

Walk Loureiro



PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS NO ESPAÇO ESCOLAR

possibilidades para a formação de professores da Educação Básica



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Paves Maldonado



EDITORA
UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

L892p

Prevenção ao uso de drogas no espaço escolar: possibilidades para a formação de professores da educação básica / Walk Loureiro. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2023.

262 p.; 14 X 21,6 cm

ISBN 978-85-7911-252-2 (e-book)

1. Formação de professores. 2. Prevenção. 3. Drogas. I. Prevenção ao uso de drogas no espaço escolar. II. Walk Loureiro.

CDD: 37.046.12

WALK LOUREIRO

PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS NO ESPAÇO ESCOLAR

possibilidades para a formação de professores
da educação básica



Cáceres - MT

2023

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrcio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2023

Copyright © Walk Loureiro, 2023.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: rashevskymedia - Freepik

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Estevan Canavarros Melgar

Revisão: Vanessa da Silva Miossi de Araujo

SUMÁRIO

Prefácio	10
Apresentação.....	17
Introdução	22
Capítulo 1	
Fundamentação Teórica.....	32
1.1. Reflexividade do Professor.....	34
1.2. Relação das Drogas com Saúde e Doença	49
1.3. Interseções dos eixos teóricos conceituais reflexividade do professor com a relação das drogas com saúde e doença e o conceito da pesquisa.....	63
Capítulo 2	
Drogas: Definição e Prevenção nas Escolas.....	68
2.1. Definição de Droga, Usuário e Tipos de Usos e a Prevenção na Escola.....	68
2.2. A escola e seus professores na prevenção ao uso de drogas, segundo a literatura especializada	76
2.3. O que as pesquisas dizem sobre os programas de prevenção implementados nas escolas brasileiras.....	81

Capítulo 3

Itinerário metodológico.....	89
3.1. A escolha do campo de pesquisa.....	93
3.2. Acessando o campo de estudos.....	95
3.3. Técnicas de pesquisa empregadas para a realização do estudo.....	104
3.3.1. Diário de campo e observação	104
3.3.2. Entrevista com a direção escolar.....	107
3.3.3. Pesquisa documental: aproveitando o hiato temporal entre a entrevista com os gestores e as rodas de conversa.....	111
3.3.4. Rodas de conversa.....	114

Capítulo 4

Como as drogas aparecem citadas nas legislações e nas orientações curriculares	120
4.1. As drogas nos documentos analisados	121
4.1.1. Drogas nas leis federais brasileiras	122
4.1.2. Resoluções do CNE que fazem menção às drogas.....	132
4.1.3. PCN, BNCC e drogas	140
4.2. Conhecendo as escolas investigadas.....	148
4.2.1. Escola A (macrorregião central).....	149
4.2.2. Escola B (macrorregião sul).....	153
4.2.3. Escola C (macrorregião norte-rural).....	155
4.2.4. Escola D (macrorregião central-leste).....	158
4.2.5. Síntese das visitas realizadas às escolas.....	163

4.3. Concepções dos gestores acerca das drogas.....	164
4.3.1. O que são drogas e quais as drogas que os gestores das escolas investigadas conhecem?	165
4.3.2. Efeitos que as drogas trazem para seus usuários e motivos que podem levar uma pessoa a experimentá-las.....	167
4.3.3 Sensação de despreparo para lidar com o fenômeno das drogas na escola	169
4.3.4 Concepções e opiniões dos gestores quanto às drogas e aos alunos usuários.....	172
4.4. Rodas de conversa sobre drogas com os professores	182
4.4.1. Estereótipos acerca dos usuários de drogas.....	185
4.4.2. As condições dos alunos na visão dos professores	194
4.4.3. Situações de risco vividas pelos professores relacionadas às drogas	197
4.4.4. Preocupação em conseguir identificar alunos usuários nas escolas.....	203
4.4.5. Crença dos docentes em que a maior fonte de vulnerabilidade é a própria família do aluno	206
4.4.6. Sensação de despreparo e impotência por parte dos professores para lidarem com as drogas na escola.....	207
4.4.7. Qual é a maior fonte de informação dos professores sobre drogas?	210
4.4.8. Fundamentações científicas sobre o uso de drogas identificadas nas rodas de conversa.....	214

Capítulo 5

Discussão dos resultados.....	218
Considerações finais	228
Referências.....	235
Apêndice.....	260
Sobre o autor	262

PREFÁCIO

Quando fui convidado a prefaciar esta obra, foi impossível não recordar a trajetória de Walk Loureiro no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, do Instituto Oswaldo Cruz – Fiocruz e no Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade – NESED/UFF-Fiocruz. Nos últimos seis anos, tenho tido o prazer de conhecer a pessoa e o profissional ímpar na qual Loureiro se traduz. Cidadão comprometido com a emancipação social. Educador físico competente e experiente. Pesquisador preocupado com as necessidades da escola e da saúde pública. Considero que esses aspectos se expressam claramente no decorrer de sua tese doutoral, ora publicada na forma de livro.

Os fundamentos teóricos da tese são a reflexividade do professor da escola básica e a relação das drogas com a saúde e a doença. Em especial, tais eixos passam por articulações entre teoria e prática educativa na formação docente e o questionamento à visão hegemônica acerca das drogas e de seus usuários. Nesse debate, Loureiro propõe, como conceito original, a **educação contra-hegemônica sobre drogas**: uma construção crítico-reflexiva de ideias e práticas pedagógicas em favor da prevenção ao uso de drogas na perspectiva da redução de danos.

A questão de pesquisa abordada no estudo é:

“Em que sentido é possível construir uma formação de professores que favoreça a prevenção ao uso de drogas em escolas da Rede Municipal de Educação de Cariacica?”

Diante desta clara, exequível e pertinente questão, Loureiro afirma como possível a construção, conjuntamente com docentes e gestores do sistema escolar, de uma formação de professores que venha a favorecer a prevenção ao uso de drogas na vertente da redução de danos. Para o autor, no entanto, é crucial que essa qualificação se oriente pelos parâmetros da educação contra-hegemônica sobre drogas.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções de professores e professoras das escolas da Rede Municipal de Educação de Cariacica acerca das drogas, para a construção de uma formação de professores que favoreça a prevenção ao uso de drogas por parte de seus alunos. Essa finalidade desdobra-se em objetivos específicos, frente aos quais são realizados processos participativos de produção e análise de dados em quatro escolas.

A pesquisa revela a recorrência de ideias coerentes com o discurso dominante sobre as drogas e seus usuários: preconceitos e estereótipos desses indivíduos como “tolos”, “hedonistas”, “preguiçosos” e/ou “doentes”. O estudo também deixa evidente que muitos participantes compreendem a importância de desconstruir esses significados, mas se sentem receosos e despreparados para abordar o problema no

cotidiano escolar. É nesse quadro que rodas de conversa foram empreendidas com professores das escolas selecionadas, tendo como pauta a prevenção ao uso de drogas no sentido da redução de danos.

Frente ao exposto, e coerentemente com a hipótese levantada, Loureiro demonstra que o uso de drogas é um problema que precisa ser superado com o auxílio de uma qualificação profissional atenta à emergente literatura contra-hegemônica sobre drogas. Dialogando com tal referencial com autonomia e reflexividade crítica, os educadores poderão propor coletivamente currículos e práticas de ensino capazes de desconstruir preconceitos e estereótipos acerca dos usuários de drogas e dos motivos que podem levar as pessoas a experimentá-las.

O autor admite que a educação contra-hegemônica sobre drogas é *uma* dentre as muitíssimas políticas fundamentais à prevenção ao uso de drogas para a redução de danos. Contudo, ela pode identificar e trilhar alguns caminhos úteis nessa direção, ainda que numa escala bastante reduzida.

Passando a uma breve apreciação pessoal da obra, parece-me que está subjacente à reflexão de Loureiro o *materialismo histórico-dialético*. Em específico, a oposição na qual a visão hegemônica sobre o uso de drogas coloca-se como uma espécie de “tese”; a educação contra-hegemônica sobre drogas como antítese; resultando, como síntese, num quadro de conscientização significativa e crítica acerca da prevenção ao uso de drogas.

Examinemos os termos dessa dialética:

1. Tese. O imaginário social dominante acerca das drogas está assentado em diversas representações sociais de cunho religioso, cultural e biomédico. Reiteradas continuamente, em todo o lugar e toda instituição social, essas ideias acabam por ser naturalizadas, cristalizadas como verdades indiscutíveis e tácitas. Consequentemente, agrava-se a dependência química e emocional dos viciados até o extremo e lamentável desfecho – o óbito.
2. Antítese. Nós seres humanos temos o potencial de construir linguisticamente a nossa realidade com autonomia, questionando e desnaturalizando tudo aquilo que nos é inculcado como “indiscutível” e que, por vezes, reproduzimos sem bem refletir. Quanto às drogas, cabe a nós rejeitar o preconceituoso imaginário social e trabalhar pela redução de danos. Mesmo na escola básica que, segundo as chamadas “Teorias da Reprodução”, é um microcosmo do espaço social e de seus ditames hegemônicos, há espaço para o contra-hegemônico. E a formação docente tem papel decisivo na promoção de significados que possam subsidiar um ensino que desnaturalize o imaginário social sobre as drogas.
3. Síntese. Uma consciência alternativa mais crítica e plural sobre as drogas emerge. Nem todos os usuários são viciados e aqueles que o são merecem uma assistência que lhes garanta autonomia como sujeito pensante,

respeito e valorização como agente capaz de vencer o vício por compreender criticamente seus males.

Em outras palavras, a proposta se assenta na clássica tríade “ação-reflexão-ação”, que caracteriza o conceito marxiano de *práxis*. Opondo-se a uma experiência social repleta de preconceitos e estereótipos um exercício de conscientização, pode emergir uma nova experiência social, na qual o enfoque da redução de danos seja promovido ao centro do diálogo. Sendo este um ciclo interminável, a formação docente nestes termos também deve ser contínua.

Esse ponto de vista se atina claramente à crítica acadêmica ao paradigma tecnicista de formação de professores. Segundo diversos teóricos [Giroux, Nóvoa, Pimenta, Queiroz, Tardif, Zeichner e muitos outros e outras], esse é um ideário que tende a desvincular a prática educativa e os conteúdos de ensino e aprendizagem dos contextos reais em que professores e estudantes se inserem. Um modelo que se arvora em fórmulas prontas e abstratas, resistindo a compreender que, se situações educativas são diversas, os métodos e programas educativos cabem ser do mesmo modo. Uma escola atingida pelo alarmante crescimento do consumo de drogas entre seus jovens alunos não pode virar as suas costas a essa questão de saúde pública, sob pena de contribuir com seu agravamento.

Loureiro, portanto, apela a uma articulação crítico-reflexiva entre teoria e prática na formação docente, agenda consagrada na literatura acadêmica há décadas. Por outro lado, sua reflexão explora um problema ainda incipiente nesse

campo. Sua tese vem a exortar a academia a fomentar estudos e debates que já passam do momento de serem abordados com mais recorrência e afinco.

A pesquisa recusa uma visão fragmentada do conhecimento. Sendo a saúde considerada um tema transversal no currículo escolar, não convém abordá-la estritamente nos limites das disciplinas acadêmicas e escolares e de seus respectivos jogos de linguagem. O que resultaria disso seria uma perspectiva demasiado limitada e pouco contributiva à educação contra-hegemônica sobre drogas. Abrir a mente, concatenando saberes de variados campos, é fundamental à compreensão e interpretação acurada do fenômeno.

Esta obra também não se encerra nos marcos da “torre de marfim” acadêmica e sua tendência a pregar a iniciados. Insatisfeito com a profusão de estudos científicos que pouco ou nada impactam outras esferas sociais, Loureiro propõe a divulgação científica como um desdobramento da pesquisa. Não há como negar que o discurso científico, marcado por erudições e raciocínios complexos, é quase ininteligível aos não especialistas. Além disso, na atualidade a ciência tem sido cada vez mais desacreditada por alguns grupos sociais. Nesse sentido, práticas de divulgação científica, em linguagem coloquial e em argumentação acessível a um público mais amplo, podem favorecer a disseminação de ideias contra-hegemônicas sobre as drogas. Podem subsidiar redes intersetoriais decisivas à garantia de políticas democráticas. Por esses motivos, divulgar ciência é um papel do qual a academia não pode prescindir.

Sendo assim, a obra tem uma evidente potencialidade perante o seu público-alvo. Um conjunto que, com certeza, não se restringe aos participantes do estudo ou a pesquisadores do/no campo da formação de professores, mas a todos aqueles que desejem construir uma *práxis* contra-hegemônica quanto à prevenção ao uso de drogas. Apropriada nos parâmetros da divulgação científica, esta reflexão pode alcançar um público mais amplo, em proveito de práticas ainda mais plurais e emancipatórias.

Enfim, entre sua experiência pessoal e profissional e seu ímpeto investigativo, Walk Loureiro oferece-nos uma obra informativa e exortativa à construção de práticas emancipatórias sobre uma questão de educação e saúde pública muito complexa. O livro tem diversas qualidades que o qualificam diante do estado da arte e o valorizam como produto editorial. Em tempos nos quais as drogas representam uma ameaça cada vez maior ao bem-estar e ao bem comum, a leitura é gratificante e indispensável!

Prof. Dr. Fagner H. G. Neves

UFF/CEDERJ
<https://uff.academia.edu/FagnerNeves>

APRESENTAÇÃO

A prevenção ao uso de drogas nas instituições escolares brasileiras ainda corresponde a um grande tabu que, muitas vezes, acaba não sendo enfrentado pelos docentes que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio pelo sentimento de despreparo, medo e insegurança para lidar com o fenômeno das drogas. Mesmo os professores formados mais recentemente não têm chegado nas escolas com conhecimentos e/ou segurança suficientes para discutir com seus alunos questões sobre as drogas.

Diante da necessidade de compreender melhor o fenômeno das drogas no espaço escolar e de buscar respostas para essa questão, ingressei no curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ-RJ), onde tive a oportunidade de realizar a pesquisa que tenho o prazer de apresentar neste texto.

Nesse sentido discuto nesta pesquisa a prevenção ao uso de drogas que pode ser realizada no espaço escolar mediante um estudo realizado com docentes da Rede Municipal de Educação de Cariacica, município do estado do Espírito Santo. Ante a pergunta de partida “Em que sentido é possível construir uma formação de professores que favoreça a prevenção ao

uso de drogas em escolas da Rede Municipal de Educação de Cariacica?”, buscou-se analisar os conhecimentos dos professores investigados acerca das drogas, no intuito de propor a construção de uma formação de professores que favorecesse prevenção ao uso de drogas por parte de seus alunos.

O objetivo geral que busquei alcançar com a realização deste estudo foi: analisar as concepções de professores e professoras das escolas da Rede Municipal de Educação de Cariacica acerca das drogas, para a construção de uma formação de professores que favoreça a prevenção ao uso de drogas por parte de seus alunos. Já os objetivos específicos foram: identificar algumas concepções dos professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Cariacica sobre drogas e prevenção a seu uso no espaço escolar; empreender rodas de conversa com professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Cariacica sobre drogas e prevenção; propor caminhos para a realização de uma prevenção ao uso de drogas que leve em conta as demandas, anseios e inseguranças dos professores e das professoras participantes.

No **capítulo 1** são construídos os dois eixos teórico-conceituais que fundamentaram a pesquisa: (1) a reflexividade do professor e (2) a relação das drogas com a saúde e a doença.

O eixo teórico reflexividade do professor é fundamentado por meio de uma articulação construída a partir de produções de Humberto Maturana (2014a; 2014b), Maurice Tardif (2014) e Michael Polanyi (2010; 2013). Os professores são entendidos

como “seres linguajantes” não imunes às diversas influências que a vida em sociedade, a profissão e as determinações legais lhes submetem (vida social anterior e posterior à formação; obtenção de informações e produção de conhecimentos nos cursos de formação inicial e continuada; confrontação das aprendizagens obtidas com suas experiências; entre outros).

No eixo teórico relação das drogas com saúde e doença mostramos que praticamente tudo o que acreditamos sobre as drogas e seus efeitos está balizado nos modelos de vício no qual as pessoas viciadas são vistas como tolas, hedonistas estúpidas, indivíduos sem vontade que deveriam ser protegidas de si mesmas e de seu vício. Contudo, já existe uma produção científica contra-hegemônica sobre drogas que mostra: que o mito da possessão diabólica das drogas é, para dizer o mínimo, equivocado; que as drogas não são substâncias más por si só e seu uso não leva, imediata e indiscriminadamente, as pessoas ao vício (e grande parte delas à morte).

Estabelecendo interseções entre os dois eixos teóricos discuto a necessidade de levar ao conhecimento dos docentes da educação básica o que existe de produção científica contra-hegemônica sobre drogas, ajudando-os a construir novos conhecimentos sobre as drogas para que eles possam trabalhar mais tranquilamente, sem medos ou pânicos morais a prevenção nas escolas.

No **capítulo 2** são trabalhadas definições conceituais do significado de drogas, usuário, os tipos de uso realizados pelas pessoas que experimentam drogas e a prevenção

na escola. Também são discutidos, com base na literatura especializada: qual o papel da escola e de seus professores na prevenção ao uso de drogas; quais são e como são os programas de prevenção ao uso de drogas implementados nas escolas brasileiras.

No **capítulo 3** é discutido e apresentado todo o itinerário metodológico da pesquisa, apresentando os caminhos percorridos, as escolhas feitas, as opções metodológicas adotadas, as técnicas de pesquisa empregadas, as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas para a realização do estudo.

No **capítulo 4** discuto os dados obtidos durante a pesquisa realizada, as análises e considerações realizadas no decurso de todo o processo apresentando: como as drogas vêm sendo citadas e tratadas na legislação brasileira e em resoluções e documentos educacionais em nível federal; uma breve contextualização das escolas investigadas e fazendo reflexões sobre as situações vividas durante a pesquisa de campo; pensamentos, conhecimentos e ações dos gestores das escolas investigadas quanto à prevenção ao uso de drogas nas instituições que eles administram; compreensões, pensamentos e sentimentos dos professores sobre as drogas e sobre prevenção ao uso de drogas nas escolas investigadas.

No **capítulo 5** destaco que faltam orientações e normas curriculares nacionais acerca da prevenção ao uso de drogas. Um problema que precisa ser superado por meio da

construção de uma proposta curricular que leve em conta a emergente produção contra-hegemônica sobre drogas, usos e prevenção. Além disso, fica nítido que professores e os gestores ainda apresentam muitos estereótipos acerca dos usuários de drogas e dos motivos que podem levar as pessoas a experimentar drogas, sendo preciso auxiliá-los na eliminação desses preconceitos.

Nas **considerações finais** aponto que o sentimento de despreparo e os receios para lidar com o fenômeno das drogas identificados entre a maioria de gestores e docentes podem ser superados mediante o investimento em uma formação de professores que amplie os conhecimentos desses sujeitos a partir do que já existe de consolidado na **produção científica contra-hegemônica sobre drogas**. Por fim, afirma que a formação de professores sobre drogas sozinha não dará conta de resolver por si só esse fenômeno na sociedade, mas sem deixar de apontar alguns caminhos que podem ser trilhados para a realização de uma prevenção ao uso de drogas que tenha sentido e significado para professores e alunos.

INTRODUÇÃO

Quando busco em minha memória episódios nos quais as drogas se fizeram presentes no ambiente escolar¹, não há como esquecer do dia no qual um jovem casal de namorados consumia drogas no meio da tarde, em um terreno baldio localizado na lateral da escola onde eu estudava a 5.^a série (nosso atual 6.^o ano do fundamental) e que ficava imediatamente abaixo da janela da sala de aula em que eu estudava no primeiro andar. Anos mais tarde, no ensino médio, dois de três dos meus colegas que me acompanhavam matando aula para jogar basquetebol em duplas abriram uma mochila e pegaram um enorme cigarro de maconha para fumar no intervalo de nossa partida. No ensino superior, dois colegas de minha turma e alunos de outras salas costumavam ir às imediações do ginásio, um local com baixa circulação de pessoas e próximo à pista de atletismo, onde tínhamos aulas do curso de educação física, para fumar maconha. Já no exercício da profissão, enquanto licenciado pleno em educação física, cheguei a ouvir relatos de alunos compreendidos na faixa dos 13 aos 17 anos

1 No artigo intitulado “Narrativas de um professor pesquisador na prevenção ao uso de drogas por estudantes” (LOUREIRO; QUEIROZ, 2023) revisito o memorial que tive que escrever para minha tese, valendo-me da narrativa autobiográfica e apresentando como o tema das drogas integrou, indiretamente, minha vida pessoal e acadêmica, bem como discuto de que maneira essa temática atravessou minha atuação profissional, levando-me a realizar um estudo de doutorado que me ajudasse a compreender melhor esse fenômeno.

de idade que usavam drogas regularmente, principalmente as legais, como o álcool, mas também maconha.

