



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CAMPUS DE SOBRAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**DASSAYEVE TÁVORA LIMA**

**DIÁLOGO MEDIADO COMO PRÁXIS DE CUIDADO: uma tecnologia social de  
redução de danos no contexto escolar**

**SOBRAL**

**2021**

DASSAYEVE TÁVORA LIMA

DIÁLOGO MEDIADO COMO PRÁXIS DE CUIDADO: uma tecnologia social de redução  
de danos no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas (PPGPPPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) *campus* de Sobral como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Camilla Araújo Lopes Vieira

SOBRAL

2021

DASSAYEVE TÁVORA LIMA

DIÁLOGO MEDIADO COMO PRÁXIS DE CUIDADO: uma tecnologia social de redução  
de danos no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas (PPGPPPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) *campus* de Sobral como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas.

Aprovada em: 18/03/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Camilla Araújo Lopes Vieira (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Paulo Henrique Dias Quinderé  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L697d Lima, Dassayeve Távora.

DÍÁLOGO MEDIADO COMO PRÁXIS DE CUIDADO : uma tecnologia social de redução de danos no contexto escolar / Dassayeve Távora Lima. – 2021.

72 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Sobral, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Camilla Araújo Lopes Vieira.

1. educação em saúde. 2. tecnologia social. 3. técnicas educativas. 4. redução de danos. I. Título.

CDD 302.5

---

## RESUMO

O intuito desta pesquisa foi construir, teorizar e sistematizar uma tecnologia social, aqui denominada Diálogo Mediado, partindo do acúmulo teórico da educação popular, das pedagogias críticas e da estratégia de redução de danos. O Diálogo Mediado é uma tecnologia inovadora que fomenta o protagonismo, a curiosidade e o potencial de ser mais dos jovens. Opta-se, por meio desta tecnologia, por investir na criticização e problematização, recusando assim pedagogias depositárias e conteudistas. Além disso, esta tecnologia se aproxima teórica e metodologicamente da abordagem em redução de danos, à medida em que visa a construção coletiva de processos de cuidado e de conhecimento. Desta forma, esta pesquisa teve como objetivo geral elaborar e sistematizar a tecnologia social Diálogo Mediado, voltada para a facilitação de debates, espaços de reflexão e problematização acerca do uso de drogas, redução de danos e promoção da saúde com jovens, em especial, no contexto escolar. Tal objetivo primário se divide em objetivos específicos, quais sejam: 1) Investigar as bases teórico-conceituais da educação popular e redução de danos, de modo a elaborar uma tecnologia social pedagógica voltada para a atuação neste campo; 2) Sistematizar teórica e metodologicamente o produto técnico Diálogo Mediador; 3) Compor oficinas piloto que possam ser utilizadas como instrumentos de mediação no uso do Diálogo Mediado, abordando a temática da redução de danos. Para isso, valemo-nos do arcabouço teórico das pedagogias críticas, que tem como norte a formulação de uma modalidade de ensino e aprendizagem que não se pautem pela reprodução da ideologia dominante, mas sim, que se apresentem como transformadora, ainda que reconheça os limites estruturais de sua atuação. Por fim, tomamos como pressuposto que tal tecnologia pedagógica, alicerçada em um campo epistêmico crítico e dialético, desembocará na construção de uma ferramenta de promoção da saúde de fácil replicabilidade e baixo custo, podendo ser utilizada largamente nos sistemas escolares do município, bem como em outras localidades do país, adequando-se, obviamente, em cada um dos contextos utilizados.

**Palavras-chave:** educação em saúde; tecnologia social; técnicas educativas; redução de danos.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to construct, theorize, and systematize a social technology, herein called Mediated Dialogue, based on the theoretical accumulation of popular education, critical pedagogies, and the strategy of harm reduction. The Mediated Dialog is an innovative technology that fosters protagonism, curiosity, and the potential of young people to be more. Through this technology, it is opted to invest in criticism and problematization, thus refusing depositary and content-based pedagogies. In addition, this technology is theoretically and methodologically close to the harm reduction approach, as it aims at the collective construction of care and knowledge processes. In this way, this research had as its general objective to elaborate and systematize the social technology Mediated Dialogue, aimed at facilitating debates, spaces for reflection and problematization about drug use, harm reduction and health promotion with young people, especially in the school context. This primary objective is divided into specific objectives, namely: 1) To investigate the theoretical and conceptual bases of popular education and harm reduction, in order to elaborate a pedagogical social technology aimed at acting in this field; 2) ) Systematize theoretically and methodologically the technical product Mediator Dialog; 3) Compose pilot workshops that can be used as mediation tools in the use of the Mediated Dialogue, approaching the theme of harm reduction. To this end, we make use of the theoretical framework of critical pedagogies, which aims at the formulation of a teaching and learning modality that is not guided by the reproduction of the dominant ideology, but that presents itself as transforming, even though it recognizes the structural limits of its performance. Finally, we hypothesize that such pedagogical technology, based on a critical and dialectical epistemic field, will result in the construction of a health promotion tool that is easy to replicate and low cost, and that can be widely used in the city's school systems, as well as in other places in the country, obviously adapting itself to each of the contexts used.

**Keywords:** health education; culturally appropriate technology; teaching; harm reduction.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sistematização proposta por Paulo Freire .....	44
Figura 2 – Relação entre o Diálogo Mediado e o Círculo de Cultura. ....	46
Quadro 1 – Sistematização metodológica – Diálogo Mediado .....	49

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
2	<b>OBJETIVOS</b> .....	17
2.1	<b>Objetivo geral</b> .....	17
2.2	<b>Objetivos específicos</b> .....	17
3	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	18
3.1	<b>As teorias educacionais</b> .....	18
3.1.1	<i>Pedagogia Crítico-Reprodutivista</i> .....	19
3.1.2	<i>Pedagogia Crítica e Educação popular</i> .....	24
3.2	<b>A estratégia de redução de danos</b> .....	28
3.3	<b>Juventudes: saberes e poderes sobre esta questão</b> .....	33
4	<b>PRODUTO TÉCNICO: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	40
4.1	<b>Diálogo Mediado: diálogo, mediação e instrumento</b> .....	40
4.2	<b>Diálogo Mediado e círculo de cultura: aproximações e distanciamentos</b> .....	43
4.3	<b>Diálogo Mediado: estrutura e dinâmica</b> .....	49
4.3.1	<i>1º momento – Acolhida</i> .....	50
4.3.2	<i>2º momento – Apresentação dos instrumentos mediadores</i> .....	50
4.3.3	<i>3º momento – Inicialização</i> .....	51
4.3.4	<i>4º momento - Apresentação das contradições</i> .....	52
4.3.5	<i>5º momento – Mediação problematizadora</i> .....	53
4.3.6	<i>6º momento – Síntese</i> .....	54
4.4	<b>Comentários finais</b> .....	55
5	<b>OFICINAS PILOTO</b> .....	57
5.1	<b>Oficinas presenciais</b> .....	58
5.1.1	<i>Oficina 1 – Primeiro era a palavra: construção do universo vocabular</i> .....	58
5.1.2	<i>Oficina 2 – O que vi, o que vivi, o que ouvi: dramatizando o uso de drogas no território</i> .....	59
5.1.3	<i>Oficina 3 – Nos tratam como gente, é claro, aos pontapés: Qual o lugar do usuário de drogas?</i> .....	60
5.1.4	<i>Oficina 4 – Já diziam os poetas: discussão sobre o fenômeno do uso de drogas a partir da arte</i> .....	61
5.1.5	<i>Oficina 5 – Zonas de Invenção em Educação (ZINE) - Oficina de fanzine</i> .....	62
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	63
	<b>APÊNDICE A – Oficinas virtuais</b> .....	70

## APRESENTAÇÃO

É possível dizer que todo trabalho acadêmico ou escrito tem, ou teria facilmente, várias introduções – ainda assim, todas inconclusas e sujeitas a lacunas. À medida em que editava a, digamos, “introdução oficial”, fruto da dimensão mais formal deste trabalho, senti que ela não dava conta do que foi realmente esse processo de mestrado em meio à uma pandemia no Brasil bolsonarista. Pensei que o mais justo seria pensar em uma, ainda que breve, “introdução da introdução”. E foi assim que pensei nessa apresentação.

Acredito firmemente que aquilo que é produzido de forma genuína, plena e congruente é bem mais fácil de ser concluído e nos traz muito mais satisfação – seria basicamente aquilo que, em termos marxistas, poderíamos chamar de trabalho/atividade emancipado ou livre. Além do mais, a inteireza é para mim um valor importante demais para não dá-la ouvidos. Sinto que, caso não escutasse o que me convoca a escrever estas linhas adicionais, esse trabalho não estaria finalizado. E acho que devo isso a mim, à minha orientadora, aos membros da banca avaliadora e a todos e todas que de alguma forma me deram suporte nessa caminhada – e claro, devo isso ao próprio trabalho.

Havia um projeto inicial para esta pesquisa que não foi possível levar até o fim. Desde o início, a ideia de realizar uma pesquisa sobre redução de danos, promoção da saúde e adolescentes no contexto escolar me empolgou muito. Comprei a ideia no primeiro momento e me dediquei o máximo que pude para que ela acontecesse tal como idealizada. No entanto, em momento algum poderíamos prever um cenário tão adverso de pandemia e todos os revezes advindos disso. Ainda assim, persistimos. No primeiro ano de pandemia, dei continuidade ao projeto, à pesquisa, ao processo de não apenas criar e formular uma tecnologia social nova, mas, principalmente, sistematizar e sustentar teoricamente esse produto técnico. Assim, demos continuidade o máximo que pudemos ao projeto tal como organizado inicialmente.

No momento da qualificação, sabia que as principais contribuições seriam no sentido de como dar materialidade a esse projeto. Como realizar atividades com jovens, experimentar uma tecnologia social, enfim, realizar essa pesquisa, em um contexto de pandemia? Vivíamos, à época, a emergência de uma segunda onda de Covid-19, sem quaisquer perspectivas de melhora da situação epidemiológica do Estado e menos ainda do país. Portanto, era inviável pensar que conseguiríamos realizar essa pesquisa de forma presencial, nas escolas. Cabia, a partir de então, criar alternativas de continuidade e conclusão da pesquisa.

A sugestão que se deu, e que prontamente acatei, foi de realizar as atividades com outro grupo de jovens de forma remota. E assim tentamos. Por indicação de minha orientadora,

profa. Dra. Camilla Vieira, a quem devo mais do que já pude agradecer, conversei com Leidiana do Nascimento Pinto, uma de suas orientandas, para sondarmos possíveis grupos que teriam abertura para a realização da pesquisa. Mais que isso: que tivessem de fato interesse em participar desta empreitada já tão desafiadora. Leidiana, minha colega, prontamente atendeu ao meu pedido e agendou uma reunião. Conversamos algumas vezes pelo WhatsApp e, após uma reunião pelo Google Meet, chegamos à conclusão que o grupo que melhor se aproximaria da proposta seria o grupo de dança “Street Dance”, situado no bairro Sumaré, periferia de Sobral. Recebi o contato da facilitadora do grupo e rapidamente iniciei o contato.

Em resumo, e dentro do que é possível compartilhar aqui, apesar dos primeiros contatos terem sido bem promissores, percebi que essa não seria uma via possível. Aos poucos, fui percebendo vários sinais de que o grupo não iria ocorrer. Insistimos o quanto pudemos nesse grupo: adaptamos a quantidade de oficinas, o formato de todas as oficinas para o meio virtual, flexibilizei dias, horários, etc. Ainda assim, os contatos foram ficando cada vez mais difíceis e os empecilhos cada vez maiores, ao ponto de, literalmente, ser dito que os adolescentes já não estavam mais “tão interessados assim”. Foi aí, e talvez bem tardiamente, que percebi que precisava mudar de estratégia.

Diante disso, me vi frente a um impasse. Por um lado, não queria deixar de apresentar e defender a tecnologia social que tanto me dediquei para construir. Por outro, me deparei com um cronograma cada vez mais apertado e com uma margem de ação extremamente limitada. Além disso tudo, há um fator muitas vezes ignorado por nós que estamos na academia: o cansaço. Não falo aqui do cansaço comumente esperado de um processo de pesquisa. O cansaço que faço questão de ressaltar é o cansaço de estar há mais de um ano sobrevivendo a uma pandemia, em isolamento social, tendo que, constantemente, se submeter à readaptação de sua pesquisa. Não me sinto um pesquisador menos capaz por dizer que, sim, em dado momento do processo, o cansaço acumulado de mais de um ano de pesquisa em isolamento social, limitou drasticamente meu horizonte de alternativas. Já não tinha mais condições de pensar em produzir algo do zero ou iniciar mais um processo de aproximação de um grupo. De toda forma, apesar de significativo, o cansaço não foi o determinante para a nova rota que foi pensada, mas com certeza, foi um elemento que pesou. E aqui não tenho nada a fazer a não ser reconhecer e aceitar minha condição demasiadamente humana nesse caos todo que atravessamos. Foi difícil reconhecer e simbolizar essa limitação, mas, com certeza, foi também libertador, e me permitiu agir dentro das possibilidades que me restavam.

Escrevi para minha orientadora e compartilhei um pouco das várias angústias que me afligiam naquele momento. Sabia que mais que fazer a defesa de uma pesquisa ideal,

precisava pensar na defesa de um trabalho real, possível. Insistia, como insisto também aqui, que nada disso teve ou tem a ver com a tentativa de traçar um caminho mais rápido ou mais fácil, mas, tão somente, trilhar um caminho possível, mesmo diante de todos os revezes e cumprindo todos os critérios exigidos pelo programa. Cabe ressaltar que, desde o primeiro momento, minha orientadora, Camilla Vieira, esteve ao meu lado e topou esse desafio. Com toda a certeza, foi o seu apoio integral que consolidou essa alternativa e que tornou exequível encarar essa nova tarefa.

Foi então que surgiu a ideia de defender o produto técnico, em forma de dissertação, como produto final da minha pesquisa de mestrado. Isso porque, ainda que não tenha sido factível experimentá-lo ou pô-lo em prática, nem por isso deixou de haver um cuidado com a produção de uma tecnologia social aplicável, replicável e, permito-me dizer, solidamente embasada em termos teóricos. É fato que tal opção é muito aquém dos meus planos enquanto pesquisador e tenho certeza que, em condições ideais, jamais abriríamos mão da aplicação e experimentação dessa tecnologia. Ainda assim, insisto que há na formulação e sistematização desse produto técnico uma potência inovadora e prática tão considerável que faço questão de defendê-lo.

Por isso, e aqui tentarei me encaminhar para o fim, o trabalho que ora se apresenta é resultado de vários percursos, condições, desafios e possibilidades. Diria, portanto, que há aqui a potência do concreto, visto que trata-se de uma síntese de tantas, múltiplas e improváveis determinações. Acredito que todo pesquisador, em algum nível ou momento, inevitavelmente, se depara com o luto da pesquisa ideal para, de alguma forma, se ater à pesquisa real. Talvez esta “introdução da introdução” não seja mais que a constatação dessa dialética incontornável. Ainda assim, insisto que toda essa síntese, que essa continuidade e conclusão do processo de pesquisa muito me orgulha.

Por fim, assim como acho que o resultado dessa pesquisa, até o presente momento, foi a continuidade e produto possível diante de todas as adversidades e concreções, acredito realmente que ela não se acabará por aqui. Sem nenhuma vaidade pessoal ou academicista, vejo que a tecnologia que aqui desenvolvemos tem um grande potencial a ser explorado; não apenas nas políticas públicas de redução de danos ou no contexto escolar, mas também na rede de atenção em saúde mental, assistência social, dentre outras políticas públicas e espaços diversos de atuação. O compromisso de disponibilizar essa tecnologia social como fruto da pesquisa em uma instituição pública de ensino permanece; e espero que este pequeno contributo possa se somar à diversas outras ferramentas de trabalho para todos e todas que lutam por uma sociedade melhor, bela, boa e justa. Fiquem agora com a “Introdução”.

## 1 INTRODUÇÃO

Por acreditar que a pesquisa se constitui como um processo de construção e produção de saber, implicada, inevitavelmente, com posições ético-políticas, peço licença ao leitor para me apresentar enquanto pesquisador e militante.

Compartilho do pensamento de que não há neutralidade de fato para o pesquisador. Toda suposta neutralidade visa a manutenção de um determinado estado de coisas e relações de poder – e não seria esta a mais fervorosa e perigosa das ideologias? No atual cenário político, onde o conservadorismo avança em um movimento de criação de verdades alternativas que favorecem aos interesses das classes dominantes, essa posição deve ser marcada ainda mais incisivamente.

Nesse sentido, essa pesquisa não se propôs apenas a construir produtos técnicos, novas tecnologias e trabalhos acadêmicos de forma alienada e apartada de nossa realidade social. Não foi ignorado, obviamente, a necessidade de construção e sistematização do conhecimento. Não abri mão do devido rigor científico, teórico e metodológico. No entanto, em primeiro lugar, propus que esta fosse uma manifestação de resistência ao projeto fascista e conservador, contrário aos direitos humanos, à democracia, à ciência, à coisa pública e a qualquer horizonte coletivo de bem viver.

Ouso, em um período de pandemia e crise do capitalismo global, defender uma saúde pública, universal e gratuita. Teimo, em tempos de marcha ao autoritarismo, na aposta de uma pedagogia crítica, na democratização da voz e da escuta. Junto-me a esses que, em tempos de “Escola sem Partido”, buscam resgatar a potência da pedagogia de Paulo Freire e procuro saber quais as possibilidades que se insurgem na interface entre a pedagogia crítica e a estratégia de redução de danos. Como se não bastasse, realizo tudo isso em um programa de mestrado profissional em psicologia e políticas públicas, de uma universidade federal do interior do Ceará, esse estado do nordeste tantas vezes retaliado por ter dito não ao fascismo.

Se do lado de lá eles nos atacam com retirada de direitos e políticas anti-povo, isso serve, pelo menos, como impulso para construir uma ciência alinhada com os interesses dos grupos mais atingidos por tudo isso. Portanto, apresento esse trabalho como uma ação militante em defesa da educação crítica, da redução de danos e de uma nova política sobre drogas, que seja antiproibicionista e que não se baseie no extermínio das populações negras e periféricas, que são as mais afetadas por essa necropolítica atual.

Por redução de danos, compreendo a concepção ampla de uma ética do cuidado que visa diminuir os danos provenientes de comportamentos de risco, incluindo o uso de drogas,

através do vínculo, da escuta, da acolhida e do respeito às escolhas e à autonomia das pessoas (LANCETTI, 2014). Além disso, se configura como uma ampliação da clínica, à medida em que pensa as estratégias de cuidado junto aos usuários, de modo que estas façam sentido para eles, implicando-os nos seus processos de ser mais, levando sempre em consideração os determinantes sociais que englobam o complexo produção-venda-consumo (ALARCON, BELMONTE, JORGE, 2012; BUSS, PELLEGRINI FILHO, 2007; SANTOS, 2008). Configura-se ainda como uma estratégia de cuidado de baixa exigência, pragmática e humanista, pois não parte de uma fórmula pronta para o cuidado, mas sim, surge na relação e no encontro entre as pessoas (POLLO-ARAÚJO, MOREIRA, 2008; SILVEIRA, 2008). Portanto, foi esta a perspectiva que me orientou durante todo este trabalho.

Cabe, talvez, apresentar-me brevemente para melhor entender porque estes temas tanto me mobilizam. Ainda na graduação tive o privilégio de ter contato direto com grandes militantes da luta antimanicomial e da redução de danos e de ter vivido ricas experiências no campo da atenção aos usuários de álcool e outras drogas. Tais experiências em minha formação foram cruciais para que pudesse me engajar na defesa de uma práxis que se baseie no respeito à dignidade humana, alinhada aos princípios da reforma psiquiátrica e alternativa à guerra às drogas (PEREIRA, DIMENSTEIN, 2014; ALBUQUERQUE, AZEVEDO, NOBRE, 2016).

