

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE RECONHECIMENTO SOCIAL: o caso do Projeto Girassol, em Pará de Minas

EDUCATION AS A PRACTICE OF SOCIAL RECOGNITION: the case of Project Girassol, in Pará de Minas

Izabella Riza Alves *

Juliana França Marques Lemos **

Pablo Alves de Oliveira ***

Resumo

A presente pesquisa objetivou avaliar se políticas educativas relacionadas ao uso e abuso de álcool e outras drogas possuem o potencial de adequar-se ao princípio freireano segundo o qual a educação deve contribuir para a autonomia do ser humano, facilitando o reconhecimento pessoal dos sujeitos como seres sociais, a partir de seu empoderamento dentro e com a comunidade. A metodologia utilizada consiste na revisão bibliográfica de autores sobre educação democrática e educação em direitos humanos e, também, no estudo de caso do Projeto Girassol através da análise de documentos do próprio projeto.

Palavras-chave: Democracia. Drogas. Educação.

Abstract

The present study aimed to evaluate if educational policies related to the use and abuse of alcohol and other drugs have the potential to conform to the freireano principle according to which education should contribute to the autonomy of the human being, facilitating the personal recognition of subjects as beings their empowerment within and with the community. The methodology used consists of the bibliographical review of authors on democratic education and human rights education, as well as on the case study of the Girassol Project through the analysis of documents of the project itself.

Keywords: Democracy. Drugs. Education.

Artigo submetido em 19 de Fevereiro de 2018 e aprovado em 17 de Abril de 2018.

* Graduanda em Direito pela PUC Minas, bolsista de iniciação científica pelo PROBIC/FAPEMIG, monitora de Introdução ao Estudo do Direito e extensionista pelo Projeto Laços.

** Graduanda em Direito pela PUC Minas, bolsista de iniciação científica pelo PROBIC/FAPEMIG, monitora de Introdução ao Estudo do Direito e extensionista pelo Projeto Laços.

*** Doutor em Teoria do Direito pela PUC Minas, 2017. Professor da PUC Minas.

1 INTRODUÇÃO

A atual política brasileira de combate ao uso e abuso de drogas consideradas ilícitas adota o modelo proibicionista criminalizador, que se expressa na política de “guerra às drogas”, com enfoque na expansão do poder punitivo. O proibicionismo pode ser conceituado como um posicionamento ideológico, de fundo moral, que se traduz em ações políticas voltadas para a regulação de fenômenos, comportamentos ou produtos que são vistos como negativos, através de proibições definidas a partir da intervenção do sistema penal (KARAM, 2009, p.1). O proibicionismo utiliza como instrumento a ideologia da defesa social que define, a partir de critérios morais, que certos comportamentos deverão ser eliminados em favor do bem-estar da sociedade. Logo:

O modelo de guerra às drogas encontra na ideologia da Defesa Social seu fundamento ótimo. A perspectiva universalista da Defesa Social absorve e aprisiona a alteridade, convocando postulados de moralidade para a eterna cruzada do bem contra o mal. Como principal consequência, é fomentada a incidência vertical e seletiva das agências de punitividade, obstaculizando políticas públicas preocupadas em efetivar valores constitucionalmente previstos, como o pluralismo, a tolerância e o respeito à diversidade. [...] impedindo intervenções pautadas no respeito à autonomia cultural e à liberdade individual [...] (CARVALHO, 2016, p.381).

A pouca eficácia, a violência e os custos apresentados pelas políticas atuais de combate ao uso de drogas causam questionamentos se de fato tal modelo proibicionista é a melhor alternativa a ser adotada. Deste modo, torna-se urgente a aplicação de políticas públicas que visem à mudança de tal quadro e que possam de fato alcançar os sujeitos envolvidos, levando em consideração as suas realidades política, social e econômica (PEREIRA, PAES, SANCHEZ, 2016, p.2). Logo, para que tal alcance seja bem sucedido, as políticas preventivas devem ser aplicadas dentro do ambiente escolar, visto que este propicia um maior envolvimento das crianças e adolescentes. De tal forma, políticas alternativas que trabalham a prevenção e conscientização do uso e abuso de álcool e outras drogas nas escolas e que possuem como seu principal público crianças e adolescentes tornam-se uma nova possibilidade de política pública a ser adotada pelo Estado brasileiro.