Mas foi no ano de 2016 que vivi o episódio mais marcante e que contribuiu para que eu deixasse de ser um professor passivo em relação ao tema das drogas na escola e desejasse fazer algo diferente. Estava guardando o material que usei ao final do turno vespertino quando presenciei alunos da Educação de Jovens e Adultos compartilhando um cigarro de maconha em uma parte mais isolada do pátio da escola que já se encontrava bastante escura naquele momento. O problema foi que, após comunicar o ocorrido à gestão escolar, percebi membros da instituição adotando uma postura de repressão e censura, ao invés de acolhimento e aconselhamento. Posicionamento que eu já entendia não funcionar, mas sim contribuir ainda mais para que sujeitos que porventura estivessem iniciando a experimentação de drogas ampliassem o tipo de uso que faziam dessas substâncias. Foi então que comecei a me aprofundar no tema da prevenção às drogas no espaço escolar, despertando o interesse em realizar um estudo na pós-graduação *stricto sensu*, por meio do qual eu pudesse auxiliar os professores a lidar com o fenômeno das drogas nas escolas. Foi assim que ingressei no doutorado em Ensino em Biociências e Saúde no Instituto Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz para a realização da pesquisa que agora apresento neste livro.

Diante da necessidade de compreender melhor o fenômeno das drogas nas escolas, optei por realizar uma revisão

sistemática na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e na biblioteca eletrônica SciELO. Fiz isso tanto para dar vazão à minha dúvida quanto para seguir a recomendação também dada por Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019, p. 66): é “[...] indispensável [ao pesquisador] tomar conhecimento de um mínimo de trabalhos de referência sobre mesmo tema ou, de modo mais geral, sobre problemáticas que lhe estão ligadas”.

Para além dessa revisão, fiz pesquisa em livros e outras fontes, para que a investigação chegasse a bom termo, em virtude de minha compreensão: “Não existe pesquisa sem leituras. Pois nenhum tema é radicalmente novo, e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área” (KAUFMANN, 2013, p. 63). Além disso, concordando com Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019), compreendo que é indispensável a leitura de alguns trabalhos de referência sobre o tema estudado e/ou problemáticas ligadas a ele, o que fez da revisão de literatura e uma espécie de filtro, mediante o qual busco enxergar a realidade (ROSA; ARNOLDI, 2014).

Conscientado do “tempo de leitura limitado” (CAMPENHOUDT; MARQUET; QUIVY, 2019, p. 67) de que eu dispunha para executar esta pesquisa, optei pela eleição de uma série de critérios para levar a cabo um estudo de revisão sistemático que contribuísse em uma ampla visão do tema investigado. Sendo assim, procedi à consulta dos seguintes verbetes combinados, que foram pesquisados nos dois portais citados anteriormente sem limite temporal: “drogas, escola, estudantes, educação

básica”; “drogas, formação continuada, educação básica”; “drogas, formação continuada, professores”; “drogas, formação em serviço, professores”; “drogas, professores, educação básica”; e “drogas, formação, professores”.

É digna de nota a diferença existente entre os campos da saúde e da educação no tocante à formação profissional: enquanto, no âmbito educacional, o termo usual e preferido pela maioria dos pesquisadores e educadores seja “formação continuada”, na área da saúde é mais usual a expressão “formação em serviço”, para tratar do necessário e contínuo estudo para o bom desempenho profissional. Por esse motivo, optei por inserir ambas as expressões (formação continuada e formação em serviço) nessa consulta. No portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), foram encontrados, após exclusão dos textos repetidos, 111 artigos publicados de janeiro de 2000 a setembro de 2019, enquanto, na página do SciELO, foram contabilizados, no mesmo intervalo temporal, apenas seis textos, totalizando 117.

Devido à minha predisposição para trabalhar com textos publicados em periódicos, eliminei, em uma primeira fase de triagem, aquelas publicações que correspondiam a trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Além dessa opção, procedi a uma sistemática leitura dos títulos e resumos das pesquisas restantes, para avaliar se elas correspondiam a estudos que tratavam, direta ou indiretamente, do fenômeno das drogas no espaço escolar e, mais especialmente, para verificar se versavam sobre a formação continuada ou formação

em serviço de professores da educação básica. Restaram-me 22 artigos que foram integralmente lidos e fichados e com os quais trabalharei ao longo do livro.

Quadro 1 – Resultado do estudo de revisão realizado entre janeiro de 2000 e setembro de 2019, nas bases de dados SciELO e Biblioteca Virtual de Saúde

Verbetes pesquisados de maneira combinada	Bases de dados consultadas	Textos encontrados	Artigos filtrados e fichados
<ul style="list-style-type: none"> • “drogas; escola; estudantes; educação básica” • “drogas; formação continuada; educação básica” • “drogas; formação continuada; professores” • “drogas; formação em serviço; professores” • “drogas; professores; educação básica” • “drogas; formação; professores” 	Biblioteca Virtual em Saúde	111	22
	SciELO	6	
TOTAL		117	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Contudo, de antemão, é possível afirmar que – por mais que haja uma enormidade de pesquisas destinadas a compreender o fenômeno das drogas nas escolas (ARALDI *et al.*, 2012; CAVALCANTE *et al.*, 2005; CHAGAS *et al.*, 2017; MARTINI; FUREGATO, 2008; MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2006; PEREIRA; PAES; SANCHEZ, 2016) e outras tantas que se proponham a analisar ou mesmo a transplantar programas de prevenção exitosos de outros países para as escolas brasileiras (BARBOZA; ALEXANDRE, 2013; PEDROSO; HAMANN,

2019; PEREIRA; SANCHEZ, 2020) – não localizei artigos que demonstrassem preocupação em tratar da prevenção ao uso de drogas pela perspectiva da formação (continuada ou em serviço) de professores.

Muitos estudos apontaram a ocorrência de um fenômeno no qual é percebida a redução paulatina da faixa etária das pessoas que iniciaram o uso de entorpecentes (BARROS; COLAÇO, 2015; IBGE, 2009; 2013; 2016; SOUZA; MONTEIRO, 2011). Com a frequência à educação básica obrigatória no Brasil dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1988), essa diminuição na idade de quem experimenta drogas acaba por fazer com que o contato docente com escolares que usaram ou virão a usar essas substâncias seja mais que provável.

Nesse sentido, não foram poucas as vezes que presenciei nas escolas onde trabalhei um sentimento de despreparo, repleto de incertezas que levam os docentes a adotar ações equivocadas para lidar com o fenômeno das drogas no espaço escolar, pelo simples desconhecimento de como se deveria proceder para realizar uma prevenção positiva ao uso de drogas com seus alunos.

Apesar da existência de muitas pesquisas publicadas nos últimos 15 anos que tratam do sentimento de despreparo dos professores para lidar com alunos usuários de drogas (ARALDI *et al.*, 2012; CAVALCANTE *et al.*, 2005; CHAGAS *et al.*, 2017; MARTINI; FUREGATO, 2008; MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2006; PEREIRA; PAES; SANCHEZ, 2016) e

de outras que avaliam os diversos programas preventivos implementados nas escolas brasileiras (DE JESUS *et al.*, 2017; MONTEIRO *et al.*, 2016; SILVA, 2016), não localizei textos demonstrando preocupação com a formação de professores das escolas da educação básica, para que eles estivessem aptos autonomamente para tratar da prevenção nesse espaço.

Percebi, logo no início de minha investigação, que, se eu quisesse dar um bom termo às questões que me inquietavam no campo da prevenção ao uso de drogas, deveria construir uma pergunta de partida para direcionar meu trabalho. Explicando a importância desse tipo de enunciação, Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019, p. 41) recomendam que “[...] o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência”.

Dessa maneira, ainda segundo os mesmos autores, a pergunta de partida corresponde a uma enunciação que serve para o investigador exprimir, o mais exatamente possível, seu projeto de pesquisa por meio de uma única pergunta clara, precisa, coerente, pertinente e exequível. Ela tem a pretensão de sintetizar exatamente o que ele procura saber, quais questões busca elucidar e o que ele deseja compreender melhor no fenômeno estudado (CAMPENHOUDT; MARQUET; QUIVY, 2019).

Com esse tipo de artifício, o pesquisador será capaz de tomar decisões, mobilizar esforços, aprender novas metodologias, na busca por conhecimentos e teorias que o

capacitem para realizar uma boa pesquisa e obter resultados que o ajudem tanto a compreender melhor a realidade estudada quanto a contribuir, na medida do possível, para melhorar a situação das pessoas envolvidas no fenômeno estudado. Dessa maneira, a pergunta de partida que orientou minha pesquisa foi a seguinte:

“Em que sentido, é possível construir uma formação de professores que favoreça a prevenção ao uso de drogas em escolas da Rede Municipal de Educação de Cariacica?”²

Tendo por fio condutor a pergunta de partida, levanto a hipótese de que é possível construir, com os docentes e os gestores do sistema, uma formação de professores que favoreça a prevenção ao uso de drogas. No entanto, para que isso aconteça, será preciso construir uma formação alicerçada pelas teorias, práticas, ações e princípios da educação contra-hegemônica sobre drogas, conceito original da tese – agora apresentada em forma de livro – que será desenvolvido mais adiante no texto.

Diante do que foi exposto até aqui, esta pesquisa justificou-se pela ausência de estudos que se ocupassem em investigar o trabalho realizado pelos professores das escolas no campo da prevenção ao uso de drogas. Esse foi

2 Seguindo a orientação de Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019) de que a pergunta de partida deve ser reformulada sempre que se fizer necessário, é preciso destacar que essa é a última entre alguns pares de perguntas de partida que foram sendo reformuladas durante o meu fazer pesquisa. Agradeço aos colegas pesquisadores do Núcleo de Estudos em Saúde e Diversidade (NESED) que me auxiliaram na construção da pergunta de partida aqui apresentada.

o motivo pelo qual busquei preencher uma lacuna existente: compreender os pensamentos e as ações de professores da educação básica no enfrentamento do fenômeno das drogas no espaço escolar, de maneira a contribuir, em alguma medida, com a formação dos professores. Quanto à formação em si, compreendo a diferença conceitual que existe no campo da saúde de tratar a formação de profissionais já formados como “em serviço”, enquanto na educação há preferência pela expressão “formação continuada”. Contudo, estive pouco preocupado com esses rótulos e concentrei minha energia na defesa da realização de uma formação para a prevenção ao uso de droga com os professores, e não sobre e/ou para eles.

Todas as vezes que tratar da formação de professores neste texto, partirei de meu entendimento de que a pesquisa é um elemento fundamental para a formação profissional do professor. Sendo assim, busquei criar, ao longo do processo, uma via de mão dupla, com a intensa interlocução com os professores, tanto evitando assumir uma atitude de juiz das práticas desses sujeitos quanto tendo a intenção de construir, com base nas informações fornecidas por eles, algumas possíveis respostas para o problema das drogas no espaço escolar, sem apresentar respostas simplistas, complexas, vagas ou contraditórias (ANDRÉ, 2010).

Para realizar este estudo, elegi a Rede Municipal de Cariacica, município localizado no estado do Espírito Santo, por motivos que serão expostos mais à frente, na seção itinerário metodológico, quando tenho a oportunidade de expor alguns

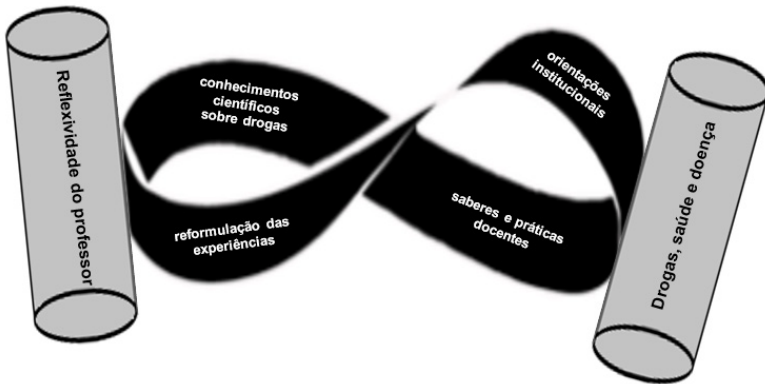
dos mais importantes aspectos do meu fazer pesquisa. Diante das questões apresentadas até aqui, o objetivo geral que pretendi alcançar com a realização deste estudo foi: analisar as concepções de professores e professoras das escolas da Rede Municipal de Educação de Cariacica acerca das drogas, para a construção de uma formação de professores que favoreça a prevenção ao uso de drogas por parte de seus alunos.

Os objetivos específicos foram os seguintes: identificar algumas concepções dos professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Cariacica sobre drogas e prevenção a seu uso no espaço escolar; empreender rodas de conversa com professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Cariacica sobre drogas e prevenção; propor caminhos para a realização de uma prevenção ao uso de drogas que leve em conta as demandas, anseios e inseguranças dos professores e das professoras participantes.

Apresentados os objetivos que busquei contemplar em minha investigação, faz-se necessário apresentar a fundamentação teórica que balizou a pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os eixos teórico-conceituais que fundamentam minha pesquisa são (1) a reflexividade do professor e (2) a relação das drogas com a saúde e a doença. Esses eixos mantêm contato permanente com as diversas facetas que balizam e atravessam o fazer docente no dia a dia escolar, entre as quais destaco os saberes e práticas docentes, as orientações institucionais recebidas pelos professores a respeito das drogas e de seu trabalho como um todo, os conhecimentos científicos sobre drogas e a própria reformulação das experiências dos docentes. Apresento a seguir uma representação gráfica por meio da qual busco sintetizar ambos os eixos e cada um dos elementos que podem influenciar o trabalho dos professores no campo da prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar (Figura 1).

Figura 1 – Síntese do eixo teórico da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, busco explicitar as relações mantidas pelos dois eixos teóricos e as facetas que os põem em movimento. A escolha por apresentar tais elementos em uma fita de Moebius e postos em movimento pelos eixos relação das drogas com saúde e doença e reflexividade do professor visa dar destaque a um processo contínuo (exercido pelos professores), no qual não se pode destacar seu início, tampouco seu fim. Além disso, entendo que a prática docente é influenciada pelos saberes (tácitos e explícitos) desses sujeitos, pelos conhecimentos que eles possuem e/ou podem vir a obter sobre drogas, pelas orientações institucionais (leis, decretos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diretrizes curriculares, currículo escolar, entre outros) e pela dinâmica de reformulação das experiências.

1.1. REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR

Este eixo teórico fundamenta-se em uma articulação que percebo existir nas produções teóricas de Humberto Maturana (2014a; 2014b), Maurice Tardif (2014) e Michael Polanyi (2010; 2013), no processo de construção do professor na qualidade de um profissional reflexivo. Uma operação que, como será visto adiante, não acontece independente nem descolada da vida em sociedade. Mas, antes de apresentar como o docente se constrói como um ser reflexivo balizado pela produção de Maturana, Tardif e Polanyi, é interessante apresentar quem são esses três importantes pensadores.

Humberto Maturana foi um importante neurobiólogo e filósofo – nascido em 14 de setembro de 1928 e falecido em 6 de maio de 2021 – que nos trouxe importantes explicações sobre como são construídos as explicações, as experiências e o conhecimento humanos, ressaltando o papel da linguagem nesse processo de desenvolvimento. Maurice Tardif é atualmente um dos maiores expoentes da pesquisa relacionada à formação profissional e ao saber docente. Michael Polanyi – nascido em 11 de março de 1891 e falecido em 22 de fevereiro de 1976 – foi um importante estudioso que deixou grandes contribuições acerca da compreensão do conhecimento tácito e suas relações com o conhecimento explícito¹.

1 De acordo com o Grande Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa online, a expressão tácito tem os seguintes significados: “não formalmente expresso”; “não traduzido por palavras; silencioso, calado”; “que não é preciso dizer por estar implícito ou subentendido”; “onde não há som, ruído, rumor; sossegado, tranquilo”; “que não se revela; recôndito, secreto, oculto” (Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 3 mar. 2023).

Evidentemente, para tratar da reflexividade do professor, o pensamento de Tardif (2014) é central, pois este autor discute como os saberes dos professores são constituídos. É preciso, contudo, dar um passo atrás nessa operação, para ver como Maturana (2014a; 2014b) explica a ocorrência do processo de desenvolvimento do conhecimento humano, da experiência e das explicações humanas, tendo em vista que isso corresponde a uma construção consensuada. De acordo com o autor:

[...] o conhecimento é constituído por um observador como uma capacidade operacional que ele ou ela atribui a um sistema vivo, que pode ser ele ou ela própria, ao aceitar suas ações como adequadas num domínio cognitivo especificado nessa atribuição (MATURANA, 2014b, p. 136).

O que Maturana quer dizer é que o conhecimento e a experiência humanos são constituídos por meio da linguagem, e não como algo a priori ou surgido do nada:

A experiência humana não tem conteúdo. Em nossa experiência, nós não encontramos coisas, objetos ou a natureza como entidades independentes, como nos parece na simplicidade da vida cotidiana. Nós vivemos na experiência, na práxis de viver de seres humanos no fluir de sermos sistemas vivos na linguagem, como algo que acontece em nós e a nós à medida que linguajamos (MATURANA, 2014b, p. 164).

Essa compreensão é fundamental por nos dar a consciência de que “[...] as explicações científicas não explicam um mundo independente, mas sim a experiência do observador, e esse é o mundo no qual ele ou ela vive” (MATURANA, 2014a, p. 311). Segundo Maturana, portanto, as explicações consideradas

válidas são aquelas que são consensuais dentro do grupo ou coletivo social em que foram construídas:

[...] se alguém pretende explicar um fenômeno, propõe uma reformulação e eu não a aceito, ela não é uma explicação. Se propõe uma reformulação e eu aceito, essa reformulação é uma explicação. As explicações são reformulações da experiência aceitas por um observador (MATURANA, 2014b, p. 26-27).

Veremos mais à frente que, no campo das pesquisas e da prevenção ao uso de drogas, essa questão apresentada por Maturana de reformulação de explicações de um fenômeno é muito importante, visto que existem dois grupos de pesquisadores que defendem posições diferentes sobre as drogas: um grupo hegemônico e outro contra-hegemônico.

O primeiro acredita que as drogas (especialmente as ilícitas), independentemente do contexto social em que aconteça o consumo, têm enorme capacidade de viciar praticamente todas as pessoas que venham a usá-las, e isso provavelmente as levará ao uso problemático, a problemas sérios de saúde e, em casos graves, fatalmente à morte (FERRARINI, 2002; HOFFMAN; FROEMKE, 2007).

O segundo, que dispõe de muito pouco espaço na mídia, enxerga que todo e qualquer uso de drogas e mesmo as ações para parar de usar ou as iniciativas de usar menos drogas são influenciados por fatores situacionais (HART, 2014; 2021; ALEXANDER, 1981; 2018).

Considerando que, de acordo com Maturana (2014b, p. 25), “[...] o ser humano é observador na experiência, ou no suceder do viver na linguagem”, acredito que, somente superando as impressões e ideias equivocadas que a maioria dos professores apresentam sobre drogas e prevenção ao seu uso e investindo na construção de novos conhecimentos e de novas e potentes experiências, será possível realizar uma prevenção efetiva balizada pela redução de danos.

Para suspender, apenas provisoriamente, as contribuições de Maturana para este estudo e poder interligá-las, a seguir, com a produção teórica de Tardif, é preciso apresentar uma importante crítica daquele filósofo à racionalidade humana, especialmente porque a passagem que segue tem o poder de sintetizar as convicções que impactam meu jeito de fazer pesquisa e de produzir conhecimento:

Nós, seres humanos, não somos animais racionais. Nós, seres humanos, somos animais linguajantes emocionais que usamos as coerências operacionais da linguagem para justificar nossas preferências e nossas ações no processo, e sem nos darmos conta disso, nos cegamos para o fundamento emocional de todos os domínios racionais que trazemos à mão (MATURANA, 2014a, p. 380).

