.** 2007. Disponível em: <https://shre.ink/t0yh>. Acesso em: 14 fev.2025.

NASCIMENTO, M. S. et al. **Oficinas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente - relato de experiência.** Rev. Saúde.Com, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2007.

PALMEIRO, P. G.. **Influência de uma comunidade terapêutica da região das missões do sul do Brasil na saúde mental de dependentes químicos.** Disponível em: <https://shre.ink/t0Fj>. Acesso em: 05 jun.2024.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). In Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PERRONE, P. A. K. **A comunidade terapêutica para recuperação da dependência do álcool e outras drogas no Brasil: mão ou contramão da reforma psiquiátrica?** Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, n. 2, p. 569–580, fev. 2014.

PALLASMAA, J. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos.** Porto Alegre:

Bookman, 2011.

PALLASMAA, J. **As mãos inteligentes: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M.. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77-88

RANGEL, L.; PINHEIRO, S. L.. **Educação da atenção: cognição corporificada, coisas e movimentos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

RIBEIRO, F. M. L.; MINAYO, M. C. S. **As Comunidades Terapêuticas religiosas na recuperação de dependentes de drogas: o caso de Manguinhos**. RJ, Brasil. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 19, n. 54, p. 515–526, jul. 2015.

SANTOS, Ma. P. G. **Comunidades terapêuticas e a disputa entre modelos de atenção e cuidado a usuários de drogas**. In: Boletim de análise político-institucional. Política de drogas. Brasília. Disponível em: <https://shre.ink/t0Fq>. Acesso:10 mar.2025.

SEVERO, J. L. R. de L. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Disponível em: <https://shre.ink/t0Fq>. Acesso em :24 set.2024

SCHIMITH, P. B.; MURTA, G. A. V.; QUEIROZ, S. S. de. **A abordagem dos termos dependência química, toxicomania e drogadição no campo da Psicologia brasileira**. Psicologia USP, v. 30, p. e180085, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/t0Fs>. Acesso em: 20 abr.2025.

SAVIANI. D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. 2007. Disponível em: <https://shre.ink/t0FT>. Acesso em: 09 jan. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão das Comunidades Europeias. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: 2000. Disponível em: <https://shre.ink/t0zR>. Acesso em:20 abr.2025

VALLE, H. S. do; ARRIADA, E. **“Educar para transformar”:** a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 3–14, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/t0zX>. Acesso em: 20 fev. 2025.

VARANI, A., Campos, C. M.; ROSSIN, E. (2019). **A formação humana integra a**

educação integral? o que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. *Cadernos CEDES*, 39(108), 177–192. Disponível em: <https://shre.ink/t0zG>. Acesso em: 20 abr. 2025

APÊNDICES

APÊNDICE A – METODOLOGIA PARA APLICAÇÃO DA OFICINA LAÇOS DE RECOMEÇO



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Bahia

Oficina Laços de Recomeço

ÁREA DE CONHECIMENTO

- Educação Profissional e Tecnológica



CONTEÚDOS

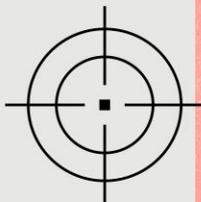
- -Trabalho como princípio educativo e terapêutico;
- -Trabalho como atividade natural da vida e sobrevivência do ser humano e suas relações;
- - Artesanato.

OBJETIVO GERAL:

Proporcionar às acolhidas um espaço de experimentação, reflexão e aprendizado, articulado ao trabalho como princípio educativo e terapêutico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer a importância do trabalho como possibilidade de mudança de vida;
- Ampliar a compreensão dos residentes acerca de si mesmos e repensar sobre suas práticas;
- Produzir oral e textualmente narrativas sobre a importância do trabalho para si;
- Proporcionar um espaço para a criação de laços (acessórios de cabelo, decoração, presentes, etc.), onde as acolhidas possam desenvolver habilidades manuais, criatividade, concentração, e adquirir competências profissionais.