Fui convidado pela então gerente da célula de atenção à saúde mental do município de Fortaleza (CE), a atuar como apoiador institucional do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPSad) da Regional II da capital. Tais atividades se deram como realização dos estágios do curso de psicologia, compreendidas entre fevereiro a agosto de 2015. Essa vivência serviu para conhecer ainda mais as potencialidades e os desafios do campo da atenção psicossocial, em especial, no cuidado aos usuários de álcool e outras drogas. Foi então que firmei um compromisso pessoal com a ética da redução de danos e com uma postura clínico-política antiproibicionista. Desde então, considero que estes princípios sejam alguns dos pilares éticos e políticos do meu fazer profissional.

Após a graduação, tive o prazer de me inserir em dois programas de residência multiprofissional; um deles em saúde da família e outro em saúde mental. Em ambos, meu interesse pela temática da redução de danos só aumentou. Além disso, pude me aproximar do universo da educação popular, sendo este o horizonte ético e epistemológico para a maior parte das ações que realizei durante estas vivências.

Na residência em saúde da família, construí grupos e rodas de conversa que versavam sobre masculinidades e consumo de álcool, visto que, epidemiologicamente, era um dos problemas a serem enfrentados no território onde atuei. No contexto da residência em saúde

mental, apesar das reservas concernentes ao famigerado “grupo de redução de danos”, atuei como facilitador deste espaço no CAPSad do município de Sobral.

Particularmente, sempre dirigi críticas à existência de um grupo de redução de danos. Para mim, a redução de danos é uma estratégia transversal, devendo perpassar todos os momentos de produção de cuidado. Pontuava que, se nos acomodássemos com a pobre ideia de que redução de danos se faz apenas ensinando um grupo de pessoas como fazer um uso menos nocivo de determinadas substâncias, acabaríamos perdendo a real potência desta estratégia e a reduziríamos a momentos pontuais. No entanto, aprendi a contragosto que existem outras forças que circundam as instituições de saúde, e estas têm compromisso com relações de saber e de poder, não necessariamente com o cuidado. Aprendi também que, como não existe espaço vazio, seria melhor que eu ocupasse essa frente do que deixá-la a mercê de profissionais que simplesmente não acreditavam na redução de danos enquanto política e paradigma de cuidado.

Ocupei este espaço, mas nunca fiquei plenamente satisfeito com a ideia de que a redução de danos se restringiria a um determinado recorte de tempo na semana, voltado para uma ínfima parcela dos usuários. Decidi que se a instituição se movia no sentido de suprimir e fagocitar a redução de danos, cabia a mim extrapolá-la e levá-la para além dos muros do CAPSad. Foi então que propus uma aproximação com o Centro Especializado para População em Situação de Rua (Centro POP), visto que vários dos nossos usuários vinham referenciados deste dispositivo. À medida que essa aproximação foi feita, construí, em parceria com outro colega de residência, uma experiência de discussão sobre redução de danos, direitos sociais, projetos de vida e promoção da saúde no próprio Centro POP. Se o CAPSad insistia em diminuir a potência da redução de danos, esta teimava em se reinventar e não se deixar empobrecer.

Esta talvez foi uma das experiências mais ricas que já tive enquanto psicólogo e profissional da saúde. Não propúnhamos violentá-los com nossas expectativas profissionais e enfadonhas discussões teóricas. A proposta se baseava na dialogicidade e na dialética (FREIRE, 2013). Buscávamos não ser ingênuos, acatando toda e qualquer ideia como igualmente válida, mas, não a recusávamos de início. Tínhamos como método a problematização e o desvelar ideológico (FREIRE, 2005). Não aceitávamos simplesmente a ideia de que o crack mata somente por seus atributos farmacológicos. Não aceitávamos isso como natural. Ao contrário, tínhamos como ferramenta a maiêutica dialética (MOFFATT, 1981), fazendo com que estes mesmos chegassem a conclusões menos ingênuas.

Além disso, nós mesmos, enquanto facilitadores, nos desalienávamos neste processo. Deixamos de lado várias concepções românticas e fetichistas sobre o consumo de drogas. Passamos a entender que, para muitos deles, as drogas ocupavam vários espaços e

tinham múltiplas funcionalidades. O uso de drogas tinha a ver com o alívio da fome, do frio. Tinha a ver com estar alerta para não ser violentado física e sexualmente durante as intermináveis noites que se sucediam. O uso de drogas remetia à sociabilidade, ao laço social, a “ter algo para fazer”. O uso de drogas, para estas pessoas, é mais uma manifestação da pulsão de vida que de morte. Enquanto para os olhares estrangeiros, estas pessoas fazem uso de drogas “para se matar aos poucos”, estes nos explicavam que usavam drogas para não morrer.

Talvez isso não seja ensinado, pelo menos não de forma tão orgânica, nos livros e artigos científicos. Quando muito, se apresentam como codificações abstratas, distantes da realidade complexa e de carne viva. Foi na potência destes encontros que pude acreditar ainda mais na redução de danos. Esta não é um manual de instruções e de informações. Não se trata de um protocolo ou de uma cartilha. A redução de danos, em sua dimensão ética, tem a ver com uma postura, um modo de estar no mundo e de se relacionar com a radical diferença da alteridade (PETUCO, 2014; LANCETTI, 2014). Tem a ver com abertura, com não categorização (RAMEH-DE-ALBUQUERQUE, 2017). Tem a ver com produção de sínteses, de construção do novo possível e do inédito viável (FREIRE, 2005; FREIRE, 2013). Tudo o que aqui será apresentado está encharcado dessa aposta política.

Por fim, encontro-me atualmente trabalhando com alternativas penais. Por alternativas penais, podemos compreender todo e qualquer mecanismo jurídico e penal que visa a substituição e alternativa ao regime fechado. Não cabe aqui explorar muito esta área. Trago essa informação tão somente para reforçar o quanto a guerra às drogas é ineficaz, racista e elitista. Diariamente trabalho com pessoas negras e pobres que, por trazerem consigo uma quantidade irrisória de drogas, são condenadas ao inferno dos cárceres das unidades penitenciárias. Mais do que nunca, a redução de danos se apresenta não apenas como mais uma opção, mas como a necessária saída pra essa política de morte que aprendemos a naturalizar. Redução de danos ou barbárie: essa é a questão.

Por isso, tomei gosto pela defesa da redução de danos em sua mais ampla concepção. Ao me inserir no Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (PPGPPPP/UFC) trouxe comigo esta vontade de fazer algo com relação a tudo isso que tanto mexe comigo. Sinto que são os incômodos e inquietações que me movimentam e aqui pude encontrar um terreno fértil para trabalhar essas questões. O compromisso ético-político do programa, expresso enfaticamente desde a primeira linha do seu projeto pedagógico, apresentado logo na primeira aula, me mostrou que seria aqui que eu poderia arriscar e experimentar novas ideias. Estas, por sua vez, têm sido acolhidas em

uma saudável condição de liberdade, rigor e responsabilidade por parte dos docentes do programa, em especial, por minha orientadora, a Profa. Dra. Camilla Araújo Lopes Vieira.

Logo no início, tinha como objetivo estudar e problematizar as concepções acerca da estratégia de redução de danos dos profissionais psicólogos da rede de atenção psicossocial do município de Sobral. No entanto, com as discussões em orientação e o amadurecimento de algumas reflexões, optamos por estudar a interface entre educação popular e redução de danos, para, a partir disso, elaborar como produção técnica, uma tecnologia social que oportunizasse o trabalho em redução de danos em diferentes contextos, mas, em especial, que fosse facilmente aplicável com jovens no contexto escolar.

Isso ocorreu por alguns motivos. Em primeiro lugar, o mestrado profissional tem uma função política e social distinta de um mestrado acadêmico (RIBEIRO, 2005). Grosso modo, enquanto o mestrado acadêmico tem como enfoque principal o avanço teórico e do estado da arte dos campos de pesquisa, o mestrado profissional busca solucionar problemas concretos, situados na realidade de cada contexto (ANDRE, 2017). Além disso, é orientado pela aplicabilidade do conhecimento teórico acumulado, tendo como objetivo a construção de produtos técnicos que possam ser replicados (CAPES, 2019).

Assim, foram pensadas metodologias e ferramentas possíveis que pudessem ser eficazes no trabalho em redução de danos no contexto escolar, tomando como base tecnologias pedagógicas e sociais formuladas a partir do solo epistemológico da educação popular e das pedagogias críticas.

Nesse sentido, o intuito desta pesquisa foi construir, teorizar e sistematizar uma nova tecnologia social: o Diálogo Mediado. Tal tecnologia parte do acúmulo teórico da educação popular, mas guarda suas próprias especificidades. Aproxima-se e, ao mesmo tempo, distancia-se do método do Círculo de Cultura de Paulo Freire, à medida em que possibilita a discussão de temas previamente estabelecidos, mas utiliza o método dialético como alicerce teórico fundamental desta tecnologia.

O Diálogo Mediado é uma tecnologia que aposta na dialética e dialogicidade propostas por Paulo Freire, mediada, por sua vez, por instrumentos, oficinas, temas, enfim, quaisquer elementos que possam ser utilizados para a problematização e compreensão crítica da realidade (FREIRE, 2013). Aposta-se na capacidade de síntese entre educador e educando, e não em um paradigma teleológico, que pressupõe qual a compreensão que o educando deve atingir. Isso é importante pois, do contrário, estaríamos falando de uma “violência cultural” (SCHWENDLER, 2015; SCHNORR, 2015; FREIRE, 2005), no qual o educador introjeta conteúdos e elementos de seu próprio universo na consciência dos educandos. O que se propõe

é uma tecnologia pedagógica que se oriente pela síntese cultural (FREIRE, 2005), ou seja, de acordos e sentidos compartilhados e construídos durante o processo educativo, que leve em consideração os saberes e experiências prévios de todos os atores envolvidos, educadores e educandos, através da dialética mediada por instrumentos facilitadores.

Valho-me do arcabouço teórico das pedagogias críticas, que tem como objetivo a formulação de uma modalidade de ensino e aprendizagem que não seja uma mera reprodutora da ideologia dominante, mas sim, que se apresente como transformadora, ainda que reconheça os limites estruturais de sua atuação (SAVIANI, 2012). Não se nega, por exemplo, os contrafluxos institucionais e ideológicos que atuam no sentido de neutralizar ou retroagir sobre a educação crítica, mas, valoriza uma atuação que reconheça tais barreiras e atue no sentido de possibilitar microfissuras transformadoras, sem fatalismos ou fetichismos.

Apostei nessa perspectiva educativa pois a compreendo como potencialmente alinhada com a finalidade desta pesquisa, bem como com o público ao qual essa tecnologia se destina. O Diálogo Mediado é uma tecnologia inovadora que fomenta o protagonismo, a curiosidade e o potencial de ser mais dos jovens. Opta-se por investir na criticização de suas consciências, na capacidade destes de lerem e transformarem o mundo à sua volta, não em pedagogias depositárias e conteudistas. Há que se pontuar, também, que esta tecnologia se aproxima teórica e metodologicamente da abordagem em redução de danos, à medida em que visa a construção coletiva de processos de cuidado e de conhecimento (PASSOS, SOUZA, 2011).

Tomei como pressuposto que tal tecnologia pedagógica, alicerçada em um campo epistêmico crítico e dialético, desembocaria na construção de uma ferramenta de promoção da saúde de fácil replicabilidade e baixo custo, podendo ser utilizada largamente nos sistemas escolares do município, bem como em outras localidades do país, adequando-se, obviamente, em cada um dos contextos utilizados.

Um dos destaques observados na sistematização desta tecnologia social é sua alta capacidade de replicação e reprodutibilidade. Sua flexibilidade prática permite que ela seja aplicada junto aos mais diversos públicos, espaços institucionais e na abordagem dos mais variados temas. Sua estrutura conceitual e metodológica permite pensar em uma ampla escala de reprodução e utilização. Por isso, buscou-se a sistematização teórica e metodológica desta tecnologia, no intuito de facilitar ao máximo a apropriação desta ferramenta e a possível difusão deste instrumental.

Desta forma, esta pesquisa teve como objetivo geral elaborar e sistematizar a tecnologia social Diálogo Mediado, voltada para a facilitação de debates, espaços de reflexão e

problematização acerca do uso de drogas, redução de danos e promoção da saúde. Tal objetivo primário se divide em objetivos específicos, quais sejam: 1) Investigar as bases teórico-conceituais da educação popular e redução de danos, de modo a elaborar uma tecnologia social pedagógica voltada para a atuação neste campo; 2) Sistematizar teórica e metodologicamente o produto técnico Diálogo Mediado; 3) Compor oficinas piloto que possam ser utilizadas como instrumentos de mediação no uso do Diálogo Mediado, abordando a temática da redução de danos

Esta pesquisa justifica-se, portanto, pela sistematização e construção de um produto técnico sob o formato de uma tecnologia social, que facilite o trabalho com jovens no contexto escolar no que se refere à promoção da saúde e redução de riscos e danos relacionados ao uso de álcool e outras drogas. Além disso, formula uma tecnologia pedagógica de uso amplo e facilmente adaptável, onde se possibilita não só a transmissão de conteúdos, mas a construção e a troca de conhecimentos com o devido respeito ao contexto cultural dos participantes envolvidos. Por fim, pode ser facilmente situada no bojo das metodologias ativas, visto que comporta uma ampla possibilidade de uso de instrumentos para mediação dos temas a serem trabalhados. Desta forma, fornece subsídios teóricos e práticos para a construção de uma tecnologia pedagógica de baixo custo, fácil replicabilidade e flexível aos mais diversos contextos.

Cabe ressaltar que este trabalho faz parte do projeto guarda-chuva “Desafios à Clínica no Campo das Políticas Públicas de Saúde”, do Laboratório de Clínica, Sujeito e Políticas Públicas (CLIPSUS-UFC), que se debruça sobre temáticas referentes às “relações entre clínica, saúde e políticas públicas no campo das subjetividades”. Deste modo, somamos esforços no intuito de pensar em recursos e estratégias clínicas situadas no âmbito das políticas públicas, em especial, nas políticas de saúde e educação. Tal proposta está ancorada na noção de intersectorialidade, que compreende a necessidade de atuação conjunta entre os diversos setores das políticas públicas. Portanto, tanto a formulação da tecnologia, quanto suas possibilidades de instrumentalização, encontram-se na interseção entre estes dois campos.

Após esta etapa introdutória, este texto será escrito na primeira pessoa do plural, visto que este trabalho tem sido pensado de forma conjunta e construído a várias mãos. Os seus autores estão alinhados com uma proposta de construção de outro cuidado possível às pessoas que fazem uso de álcool e outras drogas, tendo a ética da redução de danos e a pedagogia crítica como alicerces fundamentais de sua práxis. Esperamos que mais pessoas se somem a nós e possam construir com a gente este inédito viável.

## **2 OBJETIVOS**

Esta pesquisa visou alcançar objetivos gerais e específicos, sendo estes:

### **2.1 Objetivo geral**

Elaborar e sistematizar a tecnologia social Diálogo Mediado.

### **2.2 Objetivos específicos**

Estabelecer interfaces entre as bases teórico-conceituais da educação popular e redução de danos, de modo a elaborar uma tecnologia social pedagógica voltada para a atuação neste campo;

Sistematizar teórica e metodologicamente o produto técnico Diálogo Mediado;

Compor oficinas piloto que possam ser utilizadas como instrumentos de mediação no uso do Diálogo Mediado, abordando a temática da redução de danos.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, abordaremos o alicerce teórico no qual sustentamos este trabalho e, conseqüentemente, o produto técnico que será apresentado. Os principais conceitos aqui trabalhados serão divididos em três blocos. O primeiro, se refere à discussão sobre as principais teorias educacionais, tentando situar nesta explanação, qual a perspectiva teórica que mais se aproxima da proposta que adotamos neste trabalho. Sendo assim, abordaremos o que é a educação para cada uma das perspectivas apresentadas, buscando fazer um apanhado geral, ainda que não conclusivo, sobre as diversas correntes pedagógicas e educacionais.

Ao final no primeiro bloco, tentaremos aproximar teórica e metodologicamente os campos da educação e da redução de danos, compreendendo o conceito de educação popular em saúde como ponte fundamental entre estes. Desta forma, tomamos como síntese que a educação popular em saúde se configura como campo fértil para a construção de tecnologias de cuidado em saúde que tomem como ponto de partida a práxis educativa.

No segundo bloco, discutiremos o conceito de redução de danos, as problemáticas inerentes à sua pluralidade conceitual e como esta abordagem se situa no campo da saúde coletiva. Desta forma, apesar de realizarmos um breve passeio teórico conceitual acerca da estratégia, elencaremos e justificaremos o uso de uma abordagem e perspectiva específica da estratégia de redução de danos, que se alinha ao campo teórico e metodológico da saúde coletiva.

Por fim, no terceiro e último bloco, abordaremos o conceito de juventudes, no plural, tendo em vista que é impossível abarcar toda a complexidade desta categoria em uma noção única e homogênea. Além disso, passeamos brevemente sobre os saberes e poderes que circundam a noção de juventudes, posto que, via de regra, estas são capturadas por perspectivas ideológicas estigmatizantes e biopolíticas, que objetivam a construção e legitimação de estratégias de governamentalidade que incidam sob este público.

#### 3.1 As teorias educacionais

No campo da educação, é impossível falar sobre um conceito único do que seria o ato de educar (REGO, 2018). A pedagogia, campo do saber que explora as possibilidades de práxis educativas, ou seja, as diversas formas de ação e reflexão no âmbito do ensino e da aprendizagem, constitui-se plural, e cada vertente pedagógica disputa uma narrativa e um projeto político específico (PONTUAL, 2019).

Não existe, deste modo, um consenso sobre o que seria educar, nem sobre como explicar o fenômeno da marginalização social a partir do campo da educação (MORI; CURVELO, 2016). Desta maneira, tanto é possível encontrar definições que compreendem a educação como um ato de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2012, p.6), como as que compreendem que cabe a prática educativa “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2013, p.28).

Arrisca-se, no entanto, a formulação de um conceito geral no qual se postula que a educação é não apenas a “a apropriação de cultura, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza” (CARA, 2019, p.25), mas, também, a possibilidade de, ao se apropriar da cultura por meio da ação pedagógica e dialógica, poder vislumbrar novas possibilidades de sociabilidade (SOUZA, 2015). Significa, portanto, compreendê-la como ferramenta necessária no processo de superação histórica das contradições no qual o ser humano está inserido (MARX; ENGELS, 2019; FREIRE, 2005).

Tal pluralidade conceitual se explica por uma série de fatores. Refere-se a campos epistemológicos, contextos sociais, históricos, mas, sobretudo, enfatiza-se aqui a dimensão política do ato de educar. A educação, como todo e qualquer fenômeno social e histórico, diz de um ato político, visto que situado na dimensão do laço social e da pólis (SCHNORR, 2015).

Desta forma, destacamos que a diversidade das práticas educativas se explica, em e otimização dos resultados (DARDOT; LAVAL, 2016). De modo geral, todas as teorias educacionais discutidas acima, partem do pressuposto de que a educação é, quando muito, uma forma de promover a equalização social e reproduzir o modo de vida tal como o conhecemos. Não se discute, nessas perspectivas, a possibilidade de que a educação seja uma ferramenta de manutenção das desigualdades, muito menos vislumbra-se que esta sirva como instrumento de superação do modelo capitalista.

### ***3.1.1 Pedagogia Crítico-Reprodutivista***

O segundo grupo de teorias educacionais refere-se às abordagens pedagógicas que consideram ser impossível pensar a educação distanciada dos condicionantes sociais. Compreendem, por sua vez, que é o modelo de organização social adotado por uma determinada sociedade que determinará qual o formato e os objetivos da educação. Além disso, por considerarem a realidade social em seu contexto de antagonismos de classe, compreendem que educação ocupa um papel fundamental no controle e dominação das camadas populares.