Também Polanyi (2013, p. xiv, grifo meu), cujo pensamento será visto mais atentamente adiante, considera que “[...] em todo ato de conhecer entra uma **contribuição apaixonada da pessoa que conhece aquilo que está a ser conhecido**, e que este coeficiente não é uma mera imperfeição, mas sim uma componente vital do conhecimento”. Além

disso, de acordo com o mesmo autor: “A ciência aplicada tem um objetivo claro: ela serve ao nosso bem-estar e segurança” (POLANYI, 2003, p. 25).

Tais afirmações feitas por Maturana e Polanyi não querem dizer que é impossível produzir um conhecimento cientificamente objetivo, capaz de auxiliar as pessoas na melhoria de suas condições de vida, mas, sim, que precisamos assumir que muito do que produzimos e acreditamos como pesquisadores e cientistas têm uma forte ligação emocional em nosso ser e objetiva melhorar a vida das pessoas em nosso entorno e – por que não? – nossa própria vida. Do contrário, não haveria por que fazer pesquisas, tampouco uma pesquisa como a atual tão carregada de desejos, afetos e intenções, conforme já fora destacado brevemente no memorial construído na introdução deste texto.

Na produção teórica de Maturana, aprendemos que nós, seres humanos, somos seres “linguajantes” e não aprendemos nem produzimos explicações, independentemente das operações da linguagem. Além disso, compreendemos que “[...] em nossa vida cotidiana atuamos como se tudo o que encontramos fossem unidades estruturalmente determinadas” (MATURANA; VARELA, 2014, p. 109). Sendo assim, não podemos negar que, antes e mesmo ao longo do processo de se tornar professor, o aprendiz de docente sofre muitas influências e passa a ter de lidar com conhecimentos, noções e coisas que foram inventadas e estabelecidas antes mesmo

de sua escolha e do próprio estabelecimento dele na condição de profissional da educação.

Em outras palavras, não é possível ser professor de uma maneira independente das diversas formas que existem e existiram de ser docente antes de si e de todo conhecimento produzido sobre docência, as determinações legais, formativas, sociais, entre outros. Esse é o motivo pelo qual acredito que alguns aspectos da produção teórica de Maturana possui profunda interseção com os estudos de Tardif (2014) acerca dos saberes docentes.

Avançando no estudo da produção teórica de Tardif (2014), não é demais tratar da importância atribuída por esse pesquisador aos saberes desenvolvidos pelos professores e às influências que esses conhecimentos exercem sobre a própria formação, mas também sobre a atuação dos professores no dia a dia, em sala de aula. Outra questão importante discutida pelo autor (que se comunica com o entendimento de Maturana de que não existem coisas como entidades independentes) é a não existência de um saber universal docente.

Nas palavras de Tardif (2014, p. 18), “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Por esse motivo, enxergo pontos em comum no pensamento deste pesquisador com Maturana, pois, concordando com Tardif, tenho plena

consciência de que os saberes dos professores não surgem do nada, uma vez que

[...] os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente [...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2014, p. 18-19).

O que Tardif quer nos dizer é que, na vida em sociedade, em contato com pessoas diversas, o docente, formado por distintos atores sociais, vai desenvolvendo-se e construindo “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Explicando cada um deles, Tardif (2014) afirma que: os saberes da formação profissional são aqueles obtidos nos cursos de formação inicial; os saberes disciplinares emergem dos grupos que produzem conhecimento nas mais diversas áreas de estudo; os saberes curriculares apresentam-se nos programas escolares como objetivos, conteúdos e métodos determinados por instituições de ensino (e redes às quais estão vinculados); os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos no dia a dia, no trabalho cotidiano do professor.

Aprofundando um pouco mais os saberes experienciais, vale destacar que sabemos que eles não são como os demais: eles “[...] são, ao contrário, formados de todos os demais, mas

retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p. 54). Outros dois tipos de saberes que não podem ser ignorados são os (a) saberes pessoais dos professores e os (b) saberes provenientes da formação escolar anterior, os quais explicarei a seguir.

Os saberes pessoais (a) são construídos antes e mesmo ao longo de todo seu processo de escolarização e de formação profissional, quando o docente recebe uma série de ensinamentos com os quais ele operará, muitas vezes sem mesmo se dar conta disso, no seio familiar, na igreja, na comunidade onde vive, em outros diversos lugares de socialização – antes mesmo de supor que se tornará professor – quando o docente vai sendo apresentado a uma série de opiniões, dogmas, conceitos, crenças, de muitas das quais ele provavelmente não conseguirá se desprender tranquila e conscientemente, mesmo que assim ele queira.

Já os saberes da formação anterior (b) são formados na própria escola em que o professor estudou; mesmo os professores com os quais ele teve aulas costumam ser referências importantes e consistentes para a prática que ele vai desenvolver em sua prática profissional, conforme indica Tardif (2014, p. 68):

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho por aproximadamente 16 anos (15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Quadro 2 – Os saberes dos professores para Tardif

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração o trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ‘ferramentas’ dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ‘ferramentas’ de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 63.

Considerando-se ainda, novamente segundo Tardif (2014, p. 69), que “[...] os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino”, não há dúvida de que os saberes pessoais e especialmente os saberes da formação escolar anterior podem influenciar, em alguma medida, a maneira de o professor trabalhar. Devido à importância de todos esses saberes dos professores na influência de sua prática profissional, apresentei, no Quadro 2, um modelo tipológico construído por Tardif para discriminá-los melhor.

Diante do que fora exposto até aqui, quero dar especial destaque aos saberes experienciais que são por mim entendidos como o “ouro docente”, isto é, como um conjunto de conhecimentos que cada professor possui de mais valioso, pois se trata de um conjunto de saberes que ele veio e ainda vem, enquanto for profissional do ensino, incorporando, testando e consolidando no dia a dia, em seu fazer docente. Vale destacar, contudo, meu entendimento de que o docente consegue expressar, clara e conscientemente, apenas uma pequena parte de tudo aquilo que ele sabe. Tal compreensão é balizada nos conceitos de Polanyi sobre conhecimento tácito:

[...] uma nota sobre a diferença entre conhecimento tácito e conhecimento explícito. As coisas de que estamos conscientes focalmente podem ser identificadas de forma explícita. Mas nenhum conhecimento se pode tornar **totalmente explícito**. Por um lado, o significado da linguagem, quando em uso, reside componente tácita; por outro lado, o uso da linguagem envolve ações do nosso corpo relativamente às quais temos

apenas uma consciência subsidiária. Logo, o conhecimento tácito é mais fundamental do que o conhecimento explícito: **podemos conhecer mais do que conseguimos dizer, e não conseguimos dizer nada sem recorrer à nossa consciência de coisas que não somos capazes de dizer** (POLANYI, 2013, p. xvi, grifo do autor).

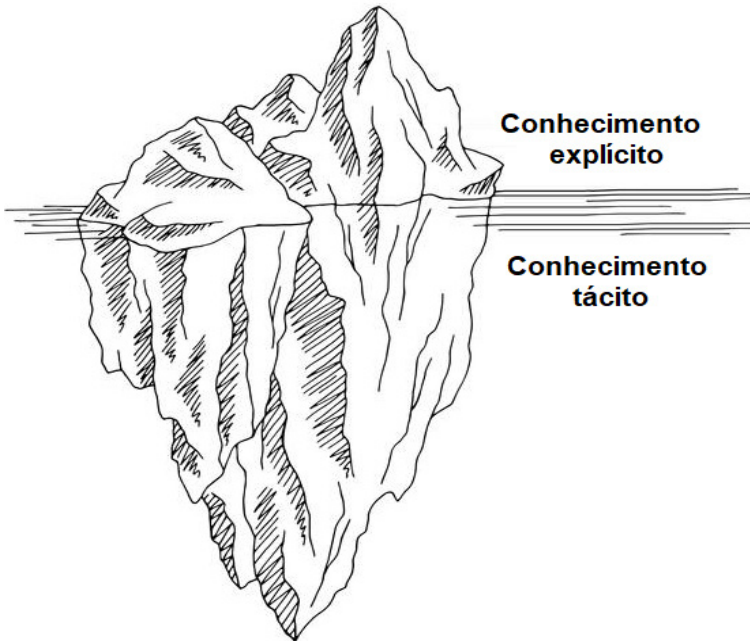
Seguindo o raciocínio de Polanyi (2010; 2013), tudo quanto o professor consegue expressar de maneira inteligível sobre seu saber, seu saber-fazer e suas explicações teóricas e práticas faz parte do conhecimento explícito, que é muito facilmente identificado e exposto por estar associado a um conjunto de saberes formais e sistemáticos (POLANYI, 2010); já o conhecimento tácito é construído por meio da assunção de modelos mentais pessoais que são muito difíceis de expressar para outros indivíduos, tendo em vista a natureza subjetiva dele e a trama implícita envolvida nesse processo de construção (POLANYI, 2010; 2013).

Dois exemplos interessantes dados por Polanyi, relacionados à vida cotidiana, ajudam a compreender melhor o funcionamento do conhecimento tácito:

Embora não possa dizer claramente como é que eu guio uma bicicleta, nem como é que reconheço o meu casaco (que não conheço com exatidão), isso, no entanto, não obsta a que eu diga que sei guiar uma bicicleta ou que conheço o meu casaco. Porque eu sei que sei como fazer essas coisas perfeitamente, embora eu apenas conheça os particulares do que eu sei por uma forma instrumental, e estou focalmente ignorante deles; logo, posso dizer que conheço esses assuntos mesmo que não consiga dizer claramente o que é que sei, ou pelo menos tenha muita dificuldade nisso (POLANYI, 2013, p. 90).

Talvez a imagem de um iceberg seja a melhor metáfora a ser usada para expressar visualmente como o conhecimento tácito e o conhecimento explícito são partes de um todo complexo (Figura 2).

Figura 2 – Representação da relação conhecimento explícito/ conhecimento tácito



Fonte: Imagem obtida em <https://www.alamyimages.fr/vecteur-d-illustration-d-esquisse-isole-noir-blanc-du-graphique-iceberg-image367222433.html> e modificada pelo autor.

A enorme massa de gelo que aparece acima representa uma pequena parte acima da superfície da água (conhecimento explícito) e a maior parte de gelo submersa retrata grande parte desse objeto (conhecimento tácito). Além disso, a parte submersa

é a grande responsável por dar sustentação e equilíbrio à parte visível. Apesar de corresponder à menor parte e ser comparado com o conhecimento tácito, o conhecimento explícito também representa (re)construções que foram realizadas no decorrer de toda uma vida profissional, pois convém lembrar a reflexão de Tardif (2014, p. 57, grifo do autor):

[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, **sempre com o passar do tempo**, o seu ‘saber trabalhar’. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, **uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho** [...].

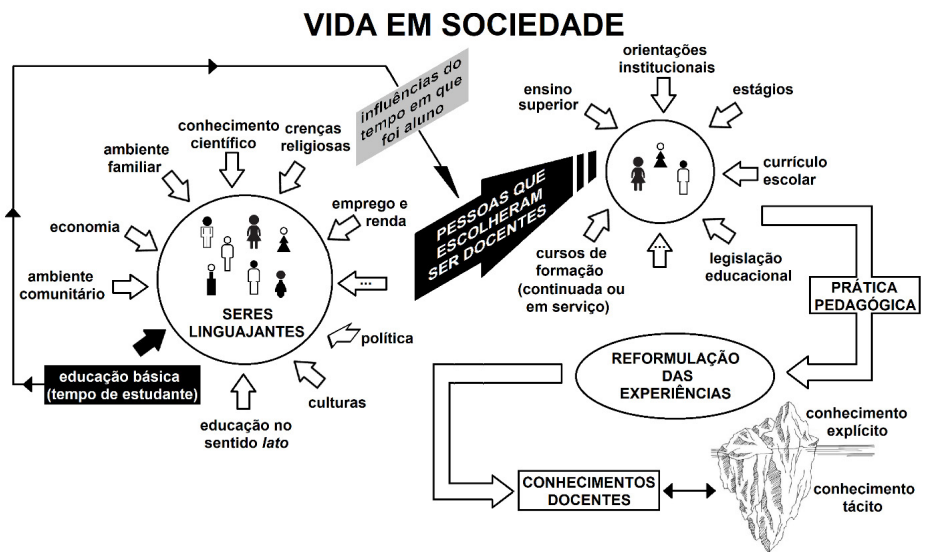
Em outras palavras, tanto o conhecimento explícito quanto o conhecimento tácito dão boas medidas dos conhecimentos que os docentes interiorizaram. Aliás, o conceito de conhecer por interiorização (*indwelling* em inglês) é fundamental para a compreensão de como os conhecimentos explícitos e tácitos são construídos. De acordo com Polanyi (2010, p. 30):

Interiorizar é identificarmo-nos com os ensinamentos em questão [...]. Confiar numa teoria para compreender a natureza é interiorizá-la. Porque estamos a atender da teoria para as coisas vistas à sua luz, e porque estamos conscientes dessa teoria enquanto a usamos, em função do evento que ela explica.

Ao transpormos o pensamento de Polanyi para a esfera docente, podemos afirmar que o professor interioriza conhecimentos à medida que confia em teorias, estudos,

métodos, informações e conhecimentos com que ele vai mantendo contato. De maneira a sintetizar como o docente se constitui como um ser reflexivo, conforme o referencial teórico trabalhado nesta pesquisa, apresento, na Figura 3, um mapa mental contendo as ideias desenvolvidas anteriormente.

Figura 3 – Mapa mental da constituição do docente como ser reflexivo e suas influências



Fonte: Elaborado pelo autor com base na síntese do pensamento de Maturana (2014a; 2014b), Tardif (2014) e Polanyi (2010; 2013).

Levando-se em conta que o mapa mental visa representar o pensamento de maneira visualmente organizada, a partir de ideias-chave, bem como contribui para processos de organização de informações (BUZAN, 2009; 2019; PINHEIRO, 2021), a intenção do mapa mental disposto na Figura 3 é

apresentar ao leitor o lugar do docente na sociedade e esclarecer como seu pensamento, conhecimentos, experiências e fazer docente podem ser influenciados antes, ao longo e mesmo depois dele se tornar docente.

É possível perceber que, no centro do mapa mental representado, aparece uma grande seta preta indicando a escolha feita por alguns indivíduos que vivem em sociedade de se tornarem professores. Evidentemente esses sujeitos, como “seres linguajantes” que são, não estão imunes às diversas influências que a vida em sociedade lhes submete, tais como o ambiente familiar, as crenças religiosas, as culturas com as quais mantêm contato, a economia, a política, a vida escolar antes da escolha profissional, entre outras formas de persuasão às quais, consciente ou inconscientemente, são submetidos.

No período do curso de formação de professores, eles levam consigo uma série de aprendizagens – com especial destaque às vivências que eles trazem do período que, na escola, viveram como alunos e todas essas influências. Ademais, acontece a incorporação de novos conhecimentos que os cursos de formação (inicial e continuada), a legislação e o currículo escolar, as vivências no estágio, entre outras aprendizagens, lhes trazem. Por fim, em seu fazer docente e em sua prática pedagógica, os professores vão confrontar as aprendizagens obtidas reformulando suas experiências e construindo o próprio conhecimento, em boa parte do qual, ainda que o docente não consiga discursar sobre a maior parte dele, ele está ali compondo e influenciando seu modo de ser docente.

Com base em tudo que foi discutido até aqui, entendo ser necessário levar aos professores das escolas a produção científica contra-hegemônica sobre drogas e a prevenção a seu uso. Isso porque a corrente hegemônica cristaliza a ideia equivocada de que é preciso buscar a abstinência total ao uso de drogas para todas as pessoas que já usaram e aos que podem vir a usar tais substâncias: um paradigma de guerra às drogas e de abstinência total que, conforme já se sabe, está muito longe de alcançar o sucesso que advoga (SOARES, 2019; THORNTON, 2018).

Daí advém a importância em investir na formação dos professores, de maneira a ampliar tanto seu conhecimento tácito quanto seu conhecimento explícito acerca das drogas e da prevenção a seu uso pela perspectiva da redução de danos. Uma importante questão que pode gerar dificuldades nesse processo é a falta de conhecimentos sobre produções científicas que tratam das drogas, motivo pelo qual precisamos partir para o segundo teórico deste trabalho.

1.2. RELAÇÃO DAS DROGAS COM SAÚDE E DOENÇA

No desenvolvimento deste eixo teórico, trabalharei com as produções teóricas de Hart (2014; 2021) e Bruce Alexander (ALEXANDER *et al.*, 1981; ALEXANDER, 2018) fazendo uso de alguns estudos publicados por diferentes pesquisadores que buscam contrapor-se ao que Alexander

(2018) gosta de chamar de mito da “possessão” da alma das pessoas pelo demônio das drogas. Busca-se realizar neste espaço uma discussão que inicialmente poderá soar controversa, se for levado em conta o status quo de nossa sociedade relacionado às drogas, seu uso e sobre as pessoas que apresentam dependência dessas substâncias: a de que é possível para a maioria das pessoas usuárias habituais de drogas dispor de boa saúde.

Para tanto, será preciso iniciar minha construção teórica apresentando os conhecimentos que a maioria das pessoas possuem sobre drogas, bem como o principal pilar sob o qual esses estudos foram construídos, sem deixar de discutir as principais críticas existentes a esse modelo de pesquisa sobre tais substâncias. De acordo com Hart (2014; 2021), a maior parte do que os membros da sociedade em geral (e mesmo a maioria dos profissionais da saúde, políticos, governantes, docentes, entre outros) sabem sobre drogas, seu uso e as pessoas viciadas em nessas substâncias é baseada nos modelos de vício.

Em muitos desses tipos de estudos, ratos e outros mamíferos não humanos eram colocados em gaiolas isoladas e viciados em algum entorpecente (morfina, heroína, cocaína, metanfetamina), muitas vezes diluída na única fonte de água de que eles dispunham para beber. Quando havia a constatação de que os animais estavam viciados, disponibilizava-se uma segunda fonte de água livre de tal substância, mas, mesmo tendo a possibilidade de não usar mais droga, os ratos

preferiam usar água com o fármaco e costumavam fazê-lo até chegar a óbito.

Alexander explica como ocorre essa dinâmica e as constatações tomadas com base nesses experimentos:

Sob algumas condições de pesquisas, os animais de laboratório voluntariamente se injetam ou bebem grandes doses de drogas opioides, assim como outras drogas associadas à dependência humana. Este fato já foi tomado como parte da prova de que os remédios opioides causam dependência em indivíduos de todas as espécies animais, do simples rato ao Homo sapiens (ALEXANDER, 2018, p. 21).

Na opinião de Hart (2014) e Alexander (2018), estudos realizados dessa maneira levaram os pesquisadores responsáveis, governantes do mundo todo, mídia e a opinião pública em geral a enxergar as drogas como fonte inigualável de prazer e, conseqüentemente, a ver as pessoas viciadas como tolos e hedonistas estúpidos, pessoas sem vontade que deveriam ser protegidas de si mesmas e de seu vício, pois um simples uso de drogas poderia conduzi-las à autodestruição. Basicamente, diversos pesquisadores têm acreditado, por meio das experiências realizadas – que identificaram comportamentos autodestrutivos de animais não humanos viciados em drogas, que podiam escolher se autoadministravam drogas –, que o vício nessas substâncias teria forte base orgânica e tais fármacos poderiam despertar aquilo que haveria de animalesco nos seres humanos (AHMED, 2018).

Contudo, o que não se percebia nessa época é que os estudos desse tipo submetiam as cobaias a situações muito diferentes da vida que elas costumavam levar em condições naturais, conforme explica Carl Hart:

Naturalmente você já ouviu falar de estudos nos quais ratos ou até primatas continuamente pressionavam alavancas para conseguir cocaína, heroína ou metanfetamina até morrer, optando antes pelas drogas que por comida e água. Mas o que você decerto não sabe é que esses animais eram mantidos, a maior parte da vida, em ambientes isolados e nada naturais, e costumavam se tornar estressados, sem contatos sociais e sem nada para fazer (HART, 2014, p. 99).