Público Alvo:

MULHERES ACOLHIDAS NA
COMUNIDADE TERAPÊUTICA EM
DEPENDÊNCIA QUÍMICA NA
CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL SEM RESTRIÇÕES DE
ESCOLARIDADE OU IDADE.



Duração: 360
minutos

*“Trabalhar é plantar
possibilidades no terreno
fértil da vida.”*

RECURSOS DIDÁTICOS:

caixa de som;
quadro;
piloto;
papéis coloridos;
cartolina;
canetas;
material para artesanato.

**Procedimentos metodológicos:**

Roda de conversa;
Construção do mural: o que é trabalho?;
Construção do mural: o que o trabalho
significa para você?;
dinâmica defendendo seu sonho;
Atelier de laços.



ETAPAS DA ESTRUTURAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA

ENCONTRO 1: Reflexão sobre o Significado do Trabalho

- Acolhimento;
- Roda de conversa;
- Construção do mural;
- Dinâmica dos sonhos;
- Coffee break



Plano em movimento:

1ª etapa

a) A turma ficará disposta em um círculo e será recebida com a música do Super trabalhador do músico Gabriel Pensador.

Disponível em: <https://youtu.be/Kalb1EuGTYw>

b) Realizar uma roda de conversa levantando as seguintes questões (as perguntas abaixo podem orientar a discussão, contudo outras questões podem ser incluídas de acordo com desenvolvimento da proposta):

- Já conheciam a música?
- Sobre qual tema a canção trata?
- O que é trabalho?
- O trabalho é necessário para nossas vidas, por quais motivos?
- O que o trabalho significa para você? ou Qual foi experiência de trabalho mais transformadora que você já teve?



Explicar ao grupo que deverá respeitar a fala das colegas que irão expor sua opinião a partir da mediação feita pela facilitadora.

c) Em seguida, serão distribuídos papéis coloridos para que as acolhidas escrevam com uma única palavra o que é trabalho? Construir um mural com as palavras no papel cartolina disposto no quadro.

OBSERVAÇÃO

Aquelas que não conseguirem escrever por qualquer motivo e quiserem mesmo assim expressar o seu sentimento a facilitadora vai ser a escriba.



2ª etapa

Com a participação da psicóloga convidada:

a) Promover uma discussão com base no mural montado no centro da sala, refletindo sobre a importância do trabalho para a formação humana e sua influência na vivência social.

b) Explorar os conceitos de trabalho como forma de transformação pessoal, empoderamento e melhoria da qualidade de vida. Enfatizar a importância da autoestima no impulsionamento profissional das mulheres e no processo de autoconhecimento.

c) Dinâmica defendendo seu sonho.

O passo a passo da ação educativa se encontra disponível em:

https://jrmcoaching.com.br/blog/ideias-de-dinamica-sobre-sonhos-e-metas/#Dinamica_“defendendo_o_seu_sonho”

c) Após a experiência lúdica, reunir as participantes para o momento de partilha sobre suas emoções e percepções sobre a dinâmica, ressaltando a relevância de apoiar os sonhos umas das outras. Assim como, refletir sobre como o trabalho pode ser uma ponte para alcançar os sonhos.



LEMBRETE!

A oficina pedagógica é uma abordagem educacional que promove a conexão entre teoria e prática, engajando os participantes em uma discussão lúdica sobre o papel transformador do trabalho em contextos terapêuticos e educativos.

Fechamento

Recapitule os principais pontos abordados sobre a importância do trabalho na educação e terapia.

Feedback das Participantes:

Utilize uma roda de conversa ou cartões de feedback anônimos para as participantes refletirem sobre o que aprenderam. O processo avaliativo inicial acontecerá de acordo com a percepção do facilitador sobre as falas das participantes acerca da temática como possibilidade de modificações da próxima etapa a partir das respostas dos alunos na atividade.

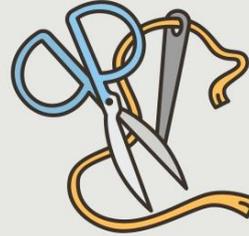
Coffee break

Socialização e integração entre as participantes.