Concebem, portanto, que a escola, enquanto instituição social, se configura como uma superestrutura que atua na perpetuação da dominação de uma classe por outra (CAMARGO *et al.*, 2017).

As teorias crítico-reprodutivistas detém o mérito de ter identificado uma relação de dependência entre a educação e a sociedade. No entanto, suas análises invariavelmente desembocam em leituras fatalistas da educação e seu papel social, visto que chegam à conclusão “de que a própria função da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2012, p. 15-16). Assim, compreendem que não há outra alternativa senão a reprodução do papel social destinado previamente à educação por parte das classes dominantes.

Tal modo de leitura da realidade desistoriciza a luta de classes e se apresenta como antidialética, à medida em que não se vislumbra a possibilidade de negação da negação (PAULO NETTO, 2011a). Neste ponto, não se nega a condição hegemônica das escolas de servir para “reproduzir a sociedade de classes e o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2012, p. 16). Porém, as teorias crítico-reprodutivistas eliminam a possibilidade de transformação social, caindo numa interpretação trágica e irreversível, onde só seria possível pensar em outra educação em um contexto pós-capitalista, evitando assim a disputa de projetos e suas contradições inerentes (CAMARGO *et al.*, 2017). Tais teorias

Tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes, [mas] também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade. (SAVIANI, 2012, p. 29).

As teorias crítico-reprodutivistas, como um todo, não possuem uma proposta pedagógica. Enquanto bloco teórico, não apresentam um método de ensino ou uma formulação de superação da escola enquanto aparelho ideológico. Suas proposições se esforçam apenas para “explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” (SAVIANI, 2012, p. 29).

Para estas teorias, o fracasso escolar é o grande êxito das instituições de ensino. Em relação ao seu escopo de ideias, diferem pouca coisa entre si, o que justifica passearmos apenas superficialmente por cada uma delas. Dentre as teorias crítico-reprodutivistas, merecem mais atenção em nossa análise a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, a “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado” e a “teoria da escola dualista” (SAVIANI, 2012, p.16).

Para a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a educação se dá como um mecanismo de dominação cultural, que visa manter uma estrutura de dominação material

(OLIVEIRA; SANTOS; SANTOS, 2017). Tal modelo é homólogo ao sistema de invasão cultural, tal como postulada pela teoria freireana (FREIRE, 2005). Para Freire, a invasão cultural é uma característica inerente das abordagens antidialógicas, ou seja, das perspectivas pedagógicas que tomam como objetivo a manutenção e perpetuação da violência de uma classe por outra (SCHNORR, 2015). Para Freire,

Invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. (FREIRE, 2005, p. 173).

Para a teoria do sistema de ensino como violência simbólica – assim como para Paulo Freire – a educação, enquanto dispositivo de dominação de classe, atua sob o monopólio da violência cultural, construindo um *habitus*, que se traduz como uma internalização pelo sujeito violentado de que sua cultura e seus saberes são inferiores aos daqueles que os violentam (FREIRE, 2005; SAVIANI, 2012). Por *habitus*, compreende-se a estrutura simbólica que determina a forma como as classes interpretam o mundo.

O *habitus* seria um sistema de estruturas cognitivas e motivadoras, ou seja, um sistema de disposições duráveis, inculcadas desde a mais tenra infância, que pré-molda possibilidades e impossibilidades, oportunidades e proibições, liberdades e limites, de acordo com as condições objetivas. [...] um conjunto de estruturas perceptivas e avaliativas que servirão como uma espécie de filtro para todas as outras experiências posteriores. O *habitus* seria, portanto, um esquema de conduta e comportamento que passa a gerar práticas individuais e coletivas. (SOUZA, 2018, p. 80).

Assim, a dominação cultural se daria por meio da invasão cultural que, à medida que se legitima como natural, age no sentido de construir um *habitus*, ou seja, uma malha simbólica que define e produz subjetividades. Segundo Moffatt, “esta educação não será para a liberdade e a criação, para a realização e o resgate de seu mundo, de seu povo. Será, isto sim, a educação para a castração e o submetimento” (1981, p. 61). Por fim, para esta teoria, a educação não atua no sentido de superar a marginalização, pelo contrário, é um elemento reforçador da mesma (SAVIANI, 2012).

A segunda teoria do grupo crítico-reprodutivista é a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado. Em uma perspectiva global, aproxima-se bastante da teoria do ensino como violência simbólica, considerando que todo o sistema de escolas públicas e particulares atuam na perspectiva da dominação de classe. Os profissionais da educação, conscientes disto ou não, ao reproduzirem a ideologia dominante através dos conteúdos e formatos de aula, seriam “profissionais da ideologia” (SAVIANI, 2012, p. 23).

Assim como na teoria da invasão cultural, a escola seria uma instituição pensada para inculcar desde a infância os valores burgueses, ajudando a disseminar e naturalizar um conjunto de ideias que foram historicamente construídas (GONÇALVES; FREITAS; ROSTAS, 2016; DORE, 2006). Nessa perspectiva, a ideologia atuaria no sentido de tornar universal os interesses que dizem respeito a uma classe específica – a dominante –, produzindo o fenômeno subjetivo de impossibilidade de transposição desta para outra configuração societária, fenômeno no qual Paulo Freire chamou de “situação limite” (FREIRE, 2005).

Para Freire (2005, p. 124), situação limite é o “máximo de consciência possível”, o horizonte máximo de “consciência real”. Uma situação limite é uma barreira de cognoscibilidade que impede a formulação e projeção de quaisquer outras possibilidades além das quais estão fatalmente estabelecidas. Situação limite, neste caso, é o oposto do inédito viável, que por sua vez, se configura como síntese possível, movimento histórico, aquilo que supera um atual estado de coisas. Por fim, situação limite é um conceito que se aproxima ainda da categoria fatalismo, trabalhada por Freire em sua pedagogia do oprimido.

Fatalismo está referido ao poder do destino ou sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma visão distorcida de Deus. Dentro do mundo mágico ou mítico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”. (FREIRE, 2005, p. 55).

A teoria da escola como aparelho ideológico do Estado considera que a função da escola é exatamente esta: perpetuar uma relação de dominação material através da disseminação e introjeção de uma ideologia que normaliza e naturaliza as desigualdades de classe. Nesse sentido, a marginalização social é mero produto de sua função política (GONÇALVES; FREITAS; ROSTAS, 2016; SAVIANI, 2012).

A educação não visa a equalização social, pois “constitui um mecanismo construído pela burguesia para a garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2012, p. 23). Para os formuladores desta teoria, não é que se negue a possibilidade da luta de classe dentro do ambiente educacional, é que a correlação de forças é tão desproporcional e violenta, que, invariavelmente, o projeto burguês garante a sua reprodução.

Finalizando o grupo das teorias crítico reprodutivistas, a teoria da escola dualista compreende que “como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (SAVIANI, 2012, p.26). Em suma, não se distancia muito das teorias acima quanto a ideia da instituição

escola como dispositivo de dominação. No entanto, essa teoria já identifica que existe uma ideologia do proletariado, possível de circular entre os educandos.

Por considerar a existência de uma ideologia da classe oprimida, a escola teria então o papel de “recalcar” e subjugar os valores advindos das camadas populares, introjetando uma noção de assujeitamento das classes dominadas (LIBÂNEO, 2012).

No quadro da “teoria da escola dualista”, o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. (SAVIANI, 2012, p.27).

Para Freire, esse fenômeno se caracteriza pela introjeção de uma “autodesvalia” nos grupos oprimidos (FREIRE, 2005). Por autodesvalia, compreende-se a interpretação de que os modos de vida e de cultura das classes subalternas são vistas como algo inferior e de menor valor, enquanto os costumes, hábitos e universo cultural da burguesia são interpretados como mais valorosos, gerando assim uma hierarquia cultural entre as classes – o que reflete, por sua vez, uma hierarquia material (FREIRE, 2005; FREIRE, 1978).

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. (FREIRE, 2005, p.56).

Para a teoria da escola dualista, a educação, enquanto aparelho ideológico, atua num duplo movimento de marginalização, pois, além de manter uma realidade social injusta, atua no sentido de deslegitimar a cultura das classes dominadas e na criminalização da luta revolucionária (SAVIANI, 2012). Não por acaso, vivemos atualmente sob a sombra do obscurantismo no âmbito da educação, em grande parte, promovido por movimentos supostamente “apolíticos”, como o “Escola sem Partido”. Tal movimento, não só busca criminalizar as tentativas de se propor uma educação emancipadora, como tentam propagar a ideia de uma “educação neutra”, que, como visto acima, simplesmente não existe.

A “neutralidade” propalada pelo movimento Escola sem Partido é um mito que encobre uma ação partidária associada a agendas da direita e da extrema-direita, e que ataca frontalmente a liberdade de ensinar. [...] A escola não está acima e nem fora da sociedade. O aprendizado se dá em contato com os problemas concretos do mundo. O movimento Escola sem Partido tenta minar nas escolas a conexão entre os problemas do mundo e o aprendizado dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados pela humanidade. Querem que a escola não seja o palco dos debates da sociedade. (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 132-133).

Por fim, o que se pode observar é que as teorias crítico-reprodutivistas, de fato, tem grande importância no debate acerca da relação entre a realidade social e a educação. Muitas das análises realizadas por estas perspectivas mantêm-se atuais, visto que dizem de problemáticas relacionadas ao antagonismo de classes inerentes ao sistema capitalista. São, portanto, de grande valia para a compreensão e discussão sociológica acerca da educação.

Vale ressaltar, porém, que estas evidenciam um certo pessimismo e impossibilidade de superação, ajudando a nutrir um clima de desesperança no sistema escolar como dispositivo de transformação da realidade. Por isso, apesar de críticas, não veem outra solução, no atual modo de organização política, senão a simples reprodução do que já se têm feito. É nesse sentido que elas se diferenciam da perspectiva crítica da educação, em especial, da educação popular de Paulo Freire.

### ***3.1.2 Pedagogia Crítica e Educação popular***

Como visto acima, até mesmo as perspectivas críticas, à medida em que não se propõem a fazer da educação um instrumento de transformação da realidade, acabam reproduzindo os mesmos valores e ideias das demais pedagogias, pois não vislumbram uma superação deste atual estado de coisas. É nesse ponto que consideramos importante fazer a defesa de uma educação dinâmica em suas contradições, que compreenda que todo cenário é passível de ser disputado com o objetivo de se apontar para um horizonte transformador (FREIRE, 2013). Essa é a essência da dialética, da historicidade.

Partindo deste pressuposto, o que nos interessa é a síntese possível entre as pedagogias não críticas e as pedagogias crítico-reprodutivistas, visando produzir uma pedagogia crítica não fatalista, que, ao mesmo tempo, não seja ingênua ao ponto de acreditar que a educação tudo pode. Buscamos, portanto, a máxima de Paulo Freire que afirma que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (2013, p.110). À esta pedagogia crítica

Impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. [...] O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2012, p. 30-31).

A partir desta proposta de pedagogia crítica, entendemos que a educação popular, tal como sistematizada teórica e metodologicamente por Paulo Freire, se apresenta – ainda que não sem debates – como uma teoria educacional compreendida no escopo de uma teoria crítica.

Isto se deve ao fato de que, mesmo compreendendo as limitações do ato de educar, a pedagogia do oprimido pensada por Freire aposta profundamente na capacidade de transformação do mundo a partir da ação humana. A partir da práxis – que é ação e reflexão sobre o mundo – a realidade, que é histórica, é passível de ser transformada (FREIRE, 2005).

No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...] Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra o que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2013, p. 75).

Tal como apresentado acima, a educação popular, a qual tomamos como aposta para trabalharmos e sustentarmos teoricamente este trabalho, atua em um claro sentido político. A educação popular foi sistematizada e pensada para aqueles que ocupam o sul global, para os esfarrapados do mundo, para os violentados de toda forma, para todos aqueles que sofrem na pele o peso de um mundo injusto e desigual, sejam estes a população negra, LGBTQI's, as mulheres, a classe trabalhadora materialmente explorada, enfim, todos aqueles que são alvos das estruturas de opressão do sistema capitalista.

Nesse sentido, a educação popular parte da premissa fundamental de que nada é, tudo está sendo. Devido ao caráter histórico da realidade e do laço social que vivemos, esta perspectiva pedagógica toma como imperativo ético a profunda implicação com a não aceitação da violência tal como está posta, mas sim, a disposição para almejar e construir outros possíveis.

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (FREIRE, 2013, p. 59).

O próprio histórico de surgimento da educação popular já aponta para o seu compromisso ético-político. Enquanto corpo teórico e prática social, começa a se estruturar no final da década de 1950, voltando-se para a realidade das classes oprimidas e se apresenta como uma prática educativa engajada com a luta contra a exploração e a transformação da realidade material concreta (VASCONCELOS, 2011).

Apesar da educação popular já existir enquanto “movimento de intelectuais, técnicos e lideranças populares voltados para a construção de uma prática pedagógica junto com populações mais pobres” (VASCONCELOS, 2011, p. 16), credita-se a Paulo Freire o

pioneirismo de sistematizá-la teórica e metodologicamente, tendo como base epistemológica o materialismo histórico e dialético, bem como sua própria experiência como educador atuante no contexto da alfabetização de jovens e adultos da classe trabalhadora.

Segundo Vasconcelos (2011, p. 29), por educação popular compreende-se “uma estratégia de construção da participação popular no redirecionamento da vida social”, que, “em vez de procurar difundir conceitos e comportamentos considerados corretos, procura problematizar, em uma discussão aberta, o que está incomodando o oprimido”. Tal premissa advém da leitura de que a educação tradicional atua como um mecanismo de alienação das classes dominante para as classes dominadas, visando tão somente atuar numa perspectiva de invasão cultural e dominação (FREIRE, 2005).

A proposta da educação popular, enquanto opção pedagógica crítica, é a de transformação da realidade, logo, não tem como objetivo contentar-se apenas com o senso comum reproduzido pelas classes dominadas, pois que este encontra-se distorcido e determinado pela ideologia dominante (MARX; ENGELS, 2019). No entanto, deve-se evitar a postura igualmente invasora e violenta de levar o “conhecimento e a verdade” para as pessoas. De tal forma, a educação popular almeja uma atuação pautada na “síntese cultural”, onde se parte da realidade dos educandos, buscando mediatizá-la com a problematização do educador. O educador, neste caso, facilita um processo de “desideologização” (FREIRE, 2005, p.200), viabilizando a possibilidade de uma compreensão crítica da realidade através de novas sínteses.

Nem invasão da liderança na visão popular do mundo, nem adaptação da liderança às aspirações, muitas vezes ingênuas, do povo. [...] A solução está na síntese. De um lado, incorporar-se ao povo na aspiração reivindicativa. De outro, problematizar o significado da própria reivindicação. (FREIRE, 2005, p. 211-212).

Importante enfatizar que educação popular não deve ser confundida com educação informal, pois é possível construir uma educação emancipadora em contextos institucionais, ao mesmo tempo em que existem muitas propostas educativas que se dão fora de espaços formais, “mas que utilizam métodos verticais de relação educador/educando” (VASCONCELOS, 2011, p. 28).

Trabalha-se, sobretudo, na perspectiva de que todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem são educadores e educandos, tomando como ponto de partida os saberes prévios de todos.

No trabalho, na vida social e na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo um entendimento sobre sua inserção na sociedade e na natureza. Esse conhecimento prévio é a matéria-prima da Educação Popular. (VASCONCELOS, 2011, p. 29).

Um dos aspectos fundamentais da educação popular é que sua potência não se manifesta simplesmente como uma nova técnica para transmissão de conteúdo. A concepção de educação que compreende o educando como um mero depósito de conhecimentos, muitas vezes desvinculados da sua realidade, se aproxima da educação bancária ou antipopular, que visa perpetuar os espaços formativos como aparelhos ideológicos dos interesses das elites (FREIRE, 2005).

A educação popular acredita no poder da transformação social e da horizontalidade dos saberes, onde possibilita que os educandos explorem o que identificam que precisa ser aprofundado e os auxiliem a “tomar gosto por se posicionar e lutar por seus interesses em todas as situações que lhes digam respeito” (VASCONCELOS, 2011, p. 33).

A educação popular como uma “ação cultural para a libertação” (SCHWENDLER, 2015, p. 113), se apresenta como uma importante aliada em processos formativos que visam a transformação de uma realidade limitada ao estabelecido pela ideologia dominante, permitindo o desvelamento das estruturas de poder e possibilitando a construção de outra realidade possível, através do compartilhamento dos saberes no processo de leitura do mundo e desnaturalização da realidade sócio-histórica (FREIRE, 2005).

Em seu eixo ético-político, a educação popular guarda estreita proximidade com a estratégia de redução de danos – que será discutida a seguir. Isso porque, assim como a educação popular, a estratégia de redução de danos evita uma postura prescritiva, na qual seria o “doutor” que melhor indicaria o que é melhor para o usuário. Ao contrário, na estratégia de redução de danos, considera-se que “o usuário é, antes de tudo, um ser humano, que tem o direito a utilizar seu corpo da forma como lhe convém e que necessita” (PINHEIRO, 2012, p. 339), cabendo ao profissional redutor de danos valer-se das experiências e saberes adquiridos pelos usuários para atuar na promoção da sua saúde, de forma que esta não incida em uma postura invasiva.

Promoção da saúde se define, portanto, como o processo que permite às pessoas aumentar o seu controle sobre a dialética saúde-adoecimento levando-se em conta seus saberes anteriores, os saberes oficializados e, principalmente, as condições sociais, ambientais e econômicas que cercam cada ator social envolvido neste processo. (GOMES, 2012, p. 372).

Na interface entre educação popular e redução de danos, é possível problematizar concepções ideológicas comprometidas com posições políticas e aparelhos de poder que cerceiam a “vocação ontológica e histórica de ser mais” (FREIRE, 2005, p. 59). Nesse cenário, a educação popular se apresenta como possibilidade de produção de sínteses que conduzam novas práticas, orientadas, portanto, por um compromisso ético-político de emancipação das

classes oprimidas. A educação popular em sua relação com o campo da saúde, pode ser definida como

Uma ação que reorienta a globalidade das práticas ali executadas e que contribui para superar o biologicismo, o autoritarismo do doutor, o desprezo pelas iniciativas do doente e de seus familiares e a imposição de soluções técnicas restritas para problemas sociais globais que dominam na medicina atual. (VASCONCELOS, 2011, p. 30).

No contexto do trabalho em saúde, a educação popular é uma estratégia potente para o questionamento e problematização dos saberes hegemônicos vigentes, possibilitando uma relação de horizontalidade entre as práticas dos profissionais no âmbito da saúde. Compreende-se, então, a educação popular em saúde como uma possibilidade de compreensão da realidade e de transformação da mesma a partir do fazer profissional, compreendendo que o trabalhador em saúde, enquanto ator social, é também um sujeito político. Além disso,

a Educação Popular tem como perspectiva a apuração, organização, sistematização de modos de sentir, pensar, sonhar, querer, agir e se expressar. Assim, a Educação Popular que pretendemos é o modo orgânico, participativo e prazeroso de cuidar da saúde e de fazer a gestão dos territórios. (MARTINS JÚNIOR *et al.*, 2008, p. 26).

Como discutido acima, a estratégia de redução de danos compartilha de preceitos éticos e políticos fundamentais com a educação popular. Desta forma, não só é possível pensar em uma articulação entre estes dois campos de saber por meio da educação popular em saúde, como, segundo Petuco (2014), ambos se retroalimentam e se potencializam ao ter como objetivo uma práxis transformadora e socialmente implicada.

### **3.2 A estratégia de redução de danos**

Redução de danos, no contexto da saúde mental e da atenção psicossocial, diz de uma “estratégia inteligente e eficiente para minimizar as consequências adversas do uso indevido de drogas” (SILVEIRA, 2008, p. 9), bem como a diretriz principal de cuidado aos usuários de drogas na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), segundo o que preconiza a Política Nacional de Atenção Integral ao Usuário de Álcool e Outras Drogas do Ministério da Saúde (PEREIRA; DIMENSTEIN, 2014; BRASIL, 2004).