Alexander e colaboradores (1981) foram responsáveis por realizar o primeiro estudo que questionou a natureza das pesquisas baseadas no modelo de vício de cobaias mantidas isoladas, mostrando que as generalizações de que qualquer ser vivo que mantivesse contato com drogas se autoconduziria ao uso problemático (e fatalmente à morte) estavam, para dizer o mínimo, equivocadas. No referido estudo, Alexander *et al.* (1981) viciaram dois grupos de ratos com morfina: no primeiro, as cobaias foram mantidas enjauladas; e, no segundo, elas conviveram em

[...] um ambiente habitacional que imitava o ambiente natural dos ratos e o chamamos de 'Parque dos Ratos'. Era espaçoso, com cerca de 200 vezes a área de uma gaiola individual padrão ou de uma caixa de Skinner. Era também um ambiente estimulante: paredes e objetos pintados, com latas e aparas de madeira, para os ratos explorarem e manipularem. Talvez o mais importante é que, abrigava uma colônia inteira de ratos 24 horas por

dia: dezesseis a vinte ratos de ambos os sexos e, à medida que o tempo passava, inúmeros novos filhotes de ratos circulando (ALEXANDER, 2018, p. 27-28).

Diversos resultados obtidos desse estudo foram interessantes, mas, para este estudo, considero mais importante destacar o seguinte: a constatação de que os ratos mantidos isolados consumiram mais morfina que os ratos que viveram em comunidade; os ratos que viviam em coletividade costumavam descontinuar o uso da droga por vontade própria; a resposta dada pelas cobaias do parque dos ratos, quando o narcótico foi retirado, demonstrou ser situacional e não fatalista, ou imperativo o uso de drogas, como apontavam os estudos anteriores (ALEXANDER *et al.*, 1981; ALEXANDER, 2018). Muito provavelmente as oportunidades que o parque dos ratos oferecia, como indivíduos do outro sexo para reproduzir, comida em abundância, espaços para se aninhar, locais para se exercitar, entre outros, fizeram com que os animais não entrassem no estresse que o enclausuramento provocava, tornando o uso de um narcótico o único prazer possível.

Outras pesquisas replicaram o estudo de Alexander *et al.* (1981) mediante a administração de outras drogas (HEILIG *et al.*, 2016; SCHENK *et al.*, 1987) e/ou aprofundaram um pouco mais algumas questões do estudo originário, tais como: a confirmação de que ratos adolescentes submetidos ao estresse do isolamento social são mais vulneráveis ao uso de drogas na idade adulta, mesmo após sua ressocialização (WHITAKER; DEGOULET; MORIKAWA, 2013); a constatação

de que ratos submetidos ao estresse de imobilização (provocado por um aparelho de imobilização tipo dedo, que os mantinha presos durante 15 minutos por dia, antes da autoadministração oral de morfina e fentanil) consumiram mais opioides do que o grupo controle de cobaias não estressadas (SHAHAM *et al.*, 1992); a observação de que grande parte de ratos viciados em cocaína que tinham acesso a recompensas concorrentes (como comida palatável) preferiram ficar sem usar drogas muitas vezes (HEILIG *et al.*, 2016); a comprovação de que a toxicodependência de ratos previamente viciados em drogas pode ser tratada mediante o enriquecimento ambiental (SOLINAS *et al.*, 2010).

Conforme podemos perceber, podem ser citados muitos estudos que trazem uma importante compreensão de que o mito da possessão diabólica das drogas é equivocado. Além disso, estudiosos, entre os quais o neurocientista Carl Hart, lembram-nos que, para ser iniciado e mantido o uso de drogas, é preciso uma série de fatores que vão muito além de um primeiro contato fortuito com essas substâncias: “[...] muitas pessoas começam a usar drogas imitando outras, e o fato de viver num círculo social que gira em torno das drogas pode contribuir para o uso contínuo. Mas a grande maioria dos usuários de drogas não se vicia” (HART, 2014, p. 96).

Vale ressaltar, contudo, que, apesar da existência de diversas pesquisas que avaliam que as drogas não são substâncias más por si só e seu uso não leva, imediata e indiscriminadamente, as pessoas ao vício (e grande parte delas

à morte), há uma parcela, ainda hegemônica, da produção científica, da mídia e da opinião pública que pensa e diz o contrário, mantendo forte aquilo que Alexander chama de “a velha narrativa” sobre drogas. Segundo esse pesquisador, trata-se da manutenção de um discurso que combina imagens perturbadoras de usuários problemáticos de drogas com linguagem exagerada, gerando um verdadeiro pânico moral nas pessoas em geral (ALEXANDER, 2018). Ainda segundo o mesmo estudioso:

As raízes mais antigas da velha narrativa já estavam nos contos da ‘possessão’ da alma das pessoas pelos demônios. Mas, mesmo quando os demônios sobrenaturais não são incluídos nos contos, a velha narrativa costumeiramente se refere às drogas em termos extremamente dramáticos. Afirma que todos, ou pelo menos a maioria das pessoas (ou animais) que usam opioides, perdem o controle de seu comportamento, são dominados por desejos irresistíveis de dependência ao medicamento (ALEXANDER, 2018, p. 21).

Curioso é o fato de a velha narrativa sobre drogas ilícitas estar alicerçada, segundo Ahmed (2018) e Alexander (2018), nos estudos realizados com modelos animais que se utilizaram de mamíferos isolados iniciados pelos anos de 1940 e replicados ao longo de décadas, mesmo quando já sabemos que os resultados das pesquisas feitas com animais socializados viciados em drogas costumam dar resultados distintos. O que acontece, segundo Carl Hart (2021, p. 116) é que

[...] alguns cientistas põem uma ênfase excessiva nos efeitos negativos das drogas de modo a exacerbar a importância de seus artigos para a

saúde pública e aumentar o valor dos subsídios pedidos aos institutos nacionais de saúde. Quanto maior o problema percebido, mais impactante será a pesquisa. Outros cientistas podem caracterizar seu comportamento como um erro por excesso de cautela. Em outras palavras, é melhor destacar quaisquer perigos em potencial – mesmo os mais remotos – e minimizar os possíveis benefícios, inclusive os óbvios.

Na opinião de Hart, muitos pesquisadores financiados por recursos governamentais sabem que, se não derem ênfase aos fatores deletérios das drogas e se enfatizarem quaisquer benefícios que as drogas podem trazer aos seus usuários, muito dificilmente contarão com dinheiro público para a realização de novas pesquisas. Em outras palavras, como existe um pânico moral na sociedade relacionado às drogas e a seus efeitos, não é de estranhar que uma considerável parcela dos pesquisadores que estudam essas substâncias seja contaminada, consciente ou inconscientemente, por essas questões.

Para Cohen (2017), o pânico moral criado em torno das drogas psicoativas tem-se mantido coeso há mais de um século e costuma gravitar em torno de relações como: consumidor ingênuo, vulnerável versus fornecedor malvado; consumo de drogas leves conduzindo a um inevitável uso de drogas pesadas; transição de um uso seguro para outro uso danoso ou perigoso. Courtwright (2010) é um estudioso que ajuda a compreender melhor o pano de fundo no qual se constrói o embate entre a velha narrativa sobre drogas e a mais contemporânea. Para ele, existem quatro importantes

coletivos que lutam pelo controle discursivo em torno do vício causado pelo uso de drogas:

1. a área médica, cujos profissionais e pesquisadores costumam enxergar as pessoas que usam drogas como pacientes;
2. a polícia que atrela o comportamento do usuário de drogas à ocorrência de delitos, crimes e danos pessoais e sociais;
3. os cientistas sociais que entendem o vício como uma construção social e uma forma de comportamento;
4. os atores políticos (eleitos e nomeados) que são os responsáveis direto pela determinação das políticas de controle de drogas, bem como das medidas de tratamento da dependência.

Existem algumas pessoas, especialmente dentro do primeiro grupo (médicos) e do quarto (atores políticos) que, apesar de minoritárias no coletivo do qual fazem parte, buscam junto à quase totalidade de membros do terceiro (cientistas sociais) e de alguns poucos divergentes do segundo grupo (polícia) que trabalham pela elucidação da existência e da influência que o pânico moral gera na prevenção ao uso de drogas na sociedade. É preciso recorrer novamente a Cohen para compreender como esse tipo de pânico moral se desenvolve:

Parece que, de vez em quando, as sociedades se vêm obrigadas a passar por períodos de pânico moral. É conhecida uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas definido como uma ameaça aos valores e aos interesses da sociedade; nos meios de comunicação de massa, sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada; editores, religiosos, políticos e outros conservadores estão encarregados de erguer barricadas morais; são consultados especialistas reconhecidos que emitem seus diagnósticos e soluções; são elaboradas (ou com mais frequência) se recorrem a maneiras de lidar com a situação; então, a condição inicial desaparece, diminui ou se deteriora e se torna mais visível. Às vezes, o objeto do pânico é bastante novo; em outras, já existe há muito tempo, mas de repente aparece no centro das atenções; às vezes, o pânico passa e cai no esquecimento, exceto na memória popular e coletiva; outras vezes, tem repercussões mais sérias e duradouras, podendo levar a mudanças nas políticas jurídicas e sociais ou mesmo na forma como a sociedade concebe a si mesma (COHEN, 2017, p. 51, tradução minha).

Assim acontece com o tema das drogas e com a narrativa construída em torno delas, balizada por um pânico moral que serve de motor de veiculação das notícias e matérias escritas por jornalistas e demais comunicadores da mídia de massas. Isso fica ainda mais nítido quando observamos que as notícias sobre entorpecentes que costumam ser veiculadas nos meios de comunicação tradicionais são aquelas originadas na velha narrativa sobre drogas:

Se fizermos uma pesquisa rápida a respeito de artigos de jornal escritos sobre qualquer droga recreativa, veremos que quase todos se concentram em resultados negativos. Filmes e

anúncios de utilidade pública empregam essas distorções em suas representações dos usuários de drogas (HART, 2021, p. 116).

Também é Cohen quem explica que as notícias mais sensíveis que mobilizam mais gente costumam ser as escolhidas:

Os meios de comunicação de massa operam com certas definições de quais eventos são dignos de notícia. Não é que existam manuais de instrução que digam ao jornalista que determinados temas (drogas, sexo, violência) serão mais atraentes para o público, ou que determinados grupos (jovens, imigrantes) devem ser objeto de escrutínio. Há, de fato, fatores inerentes à atividade, que vão desde a intuição individual de um comunicador sobre o que constitui uma ‘boa nota’, passando por preceitos como ‘dê ao público o que ele quer’, até vieses ideológicos estruturais, que predispõem a mídia para transformar um determinado evento em notícia (COHEN, 2017, p. 95, tradução minha).

Não coincidentemente, os estudos que ignoram a existência de diversos fatores sociais que contribuem no uso de drogas e o pânico moral são os principais alicerces da velha narrativa sobre drogas. Além disso, são esses tipos de estudos que costumam ser fartamente citados pelos meios de comunicação de massa. Desconstruída a velha, mas ainda muito forte e hegemônica, narrativa sobre drogas e consciente de que as drogas isoladas por si só não são tão problemáticas, é preciso partir para discutir se é possível a uma pessoa usuária regular de drogas dispor de boa saúde. Para tanto, será preciso dedicar algumas linhas para apresentar o conceito de saúde que fundamenta este trabalho. De antemão, é preciso

apresentar minha compreensão: “Não há uma descrição do que seja saúde passível de ser generalizada e aplicada como um modelo, isto é, podemos dizer que não há um conceito de saúde cientificamente representado” (CZERESNIA; MACIEL; OVIEDO, 2016, p. 11).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou, em 1946, uma carta de princípios na qual ela definia a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, indicando que esse estado não consistia apenas na ausência de doença ou de enfermidade (SEGRE; FERRAZ, 1997; SCLIAR, 2007). Vale destacar, contudo, que essa definição foi bastante criticada porque expressava um ideal de vida que não podia ser atingido por qualquer ser humano (CZERESNIA; MACIEL; OVIEDO, 2016). Aliás, definir saúde como oposto de doença é um tanto ou quanto equivocado (BASTOS, 2011), especialmente por compreender que elas não devem ser vistas de maneira dicotomizada. Além disso, saúde e doença envolvem aspectos da biologia, da patologia, da sociedade e da cultura estando, portanto, estão imersas nos contextos sociais (QUEIROZ, 2020).

Tendo em vista que a saúde pode ser considerada como “[...] fruto de uma harmonia de eventos² incrivelmente

2 Entre as principais combinações de que uma pessoa precisa para ter saúde, destaco o acesso aos serviços básicos de saúde, a uma assistência médica suplementar, à alimentação adequada, ao saneamento básico, a uma educação de qualidade, à segurança, ao lazer, ao transporte público, à segurança pública, ao emprego com uma renda digna, a uma herança genética que não o predisponha a doenças e problemas de saúde, entre outros.

dinâmica, uma grande rede de interações [...]” (BASTOS, 2011, p. 97) e, para mantê-la, se faz necessária uma série de recursos e de condições que tendem a variar no decurso da vida (CZERESNIA; MACIEL; OVIEDO, 2016), não tenho dúvida de que existem alguns indivíduos que, mesmo mantendo o uso regular de drogas, podem “ter saúde”. Contudo, também compreendo que o encadeamento de tantas combinações não é a realidade da maioria dos brasileiros usuários (ou não) de drogas, sendo, portanto, impossível generalizar que todas as pessoas que usam essas substâncias são saudáveis.

Carl Hart dá um depoimento bastante pessoal sobre a relação que ele percebe existir entre o uso de drogas e a saúde:

[...] nos meus mais de 25 anos de carreira, descobri que, na maioria dos casos, o uso de drogas causa pouco ou nenhum dano, e que, em alguns casos, seu uso responsável é na verdade benéfico para a saúde e o funcionamento humano. Mesmo as drogas ‘recreativas’ podem melhorar a vida cotidiana, e de fato melhoram. Vários grandes estudos científicos demonstraram que o consumo moderado de álcool, por exemplo, está associado à diminuição do risco de derrame e doenças cardíacas, as principais causas de morte nos Estados Unidos todos os anos. Como você descobrirá, vários efeitos benéficos foram observados também em outras substâncias. Pela minha própria experiência – a combinação de meu trabalho científico e meu consumo pessoal de drogas –, aprendi que as drogas recreativas podem ser usadas com segurança para aprimorar muitas atividades humanas vitais (HART, 2021, p. 22-23).

Existem estudos sendo realizados em diversas partes do mundo que têm testado microdosagens³ de drogas psicodélicas, muitos dos quais identificaram melhorias no humor, no foco e na atenção, na criatividade, na sociabilidade, no aprimoramento da memória e uma importante diminuição da ansiedade dos seus usuários (BORNEMANN, 2020; CAMERON; NAZARIAN; OLSON, 2020). Pode parecer paradoxal, depois de tudo que sempre foi visto na mídia e se ouviu falar a respeito das drogas, que alguém consiga usar essas substâncias regularmente e manter uma vida saudável. Vale destacar, contudo, que o discurso generalizador que define equivocadamente todos os usuários de drogas como pessoas sem autonomia e viciados desde o primeiro uso ainda é hegemônico, mas não é consensual.

Não se está aqui a ignorar ou minimizar que o uso de drogas corresponde a um problema de saúde pública muito sério (FROTA *et al.*, 2018; PAUMGARTTEN; MOREIRA, 2014) e, no caso das drogas ilícitas, também pode envolver contextos de violência e criminalidade (MALVASI, 2013). Mas, apesar de ter clareza de que existem diversos agravos à saúde que o uso abusivo e problemático dessas substâncias pode causar, existe um emergente grupo de pesquisadores que questionam a associação praticamente imediata e deletéria que se faz entre o uso de drogas e a dependência (FONTAINE, 2006; HART, 2014; LIMA, 2010).

3 Fadiman e Korb (2019) definem microdosagem como doses sub-receptivas de drogas, geralmente algo em torno de um décimo a um vigésimo do que seria uma dose inteira de determinada droga.

Esse grupo minoritário de estudiosos aponta a existência de pessoas que fazem uso de drogas regularmente, mantendo um uso funcional da substância (no intuito de ampliar a performance, diminuir a tensão, aumentar o prazer no trabalho) e conseguindo manter uma vida produtiva, independente e saudável tanto física quanto emocional e socialmente (FONTAINE; FONTANA, 2003; LIMA, 2010).

É preciso deixar claro, com a construção deste eixo teórico, que existem muitos conhecimentos científicos produzidos acerca das drogas, de dependência dessas substâncias e de seus usuários que vai na contramão do que a maioria dos professores das escolas aprendeu até os dias de hoje sobre drogas. Construídos os dois eixos teóricos apresentados até aqui, é interessante estabelecer como eles se relacionam no cotidiano escolar.

1.3. INTERSEÇÕES DOS EIXOS TEÓRICOS CONCEITUAIS REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR COM A RELAÇÃO DAS DROGAS COM SAÚDE E DOENÇA E O CONCEITO DA PESQUISA

Conforme foi discutido anteriormente, existem importantes produções teóricas hegemônica e contra-hegemônica acerca das drogas, do vício e dos motivos que podem levar qualquer pessoa a se tornar adicta (ALEXANDER, 2018; HART, 2014). Diante da discussão realizada até aqui,

proponho para o debate acadêmico o conceito de uma **educação contra-hegemônica sobre drogas** voltada a professores e alunos a fim de construir uma prevenção mais realista e efetiva sobre o uso dessas substâncias por parte dos alunos da educação básica.

Para tanto, são necessárias a crítica e a resignificação das produções do primeiro grupo e a divulgação do segundo, para que os docentes das escolas reflitam, repensem e (re) construam seus conhecimentos (tácito e explícito) sobre drogas. A formação (continuada ou em serviço) tem papel fundamental nesse processo, porque os professores lidam com muitos saberes e determinações que formatam, em alguma medida, suas ações:

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o ‘saber em si’, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.) (TARDIF, 2014, p. 19).

Quero dizer, com a passagem acima, que levar ao conhecimento dos professores de que há uma significativa produção científica sobre drogas – produção que, muito provavelmente, contraria praticamente tudo quanto eles devem conhecer sobre drogas e vício nessas substâncias – é um passo importante, mas não definitiva. Essa observação fica ainda mais clara quando se lembra que, no trabalho docente, “[...] a

deliberação ou a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhum a instância alheia aos que a praticam” (CONTRERAS, 2012, p. 142).

Não se deve esquecer também que o conhecimento construído pelo professor ao longo de sua carreira vai de encontro às necessidades que ele encontra em seu labor diário:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2014, p. 17).

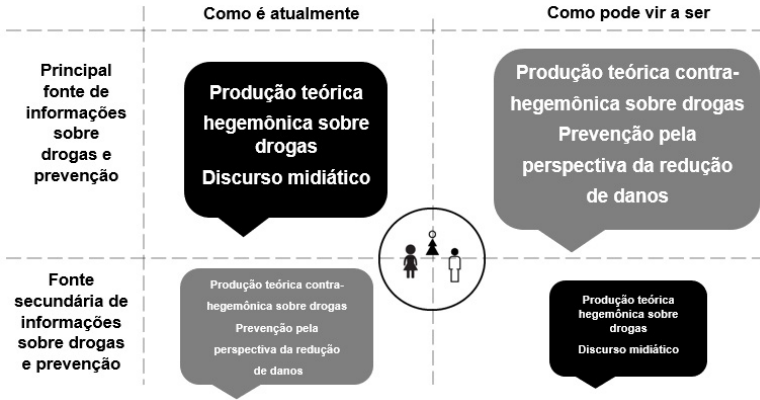
Trato de uma construção feita por sujeitos ativos, tendo em vista que, concordando com Contreras (2012, p. 165), é sabido que “[...] os professores não são seres passivos que interiorizam as tradições e as práticas escolares sem maior capacidade de resposta”. Até compreendo que o professor sofre alguma influência das vivências que ele teve no tempo de aluno, bem como ele inicia sua carreira docente operando com as aprendizagens obtidas na formação inicial. Contudo, por meio do processo de construção de conhecimento durante a carreira docente (estudando, ressignificando teoria e prática e reformulando suas experiências), o professor vai formatando seu saber-fazer docente.

Ao elevar os conhecimentos dos educadores sobre as drogas, seus efeitos e seus usuários por meio da formação (continuada ou em serviço), creio ser possível ajudá-los a construir uma prevenção nas escolas onde atuam por uma perspectiva realista, não amedrontadora, portanto longe da perspectiva do mito da possessão causada pelo demônio das drogas. Dessa maneira, trabalhando com os professores uma **educação contra-hegemônica sobre drogas**, é possível produzir uma significativa interseção com a intercomunicação da reflexividade dos professores com relação a drogas, saúde e doença movimentadas pelos saberes e práticas docentes, pelas orientações institucionais, pelos conhecimentos científicos sobre drogas e pela reformulação das experiências dos docentes.