As políticas alternativas têm como referência princípios básicos do Estado Democrático de Direito, como a dignidade e o bem-estar de todos os cidadãos, o respeito à liberdade individual e a garantia de direitos sociais como saúde, segurança e educação. Sendo assim, tais políticas, ao aplicarem a ampla e irrestrita difusão de informações e construção conjunta de

conhecimentos, podem contribuir para o reforço da autonomia do ser humano, facilitando o reconhecimento pessoal dos sujeitos como seres sociais, a partir de seu empoderamento dentro e com a comunidade, considerando que o acesso à informação contribui com o fortalecimento de tal empoderamento. Logo, métodos alternativos de educação inovadores, criativos e democráticos apresentam-se mais favoráveis, em contraponto àqueles métodos tradicionais, coercitivos e domesticadores, pois ao possibilitar a “construção e a socialização do conhecimento, a escola “distribui” o poder advindo do saber, facultando a todos uma instrumentalização mais justa para desenvolver as transformações sociais necessárias” (ARAÚJO, 2014, p. 29).

Importante salientar a fundamental função da instituição escolar no processo de prevenção ao uso e abuso de drogas. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, garante a todos os cidadãos a educação como um direito social, visto que a escola é uma instituição responsável pelos primeiros contatos dos sujeitos com a convivência em grupos, fazendo com que se ampliem as possibilidades de inclusão social (MURER apud SANTOS, 2016, p. 51). Logo, o ambiente escolar possui um papel primordial no desenvolvimento psicossocial e intelectual do ser humano, contribuindo para a formação de valores e crenças de seus sujeitos.

[...] a educação tanto tem a função de socializar a cultura e o conhecimento acumulado, quanto à função de despertar potencialidades, reflexão e críticas acerca da realidade e das possibilidades de sua modificação. A educação acaba influenciando a constituição de vários aspectos da subjetividade das pessoas, como valores, crenças, orientações religiosas, sexuais, morais, sentimentos, escolhas e muitos outros (ARAÚJO, 2014, p. 26).

Um dos objetivos principais das escolas é difundir conhecimentos que são baseados nas ciências sociais, humanas, exatas e da natureza. Portanto, para que esses conhecimentos possam fazer um real sentido na vida dos educandos é necessário que eles sejam articulados com a realidade dos sujeitos. Logo, os processos educativos devem compreender as dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais juntamente com a formação do conteúdo (SANTOS, 2016, p. 52).

Conforme estabelecido pelo Ministério da Educação, na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o papel da escola deve se constituir em colaborar com a comunidade, para que todos possam se envolver e participar de suas atividades, ocorrendo o aprendizado e formação social dos sujeitos. Nesse sentido, é função das escolas articularem-se com a comunidade para o enfrentamento de problemas

sociais, como o uso e abuso de álcool e outras drogas, mormente quando ocorre de forma precoce, na infância ou adolescência.

Portanto, políticas de enfrentamento ao uso e abuso de álcool e outras drogas, aplicadas nas escolas, devem basear-se em tais conceitos básicos da educação democrática. Só assim será possível aumentar o alcance que tais projetos preventivos têm para as crianças e os adolescentes.

2 EDUCAÇÃO BANCÁRIA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Para Paulo Freire (2014) o modelo bancário de educação é calcado em relações meramente narrativas e “dissertadoras” entre o educando e o educador. Isto significa que os relacionamentos que são estabelecidos no ambiente educacional perpassam por uma lógica na qual o educador é o sujeito responsável por narrar e dissertar sobre conteúdos, que deverão obrigatoriamente ser absorvidos e reproduzidos pelos educandos.

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2014, p.80).

Logo, no modelo de educação bancária, o educador é considerado como o sujeito superior, detentor do saber, capaz de “salvar” os desprovidos de conhecimento. Por outro lado, as únicas ações possíveis referentes aos educandos são as de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Sendo assim, “na visão “bancária” da educação o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2014, p. 81).

Para Paulo Freire, a educação não deve ser uma extensão dos conhecimentos do educador, ou seja, uma transmissão do conhecimento de um sujeito para outro (FREIRE, 1971, p. 70). A “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1971, p.69).