Ao explorarmos a dimensão teórica e prática da estratégia de redução de danos, percebemos que se trata de um tema do campo das ciências da saúde, principalmente do âmbito da saúde coletiva, que, embora apresente robustas evidências sobre sua efetividade nos mais diversos campos de atuação (POLLO-ARAÚJO; MOREIRA, 2008), ainda apresenta pouco consenso sobre sua definição conceitual, bem como sua práxis (SANTOS, 2008).

Não há um conceito único de RD, mas basicamente refere-se às políticas e programas de intervenção cujo objetivo é minimizar riscos, sem necessariamente diminuir o consumo individual. Tal proposta não exige abstinência como pré-requisito para a permanência dos usuários em programas de atenção à saúde, mas busca criar estratégias não-coercitivas para a adesão aos serviços e estabelecer uma relação acolhedora dos profissionais com os usuários de álcool e drogas. (PEREIRA; DIMENSTEIN, 2014, p. 321).

Na disputa conceitual sobre qual a narrativa que a redução de danos irá endossar, não há neutralidade e sua definição vai depender, principalmente, do contexto em que se utiliza o conceito, quem o utiliza e para quê ou quem se utiliza. Em síntese, é um conceito em disputa e em construção, onde as mais diversas visões de mundo tentam construir uma definição conceitual que se alinhe aos seus interesses e projetos políticos (SILVEIRA, 2008).

É neste sentido que Santos (2008) afirma que na literatura sobre o tema, existem pelo menos sete definições sobre o que seria o objeto e o sujeito da redução de danos, sendo eles: “o objeto da redução de danos é a dependência”, “o objeto da redução de danos são as doenças sexualmente transmissíveis, com ênfase no Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (HIV/AIDS) e outros agravos à saúde”, “o objeto da redução de danos é o uso de drogas”, “o objeto da redução de danos é o modo de viver”, “o objeto da redução de danos são os riscos sociais”, “o objeto da redução de danos é a condição existencial” e “o objeto da redução de danos é o complexo produção-comércio-consumo de substâncias psicoativas”.

Essa pluralidade conceitual se justifica pela própria complexidade do tema, que abrange elementos diversos na construção do seu objeto. O que é interessante problematizar são quais os discursos e aparelhos de poder estão presentes nas diversas definições conceituais acerca da redução de danos. Tal diversidade de concepções sobre objeto e o sujeito da redução de danos, se explica também pelas visões políticas defendidas por quem se aproxima de uma ou outra definição (SANTOS, 2008).

Nesse sentido, quando se compreende que a redução de danos deve se limitar à uma redução gradual do uso de drogas, que objetiva um patamar “ótimo” de abstinência – entendendo que o sujeito que faz uso de substâncias é um doente ou criminoso – compartilhamos de uma visão alinhada com o paradigma proibicionista e medicalizante da vida. Nessa visão, a redução de danos assume a caracterização de uma tecnologia disciplinar e reguladora da vida, que “se afirma devido a questões econômicas e a necessidade de controlar uma parcela da população” (PEREIRA; DIMENSTEIN, 2014, p.326).

Quando optamos por uma definição de redução de danos enquanto construção de projetos de vida, ampliação de estratégias de cuidado consonantes com o respeito às escolhas

do sujeito e que defenda a sua autonomia e o direito ao próprio corpo como valor ético inalienável, estamos nos posicionando em defesa de uma redução de danos antiproibicionista, não-prescritiva, que prioriza os modos de significação de mundo do sujeito em detrimento de saberes biomédicos preestabelecidos (SANTOS, 2008; SANTOS; SOARES; CAMPOS, 2010). Esta última, inclusive, vai além da discussão superficial da saúde em si, mas advoga por uma concepção ampla de direitos para usuários de drogas.

Sendo assim, fica evidente que é impossível falar de neutralidade em um campo de disputas de narrativas tão divergentes. A própria concepção que se opta por defender diz de uma visão de mundo, que é, por si mesma, política, ideológica e filosófica (CARVALHO, 2012; SANTOS; SOARES; CAMPOS, 2010).

No entanto, se não cabe a discussão acerca de uma definição que seja mais ou menos “certa” que as demais, dado que todas dizem de uma prática determinada em um espectro ideológico – embora não seja nosso objetivo incidir em um relativismo que legitima que toda e qualquer prática possa ser compreendida no escopo da redução de danos –, cabe sim refletir sobre o alinhamento destes conceitos com o campo da saúde coletiva, principalmente no contexto da atenção psicossocial e da reforma psiquiátrica brasileira (AMARANTE, 2007; SANTOS, 2008).

Ainda que coexistam conceitos plurais e diversos, nem todas estas definições estão alinhadas com o fazer dos profissionais no campo da saúde mental coletiva (ALARCON; BELMONTE; JORGE, 2012; SANTOS, 2008). Na verdade, algumas destoam totalmente dos princípios do campo da saúde coletiva, visto que não consideram os determinantes sociais do processo saúde/doença, individualizam questões sanitárias que dizem respeito a aspectos macrossociais e políticos e atribuem aos sujeitos a responsabilidade por sua condição de saúde, ignorando que este é um dever Estado (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007).

Além disso, não é possível dizer que uma concepção de redução de danos esteja alinhada com o campo teórico, prático e epistêmico da saúde coletiva, quando esta ignora aspectos que são determinantes sociais da qualidade de vida e da saúde pública – como é o caso do fracasso das políticas proibicionistas de “guerra às drogas”, que atuam simplesmente como uma política de extermínio e encarceramento da população negra e periférica (ALBUQUERQUE; AZEVEDO; NOBRE, 2016) –, ou quando se enfatiza que a eventual relação problemática que o sujeito estabelece com as substâncias, se reduz às qualidades farmacológicas das drogas, não levando em consideração aspectos sociais, materiais, culturais, individuais, psicológicos, etc. (ALARCON, 2012). Assim, não há interface possível entre

redução de danos e saúde coletiva quando se aposta no poder das substâncias em detrimento da aposta nos sujeitos (PETUCO, 2014).

Nesse sentido, compreende-se a saúde coletiva enquanto um campo de atuação e um referencial teórico-metodológico que “parte da compreensão da estrutura (base econômica e social) e da superestrutura (instância jurídico-político-ideológica) da sociedade” (SANTOS, 2008, p. 57) para compreender os processos de produção e promoção da saúde, bem como se constroem, histórica e politicamente, as categorias que estruturam os saberes das ciências da saúde. Nesse sentido, a redução de danos na interface com o campo da saúde coletiva,

toma como objeto de transformação não somente a dependência ou o hábito de consumir drogas de indivíduos em particular, mas a estrutura que envolve o complexo sistema de produção, comércio e consumo de substâncias psicoativas na sua dimensão macroestrutural e historicamente situado. (SANTOS, 2008, p.59).

Infelizmente, esta ainda não é uma compreensão compartilhada pela maioria dos profissionais que atuam no campo das políticas públicas, seja nos serviços de saúde, ou demais setores, como a educação, por exemplo. Apesar do tímido avanço em algumas políticas de cuidado aos usuários de drogas, que convergem para uma visão mais progressista acerca da redução de danos, o fazer dos profissionais nas políticas públicas é, em sua grande maioria, atravessado por discursos conservadores, proibicionistas e medicalizantes. Em geral

permanece no âmbito das políticas sociais a ideia do controle, da punição e da abstinência; focalização da atenção aos/às usuários/as e seus familiares no âmbito exclusivo do CAPS AD; fragilidade na formação/qualificação do quadro de recursos humanos sobre drogas, o que repercute na produção e reprodução de práticas estigmatizantes fundadas no medo, na negação e/ou desresponsabilização sobre o tema. (CAVALCANTE, 2016, p. 21)

Tais concepções, reverberam no ato de cuidar e nos modos de se relacionar com estes usuários, visto que as pessoas que fazem uso de drogas se inscrevem no campo das políticas públicas como doentes, criminosos ou “pecadores”. De uma forma ou de outra, são lidos como sujeitos que precisam ser contidos, docilizados ou punidos, ao invés de serem compreendidos como sujeitos de direitos que demandam cuidados em saúde (LANCETTI, 2014).

Mesmo com algum avanço da reforma psiquiátrica no que se refere à transformação das práxis em saúde mental, somada à compreensão de que a lógica manicomial se materializa na violência e na impossibilidade de relação com as diferenças e com a alteridade (AMARANTE, 1996; AMARANTE, 1995), os usuários de drogas, por vezes, ficam à margem desta leitura. Não é raro perceber que estes sofrem os mesmos processos de exclusão que outrora sofriam os loucos, ainda que não mais dentre os muros dos manicômios, mas nos

próprios serviços de saúde, até mesmo nos que se propunham substitutivos. Em especial, isto ocorre por conta de uma assistência orientada pela lógica biomédica aliada ao paradigma da abstinência compulsória (LEMOS, 2015; PASSOS; SOUZA, 2011).

Nesse contexto, a abstinência deixa de ser apenas mais uma das possibilidades de vida do sujeito, mas o ponto único a se chegar; um *ethos* determinado arbitrariamente por terceiros – sejam estes a justiça criminal, a família ou os próprios profissionais de saúde – alheios à experiência individual do usuário (PASSOS; SOUZA, 2011).

Além disso, prevalece a lógica de que a redução de danos deve ser uma estratégia passageira, utilizada apenas enquanto o usuário não atinge o estado esperado (pelo próprio profissional, diga-se de passagem) de abstinência, como se a mesma não tivesse uma validade por si só, ignorando a potência da redução de danos, seja enquanto estratégia de cuidado, seja enquanto postura do profissional de saúde (SILVEIRA, 2008; BRASIL, 2001).

Tal compreensão, confere demasiada importância ao fenômeno da “recaída”, que atribui tom de fracasso ao usuário que não segue a suposta e idealizada “linearidade do tratamento”. Por vezes, os usuários internalizam um sentimento de culpa, passando a evitar o serviço por medo ou vergonha dos profissionais, que, em tese, deveriam acolhê-los (RAMEH-DE-ALBUQUERQUE, 2017).

Cabe ressaltar que dentro do corpo teórico da redução de danos, a categoria “recaída” sequer deveria ser um tema central do processo de cuidado, posto que não é linear, tal como nos querem fazer pensar os esquemas positivistas de pensamento. O processo de cuidado é dinâmico, sendo necessário compreender este uso como um fenômeno recursivo, melhor compreendido dentro de um panorama conceitual que conceba tais situações de usos episódicos como experimentações de si, e não como fracassos. O conceito de recaída está

ligado a constructos teóricos, modelos e paradigmas que abarcam uma forma de cuidar na qual a abstinência é o único fim de sucesso [...]. Observa-se que apesar da existência de outros modos de cuidado, a expectativa geralmente está na extinção do problema. (RAMEH-DE-ALBUQUERQUE, 2017, p. 42).

No âmbito da saúde coletiva, a redução de danos deve ser compreendida dentro de um espectro amplo, que vai além de técnicas ou saberes específicos acerca de um uso menos prejudicial de drogas. Redução de danos diz de uma postura de abertura e respeito às questões que atravessam o universo dos usuários ou de pessoas que convivem com comportamentos de risco (PETUCO, 2014; BRASIL, 2001). Tal postura deve ser enfatizada, pois, de modo geral, é a abertura deste profissional para a alteridade que vai estabelecer a qualidade e as possibilidades desta vinculação.

No campo do cuidado em saúde, é possível definir redução de danos como uma “política de saúde que se propõe a reduzir os prejuízos de natureza biológica, social e econômica do uso de drogas, pautada no respeito ao indivíduo e no seu direito de consumir drogas” (POLLO-ARAUJO; MOREIRA, 2008, p. 11), pois, aceita que “bem ou mal, as drogas lícitas e ilícitas fazem parte deste mundo e escolhe trabalhar para minimizar seus efeitos danosos ao invés de simplesmente ignorá-los ou condená-los” (POLLO-ARAUJO; MOREIRA, 2008, p. 11). Tais definições, traduzem bem as concepções de redução de danos que se alinham de forma harmônica com a realidade geral da saúde coletiva.

### **3.3 Juventudes: saberes e poderes sobre esta questão**

Falar sobre a temática da juventude implica tratar de um tema plural e polissêmico. Segundo Silva e Borba (2018, p. 1137), “jovens são sujeitos que ocupam diversos lugares, deslocam-se entre distintas categorias classificatórias”. Por isso, mais adequado seria lidar com a categoria juventudes – no plural – pois esta aponta para a amplitude do tema, podendo este ser abordado por diversos prismas teóricos e conceituais. Implica também dizer que, no que se refere às juventudes, é impossível esperar consenso ou um bloco hegemônico de sentidos e significações, ainda que seja possível traçar paralelos entre as mais diversas concepções do objeto em questão.

Por se tratar de população heterogênea, o Ministério da Saúde aborda os termos adolescências e juventudes, no plural, visto que reconhecer a grande diversidade de experiências e realidades de vida desses grupos etários, em razão de sua orientação religiosa, da situação socioeconômica, do espaço geográfico onde reside, orientação sexual, grau de instrução, etnia, gênero e demais fatores que interferem diretamente no estilo de vida e na forma de ser e de pensar de cada um. (PINHEIRO, 2012, p. 330).

É lugar comum, quando se trabalha com este público, abordar a juventude e o adolecer como uma fase específica do desenvolvimento. Nesse sentido, várias correntes desenvolvimentistas se debruçam sob a tentativa de delimitar e compreender esta janela da vida, tomando como ponto de partida recortes etários mecanicamente delimitados. Apesar de compreensíveis, tais abordagens possuem um teor excessivamente etapista, considerando que o motor do desenvolvimento é a maturação biológica dos sujeitos, ignorando assim fatores sociais e subjetivos complexos que se relacionam com estes momentos da vida. Em geral, a juventude, em uma perspectiva desenvolvimentista, é circunscrita meramente nos limites do corpo biológico, apartando as especificidades do sujeito jovem enquanto ser social.

É partindo destas problematizações que Tavares (2009, p. 195) afirma que “o termo adolescência suscita dificuldades”, pois é frequentemente compreendido enquanto “resultado de uma sucessão de estágios psíquicos ou vinculado à noção de ‘crise’, de ‘transgressão’, que seriam característicos de uma de uma fase”. Para o autor, que parte de uma leitura psicanalítica, cindir arbitrariamente o sujeito em blocos etários de desenvolvimento, impede-nos de compreender a adolescência enquanto objeto complexo e imbricado socialmente. “Nessa perspectiva, evitamos abordar a adolescência enquanto fenômeno, interessando-nos, aqui, o sujeito na sua estrutura, sujeito do inconsciente, e não aquele concebido pelas linhas do desenvolvimento ou da fenomenologia” (TAVARES, 2009, p.195).

Apesar de não explorarmos a juventude a partir da via investigativa proposta pelo autor, suas provocações são pertinentes no que se refere à crítica aos limites da noção de adolescência e juventude enquanto fase mecanicamente delimitada do desenvolvimento. Portanto, coadunamos com a sua crítica ao etapismo desenvolvimentista, em especial, os que advêm de compreensões reducionistas, maturacionais e biologicistas.

Tomaremos os termos juventudes, jovens, e, em alguns casos, adolescentes, como sinônimos, enfatizando assim o aspecto multifacetado do objeto. Não consideramos ser possível eleger uma única categoria que expresse de maneira integral o caráter complexo desta questão. Quando necessário, faremos as devidas diferenciações e pontuações.

Nesse sentido, buscando partir de um elo comum dentre as diversas possibilidades de análise e cruzamentos teóricos, tomamos como ponto inicial o entendimento legal acerca do sujeito jovem, tal como apresentado na Lei nº 12.852/2013, que “institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE”. O documento em questão, compreende que, no âmbito jurídico-legal, e para a formulação e aplicação de políticas públicas,

são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. [...] Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (BRASIL, 2013, p. 26).

O Estatuto da Juventude, como é popularmente conhecido, foi um marco no reconhecimento do público jovem como sujeito de direitos para o Estado. Foi a partir da promulgação desta normativa que se passou a planejar e efetivar políticas públicas e o controle social destas, voltadas exclusivamente para o campo da juventude. No entanto, ela não inaugura o reconhecimento do Estado no que se refere ao reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos com suas particularidades. Pelo menos desde o período da redemocratização, passando

pela aprovação da Constituição Cidadã de 1988, discute-se a pertinência da formulação e orientação de políticas públicas e garantia de direitos que reconheça as demandas específicas das juventudes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, inaugura um novo olhar da máquina pública e da sociedade civil sobre a garantia de direitos fundamentais do sujeito jovem, expressos de forma sintética no artigo 3º da lei, que reitera que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, não paginado).

Com isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente representa um marco fundamental na superação da ideia de que o jovem é um adulto ainda não plenamente desenvolvido, mas sim, como um complexo processo “de desenvolvimento e aprendizagem e que condições sociais, culturais e ambientais atuam diretamente na formação e desenvolvimento das potencialidades humanas” (GRANDINO, 2016, p. 145).

Apesar de envolvido em acirradas disputas de projetos ideológicos que buscam “adultizar” os jovens, tendo a base de sua posição reacionária os discursos punitivista do populismo penal e do sujeito produtivo neoliberal, o ECA foi fruto de intensa formulação democrática entre Estado e setores diversos da sociedade civil, incluindo movimentos sociais, pesquisadores e agentes ligados ao trabalho e produção de conhecimento sobre a realidade das juventudes.

o ECA, vale lembrar, não foi elaborado em gabinetes políticos. Antes, resultou de ampla mobilização social decorrente da retomada democrática brasileira na década de 1980 e do alinhamento a diversos documentos internacionais que versam sobre direitos de crianças e adolescentes, bem como na área do direito penal juvenil. Desse modo, trata-se de uma legislação consoante à constituição brasileira, notadamente em seu maior triunfo, que é o da garantia de direitos civis individuais a toda a população. (GRANDINO, 2016, p. 145).

Cabe, porém, ressaltar que a noção de juventude, tal como concebida socialmente, é fruto de um extenso processo histórico e cultural. Segundo Oliveira e Marques (2016, p. 1206) “a juventude, como todo fenômeno social, é uma construção humana que envolve distintas dimensões”. Nesse sentido, o que hoje se denomina juventude é a expressão de um determinado contexto histórico e social, não sendo possível lidar com essa categoria de forma universal e abstrata.

Portanto, no que concerne ao trabalho com a juventude enquanto fenômeno socialmente produzido, é importante ter em mente que muito do que se discute acerca dessa

ideia é fruto de processos ideológicos e discursivos, que atendem a interesses de classe e são reproduzidos pelos aparelhos de produção de subjetividades, tais como mídia, Estado e demais instituições que fazem parte da superestrutura do processo de produção capitalista. Exemplo concreto disso é que se convencionou ler o fenômeno das juventudes sob o prisma da anomia, da transgressão e da violência. Em suma, o jovem é o sujeito rebelde e potencialmente revolucionário, características que, por sua vez, deveriam ser suprimidas, reprimidas e estigmatizadas. Importa ressaltar, porém, que essa compreensão do fenômeno da juventude atende a interesses de classe de cunho conservador. Não interessa à classe burguesa que a força de trabalho em vias de formação, internalize comportamentos e discursos contestatórios, que reflitam de forma crítica a realidade a qual se inserem. Nesse sentido, foi de fundamental importância construir a ideia do jovem como sujeito perigoso, em especial, os advindos dos estratos populares da classe trabalhadora.

A concepção de juventude diretamente articulada à anomia e à desordem ou disfunção social originou-se nos estudos desenvolvidos pela Escola de Chicago no início do século XX, quando foram pesquisados os conflitos entre gangues, bandos e organizações clandestinas, compostos por jovens imigrantes, nos grandes centros urbanos dos Estados Unidos. Nessa ótica, as rebeldias juvenis são explicadas como disfunções, e a delinquência é considerada o tipo mais característico desse comportamento desviante. Os problemas como a delinquência, o comportamento de risco e o forte uso de drogas passam a suscitar a intervenção por parte da sociedade a fim de contorná-los. (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p. 1206).