Sintetizo graficamente, na Figura 4, a maneira como os professores recebem a maior parte das informações sobre drogas e prevenção nos dias atuais (lado esquerdo) e como isso poderá acontecer (lado direito). Conforme já é sabido, a produção teórica hegemônica sobre drogas e a mídia tem mais protagonismo (represento com tamanho maior na figura) do que a produção teórica contra-hegemônica atualmente (tamanho menor). Se uma **educação contra-hegemônica sobre drogas** for materializada, será possível que a produção contra-hegemônica ganhe muito em protagonismo, com a realização da prevenção pela perspectiva da redução de danos (aparecem em tamanho bem maior), fazendo com que o discurso hegemônico sobre drogas, influenciado especialmente pela mídia, diminua a repercussão e influencie, cada vez menos,

os conhecimentos construídos pelos professores das escolas (a representação na figura à direita, embaixo, mostra isso).

Figura 4 – Informações dos professores sobre drogas e prevenção



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentados a fundamentação teórica e o conceito que representa o cerne da pesquisa, partirei para a revisão de literatura, outro pilar fundamental para a realização deste estudo.

DROGAS: DEFINIÇÃO E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS

Para o desenvolvimento deste estudo, foram lidos e fichados mais de quatro dezenas de livros e mais de uma centena de artigos nacionais e internacionais que versavam sobre drogas, seus efeitos e sobre os usuários dessas substâncias, como também tratavam de pesquisas sobre essa temática. Nem todos os textos lidos são citados no decorrer do trabalho.

2.1. DEFINIÇÃO DE DROGA, USUÁRIO E TIPOS DE USOS E A PREVENÇÃO NA ESCOLA

Não será estabelecida aqui discussão a respeito do significado histórico-cultural do que significou o uso de drogas na história da humanidade, seus usos terapêuticos, religiosos, rituais, mágicos, entre outros, pois existem obras que fazem isso com mestria e merecem ser lidas por quem se interessar por essa discussão. É fato que drogas estão presentes desde o surgimento da humanidade (ESCOHOTADO, 2008), mais especificamente desde a pré-história (FONSECA; BASTOS,

2012), mas interessa-me neste trabalho o papel contemporâneo das drogas para humanidade e, mais especialmente, os sentidos e significados hodiernos dados para essas substâncias seus usuários e os tipos de uso que são feitos.

De acordo com Alarcon (2012), há controvérsia quando buscamos o significado do termo droga. Ele é tão polissêmico historicamente, que já foi utilizado para tratar de substâncias ingeridas, como alimentos, não alimentos, substâncias muito indigestas. É comum atribuir que droga advenha da palavra droog (holandês medieval), que significava seco. Ainda segundo o autor:

Com o tempo, o significado do termo foi variando levemente, até que, finalmente, na era das ciências positivas, passou-se a designar pelo termo droga todas as substâncias utilizadas em farmácia e com ação farmacológica, ou seja, capazes de, quando introduzidas em um organismo, modificar-lhe as funções (ALARCON, 2012, p. 104).

Bergeron (2012, p. 13) assim define: “O termo ‘droga’ designa uma substância natural, ou sintética, capaz de mudar os estados de consciência, como, por exemplo, a maconha, a cocaína, a heroína, o ópio, o álcool ou os remédios psicotrópicos [...]”, enquanto Frota *et al.* (2018, p. 2) explicam: “As drogas são substâncias psicoativas não produzidas pelo organismo capazes de alterar as funções psicológicas, orgânicas e comportamentais”. Apesar de ser localizado na atualidade um forte discurso estatal contra as drogas, é sabido que, “[...] até meados do século XIX, a produção, a comercialização e o consumo de substâncias hoje classificadas como drogas,

como a cocaína e o ópio e seus derivados, eram amplamente difundidos” (FONSECA; BASTOS, 2012, p. 16).

Vários exemplos de mudanças no status das drogas que ocorreram no decorrer do tempo podem ser dados: “A heroína, inventada por Wright em 1874, [que,] além de ser utilizada como alternativa no tratamento de dependência da morfina, era usada para tratar tuberculose” (BERGERON, 2012, p. 22); a cocaína era prescrita para tratar a dor de dente das crianças (CAVALCANTE; ACSERLALD, 2015) e chegou a ser usada em doses microscópicas na formulação do refrigerante Coca-Cola (MURRAY, 1995; SCHATZMAN; SABBADINI; FORTI, 1976); drogas como cocaína, maconha e ópio eram comercializadas tranquilamente nos Estados Unidos até o início do século XX, quando começaram a ser criadas leis de proibição de drogas alicerçadas em difamação e discriminação contra os imigrantes (HART, 2014), atribuindo-se às minorias étnicas “não americanas” um problema generalizadamente americano, como se somente negros e mexicanos consumissem maconha e apenas ferroviários chineses fizessem uso de ópio (MUSTO, 1999).

Independentemente do status que ocupe em nosso país, na atualidade, isto é, se se trata de substância legal (álcool, tabaco, ayahuasca), ilegal (maconha, cocaína, heroína, crack, metanfetamina, haxixe, LSD, entre outras) ou vendida sob o controle médico (anfetaminas, barbitúricos, anestésicos, benzodiazepinas, opiáceos, opioides), quando discorro sobre drogas neste trabalho, estou referindo-me àquelas substâncias

que possuem ação farmacológica e têm a capacidade de afetar processos bioquímicos e fisiológicos, gerando alteração nos estados de consciência de quem as experimenta.

Quando me referir a quem faz uso de drogas, sem levar em conta se regular ou esporadicamente, com ou sem problemas para sua vida laboral e familiar, muitos adjetivos – alguns bastante estereotipados e carregados de preconceitos – podem ser adotados: drogado, toxicômano, usuário, doidão, bolado, dopado, maluco (beleza), chapado, dependente químico, noiado, adicto. Já venho adotando e continuarei, neste trabalho, a adotar preferencialmente o vocábulo usuário.

O mesmo é um ótimo termo que pode ser empregado sem adjetivações, evitando fazer juízos de valor prévios, direcionados a quem já experimentou drogas alguma vez, a quem usa regularmente sem problemas e a quem luta contra a toxicomania. Nas poucas vezes que eu porventura venha a me valer da expressão toxicômano, referir-me-ei especificamente àquela pessoa que usa drogas e torna seu uso “[...] a continuidade de uma prática, certamente agradável por um lado, mas que se conhece como nociva, e da qual muitas vezes quer libertar-se” (BERGERON, 2012, p. 7-8).

Em relação aos possíveis tipos de uso, não interessa para o presente trabalho entrar numa querela para tratar do vasto espectro no qual as pessoas podem usar drogas, bastando para este trabalho delimitar e descrever dois tipos de usos: recreativo e problemático. De maneira bastante resumida, o

uso recreativo, às vezes chamado de social, “[...] é aquele realizado somente em situações sociais, de forma ocasional, sem consequências negativas [...]” (CHAIM; ANDRADE, 2018, p. 42), mesmo quando as substâncias usadas são ilícitas (OLIVEIRA; ECKSCHMIDT; WAGNER, 2017); o uso problemático é aquele em que a pessoa ingere uma ou mais drogas sem tentar valer a própria vontade de parar de usar quando quiser (BROCCA, 2010).

No último caso, é comum usar droga sem controle de tempo ou quantidade (MEYER *et al.*, 2004), podendo trazer problemas para a própria saúde – ao sofrer com alterações de sono, apetite –, bem como afetar o comportamento social (SZABÓ; CLEMENTE, 2017), deixando de cumprir com as próprias obrigações sociais (PINSKI; PAZINATTO, 2014), como estudo, trabalho, vida familiar e até mesmo o autocuidado. Definidos os significados de droga, usuário e os diferentes tipos de usos que estão sendo adotados no decurso do texto, é preciso discutir um pouco sobre os tipos de prevenção ao uso de drogas apontados pela literatura.

Há também documentado na literatura o uso compulsivo de álcool – que pode estar associado ao uso recreativo ou ao uso problemático – conhecido internacionalmente como binge drinking (WECHSLER; AUSTIN, 1998) e chamado no Brasil de “beber em binge”. Trata-se de uma ação de consumir, regular e/ou frequentemente, cinco ou mais bebidas consecutivas para homens e quatro ou mais para mulheres em um curto espaço de tempo (LARANJEIRA *et al.*, 2007; WECHSLER;

AUSTIN, 1998). Esse tipo de consumo corresponde a um comportamento de risco, que pode gerar problemas de saúde, “importantes modificações neurofisiológicas”, além de “desinibição comportamental, comprometimento cognitivo, diminuição da atenção, piora da capacidade de julgamento, diminuição da coordenação motora” (LARANJEIRA *et al.*, 2007, p. 48).

Quanto à prevenção, não pretendo entrar em uma seara conceitual para discutir detalhadamente as fases de prevenção assumidas por diversos autores, perspectivas e seus diferentes conceitos.

No Quadro 3, apresento meu entendimento sobre os estágios de prevenção, primário, secundário e terciário, ao uso de drogas que podem ser adotados nas escolas, apresentando resumidamente as ações envolvidas em cada um deles, a quem eles são destinados e o que se busca com sua construção quanto à saúde dos sujeitos.

Quadro 3 – Estágios de prevenção ao uso de drogas que podem ser adotados nas escolas e seus desdobramentos

Estágio de prevenção	Envolve quais ações por parte dos professores nas escolas	A quem se destina	Busca
Primário (antecipar)	Identificação do problema, educação e informação acerca dos malefícios que as drogas podem causar.	Pessoas que ainda não experimentaram e indivíduos que estejam em risco de experimentar.	Promoção da saúde
Secundário (intervir)	Educação, informação, intervenção precoce, aconselhamento e acolhida, buscando evitar que o uso de drogas se torne exagerado, problemático ou abusivo.	Pessoas que já experimentaram drogas e costumam usá-las ocasionalmente.	Recuperação da saúde
Terciário (reduzir)	Aconselhamento, acolhida e reabilitação, auxiliando a pessoa a abandonar o uso de drogas ou a diminuí-lo quando ela não for capaz de cessá-lo.	Pessoas que usam drogas de maneira problemática.	Reabilitação da saúde

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Figlie, Silva e Borrego (2019), Marques (2021), Pinheiro e Marafanti (2014; 2010).

Por mais que se busque, com a prevenção primária, a promoção da saúde, com a prevenção secundária, sua recuperação e, com a prevenção terciária, a reabilitação dos alunos usuários de drogas, tenho a compreensão de que apenas as ações dos professores e da escola podem não dar conta da questão. Assim sendo, de acordo com Queiroz (2020, p. 28-29):

A saúde e a doença abrangem uma pluralidade de componentes, só possíveis de ser entendidas na sua amplitude, globalidade e multidimensionalidade, de forma multicausal, em toda a sua complexidade e não apenas através de uma das suas dimensões.

Embasado nessa passagem, é sabido que, muitas vezes, apenas a prevenção ao uso de drogas realizada no ambiente escolar não surtirá o efeito desejado. Assim como a saúde e a doença, a prevenção também envolve componentes complexos e multidimensionais que precisam estar articulados, em alguma medida, com o trabalho dos professores e de suas escolas, junto a profissionais da saúde, segurança, justiça e também ao poder público. Isso pressupõe que os docentes, acompanhados de pessoas de outras áreas, passem por “[...] uma preparação para recepcionar e implementar as melhores ideias, a serviço do bem comum, adaptando-se a melhores condições de vida, com mais liberdade, menos hipocrisia [...], mais responsabilidade e mais respeito pelas diferenças” (SOARES, 2019, p. 163).

É digno de nota, contudo, que, apesar de essa coordenação de esforços de profissionais das mais diversas áreas ser muito importante para que a prevenção ao uso de drogas aconteça de maneira adequada e consolidada na escola, os alunos dessa instituição não podem ficar à espera de que todos esses fatores caminhem juntos, para que a prevenção comece a acontecer.

Apresentados os conceitos de droga, usuário, tipos de usos de drogas e feita uma breve explanação sobre as prevenções primária, secundária e terciária, é preciso discutir um pouco sobre como a escola e seus professores aparecem retratados no campo da prevenção pela literatura especializada.

2.2. A ESCOLA E SEUS PROFESSORES NA PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS, SEGUNDO A LITERATURA ESPECIALIZADA

Conforme já foi antecipado no texto, não foram localizados escritos que apresentassem preocupação com a formação de professores no espaço escolar ou se ocupassem de construir programas de prevenção ao uso de drogas, mantendo um diálogo direto com os professores das unidades escolares. Apesar dessa lacuna nas pesquisas, pesquisadores do campo da prevenção costumam discutir, com certa frequência, o papel que eles acreditam que escolas e professores devem assumir, bem como os sentimentos desses docentes em relação à prevenção.

Não parece haver dúvidas entre os investigadores de que a escola contribui na socialização de seus estudantes (COSTOYA; VILLANUEVA BLASCO; VIDAL-INFERRER, 2018), visto que ela age como “[...] espaço de integração que promove, desde a infância, a inserção do indivíduo na coletividade [...]” (FREIRE *et al.*, 2014, p. 804). No que concerne à prevenção ao uso de drogas, não há dúvida de que essa instituição pode funcionar como agente transformador na vida dos alunos (ELICKER *et al.*, 2015), pois seu papel é “[...] educativo e preventivo e de orientações de informações sobre riscos” (FIGUEIREDO *et al.*, 2014, p. 168).

Como, em nosso país, a frequência à escola é obrigatória dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1988), existe a crença de que esse espaço seja adequado para a identificação de fatores de risco e de proteção ao uso de drogas (CHAVES, 2015; COSTOYA; VILLANUEVA BLASCO; VIDAL-INFERRER, 2018; SILVA *et al.*, 2019; SILVA, 2016). Entretanto, dado seu papel na socialização, a escola também não deixa de ser percebida como um local que pode potencializar o uso de drogas. A pressão de amigos que porventura consomem drogas, a convivência com adolescentes envolvidos no tráfico e a fácil circulação dessas substâncias dentro das unidades escolares aumentam a vulnerabilidade de adolescentes e jovens (CERQUEIRA *et al.*, 2011; DE JESUS *et al.*, 2017; ELICKER *et al.*, 2015; SILVA, 2016).

Os autores Chávez e Andrade (2005) são, a meu ver, os que trazem grande contribuição para o entendimento da relação proteção versus vulnerabilidade que a escola pode encerrar. Na visão dos autores, a escola pode ser tanto promotora da prevenção quanto facilitadora de maior vulnerabilidade. O estilo educativo de cada uma dessas instituições pode dizer para qual direção a escola encaminhará seus alunos. Em outras palavras, uma escola acolhedora, que não está ocupada demais em ser conteudista e não aceita o bullying e o cyberbullying como naturais, pode servir de proteção ao uso de drogas.

Em sentido contrário, a falta de adaptação do aluno à instituição escolar pode contribuir para o sentimento de incapacidade, a sensação de fracasso, o surgimento de tensões emocionais, bem como a dificuldade de estabelecer relações

com professores e colegas (CHÁVEZ; ANDRADE, 2005) e, em casos mais graves, culminar no uso e, por vezes, até mesmo no abuso de drogas (MUNHOZ, 2014). Como é possível perceber, ações simples adotadas nas escolas podem contribuir na prevenção ao uso de drogas entre seus alunos. Mas como as escolas dependem das ações de seus professores, é preciso verificar o papel que os pesquisadores esperam que os docentes assumam na prevenção ao uso de drogas.

Em um texto escrito por Martini e Furegato (2008, p. 2), os autores chamam a atenção para uma questão bastante pertinente que ronda a cabeça dos professores das escolas, correspondendo a uma dúvida para a qual quem pesquisa sobre a prevenção no espaço escolar deve buscar respostas: “[...] será possível evitar, através da educação escolar, que as pessoas, principalmente os jovens, se envolvam com drogas?”.

De maneira geral, não parece haver discordância entre os pesquisadores da área de que o trabalho docente é importante na prevenção ao uso de drogas entre adolescentes e jovens em idade escolar (DE JESUS *et al.*, 2017; FERREIRA *et al.*, 2010; MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2006; SILVA *et al.*, 2019; SODELLI, 2010). Silva (2016, p. 36), por exemplo, aponta que “[...] os professores são potencializadores de fatores de proteção para o desenvolvimento de comunicação de intervenção e detecção precoce no combate ao uso e abuso de álcool e outras drogas”. Moreira, Silveira e Andreoli (2006, p. 814-815) são ainda mais incisivos quanto ao papel do professor na prevenção, ao afirmarem:

A atitude de um educador ou de uma escola que consegue incluir, manter ou renovar o seu vínculo com um aluno que faz algum uso de substâncias psicoativas, lícitas ou ilícitas, pode ser o divisor de águas entre a parada na experimentação e a migração para outros usos incluindo uma futura dependência.

Não há questionamento, portanto, que a escola pode ser mais um fator de proteção na vida de seus alunos ao uso de drogas. Diante dessa convergência, considero importante aprofundar a discussão relacionada ao papel dos professores e avaliar o que as pesquisas apontam sobre a sensação de preparo e a disponibilidade (ou não) dos professores em discutir o fenômeno das drogas com seus alunos.

Em diferentes estudos realizados por Adade e Monteiro (2014), Ferreira *et al.* (2010) e Silva *et al.* (2019), esses autores perceberam uma relutância por parte dos professores em discutir assuntos relacionados ao uso de drogas. Os resultados dessas pesquisas apontam que os docentes tanto não se sentiam preparados – demonstrando “[...] medo e incapacidade para lidar com a prevenção do uso de drogas [...]” (FERREIRA *et al.*, 2010, p. 555) – quanto não demonstravam interesse em lidar com esse tipo de discussão em sua vida laboral, preferindo atuar com “[...] omissões e/ou negações para abordar o assunto [...]” (ADADE; MONTEIRO, 2014, p. 218).

Em suma, docentes e instituições de ensino não se veem como responsáveis por uma educação e por uma prática de saúde dentro de seus muros (SILVA, 2016; SILVA *et al.*, 2019),

quando muito preferem atribuir esse papel aos “[...] professores de áreas específicas que envolvem temáticas de saúde, tais como ciências e biologia” (SILVA *et al.*, 2018, p. 8). Também não é incomum que os educadores atribuam a prevenção ao uso de drogas como responsabilidade de pessoas alheias ao espaço escolar que eles julgam estar mais bem preparados, como médicos, psicólogos, assistentes sociais e até mesmo a polícia por meio de seu Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), o mais difundido no território brasileiro (PEREIRA; SANCHEZ, 2020).

Como ex-professor de escola que já presenciou o trabalho realizado pelo PROERD, tenho sérias ressalvas ao modelo preventivo adotado pelo programa. Levar uma maleta com amostras de drogas e mostrar aos alunos pode até satisfazer a curiosidade de alguns. Mas, ao proferir discursos morais e fazer afirmações não corroboradas pela ciência (e não sentidas na prática pelos alunos que já experimentaram ou experimentam drogas), por exemplo, que, ao usar apenas uma vez qualquer droga, você se tornará dependente e uma pessoa sem vontade própria, estamos contribuindo ainda mais para a desinformação e continuamos tentando realizar a prevenção pelo amedrontamento, e não pela conscientização.

Um aspecto bastante claro que contribui na falta de preparo dos professores para abordar as drogas com os alunos nas escolas é discutido pela literatura especializada e refere-se à deficiência que os cursos de licenciatura possuem ao não discutirem a temática das drogas na formação inicial.

Trata-se de um problema comum em diferentes lugares do globo, como em Cuba, nos cursos de formação de professores que trabalham com a educação primária (HENÁNDEZ REYES, 2016), e no Brasil, onde se observa uma profunda “[...] ausência do tema ‘drogas’ nos cursos de preparação profissional de educadores (Pedagogia, Licenciatura, etc.) [...]” (FIGUEIREDO *et al.*, 2014, p. 165).

O resultado dessa falta de preparo, na maioria das vezes, é a materialização de programas de prevenção que não surtem os efeitos desejados. Discutido o papel da escola na prevenção segundo a literatura especializada, é preciso tratar dos programas preventivos implementados nas escolas espalhadas pelo Brasil.