Importante salientar, em tal proposição de Paulo Freire (2014), que o modelo de educação bancária valoriza aqueles educadores e educandos que se adequam a tal lógica narrativa e dissertadora, posto que os indivíduos que não se adaptam a tal contexto estão fadados

ao insucesso, já que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão.” (FREIRE, 2014, p.80).

Esta forçada adaptação é vista como um mecanismo das relações de poder em que os opressores utilizam o modelo de educação bancária como técnica de anulação das características de cada sujeito (educando).

Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados sejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. (FREIRE, 2011, p.88).

A criação de padrões normalizadores oriundos de discursos verdadeiros ocasiona a inibição dos saberes pessoais, individuais de cada pessoa, de cada educando. Nesse sentido, o modelo de educação bancária é responsável por realizar uma série de opressões sobre os saberes sujeitados que são “uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados” (FOUCAULT, 1999, p.12). Michel Foucault também denomina os saberes sujeitados como “saber das pessoas” que é oriundo dos sujeitos particulares, ressaltando que:

[...] não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam (FOUCAULT, 1999, p.12).

Logo, um dos objetivos em se manter o modelo de educação bancária está no caráter instrumental que é dado à educação. A partir da conformação da relação hierarquizada entre educador e educando, tenta-se neutralizar os saberes pessoais, dificultando a identificação das realidades de cada sujeito envolvido no processo educacional, fazendo com que se moldem os corpos do educador e dos educandos para o sistema de produção.

Vale salientar que “por trás de sua proposta há, também, um grande ideal homogeneizador, normalizador, voltado para a produção em massa de indivíduos virtuosos, do ponto de vista de uma moral cristã, bem como de indivíduos úteis para o trabalho” (OLIVEIRA, 2017, p. 144).

Em contraposição a este modelo, o modelo de educação emancipadora surge como uma proposta em substituição àquele de educação bancária. A educação em direitos humanos só poderá ser democrática e emancipadora a partir do momento em que o processo educacional reconhece o homem como integrante de uma sociedade, fazendo com que este seja identificado a partir de sua condição em comunidade. Para isso, o caminho para a educação democrática deve ir à contramão de práticas educativas conservadoras, que partem de uma relação hierarquizada e totalitária.

Importante salientar que tal processo educativo baseia-se em uma relação horizontal entre os sujeitos, fugindo de uma hierarquia que sobrepõe o papel do educador sobre o papel do educando. Pois a comunicação implica em uma reciprocidade entre ambos os sujeitos, fazendo com que não haja sujeitos passivos, ou seja, coexistem duas pessoas que, em igualdade de posições, se comunicam sobre o conteúdo de um determinado objeto (FREIRE, 1971, p.67).

Sendo assim, é de suma importância a horizontalidade nos processos educativos, pois ela contribui para a construção de diálogos problematizadores na medida em que diminui a distância na relação entre o educador e o educando. Logo, o conhecimento transpõe-se do estado de “ser difundido” a um estado de “ser construído” na medida em que se objetiva a construção coletiva sobre conteúdos alvos da comunicação, já que “não há pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado” (FREIRE, 1971, p.66).

Deste modo, é necessário que o educador compreenda que o seu próprio reconhecimento enquanto ser social e, conseqüentemente, o seu emponderamento, advêm de uma construção em comunidade. Sendo assim essa construção coletiva reforça a ideia de que o educador contribui para o processo educacional na mesma proporção e importância da contribuição dos educandos.

A compreensão dos sujeitos sobre o mundo, as suas capacidades de aprender e de responder aos desafios são intimamente ligadas às condições materiais nas quais vivem os educandos (FREIRE, 1996, p. 138). Logo, a aproximação de realidades, tanto do educador quanto dos educandos, é primordial para a construção de um processo educativo emancipador, tanto para aquele quanto para estes.

A conscientização crítica da situação em que todos os sujeitos se encontram contribui para a construção do empoderamento das pessoas, o que colabora, por sua vez, para a identificação delas como sujeitos integrantes da sociedade, que se enxergam capazes de transformar a realidade em que vivem. Logo, “foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação

histórica, que a levou [a pessoa] à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (FREIRE, 2014, p. 75).