Desta forma, se produz um amplo repertório de saberes e discursos sobre a juventude, que permite a ação do Estado e dos aparelhos de poder, que legitimam o controle destes corpos tidos como insurgentes. Tais construções ideológicas se manifestam sob a expressão de uma racionalidade disciplinar, ou ainda, sob processos de governamentalidade (OLIVEIRA; MARQUES, 2016). Assim, o poder governamental – aqui compreendido não como ação de um ou outro governo no poder, mas como uma lógica de governamentalidade dos corpos, de condução e governo dos sujeitos (DARDOT; LAVAL, 2016) – modela a subjetividade destes sujeitos, traçando linhas que delimitam quais são os sujeitos que atendem à norma e quais os sujeitos desviantes.

Em última análise, a produção de saberes sobre a juventude atua, principalmente sob duas vias: a biopolítica, que atua sobre a vida destes sujeitos e que busca formatar quais os modos legítimos de existir e estar no mundo (OLIVEIRA; MARQUES, 2016); e a necropolítica, que constrói saberes e discursos que legitimam a morte dos “jovens perigosos” (MBEMBE, 2016).

Exemplo disso é o discurso da “Guerra às Drogas”, que criminaliza a existência da juventude pobre, preta e periférica do país. Cabe entender que, no seu plano ideológico, o discurso da Guerra às Drogas não atua somente no controle dos sujeitos que comercializam ou fazem uso de substâncias ilícitas. Para além da instrumentalização jurídica do controle, a Guerra às Drogas permite toda a construção de um imaginário do “sujeito suspeito”, englobando uma série de aspectos ao “envolvido” ou ao “marginal”.

De fato, no imaginário das sociedades existe uma forte tendência em relacionar os índices de violência ao comportamento dos jovens de periferia, demonstrando, assim, desconhecimento sobre as situações que originam esses comportamentos – entre elas, o fato de que são esses próprios jovens as maiores vítimas. Em tal contexto, o tratamento reservado às questões juvenis pouco considera as dimensões econômica, política, social e cultural nelas implicadas. (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p. 1206).

Nesse sentido, se constrói todo um campo de subjetividade social que passa a associar aspectos culturais, territoriais, artísticos e identitários do jovem periférico, atribuindo-os à construção ideológica do sujeito perigoso – É desta forma, por exemplo, que se materializam ações de criminalização do *funk*, do *rap*, do *slam*; que se estigmatizam determinados modos de andar, de falar, de se vestir, de se expressar; e que se legitimam as mortes de jovens pretos e pobres das periferias do país. É assim que se naturaliza e se justifica um genocídio à luz do dia.

É curioso notar que as mesmas estruturas de saber-poder que formulam e disseminam tais ideologias, com frequência coincidem com a noção de que o jovem é a aposta do futuro. Obviamente que essa contradição não se dá por acaso; existem interesses econômicos que sustentam esse jogo de contradições no que se refere à juventude. Ao passo em que o jovem, visto pela ótica da burguesia, comporta em si o germe revolucionário e contestatório, é também ele que servirá como força de trabalho futuramente, bem como já se forja, desde os mais remotos tempos de sua existência, como importante consumidor de determinados segmentos do mercado. À medida em que ele é a aposta de manutenção do processo cíclico do capital, uma parcela significativa das juventudes se insere nessa dinâmica a partir de um processo de “inclusão perversa” (SAWAIA, 2014).

De um lado, a juventude é abordada como uma espécie de reservatório de energias “utópicas”, possuidora de grandes potencialidades para o desenvolvimento socioeconômico do país. De outro lado, o foco é posto no estado de precariedade em que vivem os jovens, a exemplo do crescimento do desemprego juvenil – problema que pode ser contornado pelas famílias privilegiadas por meio do prolongamento dos estudos, oportunidade indisponível aos jovens oriundos de famílias menos favorecidas. (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p. 1207).

Por inclusão perversa, compreende-se o processo psicossocial no qual “o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social” (SAWAIA, 2014, p.12), ou seja, constitui-se como um mecanismo da dialética inclusão/exclusão, onde se inclui para reforçar e perpetuar a exclusão social. Perversamente incluídos, os jovens são os principais alvos das tecnologias de controle dos saberes e práticas de governamentalidade. Em geral, não só “as políticas de juventude no Brasil funcionam como estratégias de governo da vida dos jovens” (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p.1205), mas, de forma global, as políticas públicas que conseguem de alguma forma alcançá-los, são fortemente marcadas pela centralidade do controle biopolítico.

O reconhecimento legal do jovem como sujeito de direitos o inscreveu em um novo plano de práticas e saberes no campo das políticas públicas, gerando tensões e conflitos. Dessa forma, a relação das juventudes com as instituições e com as políticas públicas é marcada por tensões inerentes à própria complexidade do fenômeno. Por um lado, as instituições tentam ampliar suas práticas de controle às mais diversas esferas das juventudes, tanto em nível macro quanto micropolítico. No outro polo, os jovens reinventam estratégias de resistência às práticas de assujeitamento e controle. A medida em que as juventudes, em algum nível, se apropriam do fato de que são importantes atores sociais, passam

a reivindicar o espaço que lhes foi conferido, em vez de passivamente aguardarem as ações do poder público. Trata-se de um ganho e uma conquista, na direção das aspirações das sociedades democráticas, e também no sentido do reconhecimento da singularidade do processo de desenvolvimento humano. Por outro lado, temos as práticas institucionais fortemente fixadas nos valores de disciplinarização, moralização e controle de crianças e adolescentes. (GRANDINO, 2016, p. 146).

No campo da educação, contorno mais específico para os fins deste escrito, tanto esse padrão se reproduz, como se intensifica de maneira significativa. Nota-se que as juventudes impõem resistência “aos rígidos processos de escolarização”, em grande medida, porque a escola “não deixa de exercer seu papel de instituição disciplinadora e de controle dos comportamentos” (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p. 1214). Essa função da escola, conforme discutido acima, se refere ao seu papel institucional no seio da dinâmica da luta de classes. Além de ser um aparelho ideológico do Estado, a hegemonia da instituição escolar, na sociedade capitalista, tem como imperativo de ação a formação e renovação das forças produtivas, que por sua vez, devem ser dóceis e normativizadas.

Ainda se impõe como hegemonia a educação bancária e concepções educativas similares, que atrelam o papel da educação ao controle e à alienação. Se propor a pensar em propostas educacionais de cunho crítico e emancipatório, como é o que nos propomos aqui, é

considerar os pontos apresentados. Nesse sentido, importa conhecer a fundo a complexidade das juventudes, não para melhor circunscrevê-las em nossos esquemas de saber-poder, mas sim, para melhor construir propostas e ferramentas que sejam aliadas nos seus processos de desenvolvimento de uma consciência crítica e alinhada com os seus diversos contextos e realidades.

## 4 PRODUTO TÉCNICO: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

### 4.1 Diálogo Mediado: diálogo, mediação e instrumento

O Diálogo Mediado é uma tecnologia pedagógica que aposta na dialética e dialogicidade proposta por Paulo Freire, mediada, por sua vez, por instrumentos, tais como oficinas, objetos de análise, temas diversos, enfim, quaisquer elementos que possam ser utilizados para a problematização e compreensão crítica da realidade (FREIRE, 2013). Aposta-se na capacidade de síntese entre educador e educando, e não em um paradigma teleológico que pressupõe qual a compreensão que o educando deve atingir. Do contrário, estaríamos falando de uma “violência cultural” (SCHWENDLER, 2015; SCHNORR, 2015; FREIRE, 2005), no qual o educador introjeta conteúdos e elementos de seu próprio universo simbólico na consciência dos educandos. O que se propõe é uma tecnologia pedagógica que se oriente pela síntese cultural (FREIRE, 2005), ou seja, de acordos e sentidos compartilhados e construídos durante o processo educativo, que leve em consideração os saberes e experiências prévios de todos os atores envolvidos, educadores e educandos, através da dialética mediada por instrumentos facilitadores.

Nesse sentido, cabe apresentar algumas categorias fundamentais para a sistematização teórica e metodológica desta tecnologia. Em primeiro lugar, o *Diálogo* no qual nos baseamos parte do corpo conceitual da educação popular, o qual entende a práxis educativa como uma prática democrática, dialética e horizontal. Nesse sentido, *Diálogo* advém do fato de circular a palavra entre os participantes, valorizando a escuta e a fala de todos os partícipes.

Podemos compreender, desta forma, o *Diálogo* como uma postura de abertura à alteridade, onde tanto é permitido que o outro, o educando, se posicione frente ao mundo, como que o educador possa se situar frente a este pensamento, sem se colocar na posição pretensamente superior e autoritária de valorar ou abalizar o seu discurso. Por isto, se preserva a liberdade de que educadores e educandos se manifestem livremente, sem que sejam tolhidos ou violentados em função de suas “posições” no processo educativo.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. [...] Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível. Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas, de outra cultura? (FREIRE, 2013, p. 118).

A segunda categoria que demanda explicação é a de *mediação*, visto que o diálogo que intentamos construir é um *Diálogo Mediado* por ferramentais, ou seja, instrumentos diversos que possibilitem a exploração de um determinado tema. Importa ressaltar, entretanto, que, em última análise, todo e qualquer diálogo é *mediado e mediador*. Mediado porque toda e qualquer ação comunicativa é realizada pela mediação de signos, ou seja, por via da linguagem; e mediador porque o próprio diálogo atua como um elo de mediação simbólica e conexão intersíquica entre os sujeitos (VIGOTSKI, 2021; VIGOTSKI, 2009; VIGOTSKI, 2008). Em resumo, por mais que a princípio pareça redundante ou tautológico a expressão “diálogo mediado”, aqui tratamos de múltiplas vias de mediação – linguagem (signos) e instrumentos (ferramentas de mediação diversas) (VIGOTSKI, 1998). Cabe ainda ressaltar que essas vias não se articulam mecanicamente, sobrepostas e separadas, mas sim, dinamicamente, visto que no uso de qualquer ferramenta mediadora também se utiliza a mediação pela via da linguagem. No entanto, visando a simplificação da nomenclatura para esta tecnologia, a nomearemos apenas “Diálogo Mediado”, mas sempre levando em consideração tais questões.

Segundo Paulo Netto (2011a), a categoria mediação é uma ideia fundamental do método materialista histórico-dialético. Isto porque, segundo o autor, o modelo de análise produzido a partir deste método aponta para a interconexão entre as totalidades, dinamizadas, por sua vez, pelo movimento dialético. Tal interconexão entre as totalidades produz totalidades mais amplas, visto que na análise permitida por este método, não existe um “todo” constituído por “partes”, mas sim, totalidades que compõem totalidades maiores. Ou seja, educador e educando não são “partes” que se somam e formam o processo educativo, mas sim, totalidades em si, com suas próprias contradições e dinâmicas particulares, que se interrelacionam produzindo assim uma nova totalidade: o processo pedagógico, educativo, etc. Estas totalidades se interrelacionam através do processo de mediação, levando em consideração suas próprias especificidades (estrutura, dinâmica, singularidade, particularidade, universalidade, contradições, etc.). Portanto, podemos compreender a categoria mediação como

As relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas. [...] Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediação (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta [...] seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter concreto, já determinado como “unidade do diverso”. (PAULO NETTO, 2011a, p.57-58).

Desta forma, o *Diálogo Mediado* é uma tecnologia educativa que aposta na abertura à alteridade como processo inerente ao processo pedagógico. Além disso, toma como imperativo teórico e metodológico a categoria de mediação enquanto processo de interrelação

entre as totalidades envolvidas no processo educativo, quais sejam: educador/educando e sujeito/objeto. Cabe ressaltar que pela própria noção de totalidade dialética, cada um dos pares antagônicos compõem uma unidade, uma totalidade, não sendo possível separá-los de forma mecanicista e superficial. Damos ênfase especial à essas duas unidades dialéticas (educador/educando, sujeito/objeto) por considera-las, dentro do escopo teórico que estamos nos debruçando, as totalidades mínimas requeridas para esta análise (PAULO NETTO, 2011a).

Por fim, cabe ressaltar que toda mediação é a mediação de algo. Nesse sentido, o caráter mediador do diálogo ao qual objetivamos construir, diz da mediação, por parte do sujeito (ou sujeitos), a um determinado objeto. O Diálogo Mediado busca construir uma relação de ensino e aprendizagem, na qual educadores e educandos, enquanto sujeitos cognoscentes, se propõem a esmiuçar um determinado objeto, que aqui será chamado de *instrumento*.

Luria, ao explicar a função do instrumento dentro de uma análise psicológica com base no materialismo histórico-dialético, afirma que instrumento é tudo aquilo que possibilita que os seres humanos se interrelacionem entre si e o meio. “‘Instrumental’ se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas” (LURIA, 2012, p.26). Para Luria, inicialmente, nos valemos de instrumentos externos, ou seja, mecanismo extra-psíquicos, que no intercurso da vida social, se configuram como recursos intersíquicos, visto que é no cotidiano da realidade social que se desenvolve o psiquismo. De tal modo, podemos compreender então, conforme nos aponta Marx & Engels (2019), que o instrumento é sobretudo, um elemento externo, que auxilia o desenvolvimento e maturação da consciência humana. À medida em que nós desenvolvemos psicossocialmente, os instrumentos (signos) assumem um caráter intersíquico, visto que atuam no psiquismo e no seu desenvolvimento, sem que estes sejam totalmente apropriados pelos sujeitos. Por fim, o instrumento assume uma dimensão intrapsíquica, de modo que a internalização destes recursos media a relação do homem com o mundo, sem a necessidade de recorrer ao mundo externo para isso. O principal exemplo disso é a linguagem (MARX; ENGELS, 2019; LURIA, 2012; LEONTIEV, 2012; VIGOTSKI, 2012).

De modo bem sucinto, a linguagem surgiu como uma necessidade instrumental dos seres humanos, relacionada diretamente ao modo de produção material da vida (MARX; ENGELS, 2019). De acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e dos modos de produção, o ser humano desenvolveu a linguagem como instrumento de mediação no intercurso da vida social, de modo que este pudesse alterar a realidade material ao seu redor. À medida em que a linguagem se desenvolve como um instrumento mediador das relações do gênero humano, esta passa a ser internalizada, modulando e determinando o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores. Assim, o pensamento humano é, em essência, linguagem internalizada. Essa internalização é a apropriação de um instrumento, de modo que, ao passo em que este foi criado pelo gênero humano, também este o modifica.

Portanto, no que se refere ao escopo deste trabalho, instrumento é qualquer ferramenta, concreta ou abstrata, da qual os sujeitos possam construir uma relação de mediação, quer seja entre educadores e educandos, ou entre os sujeitos e objeto (o instrumento tanto pode ser o objeto em si, como pode ser um mediador entre o objeto a ser analisado).

#### **4.2 Diálogo Mediado e círculo de cultura: aproximações e distanciamentos**

O Diálogo Mediado é uma tecnologia pedagógica que tem como principal ponto de partida, o acúmulo do referencial teórico metodológico da educação popular de Paulo Freire (FREIRE, 2005; FREIRE, 2013; FREIRE, 1978). Soma-se a isso, importantes contribuições teóricas da pedagogia histórico-crítica, conforme sistematizada por Demerval Saviani (2012), que por sua vez, tem forte influência da psicologia histórico-cultural de base marxista (LURIA, 2012; LEONTIEV, 2012; VIGOTSKI, 2012). Em comum, todas estas perspectivas do campo da educação compartilham do solo comum do materialismo histórico-dialético, método sistematizado por Marx e Engels (PAULO NETTO, 2011a).

No campo da educação popular, a metodologia mais popularizada pelo “método Freireano” foi o círculo de cultura. Em “Cartas à Guiné-Bissau”, obra que reúne as correspondências e reflexões acerca da construção de uma pedagogia alinhada à experiência revolucionária vivida no país africano, Paulo Freire explicita que, mais do que um método em si, o círculo de cultura é uma alternativa à própria configuração tradicional das salas de aula, modelo este que reproduz as hierarquias e verticalidades da luta de classes, transposto ao processo pedagógico (FREIRE, 1978). Círculo de cultura é a substituição do modelo clássico da sala de aula, onde o professor ou educador torna-se um animador que estimula o debate entre os alunos.

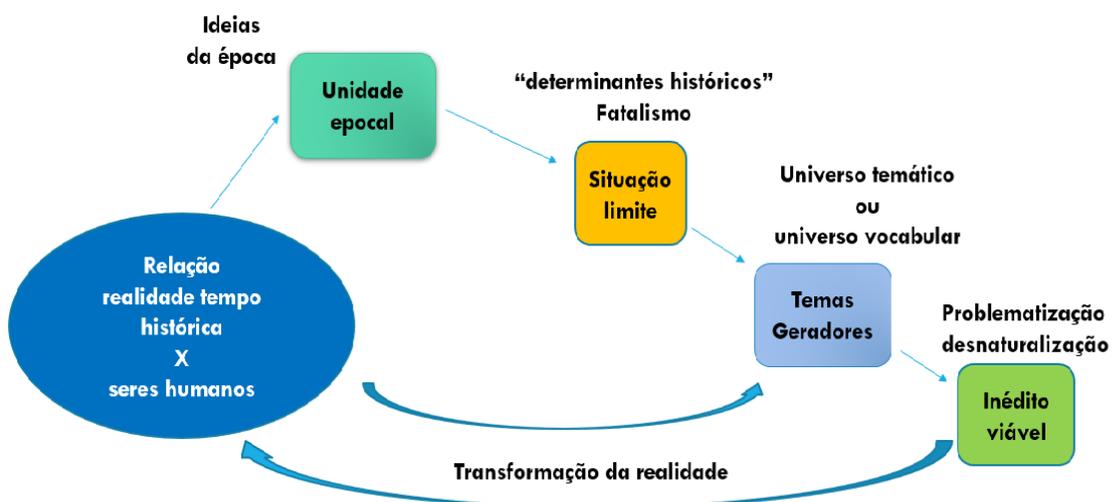
Desta forma, o círculo de cultura é uma proposta de revolucionar o processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, o círculo de cultura diz, também, de um método, que se situa no referencial amplo da educação popular. Com relação ao círculo de cultura, compreende-se

Uma proposta pedagógica democrática e libertadora [que] propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. [...] promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade. [...]

caracteriza-se como locus privilegiado de comunicação-discussão embasadas no diálogo, nas experiências dos atores-sujeito, na produção teórica da educação e na escuta, a qual se orienta pelo desejo de cada um e cada uma aprenderem as falas do outro e da outra problematizando-o e problematizando-se. (PULGA, 2014, p. 137).

O círculo de cultura, no entanto, não foi pensado para ser instrumentalizado de forma descontextualizada de uma série de etapas metodológicas, concernentes aos processos da educação popular. Ele não é uma mera tecnologia ou metodologia que se aparta de um escopo teórico e prático, mas sim, a etapa última de uma série de processos anteriores, conforme pensado por Paulo Freire em sua “Pedagogia do Oprimido”. Não cabe aqui apresentar de forma exaustiva as etapas propostas pelo método Freireano. No entanto, vale apresentar (Figura 1) de forma sucinta e sistemática as etapas propostas por Paulo Freire (2005).

**Figura 1** – Sistematização proposta por Paulo Freire, Sobral/CE, 2021.



Fonte: elaborado pelo autor.