2.3. O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE OS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO IMPLEMENTADOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Uma breve consulta a algumas bases de dados nacionais leva-nos a identificar programas de outros países que foram implementados em escolas brasileiras, como é o caso, para ficar apenas em dois exemplos, do programa “*Unplugged*”, rebatizado no Brasil de *#Tamojunto* (PEDROSO; HAMANN, 2019), e o programa estadunidense, surgido em 1983, chamado *Drug Abuse Resistance Education* (DARE),

que inspirou a criação do PROERD pelas polícias militares brasileiras (BARBOZA; ALEXANDRE, 2013).

Dezenas e mais dezenas de programas preventivos, inspirados ou não em experiências internacionais, podem ser citados como exemplos de maior ou menor êxito em solo brasileiro. Mas como não foi objeto de interesse da pesquisa fazer uma análise detalhada deles, usarei este subcapítulo para apresentar o que, segundo pesquisadores da área da prevenção ao uso de drogas nas escolas, pode ser problemático e favorecer a criação, o desenvolvimento e a manutenção de programas que contribuam para a educação dos alunos, tornando-os mais aptos e capazes para resistir ao uso de drogas.

A primeira crítica aos programas de prevenção realizados é a falta de regularidade de ações preventivas (SILVA *et al.*, 2019; PEREIRA; SANCHEZ, 2020), sendo bastante comum localizar escolas que realizam a prevenção ao uso de drogas com eventos pontuais, sem nenhuma relação com o currículo escolar, convidando profissionais da saúde, assistentes sociais, ex-usuários de drogas e policiais (ARALDI *et al.*, 2012; PEREIRA; SANCHEZ, 2020; SODELLI, 2015). Trata-se de uma ação inadequada de acordo com a opinião de Martini e Furegato (2008, p. 6): “Prevenção não significa apenas colocar um programa em uma escola, uma hora por semana, com um palestrante convidado, durante 15 ou 20 semanas, prevenção é estilo de vida, é um processo permanente e estratégico [...]” que requer uma série de “[...] ações de promoção de

saúde contínuas, integradas ao cronograma de atividades da instituição e legitimadas, de fato, em sua proposta pedagógica” (SILVA *et al.*, 2019, p. 191).

Outro problema identificado são as intervenções preventivas que costumam ocorrer nas escolas somente após o descobrimento de algum aluno usuário de drogas na escola (COSTOYA; VILLANUEVA BLASCO; VIDAL-INFERRER, 2018), quando o indicado seria iniciar a prevenção antes que o uso precoce de drogas acontecesse (CERQUEIRA *et al.*, 2011; MARTINI; FUREGATO, 2008).

A falta de diretrizes claras de muitos programas preventivos e a não articulação com o projeto político-pedagógico (PPP) de cada instituição escolar (SILVA *et al.*, 2019) é mais um ponto falho que faz com que os professores não se empenhem muito com a adesão à prevenção na escola. A desmotivação para participar de programas preventivos aumenta um pouco mais quando alguns docentes percebem que terão de abrir mão do tempo de que eles dispõem para trabalhar seus conteúdos durante todo o ano letivo, para tratar de um assunto extra curricular, o que os obriga a dispor de um período mais exíguo para fazê-lo (SILVA *et al.*, 2018; FERREIRA *et al.*, 2010).

Para que a prevenção aconteça de maneira benéfica para os alunos, e não como mera atividade burocrática obrigatória, as escolas precisam assumir a prevenção ao uso de drogas como parte integrante de seus currículos, fazendo as modificações necessárias nos programas escolares

(PEREIRA; PAES; SANCHEZ, 2016). Não é difícil sinalizar para os professores como suas disciplinas podem assumir seus papéis na prevenção, sem necessariamente abrir mão dos conteúdos que eles precisam trabalhar.

Apresento três exemplos de disciplinas cujos professores costumam relutar a tratar das drogas em suas aulas:

- Quão difícil será para o professor de matemática que ensina gráficos usar dados que demonstram que a idade de uso precoce de drogas entre adolescentes e jovens em idade escolar vem baixando ao longo do tempo? (IBGE, 2009; 2013 2016). Além disso, por que não dedicar alguns minutos para discutir com os alunos as consequências desse uso precoce e o risco aumentado de o adolescente e o jovem desenvolverem o uso problemático de drogas? (HART, 2014);
- Quem trabalha com ensino religioso não pode apresentar a seus alunos o efeito ritualístico de algumas drogas em diversas religiões ao longo da história? (ESCOHOTADO, 2008). Como não trazer para essa discussão o uso da ayahuasca por determinados grupos religiosos brasileiros e tratar dos efeitos que essa droga traz? (GOULART, 2019);
- Por que o professor de educação física não pode ampliar a discussão que ele já costuma fazer sobre o uso de anabolizantes (ANTUNES; DANTAS, 2010) e tratar também das drogas em geral e seus efeitos nas práticas

esportivas e as consequências de seus usos para a saúde e para a vida?

Como ex-professor com mais de dez anos de experiência no chão da escola, tendo a apostar que os problemas identificados anteriormente – a irregularidade de ações preventivas, a não realização de programas preventivos antes que se descubra que algum aluno usa drogas e a falta de diretrizes claras e de articulação da prevenção com o PPP das escolas – tendem a ser superados com convencimento e melhor formação e motivação dos professores.

Para tanto, os professores deverão compreender que a prevenção ao uso de drogas é muito importante na vida de seus alunos e que eles não estarão “trabalhando mais” do que já trabalham. Além disso, ao desenvolver essa temática, espero que eles não “fujam” dos conteúdos curriculares com os quais eles têm de trabalhar em suas disciplinas ao longo do ano¹. Apresentados os problemas que tendem a minar a prevenção

1 É digno de nota que não estou aqui a advogar pela exacerbação das funções dos professores, tampouco quero provocar ainda maior precarização do trabalho docente. Tenho compreensão de que a prevenção ao uso de drogas junto da população brasileira, incluindo-se aqui os alunos da educação básica, depende de uma série de políticas públicas que dependem tanto ou mais de ações governamentais quanto de desejos e intenções dos docentes e de suas instituições escolares. Além disso, não posso deixar de acrescentar que esta pesquisa representa um recorte no vasto campo do estudo sobre drogas e busca colocar luz sobre um problema que foi identificado na revisão de literatura: a formação de professores para atuar na prevenção ao uso de drogas é deficitária. Quero dizer, portanto, que podia ter realizado este estudo de diversas maneiras distintas: discutindo as políticas públicas necessárias para realizar a prevenção nas escolas investigadas; investigando o currículo escolar e sua materialização; analisando o projeto político-pedagógico (PPP) de cada uma das unidades escolares investigadas. Porém, preferi dar continuidade à temática da formação (continuada), por ela corresponder a um assunto por que mantenho meu interesse desde minha graduação.

ao uso de drogas nas escolas brasileiras, partirei para discutir o que fora identificado como exitoso nos programas realizados no Brasil e no mundo.

Se a falta de motivação docente foi apontada anteriormente como um possível problema Monteiro *et al.* (2016) acreditam que a sensibilização dos professores no tema do álcool e de outras drogas pode aumentar a eficácia e o envolvimento docente em programas de prevenção ao uso de drogas. Outra maneira interessante de construir bons programas nas escolas brasileiras é envolver o público alvo na construção do mesmo uma vez que, de acordo com Silva *et al.* (2019, p. 190), diversas pesquisas indicam que “[...] uma intervenção relativa ao tema de uso e abuso de álcool e outras drogas, apresenta maior probabilidade de ser efetiva, se esta for fundamentada na experiência e na opinião do público junto ao qual se pretende trabalhar”.

Falar a língua do estudante e, principalmente, ouvir as expectativas, dar vazão aos anseios e medos e às dúvidas e angústias dos alunos pode fazer com que eles enxerguem que a prevenção construída trata de suas experiências e se articula com o mundo real vivido por eles.

Como vimos antes, a realização de palestras pontuais com a participação de pessoas externas ao ambiente escolar foi apontada anteriormente como um problema, mas isso não quer dizer que não devemos buscar ajuda de profissionais de saúde. Podemos realizar um trabalho articulado entre docentes,

gestores das escolas, profissionais da saúde, e quantos mais pessoas se fizerem necessárias (SILVA, 2016; FREIRE *et al.*, 2014), desde que seja tomado o devido cuidado para não incidir na iatrogenia² que tem afetado alguns programas escolares de prevenção ao uso de drogas (PEREIRA; ZANCHEZ, 2020).

Em outras palavras, os programas de prevenção desenvolvidos pelas escolas devem, sim, manter íntima relação com os conhecimentos científicos e com os saberes da área da saúde, mas devemos ter a consciência de que **a prevenção realizada nas escolas é/tem que ser diferente daquela realizada por médicos, enfermeiros, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, entre outros, nos consultórios e nas ruas.**

Outras ações que podem favorecer a realização de exitosos programas de prevenção ao uso de drogas são apontadas em um artigo recente de Pereira e Sanchez (2020), entre as quais destaco a utilização de métodos interativos, a realização de intervenções com profissionais treinados adequadamente e o ensino de habilidades pessoais e sociais para os alunos não se envolverem em drogas.

Como foi possível perceber ao longo deste capítulo, a escola poderá servir de fator protetivo ao uso de drogas pelos alunos em idade escolar (principalmente nos estágios de prevenção primária e secundária) se professores e demais

2 De acordo com o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa online, iatrogenia é a “geração de atos ou pensamentos a partir da prática médica”.

membros da comunidade escolar conseguirem construir um programa preventivo baseado em conhecimentos científicos que apresente sentido e significado e fale a linguagem do público que pretende atender.

Paratanto, é preciso evitar o uso de programas preventivos pontuais (acionados apenas quando descobrimos algum aluno usuário), burocráticos (como a discussão realizada uma vez ao ano, em momento específico) ou copiados de outros países, com realidades muito distintas da nossa. Daí a necessidade de construir, com professores e alunos das escolas, uma **educação contra-hegemônica sobre drogas**. Mas, para que isso seja realizado, é preciso conhecer a realidade dos sujeitos com os quais pretendemos construir o programa de prevenção ao uso de drogas, motivo pelo qual é preciso partir para o itinerário metodológico e para a apresentação e discussão dos dados obtidos com a realização desta pesquisa: os dois capítulos seguintes.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.
Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino:
se hace camino al andar.

Antonio Machado (1997) – CXXXVI
(Proverbios y cantares), XXIX.

Este capítulo inicia com a citação de um poema do espanhol Antonio Machado, para apresentar a maneira como compreendo o ato de pesquisar. Assumo, dessa maneira, uma ênfase qualitativa de pesquisa, por meio da qual busco o seguinte: ler e interpretar o mundo, tendo o ambiente natural como fonte de dados e sabedor de que eu sou o instrumento principal de meu estudo; descrever os fenômenos observados de maneira mais próxima, aprofundada e detalhada; dar destaque ao processo investigativo tanto, ou até mais do que, ao próprio produto gerado com a escrita desta pesquisa; compreender a realidade investigada mediante a lógica e os

sentimentos de seus protagonistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CARDANO, 2017; DENZIN; LINCOLN, 2007a; FLICK, 2009b; 2009c; QUINTANA PEÑA, 2006).

Vejo, na pesquisa qualitativa, a possibilidade não existente nas pesquisas quantitativas “[...] de dar voz às diversas formas de alteridade, fazendo objeto dos próprios estudos sujeitos marginais, periféricos e permitindo a eles expressarem a própria diferença com as próprias palavras” (CARDANO, 2017, p. 29). O que quero dizer com isso é que pesquisar um tema tão impactante quando a formação de professores para a prevenção ao uso de drogas pode despertar paixões e gerar controvérsias que podiam ficar perdidas em uma pesquisa quantitativa.

Nesse sentido, a possibilidade de acessar e buscar entender os motivos de opiniões tão díspares que o tema das drogas pode despertar talvez seja uma das maiores riquezas da pesquisa qualitativa pode gerar para nosso estudo.

Por mais que eu já tenha trabalhado em pesquisas anteriores com diferentes técnicas, como questionários, entrevistas, autobiografia, observação, pesquisa documental e iconografia, não me coloquei aprioristicamente em favor de nenhum procedimento metodológico para não recair novamente no erro, destacado por Luna (1988), de atribuir à técnica um poder que ela não tem.

Sendo assim, acreditando que o objeto tem prioridade sobre o método (CARDANO, 2017) e é ele (o objeto) que deve determinar a escolha dos procedimentos de pesquisa (FLICK,

2009b), assumo meu posicionamento de um pesquisador bricoleur (DENZIN; LINCOLN, 2007a; KINCHELOE, 2007).

A bricolagem tem uma dimensão desprovida de pudores, que pergunta: ‘Quem disse que pesquisa tem que ser feita assim?’. Essa falta de pudor é baseada em uma postura que despreza a ideia de que métodos monológicos e ordenados nos conduzem ao ‘lugar certo’ na pesquisa acadêmica (KINCHELOE, 2007, p. 18).

Não quero dizer, com isso, que o pesquisador não deva conhecer bem os métodos de pesquisa disponíveis para realizar uma pesquisa, pelo contrário: “Para que o bricoleur use os métodos que tem à mão, os que existem, o pesquisador deve conhecê-los” (KINCHELOE, 2007, p. 18). Contudo, me vali dos métodos e teorias disponíveis para enxergar a realidade, para compreender de acordo com Costa (2007, p. 19): “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante”. Nesse sentido, estou tratando de minhas ações assumindo ser impossível a neutralidade por originar minhas análises partindo de um referencial teórico e de minha bagagem cultural, adotando novos instrumentos e orientando meu próprio olhar em novas direções (FONTOURA; PIERRO; CHAVES, 2011).

Concordando com a opinião de Turato *et al.* (2019) de que, para fazer pesquisa qualitativa de maneira concreta – ultrapassando a mera enunciação verbal, a abstração e a idealização –, é preciso assumir o ramo da pesquisa qualitativa de onde o investigador parte para estudar o complexo e multifacetado comportamento humano. Por esse motivo

não há receio de afirmar que esta investigação apresenta pressupostos etnográficos (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Digo isso devido a meu interesse por extravasar o que acontecia dentro das escolas investigadas (e relacionar o que se aprende nesse espaço com o mundo lá fora) e ao envolvimento que busquei em meu fazer pesquisa, para compreender, de perto, o fenômeno estudado, dialogando com os sujeitos participantes do estudo (gestores e professores) e observando, a uma pequena distância, a realidade de professores e alunos (ANDRÉ, 2011; ANGROSINO, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Até compreendo que a pesquisa etnográfica costuma valer-se de técnicas de pesquisa, como a observação participante, entrevistas intensivas, análise de documentos, e envolve uma forte interação do pesquisador com as pessoas estudadas, gerando uma afetação mútua (ANDRÉ, 2011). Entretanto, reafirmando-me como um pesquisador bricoleur (KINCHELOE, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2007a), deixo claro que lancei mão de diversos métodos que se mostraram necessários para realizar minha pesquisa, estando eles tradicionalmente ligados à etnografia ou não.

Partindo desses pressupostos, dedicarei os dois próximos subcapítulos do livro para apresentar ao leitor o percurso percorrido, as escolhas feitas, os problemas enfrentados e as soluções encontradas por acreditar que, sendo claro, preciso e demonstrando o caminho percorrido, posso conferir qualidade ao trabalho de pesquisa realizado (GASKELL; BAUER, 2017).

3.1. A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA¹

Ao iniciar este subcapítulo, necessito demarcar que a escolha do município de Cariacica, no estado do Espírito Santo, não ocorreu de maneira fortuita por, pelo menos, três motivos. Em primeiro lugar, ainda que eu não resida mais na cidade de Cariacica, sou cidadão cariaciquense, ou seja, vivi no município de meu nascimento até meus 18 anos. Nesse sentido, concordando com a opinião de Denzin e Lincoln (2007a, p. 17) de que “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, assumo que a escolha que fiz traz, em seu bojo, uma série de afetos e desejos que me impeliram a querer contribuir, em alguma medida, na vida de alunos e professores das escolas do município onde nasci, vivi e estudei durante boa parte de minha vida.

Em segundo lugar, foi minha inserção na Rede Municipal de Educação de Cariacica, na qualidade de professor concursado, que me fez vislumbrar a situação de pânico vivida pelos professores do município em relação às drogas no espaço escolar e interferir, em alguma medida, na compreensão e na resolução do problema. Afinal, “[...] o pesquisador qualitativo que está ciente de seus deveres cívicos emprega um conjunto de práticas materiais que movimentam o mundo” (DENZIN;

1 Apresentei os motivos que me fizeram escolher a Rede Municipal de Educação de Cariacica no 8.º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa (CIAIQ), realizado na cidade de Lisboa, em Portugal (LOUREIRO; QUEIROZ, 2019). Aproveito a base do mesmo texto acrescentando-o com novas e importantes reflexões que se fizeram necessárias e não couberam no texto original, em virtude do pouco espaço que eu tinha disponível para escrita.

LINCOLN, 2007b, p. 363). Acreditava que, por também ter sido professor do município, eu talvez poderia compreender melhor os sentimentos desses sujeitos, já que vivi um pouco a realidade deles na rede.

Por último, mas não menos importante, percebi que as pesquisas desenvolvidas em nível acadêmico (graduação, mestrado e doutorado) que são fomentadas pela maior instituição de financiamento de pesquisas que existe em território espírito-santense – a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) – estão concentradas na cidade de Vitória, capital do estado, e nos municípios rurais que são responsáveis pela maior parte da produção de alimentos do estado (FAPES, 2017).

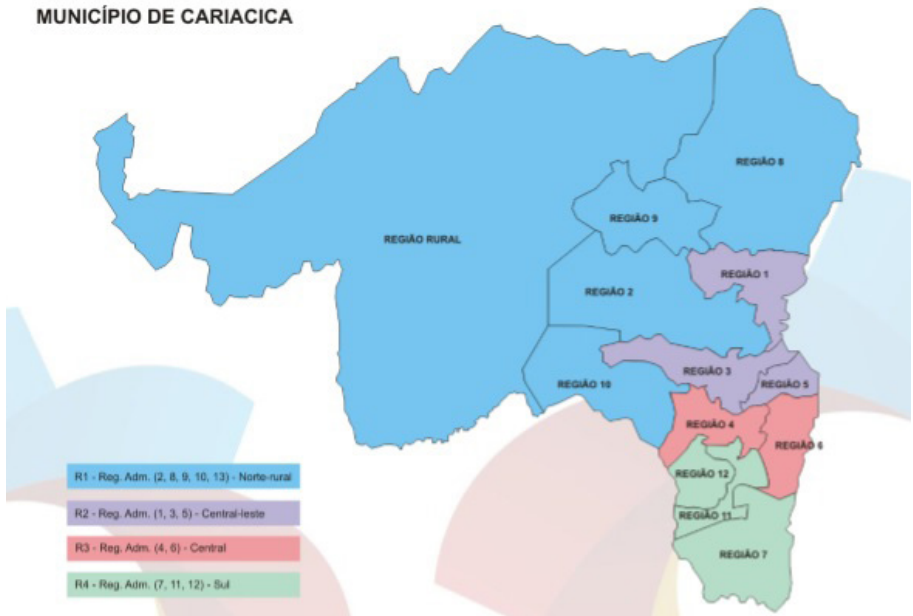
Em outras palavras, o município de Cariacica quase não possuía, à época dessa consulta, pesquisas sendo desenvolvidas por pesquisadores vinculados à FAPES. Tal dado mostra quanto Cariacica tem sido relegada a uma importância muito pequena no trabalho de investigadores capixabas interessados em produzir conhecimento. Pelos motivos já expostos, decidi assumir meu compromisso social como pesquisador (DEMO, 2013; LÜDKE; ANDRÉ, 2018), buscando contribuir com o município por meio da realização deste estudo.

3.2. ACESSANDO O CAMPO DE ESTUDOS

Recebi a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME) para realizar a pesquisa em 2 de abril de 2018, ainda no início do doutorado. Como pretendia realizar um estudo o mais abrangente possível na Rede Municipal de Cariacica e não queria escolher arbitrariamente (ao acaso) as escolas que participariam do estudo, optei, no intervalo entre o recebimento da autorização da SEME (abril de 2018) e o CAEE do CEP (junho de 2019), por consultar a Secretaria Municipal de Educação sobre a maneira como as escolas eram distribuídas e agrupadas. Desse modo, descobri que o município de Cariacica é subdividido em 13 regiões administrativas e estas, por sua vez, são reagrupadas pela SEME em quatro macrorregiões (MR) administrativas (Figura 5), atendendo a critérios geográficos e demográficos.