Para além das propostas sobre educação desenvolvidas por Paulo Freire, vê-se importante ressaltar àquelas referentes à Democracia Radical de Rancière, a fim de se evidenciar a relevância da posição de igualdade entre educador e educando. Rancière (2015) contribui para a proposta de substituição do modelo de educação bancária pelo modelo de educação democrática a partir de radicalização democrática da educação, em que se eliminaria a relação hierarquizada entre o educador e o educando. Primeiramente, deve-se esclarecer que o conceito democracia para Habermas (2011) é aquele que:

[...] envolve o direito de participação igualitária, por parte de todos os interessados, em qualquer debate e procedimento decisório público, participação essa que, para ser considerada efetivamente democrática, deve ser livre de limitações não comunicativas, como são aquelas decorrentes do mercado e da busca pelo dinheiro, do Estado, da burocracia e da busca pelo poder, bem como de qualquer outro agir estratégico ou instrumental praticado por qualquer dos participantes no debate (OLIVEIRA, 2017, p. 158).

Logo, a partir da concepção de democracia para Habermas (2011) e a de democracia radical para Rancière (2014) alcança-se o entendimento de que a igualdade é o ponto central para a democracia. Ou seja, a igualdade não é o objetivo a ser alcançado, mas sim a origem na qual deverão ser baseadas todas as relações sociais. Sendo assim, tal igualdade rejeita a concepção de que existem alguns sujeitos mais aptos para conduzir determinados processos decisórios públicos, excluindo aqueles que são considerados menos aptos.

Neste ponto é interessante relembrar o conceito de “saberes sujeitados” desenvolvido por Foucault (1999), para evidenciar que posições antidemocráticas são aquelas que desconsideram a igualdade de sujeitos, pois alguns possuem o “saber científico” e outros apenas os “saberes pessoais”. Conforme o modelo de educação democrática, as instituições de ensino, os educadores, os legisladores não são os proprietários da educação. Sendo assim, *a priori*, todas as pessoas são iguais e, por isso, todos os saberes devem ser considerados como equitativamente relevantes dentro do processo educacional democrático, pois:

[...] adotando-se uma concepção de democracia como aquela de Rancière ou a de Habermas, a exclusão dos não técnicos e dos não especialistas das decisões públicas que lhes concernem seria, por si só, antidemocrática, já que a democracia envolveria a participação de todos - técnicos ou não técnicos, especialistas ou não especialistas -

nos procedimentos decisórios públicos (como seria o caso no campo da educação, conforme o texto constitucional) que possam lhes atingir (OLIVEIRA, 2017, p. 163).

Logo, “Professores e alunos são desiguais em conhecimentos, o que torna a relação entre eles, em alguma medida, também desigual, donde não há porque inferir, obviamente, que professores sejam seres humanos superiores aos seus alunos” (OLIVEIRA, 2017, p. 162).

Sendo assim, a educação emancipadora, ao considerar a igualdade como ponto de partida coloca que os educandos já são pessoas emancipadas e autônomas. Descarta a ideia de que o educador é responsável pela emancipação e transformação dos educandos como sujeitos críticos, evidenciando que todos os sujeitos são capazes de pensar e criticar igualmente.

Outro ponto a ser explorado é o fato de que a instituição escolar é marcada por uma série de contradições, visto que é um local onde há a convivência de sujeitos que têm diferentes realidades e concepções de mundo. Tais contradições podem influenciar positivamente no desenvolvimento do educando visto que este poderá ter contato com realidades diferentes, porém, poderá também influenciar negativamente visto as possíveis dificuldades de socialização e integração que algum sujeito poderá enfrentar. Deste modo, o educador possui uma função primordial, pois será ele o responsável por conduzir os processos educativos (SANTOS, 2016, p. 53).

A postura do educador deverá ser coerente e ética. Assim como uma pessoa não poderá ser educadora se não for capacitada tecnicamente para ensinar os conteúdos de sua disciplina, ela não poderá praticar a docência se não for fiel à coerência dos pensamentos e opiniões que são propostos em discussão com os educandos. Por outro lado, a prática docente não poderá ser reduzida ao simples ensino daqueles conteúdos. Tão importante quanto o ensino de conteúdos é o testemunho ético ao ensiná-los, “é a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando.” (FREIRE, 1996, p. 103).

Portanto, o educador possui o papel de estimulador de reflexões que serão feitas em grupo, em comunidade, provocando os sujeitos a realizarem questionamentos sociais. Deste modo, a educação realizada em comunidade seria a única forma para se construir uma educação democrática, ao contrário da educação hierarquizada tradicional “que é pratica da dominação, implica na negação do homem abstrato, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como ausente dos homens” (FREIRE, 2014, p. 98).