ENCONTRO 2 : Laços de Recomeço: Criando Novos Caminhos

Acolhimento;
 Construção do mural :
 o que o trabalho significa para você?
 Atelier de laços;
 Coffee break.



Plano em movimento:

1ª etapa

- a) Receber as participantes com uma mesa vários laços de fita e com os materiais que serão utilizados no ateliê de laços.
- b) Recapitular o encontro anterior e, em seguida, lançar ao grupo o desafio de construir um novo mural de tempestade de palavras. Desta vez, a proposta será: O que significa o trabalho para você? Abrir espaço para o compartilhamento de impressões e aprendizados

Propósito

Integrar tanto o aspecto educativo quanto o terapêutico, transformando o atelier de laços em uma oportunidade de aprendizado, terapia e potencial geração de renda .

2ª etapa

Introdução ao Atelier de Laços:

- Apresentação da oficina prática;
- Explicação do uso dos materiais e ferramentas;
- Noções básicas de criação de laços simples;
- Técnicas de laços simples;
- Como fazer laços para tiaras, faixas de cabelo e presilhas;
- Estímulo à criatividade com diferentes combinações de cores, texturas e acessórios;
- Controle de qualidade e acabamento dos laços;
- Como calcular o custo de materiais e precificar os laços;
- Noções de marketing: como apresentar e vender os produtos;



Materiais:

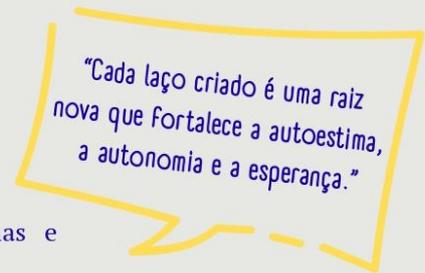
- Laços e fitas;
- Fitas de cetim, gorgorão, organza, entre outras;
- Apliques e enfeites (pérolas, botões, flores artificiais).

Equipamentos básicos:

- Tesouras, réguas, pistolas de cola quente, linhas, agulhas e alfinetes;
- Máquinas de costura (opcional, para produção em maior escala);
- Agendas e blocos de notas para controle de produção.

Materiais de suporte:

- Bases para tiaras, presilhas, elásticos para cabelo.
- Caixas organizadoras para os materiais.



Avaliação e Feedback

- Pedir para as acolhidas compartilharem suas impressões sobre a oficina realizada a partir seguintes pontos:
- O que mais chamou sua atenção durante a oficina?
- Quais partes foram mais úteis ou impactantes para você?
- Há algo que poderia ser melhorado ou que você gostaria de ter explorado mais?
- Como você se sente em relação ao que aprendeu aqui e sua aplicação futura?

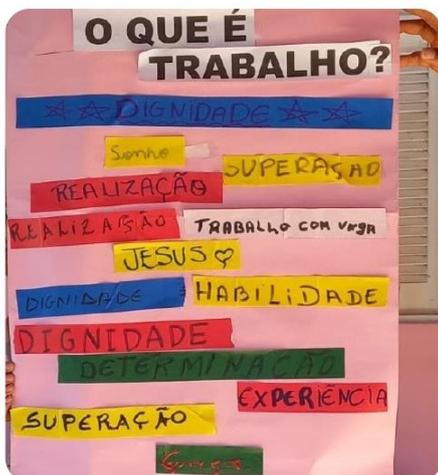
Coffee break

Finalizaremos a oficina com uma roda de café e prosa para a socialização entre os pares e agradecimentos.



Trajetórias Visíveis

Mural sobre o que é trabalho?



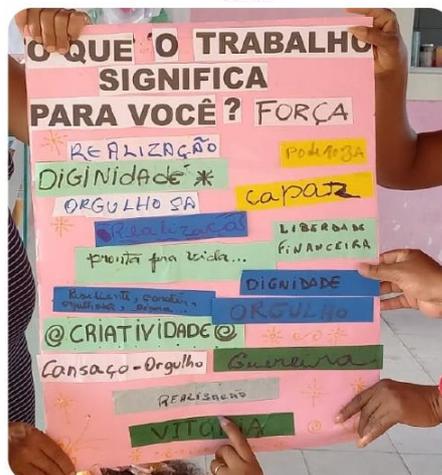
Dinâmica defendendo seus sonhos



colaboração mútua



Mural o que o trabalho significa para você?