As quatro MR administrativas delimitadas pela SEME são estas: norte-rural, central-leste, central e sul. Vale destacar que, apesar de seu tamanho, a região rural comporta apenas 4% da população de Cariacica (CARIACICA, 2012), motivo pelo qual a macrorregião norte-rural é composta pela região rural acrescida da região norte.

Figura 5 – Regiões administrativas do município de Cariacica



Fonte: Cariacica (2012, p. 15).

Diante dessa organização do município de Cariacica e de meu interesse em compreender intimamente crenças, medos, receios, desejos e os conhecimentos prévios dos professores (FLICK, 2009b) quanto ao fenômeno das drogas em contextos distintos, optei por delimitar que o estudo seria desenvolvido em quatro das 62 unidades escolares existentes. Levando-se em conta que a amostragem envolve não apenas a seleção de pessoas ou situações que se espera observar, “[...] mas também a seleção dos lugares em que se espera encontrar essas pessoas ou situações” (FLICK, 2009a), determinei que seria escolhida uma escola em cada grande

unidade administrativa. Definido o tamanho da amostra, era preciso estabelecer critérios de inclusão objetivamente claros que justificassem as escolhas a ser feitas.

Para identificar e escolher essas instituições, foram cruzados os seguintes dados:

1. informações fornecidas pela Gerência de Educação Cidadã – que é a responsável pelas políticas educacionais do município – sobre escolas que se situavam em localidades que enfrentavam problemas com o tráfico como crimes relacionados às drogas e até toque de recolher imposto por traficantes;
2. mapa de crimes de posse e uso de drogas e mapa de crimes de tráfico de drogas ilícitas (CARIACICA, 2012);
3. dados do Programa Nacional de Enfrentamento à Criminalidade Violenta (ESPÍRITO SANTO, 2019);
4. indicações feitas pela Coordenação de Ensino Fundamental – que se encarrega de promover, orientar, controlar e avaliar as atividades e projetos que cada Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Cariacica realizou – sobre instituições que costumavam estar mais abertas para receber estudos e pesquisas.

Dessa maneira, consegui identificar dez escolas, duas na região Norte-rural, três na Central-leste, duas na Central e três na Sul, que teriam de passar por dois últimos critérios:

1. independentemente de sua localização em duas dessas escolas, o gestor teria de afirmar que apresentava, no ano corrente (ou apresentou em anos anteriores), casos de alunos usuários de drogas ilícitas; nas outras duas, os gestores deveriam desconhecer a existência de alunos usuários de drogas ilícitas, mas a comunidade escolar deveria conviver cotidianamente com crimes ligados ao tráfico de drogas e contravenções menores, como posse e consumo de entorpecentes;
2. apresentar interesse em acolher a investigação proposta (BOGDAN; BIKLEN, 1994) após a apresentação por telefone e visita à unidade de ensino.

Sabia que, para contemplar esses dois critérios, precisaria estabelecer com os gestores das escolas uma relação mais próxima do que uma simples ligação telefônica e uma primeira visita de um estranho permitiriam. Afinal, como a direção escolar poderia falar abertamente com alguém que eles não conheciam, ainda que um pesquisador identificado como tal, sobre um assunto que gerava tanto receio como as drogas?

Para contornar minhas limitações, busquei alguém que pudesse funcionar como “porteiro” (YIN, 2016), “informante-chave” (ANGROSINO, 2009), um facilitador que tornasse os “primeiros dias no campo menos dolorosos” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 123) e me permitisse ser aceito (MINAYO, 2015). Isto é, como uma pessoa – alguma autoridade ou uma pessoa respeitada ou uma liderança da rede de contatos – que

puдesse servir de facilitador no acesso ao campo de estudos, uma figura que me ajudasse a diminuir as resistências que eu podia encontrar em minha ida às escolas.

Estava consciente de que esse acesso ao campo era crucial para minha investigação (FLICK, 2009b), motivo pelo qual empreguei energia e atenção especiais. Evidentemente eu sabia dos riscos que corria de escolher uma pessoa que gerasse o efeito contrário em minha recepção (MINAYO, 2015), ao ser visto como representante dos interesses do porteiro (YIN, 2016). A grande questão era encontrar uma pessoa que ocupasse uma posição-chave no grupo dos gestores e pudesse contribuir positivamente, facilitando meu acesso às unidades escolares.

Como eu havia sido professor da rede por quase um semestre – antes de pedir exoneração do cargo público que havia conquistado para morar durante o primeiro ano de meu curso de doutorado no Rio de Janeiro – e já vinha dando cursos de formação a docentes de educação física e pedagogas da Rede Municipal de Cariacica durante quase dois anos, eu conhecia uma pessoa que poderia me auxiliar nesse sentido. Tratava-se de uma servidora que trabalhava havia mais de uma década na SEME, que era bastante respeitada entre os gestores, tanto por seu trabalho quanto por suas posições políticas e por uma ativa participação em movimentos sociais em favor da educação.

Essa mesma servidora já havia desempenhado um papel muito importante para a pesquisa, ao me auxiliar a transitar com celeridade meu projeto de pesquisa entre as pessoas que ocupavam os mais altos cargos na SEME, conseguindo uma resposta positiva para realizá-la em menos de dez dias corridos.

Muito perto de iniciar esses contatos e ir a campo, fui comunicado por membros da SEME que o novo secretário de Educação que estava no cargo havia alguns meses requeria tomar conhecimento das pesquisas e estudos que estavam sendo realizadas no município. Segundo as palavras da funcionária que me ligou o novo chefe da SEME avaliaria quais as pesquisas continuariam com autorização para serem realizadas no município. Estava preparado e sabia quase de cor os procedimentos e as recomendações dados por Yin (2016) e Angrosino (2009), para não abusar da hospitalidade, a maneira como me expressar e agir no campo sem gerar maiores estranhamentos e evitar correr o risco de perder, completa ou parcialmente, o acesso que os anfitriões poderiam me dar no campo de estudos. Contudo, jamais esperava encontrar novos obstáculos vindos da mesma instituição que já me havia recebido tão bem pouco menos de um ano e meio.

Não bastasse mais um tempo adicional que eu teria de aguardar, ainda corria o risco de ter minha autorização cancelada e ter de voltar à estaca zero em minha investigação. Após três meses de espera, com muitas idas a alguns gabinetes da SEME e vindas, recebi uma nova autorização para realizar a pesquisa em setembro de 2019. Tendo nas mãos a listagem

com as dez escolas pré-selecionadas, conseguindo a adesão de minha facilitadora e superando mais uma burocracia da autorização, selecionei uma instituição em cada macrorregião.

O critério de escolha foi a localização da unidade escolar em um bairro reconhecidamente violento e/ou com altos índices de crimes relacionados às drogas ilícitas. Após o contato da facilitadora de acesso ao campo me apresentando, dizendo que em breve eu entraria em contato, fiz uma ligação telefônica para cada instituição agendando uma visita à escola para explicar pessoalmente, e com mais detalhes, a investigação que me propunha a fazer.

Tendo em conta que, ao receber um pesquisador, “[...] a maioria das pessoas ficam lisonjeadas e contentes se você tem interesse nelas e no seu modo de vida [...]” (ANGROSINO, 2009, p. 51), bem como podem ficar curiosas para saber por que elas e sua instituição foram escolhidas entre tantas outras (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2015), tratava-se de uma primeira oportunidade para estabelecer algum vínculo de confiança, demonstrar empatia com meu interlocutor e apresentar quais os benefícios que meu estudo poderia trazer para a vida deles e de outros professores da Rede Municipal de Cariacica (YIN, 2016; BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANGROSINO, 2009).

Não tenho dúvidas de que a ação da facilitadora contribuiu para minha entrada no campo, uma vez que todos os gestores me receberam muito bem e demonstraram grande interesse em acolher a pesquisa. O gestor da primeira escola

que visitei, localizada na macrorregião (MR) central (e chamarei, ao longo deste texto, de Escola A), afirmou que a presença de alunos usuários de drogas na instituição era uma constante ao longo dos anos. Os gestores das escolas localizadas nas macrorregiões sul e norte-rural (identificadas neste trabalho como Escolas B e C, respectivamente) disseram possuir muitos problemas com drogas no bairro, mas desconheciam se algum de seus alunos usava drogas. A quarta escola que visitei, localizada na macrorregião central-leste, teve de ser descartada porque o gestor também desconhecia a presença de alunos usuários de drogas em sua instituição.

Como eu desejava trabalhar com duas instituições que apresentassem alunos usuários e outras duas sem alunos usuários, tivemos de entrar em contato (a facilitadora e eu) com uma das outras duas instituições pré-selecionadas (região central-leste) para agendar minha quinta ida às escolas. Nessa visita, tive a confirmação da gestora de que sua escola costumava apresentar alunos usuários de drogas em seus quadros (chamarei essa instituição de Escola D), de tal maneira que consegui fechar a amostra com a qual passei a trabalhar. Como será possível perceber no capítulo a seguir – resultados e discussão –, minha intenção era pesquisar duas escolas com alunos usuários de drogas e outras duas sem alunos usuários.

Contudo, esse desejo mostrou-se equivocado, tendo em vista que o fenômeno das drogas nas escolas da Rede Municipal de Cariacica parece estar muito mais generalizado do que eu supunha.

Quadro 4 – Identificação, localização e situação das escolas selecionadas para o estudo em virtude de possuírem alunos usuários de drogas

Instituição	Localização	Situação inicial da escola em virtude de possuir alunos usuários	Situação real da escola quanto a usuários
Escola A	MR central	Gestão afirma possuir aluno usuário de drogas na escola	Todos os gestores afirmam que já possuíram ou possuem alunos usuários de drogas na escola
Escola B	MR sul	Gestão desconhece possuir aluno usuário de drogas na escola	
Escola C	MR norte-rural	Gestão desconhece possuir aluno usuário de drogas na escola	
Escola D	MR central- -leste	Gestão afirma possuir aluno usuário de drogas na escola	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 4 mostro como a amostra ficou composta, deixando clara a situação inicial alegada pelos gestores de cada escola na fase de sondagem em relação ao fato de possuir, ou não, indivíduos usuários de drogas em seu corpo discente e qual sua situação real.

Apresentado como compus a amostra com a qual trabalhei para realizar minha investigação, é preciso discutir com o leitor quais as técnicas de pesquisa que foram utilizadas para conseguir os dados com os quais trabalhei nesta pesquisa.

3.3. TÉCNICAS DE PESQUISA EMPREGADAS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Apresento, neste subcapítulo, as técnicas que foram sendo empregadas para o alcance e o registro dos dados obtidos durante a realização da pesquisa. Não tive a menor pretensão de produzir uma espécie de tratado sobre os procedimentos dos quais lancei mão. Contudo, acredito que, ao apontar alguns benefícios e inconvenientes dos métodos empregados e as ações adotadas, posso demarcar para o leitor algumas características e os passos dados durante a pesquisa qualitativa realizada (TURATO *et al.*, 2019).

3.3.1. Diário de campo e observação

Minayo (2015) considera que o diário de campo não é nada mais do que um caderno no qual o pesquisador registra todas aquelas informações que ele pode obter no local de pesquisa, fora de situações de entrevistas e de outros contextos formais. Se, para Flick (2009c), as notas feitas no diário de campo correspondem a uma importante fonte de dados da pesquisa qualitativa, Minayo (2015) amplia seu significado, ao assinalar que o diário de campo é o principal instrumento usado no trabalho de observação de campo.

Considerando que a pesquisa etnográfica² depende muito da capacidade do pesquisador em observar e interagir com as pessoas do campo, enquanto elas operam com suas rotinas de vida (ANGROSINO, 2009), acreditei que o diário de campo poderia me auxiliar no registro de um volume importante de dados brutos de observação (VIANNA, 2007) que não podiam ser desperdiçados.

Seguindo a orientação de Angrosino (2009, p. 56) de que “[...] o ideal seria que a observação começasse no momento em que o pesquisador entra no cenário do campo, onde ele faz o possível para pôr de lado todos os preconceitos, nada considerando como evidente [...]”, optei por usar o diário e campo desde o primeiro dia que me dirigi às escolas.

Contudo, consciente de que a observação é uma técnica que não isenta o investigador de exercer influência nas pessoas observadas (PÁDUA, 2018), passei a sintetizar o que eu observava com o mínimo de palavras possíveis em um minúsculo bloco de notas que mantinha no bolso com uma caneta. Tomei essa iniciativa para não gerar muito mais desconforto do que minha simples presença na escola poderia causar. Digo isso não só por ter experiência anterior como pesquisador que se valeu de diário de campo, mas principalmente por ter sido investigado em uma pesquisa na qual quem investigava não largava mão do diário de campo e

2 É importante lembrar ao leitor que este estudo apresenta alguns pressupostos etnográficos, conforme já destaquei antes, mas não tem a pretensão de se autointitular um estudo etnográfico.

anotava tudo o que eu fazia e o que se passava a meu redor. Estaria eu sendo julgado, criticado, elogiado? – pensava eu naqueles momentos.

Por ter bastante vívidos em minha memória o comportamento daquela pesquisadora e a profusão de sentimentos e incertezas que suas ações geravam em mim, optei por agir diferente e realizar anotações densas e detalhadas somente no momento em que eu não mais estivesse na presença das pessoas e das situações que estava observando. Dessa forma, quando saía do campo, acessava imediatamente as esparsas anotações que eu havia realizado em meu pequeno bloco de notas para proceder ao registro do que acabara de observar no diário de campo destinado a cada escola estudada. Buscava descrever, no diário de cada escola, as situações que acabava de observar, não perdendo a oportunidade para acrescentar pensamentos e sentimentos que aqueles fatos espertavam em mim (CARDANO, 2017).

Os locais e horários nos quais realizei tais anotações foram bastante variados: na saída de cada um dos turnos, sentado nas quadras poliesportivas dessas escolas; nas dependências de um bar ou em uma padaria nas proximidades das unidades de ensino; dentro do carro (quando a movimentação no entorno da escola permitia); dentro do ônibus – a caminho de casa – ao final de mais um dia de pesquisa.

Nos dias em que visitei as quatro escolas participantes da pesquisa, pela primeira vez tive a oportunidade de marcar uma

data para realizar entrevistas com os gestores ao longo das duas últimas semanas de setembro de 2019. No decurso de escrita do livro, lançarei mão de algumas das anotações realizadas em meus diários de campo. No momento, minha intenção é apenas apresentar ao leitor a importância do diário de campo. Sempre que se fizer necessário, os dados dos cadernos de campo serão apresentados no transcurso deste trabalho.

3.3.2. Entrevista com a direção escolar

Conseguida minha inserção no campo de investigação, era preciso entrevistar os gestores de cada uma das quatro unidades escolhidas. A entrevista é considerada um “método de reconstrução”, já que os dados coletados não são naturais como aqueles obtidos em uma conversa cotidiana (FLICK, 2009b, p. 31). Trata-se de uma técnica de pesquisa econômica e acessível a todos (KAUFMANN, 2013) e exige um envolvimento maior do que entregar um simples questionário para pegar depois (FLICK, 2009b). Ela é um “[...] instrumento flexível nas mãos de um pesquisador atraído pela riqueza do material que está descobrindo” (KAUFMANN, 2013, p. 37). O uso das entrevistas com esses sujeitos partiu de meu interesse em buscar compreender como os principais responsáveis pelas unidades escolares enxergam o fenômeno das drogas tanto dentro de suas escolas quanto na comunidade localizada no entorno delas.

Acredito que a compreensão das crenças, medos, receios e desejos dos gestores quanto ao fenômeno das drogas é muito importante por pretender construir uma **educação contra-hegemônica sobre drogas**, visto que os responsáveis pelas escolas costumam direcionar (por vezes, até impedir) determinadas ações adotadas no campo da prevenção e da formação de professores dentro das escolas, baseando-se nesses tipos de sentimentos. Sabia da existência de uma série de técnicas de entrevistas como a entrevista estruturada, na qual

[...] a interação entre entrevistado e entrevistador é guiada por um 'roteiro', o questionário, no qual comparecem as frases do entrevistador (as perguntas que ele deve apresentar ao entrevistado) e o conjunto das frases entre as quais pode escolher aquela que melhor se aplica a ele (as respostas às questões que lhe foram dirigidas) (CARDANO, 2017, p. 167).

Como não queria ficar preso a um roteiro rígido, adotei a entrevista semiestruturada exploratória, pois sabia que as respostas dadas pelos entrevistados poderiam fazer surgir novas questões importantes ou que deviam ser aprofundadas, não previstas no questionário (roteiro de entrevista) original, dando, assim, a liberdade de não ter que ficar preso às indagações formuladas inicialmente (DESLANDES, 2015; ROSA; ARNOLDI, 2014).

Um mês antes de proceder às entrevistas com os gestores das escolas selecionadas, realizei um plano piloto com dois ex-diretores escolares, professores da Rede Municipal de Cariacica que não trabalhavam nas quatro unidades selecionadas para

a pesquisa, para validar as perguntas do roteiro (FLICK, 2012). Seguindo a orientação de Kvale (2011) de que a leitura das entrevistas transcritas pode fazer surgir no investigador novas interpretações sobre o fenômeno estudado, usei o plano piloto para verificar se as perguntas feitas estavam suficientemente claras, para aperfeiçoar o roteiro da entrevista e observar se os entrevistados narrariam questões que eu desejava elucidar.

A perspectiva adotada tanto no plano piloto quanto nas entrevistas propriamente ditas foi a da entrevista compreensiva que parte de uma dinâmica por meio da qual “[...] o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado” (KAUFMANN, 2013, p. 40). Os diálogos foram gravados com a prévia autorização dos entrevistados, depois de eles terem firmado comigo, junto a duas testemunhas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual eles receberam mais informações sobre a temática e os objetivos do estudo.

Além disso, por meio do TCLE, eles admitiram não estar recebendo nenhum tipo de pagamento para participar do estudo, foram informados de que suas identidades seriam mantidas em sigilo, sabiam da possibilidade de desistir de participar da pesquisa em qualquer momento (se se sentissem constrangidos, envergonhados ou desconfortáveis) e estavam cientes de que os dados obtidos seriam usados apenas com finalidades acadêmicas e científicas.

Terminadas as entrevistas, solicitava aos diretores que me apresentassem aos professores da escola em ambos os turnos e me mostrassem as dependências de sua instituição. Nesse momento, eu também aproveitava para negociar próximas fases da pesquisa, especialmente as rodas de conversa que eu desejava realizar com os professores.

Como só consegui realizar as quatro entrevistas no fim de setembro, devido aos obstáculos que tive de transpor (demora em receber autorização do CEP para fazer a pesquisa e reapreciação de meu projeto de pesquisa pelo novo secretário de Educação), todos os diretores me autorizaram a frequentar, de outubro de 2019 em diante, suas escolas em qualquer horário e pelo tempo que fosse necessário. Contudo, eles solicitaram que a realização de atividades formais com os professores fosse deixada para o início do ano letivo de 2020, por volta de março ou abril. Eles alegaram que, com a proximidade do fim do ano, os professores já se encontravam bastante cansados e repletos de tarefas até o fim do ano.

Aceitei prontamente a solicitação porque, com base em minha experiência como docente na Região Metropolitana da Grande Vitória, sabia que, com a aproximação do fim do ano letivo, havia um forte risco de o quadro de professores ser muito renovado de 2019 para 2020, fazendo com que boa parte das iniciativas que eu tomasse no último trimestre de 2019 se perdesse no início de um novo ano letivo. Decidi, então, aproveitar o fim do ano para circular nas escolas e conhecer um pouco mais a cultura escolar de cada uma

delas. O diário de campo continuou sendo muito importante nesse processo para o registro dos dados com os quais fui mantendo contato nas escolas.

3.3.3. Pesquisa documental: aproveitando o hiato temporal entre a entrevista com os gestores e as rodas de conversa

Iniciado o ano letivo de 2020, entrei em contato com as escolas uma a uma, para retomar o estudo e, mais uma vez, fui surpreendido com uma nova restrição para acessar o campo. Fui informado de que as autorizações concedidas pela SEME para pesquisa possuem validade somente para o ano em que foram concedidas.

Novamente tive de entrar em contato com a secretaria e solicitar uma nova autorização, que me foi concedida em 12 de março de 2020. Já havia começado a frequentar as escolas, vinha aproximando-me dos professores quando as aulas foram interrompidas no início de abril de 2020, o que impediu, assim, que a pesquisa continuasse.