Ainda sobre tal concepção do desenvolvimento humano em comunidade, a autonomia do ser humano só pode ser alcançada quando se considera o homem como um ser social, integrado na sociedade. Sendo assim, a construção e desenvolvimento da autonomia são

possíveis a partir de práticas em comunhão, em que os sujeitos trocam e dividem informações e pensamentos a partir de uma lógica dialógica, partindo da horizontalidade entre as partes (GUSTIN, 1999, p.31).

Neste sentido, “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2014, p.73). Isto significa que a ação libertadora deve reconhecer as situações de dependência entre os sujeitos e buscar, através da reflexão e da transformação, a independência de seus sujeitos-alvo. Além disso, isto significa que a ação política deve ser em comunhão, aplicando tal horizontalidade, sem definição de hierarquia.

3 O CASO DO PROJETO GIRASSOL

Os atuais modelos educacionais apresentam limitações quando postos como uma alternativa na educação sobre drogas, pois, conforme pesquisa realizada com estudantes por Rebello et. al. (2001), foi apontado por eles que:

[...] as autoridades (pais, professores, profissionais especializados) são fonte comum de aprendizado sobre drogas, mas os adolescentes preferem conversar sobre o assunto com pessoas do convívio próximo, em quem talvez tenham maior confiança. O caso dos professores é especial, pois muitos os citaram como fonte de informação, contudo não os procurariam para falar sobre drogas. Por outro lado, os adolescentes avaliados por Rebello et al. (2001) referiram que a escola é o lugar “ideal” para se abordar o assunto das drogas. (SILVA; et. al. 2009, p. 213).

Desse modo, surge uma iniciativa de um setor da Prefeitura de Pará de Minas-MG, que visa trabalhar com a temática de drogas sobre um viés não proibicionista criminalizador em algumas escolas municipais, que estão localizadas onde o índice de envolvimento com drogas (direta ou indiretamente) são altos, conforme pesquisa documental¹. Contudo, apesar de ser uma iniciativa de um setor da Prefeitura, o projeto não conta com recursos próprios para sua execução, com isso para sua execução ele conta com a ajuda dos próprios professores das escolas.

¹ Esses dados foram retirados do “Plano de Ação para o Ano de 2016” confeccionado pelos organizadores do Projeto Girassol.

Em sua metodologia o Projeto Girassol busca promover o diálogo sobre o uso e abuso de drogas e a redução de danos, entre todos os seus participantes, sejam eles os jovens estudantes, os familiares, os técnicos, os psicólogos e os professores. Por essa razão, este adotou um modelo educacional que vai em direção contrária ao tradicional modelo de educação hierarquizada. O projeto trabalha principalmente sob as diretrizes educacionais propostas por Paulo Freire que visam, de diversas formas, contribuir para que o sujeito se reconheça como capaz de realizar transformações sociais.

Assim, buscando promover o diálogo, tal projeto usa um conjunto de intervenções que articulam a prevenção ao uso e abuso de álcool e outras drogas e, também, a redução de danos que é destinada principalmente àqueles que já obtiveram alguma relação com as drogas, seja por uso próprio ou por ter obtido contato com ela, através do convívio com sujeitos que a utilizam. Portanto, o processo metodológico do Projeto Girassol foi desenvolvido pensando na peculiaridade de cada grupo e, por isso, dividiu-se em três frentes de atuação.

A primeira frente de atuação é dirigida aos alunos. As atividades ocorrem no horário regular das aulas e contam com a participação dos professores. São usadas dinâmicas como palestras, rodas de conversa e exibição de filmes que constroem espaços dialógicos, onde é estabelecida a horizontalidade das relações que permitem a criação de possibilidades de produção e ressignificação dos saberes e, também, sobre as experiências dos partícipes (SAMPAIO, et al, 2014 p.1301).