Grosso modo, o círculo de cultura seria a organização do processo de ensino e aprendizagem que culminaria após o processo percorrido pelo educador popular de:

- 1) compreensão da realidade tempo histórica e como esta determina a consciência dos educandos;
- 2) Apreensão das ideias da época (unidades epocais) e como estas se disseminam e constroem o universo simbólico de cada contexto ou território;
- 3) Análise de como as unidades epocais produzem seus determinantes históricos, que se manifestam na construção de uma visão de mundo compartilhada coletivamente, que por sua vez, estabelece seus fatalismos e limites de consciência (situação limite);

- 4) Absorção do universo temático de um determinado sujeito ou grupo, de modo que se perceba os níveis de consciência (pensamento mágico, pensamento fatalista e consciência crítica) e como estas são determinadas pela realidade material e pela ideologia, de modo que se clarifique quais os limites a serem superados. Classifica-se tal etapa como investigação do “universo vocabular”, de modo que se extraiam os “temas geradores” a serem trabalhados;
- 5) Problematização, desnaturalização e desideologização da realidade através dos temas geradores, buscando a produção do inédito viável. Os temas geradores são, portanto, instrumentos que mediam a exploração e compreensão da realidade.

Assim, o círculo de cultura é uma metodologia pedagógica que só faz sentido dentro da estrutura e dinâmica apresentada acima. O Diálogo Mediado, por sua vez parte do acúmulo teórico da educação popular e de várias das categorias apresentadas acima, mas, enquanto tecnologia e ferramenta teórico-metodológica, guarda suas próprias especificidades. Aproxima-se do método do círculo de cultura de Paulo Freire, à medida em utiliza o método dialético como alicerce teórico fundamental desta tecnologia, e distancia-se ao passo em que possibilita a discussão de temas previamente estabelecidos e pode ser utilizado enquanto tecnologia pedagógica de uso pontual, portanto, mais flexível.

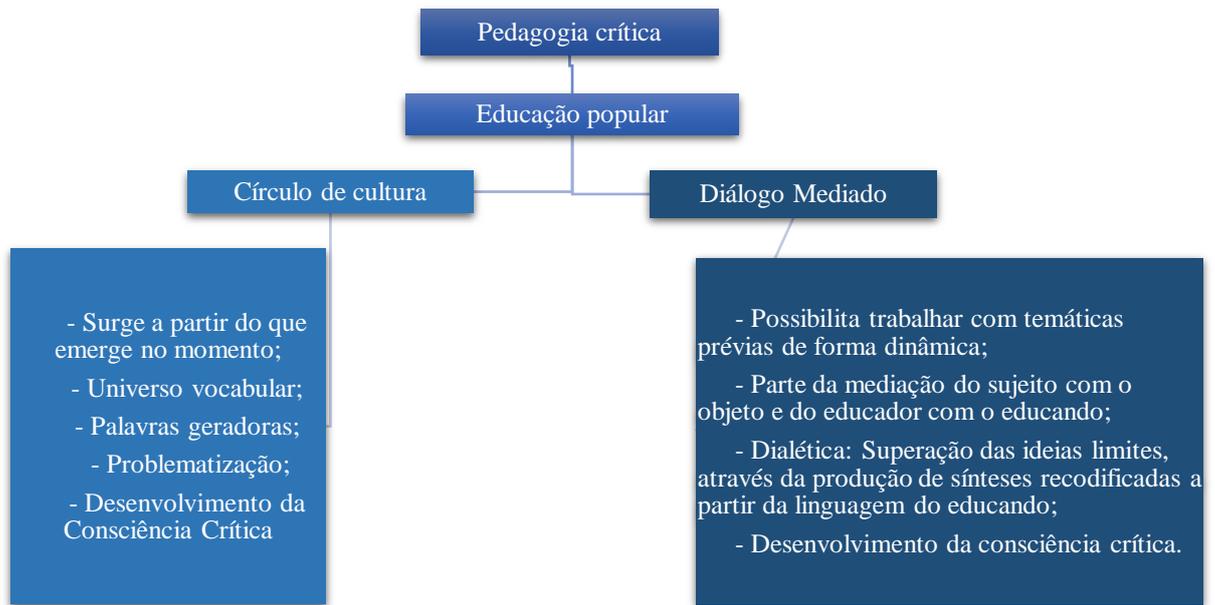
Nesse sentido, sua principal diferença do método do círculo de cultura, logo, sua importância e originalidade, está relacionada à flexibilidade e aplicabilidade que sua estrutura metodológica permite. Para a aplicação do Diálogo Mediado, demanda-se um processo mais simples de realização e efetivação das etapas propostas, que serão apresentadas mais à frente.

Em resumo, o círculo de cultura é sistematizado por uma série de etapas, formuladas em “Pedagogia do Oprimido” e em outras obras de Paulo Freire. Ainda que partamos da práxis da educação popular, logo, utilizemo-nos de conceitos e categorias inerentes da pedagogia freireana, a proposta do Diálogo Mediado pressupõe uma outra configuração metodológica ou organização teórico-prática.

Por fim, cabe ressaltar dois aspectos fundamentais de aproximação entre círculo de cultura e Diálogo Mediado (Figura 2), ambos inerentes à práxis da educação popular, situados no método do materialismo histórico-dialético. O primeiro aspecto, diz da compreensão do ser humano a partir da ontologia do ser social. Segundo Paulo Netto “*O ser social [...] é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações*” (2011a, p.31, grifos nossos). Desta forma, não se compreende o ser humano como ente acabado

e finalizado, mas um ser em constante produção de si, sujeito a transformações, dinamizadas pelos antagonismos existentes em si e oriundos de sua relação com a realidade concreta. Por isso a aposta freireana no inédito viável, pois, à medida em que o movimento constante de transformação se dá na própria dinâmica social, é legítimo investir na mudança dos sujeitos, por meio da mediatização social, dinamizada pelo jogo de suas contradições.

**Figura 2** – Relação entre o Diálogo Mediado e o Círculo de Cultura, Sobral/CE, 2021.



Fonte: elaborado pelo autor.

O segundo aspecto refere-se ao movimento, à dinâmica dialética. Na concepção hegeliana clássica, ou seja, numa compreensão desde a filosofia idealista, a dialética se ocupa do movimento do espírito absoluto, ou melhor, do devir da ideia (GIANNOTTI, 2017). Situando-a no campo da filosofia, a dialética surge como um movimento de superação do princípio da lógica formal, que compreende que a verdade reside no campo da impossibilidade da contradição, pautando-se, por sua vez, em contrariedades. Para o pensamento lógico formal, para que A seja A, é impossível que este seja não-A. Tal tradição filosófica se mantém desde Aristóteles, construindo, em paralelo com o racionalismo cartesiano, toda uma compreensão de mundo ocidental.

Segundo Hegel, todos os conceitos trazem em si os princípios de sua diferenciação (GIANNOTTI, 2017). Desta forma, e em última análise, as ideias são a sua afirmação e sua

contradição ao mesmo tempo, o que pressupõe um movimento constante de mudança dinamizada pelo embate de antagonismos. Para Hegel, “os gêneros vivos passam a existir mobilizando duas forças contrapostas” (GIANNOTTI, 2017, p.61), que se contrapõem de tal forma que este embate produza uma terceira coisa.

Na lógica hegeliana tais diferenças vão se adensando até formar uma contradição que se resolve constituindo-se numa totalidade superior. A contradição se superaria guardando elementos anteriores modificados. É a famosa *Aufhebung* [superação com manutenção – síntese]. (GIANNOTTI, 2017, p. 68).

Cabe aqui apresentar um pouco sobre o movimento dialético. Primeiro, é importante frisar que Hegel era um filósofo idealista. Segundo esta tradição filosófica, o mundo das ideias e a sua dinâmica são os responsáveis pela mudança do mundo material ou fenomênico. Desta forma, interessava a Hegel compreender o movimento do espírito em busca da verdade do objeto. De forma esquemática, Hegel compreendia três etapas principais no movimento de compreensão do real:

- a) Tese [afirmação]: momento inicial onde o espírito busca conhecer o objeto. Tal etapa se constitui na formulação acerca de afirmativas sobre o objeto, compreendendo-o como um elemento cognoscível e apreensível pela racionalidade. É o momento positivo no sentido de iniciação de um movimento exploratório acerca do conhecimento do objeto.
- b) Antítese [negação]: Ao passo que o espírito adentra o processo de conhecimento do objeto, este percebe que se apresentam lacunas ou contradições fundamentais. Todo objeto, ao ser explorado em suas múltiplas dimensões, apresenta em si os germes de sua própria negação, ou seja, seus elementos antagônicos. O espírito, neste momento exploratório, percebe que existem aspectos irreconciliáveis do objeto que coexistem em sua dinâmica.
- c) Síntese [negação da negação]: no jogo das forças contraditórias, se estabelece uma condição de insustentabilidade de sua dinâmica tal como posta. Desta forma, a dinâmica do objeto demanda uma superação das contradições colocadas, de modo que o objeto busque outra configuração ou movimento. É assim que, na relação de opostos, surge uma terceira coisa, que, ao passo que se apresenta como nova, mantém em si resquícios de sua configuração anterior. A síntese, portanto, é um movimento de superação com manutenção (*aufhebung*). Tal movimento aponta para a dimensão constantemente processual e dinâmica da realidade, de modo que, ao passo que a síntese se apresenta como elemento

inédito (ainda que produzido e portando elementos de antigas relações), é também ela uma nova tese, na qual se produzirá a mesma dinâmica. A síntese, ou seja, a negação da negação, se constitui como nova afirmação (tese).

A extensão acerca do tema da dialética se justifica devido à sua importância para esta tecnologia. Para fins de sistematização, cabe apresentar, por fim, a definição de dialética tal como apresentada por Paulo Netto (2011b), devido seu caráter didático e sintético, ainda que um pouco extenso.

O movimento do ser não é um movimento qualquer: é na verdade um automovimento, ou seja, um movimento que tem a sua força motriz, a sua dinâmica, no próprio ser. E, além de não ser movimento qualquer, é um movimento que tem seu dinamismo fundado na contradição. *A* é ao mesmo tempo *A* e *não-A*; *A* é ao mesmo tempo a afirmação de si contendo forças que negam essa afirmação. É desse confronto entre a afirmação de *A* e aquilo que é a negação de *A* que vai surgir o diferente, o outro. Mas o outro, se é novo em relação a *A*, traz em si os traços da positividade de *A*. Por isso não é uma simples negação: é uma negação da negação que conduz a um novo – Hegel diria: em um nível superior – mas conservando, metamorfoseados, elementos originais. Isso seria a dimensão tríplice do movimento da lógica dialética de Hegel: uma afirmação, uma negação e a negação da negação, que se pode chamar de superação. Numa linguagem que se tornou comum: tese, antítese e síntese. Mas isso não significa que aquela lógica formal que vem de Aristóteles é falsa; ela é apenas unilateral, insuficiente. O método dialético supera essa unilateralidade. (Paulo Netto, 2011b, p. 334).

Para Paulo Freire, a dialética tem um papel fundamental na construção de uma pedagogia libertadora e emancipatória. Sua compreensão de inédito viável é a representação ideal do movimento real da pedagogia libertadora, que aposta no encontro entre educadores e educandos para que estes produzam uma nova coisa, que seja a síntese do saber popular e científico. Desta forma, consideramos de suma importância que a dinâmica do movimento dialético esteja bem fundamentada na constituição da tecnologia do Diálogo Mediado.

### **4.3 Diálogo Mediado: estrutura e dinâmica**

O Diálogo Mediado é uma tecnologia pedagógica que se estrutura em momentos que coincidem o movimento dialético. Dessa forma, a metodologia propicia a formulação inicial de uma compreensão acerca do objeto, a apresentação de suas contradições e pluralidade dimensional do objeto em questão e, por fim, a superação dessa contradição, proporcionando a apreensão de uma terceira coisa, ou seja, a formulação de um conhecimento sintético e inédito acerca do objeto. Desta forma, tal metodologia se aproxima daquilo que Paulo Netto (2011b) chama de “pensar dialeticamente”.

pensar dialeticamente traz uma série de exigências que vão na contra corrente da instrumentalização, da manipulação que nós praticamos com os fatos do mundo. Essa

manipulação é necessária, mas nos dá uma visão que não é da totalidade do mundo, que não nos permite perceber a processualidade e a dinâmica do mundo e a natureza dessa dinâmica. (PAULO NETTO, 2011b, p. 336).

Além disso, a produção do conhecimento através do movimento dialético se diferencia de uma pedagogia autoritária e culturalmente violenta. Na educação de cunho bancário, cabe ao professor, figura posicionada verticalmente no processo de ensino e aprendizagem, depositar o conteúdo acrítico e ideologizado na consciência dos educandos. Na pedagogia crítica e dialética, o conhecimento produzido é fruto de uma síntese cultural (FREIRE, 2005), ou seja, comporta tanto elementos do educador que se posiciona de forma a desvelar a ideologia e apresentar o acúmulo científico e teórico aos educandos; quanto dos educandos, que produzem um conhecimento alinhado com sua própria visão de mundo e que condiz com sua própria linguagem e realidade material.

Apresentaremos a seguir (Quadro 1) a estrutura teórica e metodológica da tecnologia do Diálogo Mediado. Importante ressaltar que, ainda que apresentemos tal metodologia de forma sistematizada e bem definida estruturalmente, tal separação se dá meramente por fins didáticos, visto que a própria lógica dialética impossibilita uma visão etapista deste processo. Dividir tais momentos rigidamente seria realizar uma cisão arbitrária e mecanicista. É possível que tais momentos se mesquem e se retroalimentem, ainda que, dinamicamente, tenham suas especificidades preservadas.

**Quadro 1** – Sistematização metodológica – Diálogo Mediado, Sobral/CE, 2021.

<b>Sistematização metodológica – Diálogo Mediado</b>	
<b>1º Momento</b>	<b>Acolhida</b>
<b>2º Momento</b>	<b>Apresentação dos instrumentos mediadores</b>
<b>3º Momento</b>	<b>Inicialização</b>
<b>4º Momento</b>	<b>Apresentação das contradições</b>
<b>5º Momento</b>	<b>Mediação problematizadora</b>
<b>6º Momento</b>	<b>Síntese</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

#### **4.3.1 1º momento – Acolhida**

A acolhida, como o próprio termo sugere, é o momento de primeiro contato entre educadores e educandos. Pensar em um momento de acolhida, é partir do pressuposto freireano de que a educação não é um processo meramente mecânico ou tecnicista, realizado de forma

autoritária e vertical. Para Freire, o processo pedagógico demanda, de forma imperativa, o respeito à dimensão do sensível e do afeto.

Paulo Freire defendia o conceito de amorosidade na educação, não compreendida como amor abstrato e romanticamente ideologizado, mas sim, um sentimento de amorosidade concreta, de classe, camarada, no qual se luta, com todas as armas possíveis, para a emancipação e libertação de todos os nossos irmãos “esfarrapados do mundo” (BERTOLINI, 2015; FREIRE, 2005).

Da sua própria experiência, Paulo Freire retira as características que o professor deve desenvolver: a dialogicidade, começo de tudo, a humildade, o respeito muito grande à capacidade do aluno; deve desenvolver uma relação também de profundo respeito, afetuosa, quase amorosa, com o tema a ser tratado. Colocar-se como coparticipante do grupo, numa relação radicalmente dialógica e amorosa, é uma opção político-pedagógica. Assumir-se professor, educador democrático, que está com os educandos, e que, saindo, fica... deixando saudades... (BERTOLINI, 2015, p. 133-134).

Assim, o momento da acolhida demanda o respeito à dimensão do afeto na educação, buscando ao máximo estabelecer uma relação de porosidade, abertura, confiança, horizontalidade, respeito e humildade. Deve ser pensado como um momento de chegada, onde os participantes se sintam convidados e à vontade para estarem exatamente ali naquele momento, dispostos a construir novos possíveis – em resumo, em serem mais.

Os momentos de acolhidas podem ser pensados de formas diversas, contanto que contemplem a dimensão da amorosidade, tal como proposta acima. É preciso pensar em estratégias que aproximem, não afastem os educandos, e que estes se sintam pertencentes ao processo que então se constrói. Por fim, é desejável – mas não necessário – que o momento de acolhida se relacione de alguma forma com o tema a ser trabalhado durante o decorrer do Diálogo Mediado.

#### **4.3.2 2º momento – Apresentação dos instrumentos mediadores**

Momento de contato inicial com os instrumentos que possibilitarão a mediação dialógica. Na perspectiva da educação popular, e, em última análise, para o materialismo histórico-dialético, todo conhecimento se funda na relação do ser social com o mundo, ou seja, com a materialidade. Tal fundamento ajuda a pensar em uma concepção orgânica da aprendizagem, visto que esta não só parte da realidade concreta na qual os sujeitos se situam, como se baseia em questões significativas e impregnadas de sentido para os atores envolvidos no processo de aprendizagem.

Os homens não pensam em abstrato: pensam a partir dos problemas, dos impasses, dos dilemas que são postos na vida cotidiana – com a sua heterogeneidade e a sua necessária imediatividade. [...] O conhecimento começa com a experiência, tem nela seu ponto de partida. (PAULO NETTO, 2011b, p. 335).

Por isso, a utilização de instrumentos de mediação no processo de ensino aprendizagem aproxima o processo pedagógico da vida real dos educandos, incluindo suas linguagens, signos e elementos culturais, de tal modo que Paulo Freire já pressupunha a possibilidade de trabalhar com ferramentas diversas nos círculos de cultura.

Desde o começo de minha busca, no campo da alfabetização de adultos, procurei superar as cartilhas. As cartilhas, enfatize-se, e não outros materiais que pudessem ajudar os alfabetizados no exercício de fixação e de aprofundamento de seus achados. [...] em defesa desses materiais, sim, sempre estive. Materiais que reforçassem seu aprendizado, enquanto ato criador. (FREIRE, 1978, p. 18).

Desta forma, evidencia-se como os instrumentos de mediação auxiliam e potencializam o processo de criação na práxis pedagógica. Por fim, sobre a mediação triangular entre educador-objeto-educando, Paulo Freire afirma que o papel fundamental do educador é “falar com clareza sobre o objeto” e “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebe-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2013, p.116). Desta forma, a utilização de instrumentos de mediação são elementos fundamentais para a realização desta tecnologia.

### **4.3.3 3º momento – Inicialização**

Após a apresentação do instrumento de mediação, é possível extrair e absorver algumas primeiras impressões acerca do objeto a ser explorado. É o momento de afirmação, de construção positiva sobre o objeto a ser desvendado. Constrói-se, desta forma, uma compreensão inicial, que revela alguns aspectos do objeto, ainda que de forma limitada e aparente. No entanto, este momento é importante pois ele instiga os educandos a formular uma ideia sobre aquilo com o qual se deparam.

Esse momento não deve ser confundido com uma etapa de compreensão superficial do objeto. Não se trata de mais ou menos “profundidade” com relação ao que se apreende do objeto, visto que, já neste momento, o educando é capaz de decifrar diversos aspectos referentes à complexidade estrutural e dinâmica daquilo que se investiga. Nesse sentido, esse primeiro contato diz tão somente de um contato parcial com o objeto investigado, se fazendo necessária a decodificação das demais dimensões do objeto estudado.

Por isso, este é o momento inicial, onde já se conhece algo sobre o objeto, capaz de gerar a dúvida e a curiosidade necessárias para a continuação e desenvolvimento da investigação. Nesse sentido, é papel do educador ajudar os educandos a desenvolver e construir uma compreensão inicial do objeto investigado, de modo que se forneça as bases necessárias para que os educandos possam construir suas próprias formulações. Mais uma vez, a citação que se segue de Paulo Freire nos dá base teórica para a compreensão da importância da apresentação inicial acerca do objeto. “Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebe-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2013, p. 116).

Desta forma, o momento de inicialização diz da construção primeira das formulações acerca do objeto, possibilitado, por sua vez, pelo instrumento de mediação, onde se busca construir os alicerces básicos de conhecimento que tornará possível a continuidade da investigação.