Confecção de laços pelas participantes



Laços confeccionado pelas participantes



Referências

ARRIADA, E.; VALLE, H.S. Educar para transformar: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Site: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 20/03/2025.

BARATO, Jarbas Novilho. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.241-257, set./dez.2013

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

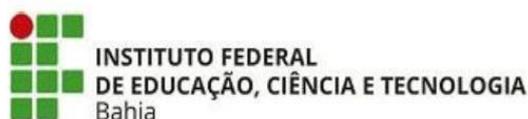
FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

NASCIMENTO, Maristella Santos et al. Oficinas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente - relato de experiência. Rev. Saúde. Com, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2007.

PALLASMAA, Juhani. Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.



APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E TERAPEUTICO BOM SAMARITANO

Introdução:

Apresentação da Entrevistadora:

Breve introdução pessoal.

Explicação do objetivo da entrevista.

Garantia de confidencialidade e anonimato.

Pedido de consentimento para gravação (assinar o TCLE).

Contextualização do Tema:

Explicar brevemente a importância do trabalho no contexto da terapia e educação.

Como o trabalho pode ajudar na reabilitação e desenvolvimento pessoal.

1-Perguntas Gerais

Dados pessoais:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Profissão:

Com quantos anos você foi apresentado às drogas?

2-Experiência Pessoal:

Poderia me contar um pouco sobre a sua experiência aqui na comunidade terapêutica?

Qual foi a sua impressão inicial sobre a proposta de trabalho como parte do programa?

O que você achou da oferta de cursos de qualificação profissional como parte das atividades da comunidade?

3-Percepção do Trabalho como Princípio Educativo:

Como você vê o papel do trabalho na sua recuperação e aprendizado?

Você acha que o trabalho aqui contribui para o seu desenvolvimento pessoal? De que maneira?

Descreva um pouco como acontecem as atividades de trabalho e sua relação com as outras pessoas aqui, o que costuma fazer.

Como você vê o papel (do trabalho) dos cursos profissionalizantes na sua recuperação e aprendizado?

Você acha que os cursos (trabalho) contribuem para o seu desenvolvimento pessoal? De que maneira?

4-Benefícios Percebidos:

Quais benefícios você acredita ter obtido ao participar das atividades de trabalho?

Houve alguma mudança na sua relação com as outras pessoas, com os outros acolhidos?

Houve alguma habilidade nova ou melhorada que você adquiriu através do trabalho aqui?

Houve alguma mudança emocional que você adquiriu através do trabalho aqui?

Perguntas Específicas

5-Aspectos Práticos do Trabalho:

Como são escolhidas as atividades de trabalho que você realiza?

Você sente que as atividades são adequadas ao seu perfil e necessidades?

6-Desafios e Dificuldades:

Quais são os principais desafios que você enfrenta nas atividades de trabalho?

Como você lida com esses desafios?

7-Impacto no Futuro:

Como você acha que essa experiência de trabalho poderá influenciar sua vida após deixar a comunidade?

Quais são suas expectativas em relação ao uso dessas habilidades no futuro?

8- Impacto Terapêutico:

Você percebe alguma mudança no seu bem-estar emocional ou mental após participar das atividades de trabalho?

Como essas mudanças impactam sua vida dentro e fora da comunidade?

Reflexões Finais

9-Sugestões e Melhorias:

Você tem sugestões para melhorar a integração do trabalho como parte do programa educativo?

Há algo mais que você gostaria de adicionar sobre sua experiência?

10-Encerramento:

Agradecimento pela participação.

Reafirmação da confidencialidade.

Esse roteiro oferece uma estrutura flexível que permite explorar as experiências e percepções dos acolhidos, ao mesmo tempo em que mantém foco no tema central do trabalho como princípio educativo