A segunda é dirigida aos professores envolvidos nas atividades, através de ações informativas e formativas sobre temas como alcoolismo e drogas, fatores de risco psicossocial, redução de danos, abuso e violência física e sexual, que são posteriormente levados para as salas de aulas e trabalhados com os alunos,

A terceira frente desenvolve atividades com os pais e familiares dos alunos a partir de reuniões e encontros pontuais, em que são discutidas as opiniões, assim como são transmitidas informações gerais sobre os temas trabalhados no projeto. Tal propagação de informações e, conseqüentemente, o debate sobre os temas, ocasionam a construção de estratégias de mobilização da comunidade e de enfrentamento coletivo de problemas e dificuldades.

Assim sendo, é a partir desses métodos que a educação emancipadora auxilia no processo de prevenção ao uso e abuso de álcool e outras drogas e também na redução de danos, pois ela permite que:

(...) os sujeitos que as compõem [a educação] se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. (SAMPAIO, et al, 2014 p.1301).

De tal modo, esse conjunto de técnicas e procedimentos torna possível que situações de vulnerabilidade causadas pelas drogas sejam menos prejudiciais tanto para o sujeito como também para a comunidade. Portanto, observamos que é necessário criar ambientes como o Projeto Girassol para que os estudantes sintam-se confortáveis para abordarem questões sobre o uso de drogas e redução de danos. Diante desse cenário, a educação emancipadora apresenta-se como uma alternativa ao atual sistema.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa visou demonstrar uma alternativa para o sistema educacional no que tange às políticas educativas de prevenção ao uso e abuso de álcool e outras drogas, visto que o uso de drogas é um problema de extrema complexidade, pois ele se inicia, muitas vezes, ainda na infância. Diante desse cenário, apresentamos o modelo de educação democrática como um instrumento para trabalhar o uso e abuso de álcool e outras drogas, e também a redução de danos, nas escolas através de programas educacionais.

De tal modo, também foi analisado o Projeto Girassol, um programa desenvolvido na escola Dona Cotinha, em Pará de Minas-MG, que visa, através de práticas educacionais emancipadoras, trabalhar com os professores, alunos e comunidade a questão do uso e abuso de álcool e outras drogas e também a redução de danos. Para isso, foram analisados documentos do próprio projeto piloto, tais como o “Plano de Ação para o Ano de 2016” e o “Documento de Apresentação” do projeto e demais relatórios produzidos pelos membros do projeto que foram disponibilizados ao longo da pesquisa.

Portanto, a partir de todos os documentos analisados e da pesquisa bibliográfica, conclui-se que o Projeto Girassol é um programa governamental que se aproxima do modelo de educação democrática ao considerar como ponto de partida a igualdade entre todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Além disso, conclui-se que a metodologia adotada pelo Projeto Girassol, fundada na educação emancipadora, contribui para a facilitação do

reconhecimento pessoal dos sujeitos como seres sociais a partir do seu empoderamento dentro da comunidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. A escola como espaço de transformações sociais e individuais. In: BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas**. Ministério da Educação. 7. ed., atual. Brasília: Ministério da Justiça, 2014. 272 p.: il.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional (1996). **Lei federal nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, DF: 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. (Série Ciência e Informação, 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUSTIN, Miracy. **Das Necessidades Humanas aos Direitos: Ensaio de Sociologia e Filosofia do Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011. 2v.

MURER, E.; OLIVEIRA, J. D. F.; MENDES, R. T. “**Substâncias Psicoativas no Ambiente Escolar**”, “Alimentação, Atividade Física e Qualidade de Vida dos Escolares no Município de Vinhedo/SP”. Editorial, nº 11, 2009, p. 89-99.

OLIVEIRA, Pablo Alves de. **O ódio à educação e a democratização radical da educação jurídica através da aprendizagem mediada significativa: proposta de um novo modelo para os cursos de Direito (Ou como transformar a sala de aula numa mesa de bar?)**. 2017.

2811f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Direito, Belo Horizonte, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Camila Bassôa dos. **“Campo Minado”**: a prevenção ao abuso de drogas em escolas de territórios socialmente vulneráveis. 2016. 1331f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Porto Alegre, 2016.

SAMPAIO, Juliana, SANTOS Gilney Costa, AGOSTINI Marcia, SALVADOR Anarita de Souza; Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Comunicação Saúde Educação**, 2014, 1299-1312.

SILVA, Elissandro de Freitas, MORAES, Maria Silva de, PAVANI, Rafael Augusto Borges; Avaliação da informação sobre drogas e sua relação com o consumo de substâncias entre escolares. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 2009, 204:216.