#### **4.3.4 4º momento - Apresentação das contradições**

Ao passo em que educadores e educandos trabalham no processo de desvelamento do objeto, estes identificam que o objeto de investigação comporta lacunas quando compreendido a partir do olhar inicial do sujeito. O sujeito, ao se deparar com o objeto, se vê de frente com certas limitações de sua leitura inicial, ou melhor, certos elementos que se justapõem em uma relação de contradição. Todo objeto, portanto, comporta em si, aspectos que sinalizam para o seu oposto. Tal relação de antagonismo é o que permite o movimento de superação do próprio objeto.

É a partir da compreensão desta dinâmica que o educador se posiciona na práxis pedagógica como um facilitador da investigação, acompanhando os educandos e cofacilitando o processo de desvelamento e compreensão do objeto.

Ensinar e aprender têm a ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com transferência de conteúdo. (FREIRE, 2013, p. 116).

O elemento da exposição das contradições possibilita uma postura crítica e criativa ao processo educativo. O objeto a ser conhecido não é algo acabado e dado por natureza, e ao educador crítico, cabe apresentá-los para além de sua pretensa completude ideologizada. É a

apresentação das contradições que revela o caráter histórico, social e cultural do objeto de investigação.

Nesse sentido, Freire aponta que o papel do educador, mais do que transmitir blocos de conteúdo, é o de fomentar a crítica e regar a criatividade dos educandos. “Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto” (FREIRE, 1978, p.17). A crítica, nesse contexto, pode ser compreendida pela própria apresentação e destrinchar das contradições, revelando dimensões que até então pareciam ocultas ao sujeito, seja pelos limites da consciência, impostos pela ideologia, seja pela fetichização da aparência do objeto.

#### **4.3.5 5º momento – Mediação problematizadora**

A mediação problematizadora se refere ao ato de mediar uma relação entre o sujeito e o objeto, por meio dos instrumentos mediadores, de forma que esta propicie uma visão desnaturalizadora e crítica acerca do tema investigado, que tome como ponto de partida o conhecimento e a leitura do mundo dos educandos, buscando construir uma terceira coisa, ou seja, uma síntese cultural.

A educação popular, enquanto proposta de pedagogia crítica, aponta que a relação diádica entre sujeito e objeto, é limitada e herdeira da concepção bancária da educação. Uma pedagogia que se resume à relação hierárquica sujeito/objeto, está fadada a reproduzir as mesmas estruturas de dominação da pedagogia antidialógica. Neste ponto, portanto, Freire aponta que a pedagogia crítica é sempre composta por uma relação triangular, visto que pressupõe uma relação horizontal.

O ato do conhecimento acontece numa triangulação enriquecedora entre educador, educando e o conteúdo. Portanto, o ensinar e o aprender não constituem uma relação direta sujeito-objeto, mas se prolongam, sendo, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito. (BERTOLINI, 2015, p.133).

Assim, para fins de sistematização desta tecnologia, tal triangulação é composta por educador, educando e instrumento de mediação, tendo em vista que esta última se configura como ferramenta ou dispositivo mediador para a aproximação e problematização do objeto/tema a ser investigado. O instrumento de mediação, portanto, é uma forma de facilitar a apreensão crítica acerca do conteúdo.

Nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto. [...] Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos. (FREIRE, 1978, p.17-18).

Nesse sentido, o momento da mediação problematizadora se refere ao momento de depuração e realocação do conteúdo discutido. É a mediação problematizadora, em seu caráter fundamentalmente crítico – isto é, de “exame racional, tornando-os conscientes os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites” (PAULO NETTO, 2011a, p.18) – que fomenta o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, sem que isso incorra em uma violência simbólica e cultural contra estes.

#### **4.3.6 6º momento - Síntese**

A síntese é o momento onde o educando, a partir da mediatização entre educador e objeto, apreende o conhecimento. É a etapa onde o educando, enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, cria novas estruturas de recodificação concernentes ao objeto investigado, modificando e reconstruindo sua visão de mundo e subjetividade. Constitui-se como uma práxis, pois, ao passo em que transforma sua estrutura subjetiva e cognoscível, altera-se também seu modo de estar e agir no mundo. A medida em que se objetiva no ato de investigação sobre o objeto, se subjetiva; ao se subjetivar, transforma seu modo de objetivação na realidade. A síntese é a conquista do conhecimento de forma particular por cada educando, culminando assim o processo de construção dos saberes. Segundo Wachowicz

Quando os alunos obtêm sua própria síntese, o conhecimento do qual se tratava enquanto sistematizado e científico torna-se recodificado, na linguagem daqueles alunos. Se não houver a recodificação, não estará completo o processo. (WACHOWICZ, 2009, p. 11).

No entanto, a síntese não é o momento final do processo pedagógico, nem mesmo o momento em que se apreende o objeto de forma acabada. A síntese, enquanto recodificação do conhecimento, é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada, pois, mesmo sendo este o momento de apreensão do saber, é também o momento em que este saber se apresenta como incompleto, convidando o educando a explorá-lo uma vez mais, reiniciando o processo dialético. A este caráter processual do conhecimento, Paulo Freire atribui o “papel criador e recriador” do ato de conhecer (FREIRE, 1978, p. 18).

#### 4.4 Comentários finais

Todo processo de pesquisa é um processo de descoberta, de criatividade, de invenção e reinvenção. Ainda que a tecnologia pedagógica aqui desenvolvida seja inovadora e inédita, toda criação surge dos ombros do que já existe. Elaborar, sistematizar e sustentar teoricamente a construção de uma tecnologia pedagógica foi um processo desafiador. Nada estava dado à princípio, ainda que as bases teóricas oferecessem algum norte e segurança sobre a validade e rigor da proposta.

A experiência de construir uma tecnologia que seja, ao mesmo tempo, simples e complexa – inédita, mas alicerçada em sólidas bases teóricas – foi parecida com a de vasculhar uma imensa caixa de ferramentas e avaliar quais são, como elas se interrelacionam e como poderiam nos ajudar a construir uma outra coisa. Foi assim que, com as ferramentas possibilitadas pela educação popular e pela pedagogia crítica, construímos a tecnologia do Diálogo Mediado.

Nos momentos finais de escrita do projeto, de modo um tanto intuitivo, decido revisitar uma importante obra de Paulo Freire: “Cartas à Guiné-Bissau”. Nesta obra, emerge um Freire revolucionário, completamente engajado na construção de uma pedagogia descolonizadora e emancipatória, pensada a partir da realidade local e da parceria fraterna estabelecida com o povo do país. Em determinado momento da leitura, salta aos olhos um trecho de Freire que sintetiza com maestria o processo de construção e formulação de uma proposta pedagógica similar à que aqui foi desenvolvida. Apesar de extensa a citação, acreditamos ser justificada a transcrição de suas palavras.

O que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização. O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem nega-se o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer. Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto. E mesmo quando, nestas relações, em que educador e educando, curiosos se acercam ao objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável ao prosseguimento da análise, pois que conhecer não é adivinhar, a informação deve ser precedida de certa problematização. Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos. (FREIRE, 1978, p.17-18).

Na citação acima podemos identificar todos os elementos até então trabalhados. Foi com grande alegria que encontramos, nas próprias palavras de Paulo Freire, os germes da criação e sistematização da tecnologia acima explicitada.

Obviamente, não era o objetivo de Freire propor a construção de uma tecnologia pedagógica (pelo menos não num primeiro plano de ação). Afinal, Paulo Freire tinha como tarefa colaborar com a refundação de um país devastado pela colonização através da ação solidária e militante de construção e estabelecimento de uma pedagogia revolucionária. Boa parte da obra trata, portanto, de pequenos registros e reflexões, ao formato de um diário de campo. No entanto, foi com o olhar a partir do próprio método freireano que foi possível traçar paralelos entre sua experiência e a sistematização da tecnologia social aqui apresentada.

Apesar de tantas vezes no decorrer do texto termos apresentado um esforço de diferenciação entre o Diálogo Mediado e o Círculo de Cultura – numa tentativa de demarcação de inovação e operacionalização própria e singular da educação popular freireana –, é importante encerrar estes comentários afirmando que, se por um lado estas tecnologias se distinguem, sem o Círculo de Cultura não haveria Diálogo Mediado. E esse destaque busca enfatizar isso.

Serendipidade, fenômeno que acredito ter também acontecido aqui, significa as descobertas afortunadas e significativas que acontecem de modo imprevisto ou inesperado. Descobertas assim só acontecem quando estamos imersos e implicados com aquilo que nos move. Assim, optamos por encerrar a apresentação do Diálogo Mediado com esta descoberta afortunada, com a esperança de que esta tecnologia possa ser a serendipidade ou acontecimento fortuito para outras pessoas, assim como a descoberta da pedagogia freireana o foi em minha vida.

## 5 OFICINAS PILOTO

A proposta de formular e apresentar algumas oficinas piloto tem como objetivo a disponibilização de recursos mínimos para a aplicação da tecnologia Diálogo Mediado. Tais propostas de oficinas podem ser realizadas em sua integralidade, adaptadas, ou ainda, descartadas, caso não se adequem ao contexto ou tema almejado pelo aplicador da tecnologia. Em suma, são apenas sugestões de instrumentalização do produto técnico, não sendo mais que ferramentas adicionais para o uso da tecnologia. No entanto, enfatizamos que as oficinas são estratégias riquíssimas para a promoção de debates, espaços de reflexão e problematização acerca do uso de drogas, redução de danos e promoção da saúde, e, assim, se configuram como instrumentos potentes de mediação para a utilização da tecnologia do Diálogo Mediado. Por oficina, compreendemos um

espaço privilegiado de criação e descobertas, onde, processo e produto compõem uma unidade dialética, cujos objetivos e passos são pactuados com os participantes, portanto, é pluridimensional, criativo, coletivo, planejado e coordenado coletivamente. [...] é um lugar de consertos, reparos, criatividade, descobertas, lugar de vida, trabalho, transformação, processo de construção. (PULGA, 2014, p.138-139).

No contexto da tecnologia aqui proposta, as oficinas, para além do seu valor intrínseco de produção de conhecimento e de afetos, são utilizadas enquanto instrumentos de mediação dialógica. Nesse sentido, são artifícios utilizados para a problematização e análise dos objetos a serem investigados. Em outras palavras, é a partir delas que se busca, através da metodologia do Diálogo Mediado, compreender e explorar os objetos e temas de investigação.

Cada oficina deve ser compreendida como um instrumento de mediação e de contato com o objeto a ser analisado. A partir da vivência ou contato com a oficina, é possível o desenvolvimento de uma análise dialógica e dialética entre os participantes, que por sua vez, é dinamizada pela metodologia do Diálogo Mediado, tecnologia exposta acima.

Em síntese, pode se compreender que as oficinas são instrumentos de análise, que comportam em si uma estrutura e dinâmica própria, que facilitam a mediação analítica para a produção de um novo conhecimento acerca do tema inerente a cada uma das oficinas. De modo a sistematizar teoricamente a relação entre os participantes (sujeitos) e as oficinas (objetos), nos valem do processo de pesquisa e produção analítica tal como apresentada por Paulo Netto (2011).

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável – é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que*

*propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimento analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (PAULO NETTO, 2011, p. 22).*

Desta forma, cada oficina compõe uma totalidade própria enquanto objeto, e é a partir desse contato que, mais uma vez, se faz a análise a partir da metodologia do Diálogo Mediado. Em cada uma das oficinas é explicado como o objeto (oficina) pode ser problematizado por meio da mediação dialógica. No entanto, cabe adiantar que, como sugestão, orienta-se que primeiro seja realizada a oficina para que, em seguida, estas sejam discutidas e problematizadas. A seguir, serão descritas cada uma das oficinas propostas.

## **5.1 Oficinas presenciais**

### ***5.1.1 Oficina 1 – Primeiro era a palavra: construção do universo vocabular.***

A construção do universo vocabular parte da compreensão freireana de que todas as pessoas formulam conceitos acerca da realidade a partir de seus modos particulares de significação do mundo (FREIRE, 2005). Nesse sentido, essa oficina visa a construção de um momento propício para a apreensão dos conhecimentos prévios dos participantes acerca da temática sobre drogas, tornando possível que a partir dessa partilha inicial de significados, torne-se viável problematizá-los.

De início, solicite que os participantes escrevam em tarjetas, palavras, frases, definições e conceitos sobre o que estes compreendem por drogas. A partir disso, coloque todas estas palavras em um mural visando discuti-las através da metodologia do Diálogo Mediado.

Nesse sentido, a aposta na potência do Diálogo Mediado, deve-se à possibilidade de circulação dos sentidos, horizontalidade dos saberes e abertura para a construção do inédito viável através da conquista de novas sínteses. Além de problematizar e desnaturalizar os sentidos dos discursos que surjam no universo vocabular, o Diálogo Mediado se apresenta como uma metodologia viável para a discussão acerca dos não-ditos, dos antagonismo e do contraditório, ou seja, daquilo que foi omitido ou que ainda não se apresentou nas falas dos participantes, compreendendo esta como uma categoria fundamental de problematização, tendo em vista que aquilo que se omite no discurso também diz de um determinado posicionamento ou concepção acerca da temática.

### 5.1.2 *Oficina 2 – O que vi, o que vivi, o que ouvi: dramatizando o uso de drogas no território*

Esta oficina intenta evocar as representações e imagens mentais dos participantes no tocante ao tema do uso de drogas nos seus territórios afetivos. O objetivo da dramatização, segundo Moffatt (1981), é o de compartilhar elementos subjetivos que permeiam a vida dos atores de modo que se construa uma narrativa organizada e coletiva. Assim, através da dramaticidade, é possível reconhecer e expressar conteúdos psíquicos não percebidos ou antagonicos, com vistas à produção de uma linguagem comum aos participantes.

Moffatt (1981) também salienta o potencial terapêutico da dramatização, afirmando que quando os participantes exteriorizam e objetivam sua realidade interna e individual, sendo estes acolhidos em um clima de aceitação e não julgamento, opera-se um mecanismo de redistribuição da loucura.

Ainda que válido ponderar tais aspectos, para a oficina em questão busca-se tão somente a construção de uma narrativa, uma estória organizada que se manifeste como um objeto de múltiplas dimensões passível de uma análise exploratória. Assim, a oficina enquanto instrumento a ser trabalhado se organiza, dinâmica e estruturalmente da seguinte forma:

- a) Solicita-se que um primeiro voluntário se insira na cena, podendo este representar o papel e a cena que desejar. Este irá representar sozinho ou convidará alguém para que entre em cena consigo. À medida em que houver uma ambientação inicial e um contexto mínimo na cena, convida-se um segundo voluntário;
- b) O segundo voluntário não encontrará ao seu dispor uma cena em branco. Ao contrário, deverá este se encaixar de alguma forma no cenário que foi construído previamente. Haverá um motivo na cena, o que o convidará para que este molde o cenário que está acontecendo, interpretando assim, o personagem que achar melhor, contanto que este dê seguimento ao que estava sendo proposto;
- c) O terceiro ato é marcado por um convite coletivo para que todos os que se sentirem à vontade possam entrar e compor a cena. O que se espera com isso é observar os múltiplos desfechos que a cena pode promover. Desta forma, será possível observar as diversas possibilidades de continuidade e, conseqüentemente, encerramento da cena. Quando estes determinarem o fim da cena, será encerrada a dramatização;

- d) Por fim, solicita-se que algum dos participantes, inserido ou não da dramatização, possa sintetizar o desenrolar da atuação que se deu anteriormente. Caso necessário, pede-se mais de uma síntese.

Ao final das sínteses, espera-se que a oficina adquira alguma forma enquanto objeto a ser debatido. Assim, utiliza-se a dramatização como instrumento a ser discutido sob a metodologia do Diálogo Mediado, buscando destrinchar as cenas, o que elas nos apresentam, suas contradições, possíveis desdobramentos e acordos possíveis no que se refere ao entendimento coletivo acerca do fenômeno do uso de drogas nos seus territórios afetivos.

### **5.1.3 Oficina 3 – *Nos tratam como gente, é claro, aos pontapés: Qual o lugar do usuário de drogas?***

Esta oficina visa discutir com os participantes, concepções acerca dos usuários de álcool e outras drogas, através de uma metodologia participativa, que consiste em algumas etapas:

- a) Na primeira etapa, seleciona-se alguns voluntários para que lhes sejam atribuídos “características” por meio de tarjetas, dentre elas, a de usuário de drogas. Além disso, é necessário que estejam dispostos pela sala “lugares”, que correspondam a espaços sociais, territoriais e existenciais, tais como a igreja, trabalho, bar, centro de saúde da família, etc.
- b) Convida-se um participante por vez para que este possa fazer um arranjo deste espaço, organizando cada um dos demais participantes e suas características, de acordo com os espaços que este acredita que melhor se correlacionam. Este último não pode ser um dos voluntários caracterizados na etapa anterior.
- c) Após concluir a sua organização, o convidado explica porque organizou o espaço conforme aquela configuração específica.
- d) O processo se repete por mais duas vezes, e, na terceira, o último convidado pode definir mais de um lugar para os participantes com as características.
- e) Por fim, os participantes que foram caracterizados podem compartilhar sua experiência de ser “rotulado” e ter circulado pela sala, conforme o remanejavam de um lugar para o outro.

Ao fim da oficina, propõe-se um momento de discussão, objetivando refletir sobre os espaços sociais que atribuímos aos usuários de álcool e outras drogas, bem como aos demais

participantes rotulados. Para a realização deste momento, será utilizada a tecnologia do Diálogo Mediado, objetivando produzir sínteses a partir das experiências dos participantes.

#### **5.1.4 Oficina 4 – Já diziam os poetas: discussão sobre o fenômeno do uso de drogas a partir da arte**

Esta oficina vale-se de recursos artísticos de diversas linguagens, tais como fotografia, poesia, música, pintura e recursos audiovisuais, propondo-se a mobilizar recursos afetivos na discussão sobre drogas e redução de danos, buscando aliar os afetos ao conteúdo discutido, tendo como norte o processo de aprendizagem tal como formulada por Paulo Freire (2005).

A educação popular compreende que a simples compreensão racional acerca de um conceito, não garante que isso se materialize em transformação dos sujeitos. Na linguagem freireana, essa modalidade formativa se apresenta como uma proposta educacional alienante, que afirma a cisão entre o conhecimento racional e o sujeito integral, bem como teoria e prática (PARENTE *et al.*, 2016).

A aposta nessa oficina é de que os recursos artísticos apresentados sirvam como inicializadores para a reflexão acerca do fenômeno do uso de drogas e que possibilite um novo olhar para o tema através da sensibilidade. A arte se apresenta como uma importante aliada no marco teórico e metodológico da educação popular em saúde, pois abrange diversas dimensões existenciais dos participantes, não se limitando a uma mera compreensão conteudista de aprendizagem (CIRINO, 2011). A oficina se organiza da seguinte forma:

- a) Em um primeiro momento, são apresentadas linguagens audiovisuais aos participantes, objetivando uma imersão na temática. Tais elementos são definidos à priori pelos aplicadores.
- b) Posteriormente, os participantes são convidados a escolher uma linguagem artística disposta sobre o chão, sendo estes encorajados a se deixarem afetar por ela.
- c) Ao final, os participantes podem compartilhar com os demais os motivos que os levaram a escolher determinada peça, e qual a relação que fazem com a temática da redução de danos, ou com qualquer outro tema que queira compartilhar caso se sintam à vontade.

Ainda que a proposta da oficina não seja a de racionalizar as afetações, visto que isso empobreceria a experiência do encontro com a arte, propõe-se que, ao final, se discuta um pouco sobre como a experiência sensível se manifesta na produção dos nossos saberes.

A partir dos conteúdos apresentados neste momento, conduz-se a conversa a partir da metodologia do Diálogo Mediado. Enfatize-se que a intenção não é a de produzir uma racionalização sobre o vivido, mas experimentar o referencial teórico e metodológico do Diálogo Mediado como ferramenta de condução das trocas possíveis nesta oficina. Com isso, buscamos experimentar e alargar os horizontes de aplicabilidade desta tecnologia.

### **5.1.5 Oficina 5 – Zonas de Invenção em Educação (ZINE) - Oficina de fanzine**

A oficina tem como objetivo o estímulo à criatividade e à autonomia dos participantes, utilizando-se do dispositivo do fanzine para isso. Compreende-se como fanzine uma obra artesanal, construída de forma individual ou coletiva, livre de censores de qualquer tipo e que toma como proposta maior a democratização de conteúdo.

o termo fanzine é um neologismo que se origina da união de duas palavras do vocabulário inglês, fanatic (fã) e magazine (revista). Esse neologismo foi cunhado por Russ Chauvenet, em 1941, para dar nome às publicações artesanais que, nessa época, proliferavam nos Estados Unidos. Os fanzines seriam veículos livres de censura, já que “neles seus autores divulgam o que querem, pois não estão preocupados com grandes tiragens nem com lucro; portanto sem as amarras do mercado editorial e de vendas crescentes”. (LOPES; BORBA; MONZELI, 2013, p. 939).

Aposta-se na utilização deste instrumento em decorrência do histórico cultural e político dos fanzine. O movimento punk, por exemplo, sempre se utilizou de tal ferramenta para realização de críticas sociais e popularização de ideias sem as tradicionais limitações institucionais dos setores hegemônicos de mídia. Desta forma, o fanzine é uma ferramenta que se alinha sobejamente aos propósitos desta pesquisa-intervenção.

o fanzine pode se tornar um veículo de livre expressão para aqueles que não têm liberdade nem espaço nos grandes meios de comunicação. Na maioria das vezes, são produções elaboradas por adolescentes e jovens que querem se manifestar, mas não têm outro espaço para fazê-lo. (LOPES; BORBA; MONZELI, 2013, p. 939).

Desta forma, é importante dispor de todo o material necessário para a confecção do instrumento e compartilhar, inicialmente, a ideia geral e a proposta de um fanzine. A proposta toma como imperativo a liberdade plena para que os participantes possam construir uma ou mais fanzines, tendo como ponto de partida as temáticas sobre o tema da redução de danos e uso de substâncias. Ao fim, o produto material da oficina, o próprio fanzine, será o instrumento de investigação a ser analisado sob a condução metodológica da tecnologia do Diálogo Mediado. Há que se reconhecer que, devido à complexidade de realização da oficina, é possível que esta se estenda por mais de um momento, o que pode ser dialogado com os participantes.

## REFERÊNCIAS

- AKSENEN, Z. A pedagogia histórico-crítica no bojo das teorias educacionais. *In*: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. IX ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLA HOSPITALAR – ENAEH. III SEMINÁRIO NACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO - SIRSSE. V SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD CÁTEDRA UNESCO. 2012. **Anais** [...]. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012. p. 3644-3656.
- ALARCON, S.; BELMONTE, P. R.; JORGE, M. A. S. O campo da atenção ao dependente químico. *In*: ALARCON, S.; JORGE, M. A. S. (org.). **Álcool e outras drogas: diálogos sobre um mal-estar contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. p. 63-81.
- ALBUQUERQUE, C. S.; AZEVEDO, E. E. B. de; NOBRE, M. C. de Q. Drogas, “Questão Social” e Políticas Sociais: entre os direitos de cidadania e a criminalização da pobreza. *In*: GONÇALVES, A. M.; ALBUQUERQUE, C. S. **Drogas e proteção social: os desafios da intersectorialidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 35-63.
- AMARANTE, P. **Loucos pela vida: a trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995.
- AMARANTE, P. **O Homem e a Serpente: outras histórias para a loucura e a psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.
- AMARANTE, P. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- ANDRE, M. E. D. A. Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico: aproximações e diferenças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. ISSN 1518-3483.
- BERTOLINI, M. A. A. Sobre a educação: diálogos. *In*: SOUZA, A. I. (org.) **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 125- 141.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 28 mai. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids. **Projeto Ajude-Brasil: avaliação epidemiológica dos usuários de drogas injetáveis dos Projetos de Redução de Danos (PRD): apoiados pela CN-DST/Aids**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001.
- BRASIL. **A política do ministério da saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Ministério da Saúde. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A Saúde e seus Determinantes sociais. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n.1, p. 77-93. abr. 2007. ISSN 0103-7331. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100006>

CAMARGO, R. M. B. *et al.* Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 1, p. 224–239, 2017.

CAPES. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção técnica. Relatório de grupo de trabalho**. Brasília, DF, 2019. 81 p. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019\\_Produ%C3%A7%C3%A3o-T%C3%A9cnica.pdf](https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_Produ%C3%A7%C3%A3o-T%C3%A9cnica.pdf). Acesso em: 28 mar. 2020.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. *In:* MARIANO, A. *et al.*; CÁSI, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.

CARVALHO, A. M. T. Higiene e Eugenia: brevíssima genealogia da trama discursiva antialcoólica no Brasil. *In:* ALARCON, S.; JORGE, M. A. S (org.). **Álcool e outras drogas: diálogos sobre um mal-estar contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. p. 83-102.

CAVALCANTE, R. Apresentação. *In:* GONÇALVES, A. de M.; ALBUQUERQUE, C. S. (org.). **Drogas e proteção social: os desafios da intersetorialidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 19 -22.

CIRINO, D. C. S. Tecendo sonhos e fiando destinos: a vivência do bordado em grupo de gestantes e puérperas. *In:* VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (org.). **Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: HUCITEC; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 314-317.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos CEDES online**, v. 26, n. 70, p. 329–352, dez. 2006. ISSN 0101-3262. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JQqvjsTwVfGYnTvZyq3N3Kf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai 2020.

FAHEINA, E. F. A instrução programada proposta por Skinner e o uso de recursos audiovisuais na educação: considerações sobre a pedagogia tecnicista no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 60, p. 273, dez. 2015. DOI: [10.20396/rho.v14i60.8640560](https://doi.org/10.20396/rho.v14i60.8640560). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640560>. Acesso em: 18 mai. 2020.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIANNOTTI, J. A. Considerações sobre o método. *In*: MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 59 – 73.

GOMES, R. R. Caminhos sobre a especificidade da redução de danos frente aos modelos de abordagem ao uso de psicoativos no Brasil. *In*: NERY FILHO, A. *et al.* (org). **As drogas na contemporaneidade**: perspectivas clínicas e culturais. Salvador: EDUFBA: CETAD, 2012. p. 367 -383.

GONÇALVES, V. V.; FREITAS, A. L. C. De; ROSTAS, M. H. S. G. A escola como aparelho ideológico: uma visão gramsciana sobre a educação. *In*: I JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTÔNIO GRAMSCI. VII JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTÔNIO GRAMSCI. PRÁXIS, FORMAÇÃO HUMANA E A LUTA POR UMA NOVA HEGEMONIA, 2016, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2016. p. 1-14.

GRANDINO, P. J. Práticas de risco entre os jovens: estudo preliminar sobre condutas ordálicas. **Psicol. USP** [online]. 2016, v. 27, n.1, p.145-152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420130047>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LANCETTI, A. Conversa com Domiciano Siqueira sobre Redução de Danos. *In*: LANCETTI, A. **Clínica Peripatética**. São Paulo: HUCITEC, 2014.

LEMOS, P. M. **Ética e Saúde Mental Contemporânea**: o privilégio da alteridade no centro de atenção psicossocial. Curitiba. PR: CRV, 2015.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59- 83.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

LINARES, A.; BEZERRA, J. E. B. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. *In*: MARIANO, A. *et al.*; CÁSIÓ, F. (org). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-140.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; MONZELI, G. A. Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social. **Saúde Soc.** São Paulo, v.22, n.3, p.937-948, 2013.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 39-58.

MARTINS JÚNIOR, T. *et al.* A Residência Multiprofissional em Saúde da Família de Sobral-Ceará. **SANARE**, Sobral, v.7, n.2, p. 23-30, jul./dez. 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner. Petrópolis: Vozes, 2019.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016.

MOFFATT, A. **Psicoterapia do oprimido**: ideologia e técnica da psiquiatria popular. São Paulo: Cortez, 1981.

MORI, R. C.; CURVELO, A. A. S. O pensamento de Dermeval Saviani e a educação em museus de ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 491–506, 2016.

OLIVEIRA, B. S.; SANTOS, J. F.; SANTOS, V. S. A violência simbólica no contexto escolar: a transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos vereditos do júri professoral. **Revista Científica da FASETE**, p. 100–114, 2017.

OLIVEIRA, M. L.; MARQUES, L. R. Políticas de juventudes: histórias de vida, educação e resistência. **Educ. Soc. online**, v.37, n.137, p.1203-1222. dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000401203&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401203&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2020.

PARENTE, J. R. F. *et al.* Por uma educação popular em saúde. *In*: DIAS, M. S. A. (org.). **Saúde, Direito, Educação**: encontro de saberes. Sobral: Edições UVA, 2016. p. 19-34.

PASSOS, E. H.; SOUZA, T. P. Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de “guerra às drogas”. **Psicologia & Sociedade**. v. 23, p.154-162, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100017>.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

PAULO NETTO, J. Entrevista: José Paulo Netto. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, n. 2, p. 333–340, jul./out. 2011b.

PEREIRA, B. C.; DIMENSTEIN, M. Redução de Danos no atendimento especializado em álcool e outras drogas. *In*: DIMENSTEIN, M.; LEITE, J. F. (org.) **Psicologia em Pesquisa**: cenários de práticas e criações. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 321- 359.

PETUCO, D. R. S. Construindo zonas de indeterminação. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p. 109 – 117.

PINHEIRO, A. P. T. Estratégias de prevenção ao uso e abuso de substâncias psicoativas na adolescência. *In: NERY FILHO, A. et al. (org.). **As drogas na contemporaneidade: perspectivas clínicas e culturais.*** Salvador: EDUFBA: CETAD, 2012. p. 329-343.

POLLO-ARAUJO, M. A.; MOREIRA, F. G. Aspectos Históricos da Redução de Danos. *In: NIEL, M.; SILVEIRA, D. X (org). **Drogas e redução de danos: uma cartilha para profissionais de Saúde.*** Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes (PROAD). Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Ministério da Saúde. São Paulo, 2008. p. 11-20.

PONTUAL, O. C. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. *In: MARIANO, A. et al.; CÁSIQ, F. (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.*** São Paulo: Boitempo, 2019. p.159-164.

PULGA, V. L.A Educação Popular em Saúde como referencial para as nossas práticas na saúde. *In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde.*** Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p. 123- 146.

RAMEH-DE-ALBUQUERQUE, R. C. **Da pessoa que recai à pessoa que se levanta: a recursividade dos que usam crack.** 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, São Paulo, 2017.

RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. *In: MARIANO, A. et al.; CÁSIQ, F. (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.*** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-158.

REGO, A. M. X. Educação: concepções e modalidades. **Scientia Cum Industria**, v. 6, n. 1, p. 38–47, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v6iss1p38>.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da CAPES. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

ROGERS, C. O ensino centrado no aluno. *In: ROGERS, C. **Terapia Centrada no Cliente.*** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 439- 487.

ROGERS, C. Poder ou pessoas: duas tendências em educação. *In: ROGERS, C. **Sobre o poder pessoal.*** São Paulo: Martins Fontes, 1986. p. 75-92.

SANTOS, V. E. **O objeto/sujeito da redução de danos: uma análise da literatura da perspectiva da Saúde Coletiva.** 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, V. E.; SOARES, C. B.; CAMPOS, C. M. S. Redução de danos: análise das concepções que orientam as práticas no Brasil. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 20, n.3, p. 995-1015, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312010000300016>.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? *In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-13.

SCHNORR, G. M. Pedagogia do oprimido. *In: SOUZA, A. I. (org.) **Paulo Freire**: vida e obra.* São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 65 -93.

SCHWENDLER, S. F. Ação cultural para a liberdade: um encontro com a Pedagogia da indignação. *In: SOUZA, A. I. (org.) **Paulo Freire**: vida e obra.* São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 95-123.

SILVA, C. G.; BORBA, P. L. O. Encontros com a diferença na formação de profissionais de saúde: juventudes, sexualidades e gêneros na escola. *Saúde soc. online*, v. 27, n. 4, p. 1134-1146, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018170274>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902018000401134&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902018000401134&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2020.

SILVEIRA, D. X. da. Reflexões Sobre a Prevenção do Uso Indevido de Drogas. *In: NIEL, M.; SILVEIRA, D. X. **Drogas e Redução de Danos**: uma cartilha para profissionais de Saúde.* Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes (PROAD). Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Ministério da Saúde. São Paulo, 2008. p. 7-10.

SOUZA, A. I. Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história. *In: SOUZA, A. I. (org.) **Paulo Freire**: vida e obra.* São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 31-63.  
SOUZA, J. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SOUZA, L.; GARNICA, A. Movimentos de um Movimento: um estudo sobre os significados atribuídos ao escolanovismo e seus ritmos. *Educ. Matem. Pesq.*, v. 14, n. 3, p. 481–506, 2012.

TAVARES, L. A. O adolescente e a droga: manifestações do agir. *In: NERY FILHO, A. et al. (org.) **Toxicomanias**: incidências clínicas e socioantropológicas.* Salvador: EDUFBA: CETAD, 2009. p. 195-205.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular na Universidade. *In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (org.) **Educação Popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência.* São Paulo: HUCITEC; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 15-24.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra 2. ed. São Paulo: WMG Martins Fonte, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**.* 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103 – 117.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WACHOWICZ, L. A. **Pedagogia Mediadora.** Petrópolis: Vozes, 2009.

## APÊNDICE A – OFICINAS VIRTUAIS

### **Oficina 1 – Primeiro era a palavra: construção do universo vocabular.**

A construção do universo vocabular parte da compreensão freireana de que todas as pessoas constroem conceitos acerca da realidade a partir de seus modos particulares de significação do mundo (FREIRE, 2005). Nesse sentido, essa oficina visa a construção de um momento propício para a apreensão dos conhecimentos prévios dos participantes acerca da temática sobre drogas, tornando possível que a partir dessa partilha inicial de significados, possamos problematizá-los a partir das discussões nesta oficina e nas posteriores.

Será solicitado que os participantes escrevam na plataforma *metinmeter (word cloud)*, palavras, definições e conceitos sobre o que estes compreendem por drogas. A partir disso, a plataforma irá construir uma “nuvem de palavras” em imagem – ressaltando as mais recorrentes – para que possamos discuti-las através da metodologia do Diálogo Mediado.

Nesse sentido, a aposta na potência do Diálogo Mediado, deve-se à possibilidade de circulação dos sentidos, horizontalidade dos saberes e abertura para a construção do inédito viável através da conquista de novas sínteses. Além de problematizar e desnaturalizar os sentidos dos discursos que surjam no universo vocabular, o Diálogo Mediado se apresenta como uma metodologia viável para a discussão acerca dos não-ditos, dos antagonismo e do contraditório, ou seja, daquilo que foi omitido ou que ainda não se apresentou nas falas dos participantes, compreendendo esta como uma categoria fundamental de problematização, tendo em vista que aquilo que se omite no discurso também diz de um determinado posicionamento ou concepção acerca da temática.

### **Oficina 2 - O que vi, o que vivi, o que ouvi: construindo narrativas sobre o uso de drogas no território**

A segunda oficina intenta evocar as representações, narrativas e imagens mentais dos participantes no tocante ao tema do uso de drogas nos seus territórios afetivos. A construção das narrativas se dá como adaptação da dramatização, que, segundo Moffatt (1981), objetiva compartilhar elementos subjetivos que permeiam a vida dos atores de modo que se construa uma narrativa organizada e coletiva. Assim, através da narrativa/dramaticidade, é possível reconhecer e expressar conteúdos psíquicos não percebidos ou antagônicos, com vistas à produção de uma linguagem comum aos participantes.

Busca-se com a construção de narrativas, a produção de uma estória organizada, que se manifeste como um objeto de múltiplas dimensões no qual seja possível o aprofundamento e análise. Assim, a oficina enquanto objeto a ser trabalhado se organiza, dinâmica e estruturalmente da seguinte forma:

- 1) Solicita-se que um primeiro voluntário construa a cena/narrativa, podendo este produzi-la como desejar. À medida em que houver uma ambientação inicial e um contexto mínimo, convida-se um segundo voluntário;
- 2) O segundo voluntário não encontra ao seu dispor uma cena em branco. Ao contrário, deve este dar continuidade ao cenário que foi construído previamente. Há um motivo na cena, o que o convida para que este molde o que está acontecendo, dando seguimento ao que estava sendo proposto;
- 3) O terceiro ato é marcado pelo convite coletivo para que todos os que se sentirem à vontade possam entrar e compor a cena. O que se espera com isso é observar os múltiplos desfechos que a cena pode promover. Desta forma, é possível observar as múltiplas possibilidades de continuidade e, conseqüentemente, encerramento da narrativa. Quando estes determinarem o fim da cena, é encerrada a estória;
- 4) Por fim, solicita-se que algum dos participantes, inserido ou não na construção da narrativa, possa sintetizar o desenrolar da estória que se deu anteriormente. Caso necessário, pede-se mais de uma síntese.

Ao final das sínteses, espera-se que a oficina adquira alguma forma enquanto objeto a ser debatido. Assim, utiliza-se a dramatização como instrumento a ser discutido sob a metodologia do Diálogo Mediado, buscando destrinchar as cenas, o que elas nos apresentam, suas contradições, possíveis desdobramentos e acordos possíveis no que se refere ao entendimento coletivo acerca do fenômeno do uso de drogas nos seus territórios afetivos.

### **Oficina 3 – Zonas de Invenção em Educação (ZINE) - Oficina de fanzine**

A oficina tem como objetivo o estímulo à criatividade e à autonomia dos participantes, utilizando-se do dispositivo do fanzine para isso. Compreende-se como fanzine uma obra artesanal, construída de forma individual ou coletiva, livre de censores de qualquer tipo e que toma como proposta maior a democratização de conteúdo.

o termo fanzine é um neologismo que se origina da união de duas palavras do vocabulário inglês, fanatic (fã) e magazine (revista). Esse neologismo foi cunhado por

Russ Chauvenet, em 1941, para dar nome às publicações artesanais que, nessa época, proliferavam nos Estados Unidos. Os fanzines seriam veículos livres de censura, já que “neles seus autores divulgam o que querem, pois não estão preocupados com grandes tiragens nem com lucro; portanto sem as amarras do mercado editorial e de vendas crescentes” (LOPES; BORBA; MONZELI, 2013, p. 939).

Aposta-se na utilização deste instrumento em decorrência do histórico cultural e político dos fanzine. O movimento punk, por exemplo, sempre se utilizou de tal ferramenta para realização de críticas sociais e popularização de ideias sem os tradicionais censores institucionais dos setores hegemônicos de mídia. Desta forma, o fanzine é uma ferramenta que se alinha sobejamente aos propósitos desta pesquisa-intervenção.

o fanzine pode se tornar um veículo de livre expressão para aqueles que não têm liberdade nem espaço nos grandes meios de comunicação. Na maioria das vezes, são produções elaboradas por adolescentes e jovens que querem se manifestar, mas não têm outro espaço para fazê-lo (LOPES; BORBA; MONZELI, 2013, p. 939).

Desta forma, é importante dispor de todo o material necessário para a confecção digital do instrumento e compartilhar, inicialmente, a ideia geral e a proposta de um fanzine. A proposta toma como imperativo a liberdade plena para que os participantes possam construir uma ou mais fanzines, tendo como ponto de partida as temáticas sobre o tema da redução de danos e uso de substâncias. A fanzine digital será construída por meio de um documento *word online* e/ou *Google Jamboard*, onde os participantes poderão ter acesso ao mesmo documento para edição simultânea. Ao fim, o produto da oficina, o fanzine online, será o instrumento de investigação a ser analisado sob a condução metodológica da tecnologia do Diálogo Mediado. Há que se reconhecer que, devido à complexidade de realização da oficina, é possível que esta se estenda por mais de um momento, o que pode ser dialogado com os participantes.