Entre março e junho de 2020, as atividades escolares do município de Cariacica ficaram paralisadas. Ao longo de julho, os professores (re)planejaram as atividades que teriam de realizar e, a partir de agosto, passaram a oferecer o ensino remoto. Por conta dessas especificidades e de os professores alegarem que estavam trabalhando dobrado, não consegui realizar as rodas de conversa durante o ano letivo de 2020, nem mesmo por meio de reuniões virtuais, via computador.

No primeiro dia de fevereiro de 2021, protocolei, na Secretaria Municipal de Educação, um novo pedido para continuar e finalizar a pesquisa, tendo recebido a autorização em 8 de fevereiro de 2021. Minha intenção era realizar as rodas de conversas com os professores das escolas entre abril e maio de 2021. Mas, como a Rede Municipal de Cariacica retomou as atividades de ensino presencial somente em julho daquele ano na modalidade híbrida³, conseguimos autorização para realizar as rodas de conversa somente a partir de agosto de 2021, quando as aulas começaram a ocorrer de maneira um pouco mais próxima do que acontecia antes de ser deflagrada a pandemia da covid-19.

Durante o período de paralisação das atividades das escolas, o qual aconteceu em 2020, pude dedicar-me, com mais afinco, a uma atividade que eu já havia iniciado após a entrada no doutorado: realizar uma pesquisa documental para verificar como as drogas apareciam na legislação brasileira, bem como quais ações foram adotadas pelo sistema educacional brasileiro em favor da prevenção no espaço escolar.

Os documentos são apontados por Lüdke e André (2018, p. 45) como “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e

3 Na modalidade híbrida assumida pela Rede Municipal de Cariacica, a metade de cada turma ficava em casa, recebendo atividades para fazer a distância e a outra metade estudava na escola, com aulas presenciais com os professores. O ensino híbrido visou garantir que os alunos pudessem ter aulas respeitando os protocolos sanitários de distância mínima entre si, uma vez que, com todos em sala ao mesmo tempo, isso não podia ser garantido.

declarações o pesquisador”. Para Banks (2009), eles são artefatos que permitem ao pesquisador constituir processos e artefatos sociais. Nesse sentido, pesquisar a legislação brasileira e as normas educacionais para verificar como as drogas se foram tornando objeto de preocupação estatal advém de meu entendimento de que esses tipos de documentos tanto trazem informações contextualizadas quanto são produzidos ante circunstâncias específicas, fornecendo informações preciosas que podem auxiliar a compreender o contexto no qual ele foi produzido (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Concordando com a opinião de Cellard (2010) de que o documento é uma preciosa fonte que me permite realizar alguns tipos de reconstrução, a localização, leitura e análise de leis, decretos, portarias estatais e normas educacionais sobre as drogas têm o propósito de me fazer entender como foi ocorrendo esse processo que fez com que as drogas em geral, que antes eram liberadas, passaram a ser proibidas.

No decorrer do trabalho de pesquisa documental, as fontes primárias com as quais trabalhei foram ampliadas, como será visto um pouco mais à frente, na seção que trata dos resultados obtidos com a pesquisa documental. A seguir, tratarei da metodologia das rodas de conversa e das dificuldades enfrentadas e superadas para sua realização.

3.3.4. Rodas de conversa

Para realizar as rodas de conversa, dirigi-me às escolas investigadas na segunda quinzena de julho de 2021, para conversar com cada um dos gestores, a fim de tentar fechar uma agenda para realizá-las, intermediadas pelo uso de uma plataforma digital. Diante de tantas dificuldades que a pandemia da covid-19 me colocava, optei por esse recurso como uma alternativa que não apenas respeitaria os protocolos sanitários seguidos pela Prefeitura Municipal de Cariacica e todos os órgãos a ela subordinados, como também me ajudaria no processo dialógico e na gravação das falas de todos envolvidos nas rodas de conversa para posteriores transcrição e análise.

Apresento, no Quadro 5, as datas propostas para realizar as rodas de conversa com duração de 50 minutos cada uma com os docentes das escolas investigadas. Optei por fixá-las em dias específicos para cada instituição, para evitar que os professores que se dispusessem a participar confundissem os dias de sua realização e porventura perdessem algum dos encontros. Também deixei as sextas-feiras sem nenhuma roda de conversa, por saber que esse é um dia em que os docentes já se encontram extenuados, motivo pelo qual a adesão podia ser muito baixa.

Quadro 5 – Datas pré-agendadas para a realização das rodas de conversa com os professores das quatro escolas investigadas

Instituição	Dia da semana	Dias do mês
Escola A	segunda-feira	16/08/2021; 23/08/2021; 30/08/2021
Escola B	terça-feira	17/08/2021; 24/08/2021; 31/08/2021
Escola C	quarta-feira	11/08/2021; 18/08/2021; 25/08/2021
Escola D	quinta-feira	12/08/2021; 19/08/2021; 26/08/2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

Infelizmente não consegui autorização de todos os gestores, pois o diretor da Escola A, que havia assumido durante o ano letivo de 2021, sem ter participado nem mesmo presenciado a fase anterior do estudo, demonstrou-se reticente e pouco interessado em contribuir para o prosseguimento. Todas as vezes que entrava em contato com ele, era marcado outro e depois outro dia para que eu voltasse a ligar e conseguir as datas das rodas de conversa com ele. Depois de cinco tentativas no intervalo de quase 40 dias, ele afirmou que achava que os professores não estavam com disposição para participar do estudo, motivo pelo qual as rodas de conversa com os docentes da Escola A não aconteceram.

A roda de conversa é um método muito usado na área da saúde, mas ela tem-se tornado emergente nas pesquisas no campo educacional. Também chamada por Paulo Freire (2015) de “círculo de cultura”, a roda de conversa tem a vantagem de auxiliar os participantes a se expressarem, verbalizar e refletir sobre suas impressões, opiniões, conceitos, crenças,

percepções e ações como profissionais, mas também como cidadãos (MACHADO *et al.*, 2015; MELO; CRUZ, 2014; PEREIRA; COSTA e SILVA, 2019). Trata-se de uma técnica de pesquisa por meio da qual se “[...] priorizam discussões em torno de uma temática, de modo a tornar possível dar visibilidade às práticas relacionadas à interação cotidiana” (MÉLLO *et al.*, 2007, p. 30).

O pesquisador tem de tomar muito cuidado na condução dos processos de fala e de escuta nas rodas de conversa para criar um clima de empatia, uma atmosfera de aceitação e de acolhimento entre os sujeitos que se abrem ao diálogo (WATZLAWSKI, 2017). Para a construção de rodas qualitativamente melhores, mais densas em discussões e conteúdo, faz-se necessária a criação de um ambiente de confiança entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Quando isso acontece, é muito provável que os colaboradores do estudo se sintam à vontade para fazer um grande número de falas sobre o tema por que o investigador tem grande interesse (PEREIRA; COSTA e SILVA, 2019). Uma ação importante para que essa confiança seja estabelecida é garantir o anonimato das identidades dos interlocutores, para que elas não se sintam ameaçadas de sofrer punições sociais ou institucionais devido à contribuição dada para realizar uma investigação (AFONSO; ABADE, 2008).

É digno de destaque que os momentos de interação e comunicação que acontecem durante esse processo conversacional

[...] representam a possibilidade de um grupo integrado e solidário na postura, nas dinâmicas, nas relações, nas interações, no diálogo, no questionamento, na abertura e no desencadeamento de um processo de conscientização, alfabetização e mobilização política consequente (VECHIA, 2010, p. 27).

Além disso, uma importante vantagem dessa técnica dialógica, em relação a outros métodos aplicados em pesquisa, é a ausência de proeminência de qualquer pessoa sobre outra, já que os sujeitos em diálogo se posicionam em torno de uma roda de pessoas que se encontram no mesmo plano (BRANDÃO, 2010). O que ocorre para que isso se realize, na opinião de Weffort (2015), é que o poder da fala não é de uns poucos aristocratas que se dedicam à especulação, mas de homens do povo que usam palavras vivas para tratar do que vivem, sentem, ressentem, expressando suas dores, sua fome.

Na opinião de Mélo *et al.* (2007, p. 30), existe uma maneira adequada de se iniciar uma roda de conversa, que é

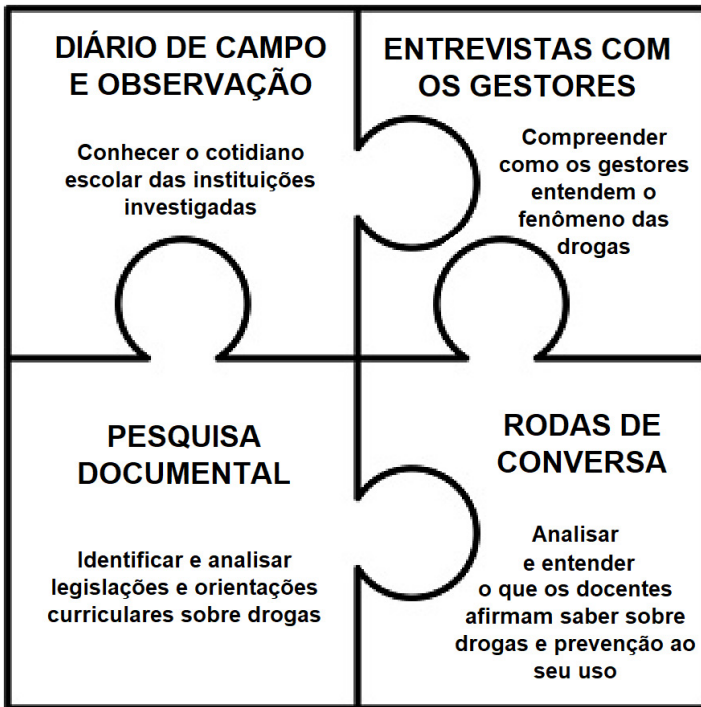
[...] com a exposição de um tema pelo pesquisador a um grupo (selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa) e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga outra a falar, argumentando e contra-argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro.

Mas a maior e mais importante justificativa para a realização das rodas de conversa – ou “círculos de cultura” como Freire prefere chamar – é que essa técnica “[...] deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal

e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’-” (BRANDÃO, 2010, p. 69). Por pretender construir com os professores da Rede Municipal de Educação de Cariacica uma **educação contra-hegemônica sobre drogas**, as rodas de conversa têm um papel primordial devido a minha necessidade de compreender na intimidade os docentes, suas opiniões, dogmas, conceitos e crenças a respeito das drogas. Tais informações são mais simples de conseguir nas rodas de conversa do que em situações de entrevistas formais ou aplicação de questionários.

Apresento, na Figura 6, uma síntese das técnicas de pesquisa que foram empregadas nas escolas e com os docentes para a realização desta pesquisa, bem como o principal motivo para a realização de cada uma delas.

Figura 6 – Técnicas de pesquisa empregadas durante a realização desta pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentado o desenho metodológico desta pesquisa, é preciso partir para a apresentação e interpretação dos dados obtidos mediante a aplicação das técnicas de pesquisa citadas neste capítulo.

COMO AS DROGAS APARECEM CITADAS NAS LEGISLAÇÕES E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Neste capítulo, são apresentados os dados obtidos durante meu itinerário investigativo, as análises e considerações feitas no decurso de todo o processo. Para um encadeamento mais lógico, organizei este momento em quatro etapas temporais, partindo da mais antiga para a mais recente:

- na primeira etapa, trago resultados da pesquisa documental realizada, apresentando como as drogas vêm sendo citadas e tratadas na legislação brasileira e em resoluções e documentos educacionais em nível federal;
- na segunda, faço uma breve contextualização das escolas, apresentando alguns dados dessas instituições e analisando situações vividas durante a pesquisa de campo, as quais dão mostras do contexto de violência e insegurança que as drogas acarretam à comunidade escolar;
- na terceira, são trazidos dados das entrevistas que foram realizadas com os gestores, de maneira a apresentar seus pensamentos, conhecimentos e ações quanto à prevenção

ao uso de drogas nas instituições que eles administram; considereei pesquisar os gestores como muito importantes, tendo em vista que eles, como responsáveis direto pelas unidades escolares, determinam a organização interna das escolas, o que pode moldar, favorecer ou dificultar as ações adotadas no campo da prevenção ao uso de drogas em suas instituições;

- na quarta, última e mais importante etapa de apresentação e análise dos dados deste estudo, discuto as rodas de conversa realizadas: trata-se do método mediante o qual buscamos ouvir e compreender pensamentos e sentimentos sobre drogas, bem como os conhecimentos prévios e as ações que são tomadas pelos dos professores no campo da prevenção ao uso de drogas nas escolas investigadas.

4.1. AS DROGAS NOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Conforme já havia mencionado, minha intenção inicial era realizar apenas uma análise documental das legislações brasileiras sobre drogas. Contudo, conforme o estudo avançou, descobri a existência de alguns pareceres vinculados ao Ministério da Educação (MEC) que tratavam das drogas e também precisavam ser analisados. Além desses documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mereceram um olhar cuidadoso, por trazerem orientações direcionadas aos

professores e, por isso, orientam ou formatam, em alguma medida, suas práticas¹. Vamos às análises.

4.1.1. Drogas nas leis federais brasileiras

A primeira legislação brasileira que faz menção às drogas é o Código Penal de 1890 (BRASIL, 1890). Com a referida lei, a embriaguez, além do ato de embriagar outrem, passou a ser considerado crime passível de prisão. Trata-se de uma iniciativa que já vinha sendo adotada em diversos lugares do mundo, especialmente na Europa industrializada do século XIX, pois o abuso de álcool tinha-se tornado um flagelo tanto nas cidades quanto no campo, por gerar comportamentos violentos de quem se embriagava e parecia capaz até mesmo de desregular os hábitos do trabalho tão necessários ao prosseguimento do processo de industrialização em curso (SILVA, 2007).

No Quadro 6, apresento uma resumida, mas sabidamente incompleta, linha de tempo que retrata algumas daquelas que considero as principais ações das legislações brasileiras direcionadas às drogas, seus usuários e prevenção a seu uso em solo brasileiro. Como não é pretensão deste estudo discutir as alterações da legislação de drogas no Brasil ao longo do tempo, apresento algumas determinações presentes nas referidas leis, portarias e decretos que podem ter influenciado

1 É digno de nota que possuía um interesse inicial em realizar um estudo sobre o conteúdo e a linguagem empregada nos livros didáticos brasileiros, dedicados à prevenção ao uso de drogas. Como não consegui ter acesso ao material desejado e como percebi que se trata de uma tarefa para construir outro estudo, abandonei a ideia.

as iniciativas de prevenção na sociedade brasileira e, mais especialmente, nas instituições.

Quadro 6 – Linha do tempo das determinações de legislações brasileiras direcionadas às drogas e seus usuários

<p>1890 – Decreto nº 847 Considerou embriaguez crime passível de prisão.</p> <p>1921 – Decreto nº 4.294 Penalizou o fornecimento de “substâncias venenosas” sem autorização; Criou sanatório para toxicômanos no Rio de Janeiro (DF); Puniu a embriaguez com multa e não mais com prisão; Embriaguez por hábito foi mantida como crime, mas passível de internação ao invés de prisão.</p> <p>1934 – Decreto nº 24.505 Alterou a nomenclatura “substâncias tóxicas de natureza analgésica ou entorpecente” para “entorpecentes”.</p> <p>1940 – Decreto-Lei nº 2.848 Promulgou um novo Código Penal; Comércio clandestino e fabricação de uso de entorpecentes foram considerados crimes à saúde pública.</p> <p>1971 – Lei nº 5.726 Determinou: organização de cursos para preparar o docente para combater as drogas nas escolas; truncamento de matrícula de alunos flagrados com entorpecentes na escola; uso da expressão viciado para se referir aos usuários.</p> <p>Decreto nº 69.845 Regulamentou a Lei 5.726 determinando a organização de um curso para instruir os docentes sobre os malefícios de entorpecentes/substâncias que levassem à dependência.</p> <p>1980 – Decreto nº 85.110 Instituiu o Sistema Nacional de Prevenção, Fiscalização e Repressão de Entorpecentes; Determinou que a área de ciências incluíse nos currículos do ensino de primeiro grau itens que esclarecessem aos alunos sobre a natureza e efeitos de substâncias entorpecentes ou que promovessem dependência.</p> <p>2001 – Lei n. 10.216* Redirecionou o modelo assistencial em saúde mental; Determinou que a internação devia ser realizada somente quando os recursos extra-hospitalares fossem insuficientes; * Atual de tratar dos direitos das pessoas com transtorno mental. Fundamenta a internação de usuários de drogas no Brasil (COELHO, OLIVEIRA, 2014).</p> <p>2005 – Portaria nº 1.028 (Ministério da Saúde) Definiu ações que visavam a redução de danos; Admitiu pela primeira vez que existem usuários e dependentes de drogas que não podem, não conseguem ou mesmo não querem parar de usar; Estabeleceu que as bebidas alcoólicas fossem incluídas nas estratégias de redução de danos.</p> <p>2007 – Decreto nº 6.117 Aprovação da Política Nacional sobre o Alcool; Estabeleceu regras para a propaganda de bebida alcoólica.</p> <p>2010 – Decreto nº 7.179 Determinou a capacitação continuada de atores na prevenção ao uso de crack e outras drogas.</p> <p>2011 – Portaria nº 3.088 (Ministério da Saúde) Instituiu a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e usuários de drogas no Sistema Único de Saúde.</p> <p>2019 – Lei nº 13.840 A internação involuntária de usuários de drogas voltou a ser possível; Acrescentou na LDBEN que as escolas devem “XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas”; Instituiu a Semana Nacional de Políticas sobre Drogas.</p>	<p>1914 – Decreto nº 2.861 Aprovou a Convenção Internacional do Ópio. 1915 – Decreto nº 11.481 Reafirmou a Convenção Internacional do Ópio.</p> <p>1932 – Decreto nº 20.930 Prevê sanções para quem fornecesse ou induzisse o consumo de substâncias tóxicas entorpecentes; Estabeleceu responsabilidades criminais para toxicômanos e intoxicados habituais, impondo pena fixada pelo juiz ou internação imediata quando não coubesse pena criminal.</p> <p>1938 – Decreto-Lei nº 891 Impediu o tratamento de toxicômanos em domicílio e permitiu internação em hospitais particulares fiscalizados; Pela primeira vez se estabelece no país que a internação do toxicômano poderia envolver a ministração de drogas para atenuação dos efeitos da crise de abstinência.</p> <p>1964 – Decreto nº 54.216 Promulgou a Convenção Única sobre Entorpecentes; Determinou a redução da oferta de drogas e a veiculação de informações de amedrontamento para a prevenção.</p> <p>1976 – Lei nº 6.368 Os cursos de formação de professores passaram a ser obrigados a oferecer ensinamentos em observância aos conhecimentos científicos disponíveis sobre entorpecentes e outras substâncias que causassem dependência; Dirigentes de estabelecimentos de ensino (e outras instituições) responsabilizados em adotar medidas de prevenção ao tráfico e uso indevido de entorpecentes dentro de suas imediações.</p> <p>2000 – Decreto nº 3.696 Dispôs o Sistema Nacional Antidrogas e determinou estímulo de pesquisas sobre prevenção, repressão ao uso indevido, ao tráfico e à produção de entorpecentes; Determinou a promoção de ensinamentos nos cursos de formação de professores em todos os níveis de ensino referentes às substâncias entorpecentes e drogas que causam dependência.</p> <p>2002 – Decreto nº 3.445 Instituiu a Política Nacional Antidrogas; Adotou perspectiva de redução de danos sociais e à saúde Orientou uma prevenção que usasse mensagens claras, válidas culturalmente e com fundamento científico.</p> <p>2006 – Lei nº 11.343 Acentuou o teor humanista da política de redução de danos Determinou que a repressão devia incidir sobre fabricantes e traficantes de drogas e não sobre os usuários; Estabeleceu como atividades de prevenção ao uso indevido de drogas políticas de formação para educadores nos três níveis de ensino.</p> <p>2009 – Portaria nº 1.190 (Ministério da Saúde) Estabeleceu como meta a promoção da educação para prevenção do uso de álcool e outras drogas tomando por base o Programa de Saúde nas Escolas e no Saúde e Prevenção nas Escolas (Ministérios da Saúde e Educação).</p> <p>2019 – Decreto nº 9.761 Estabeleceu a nova Política Nacional Antidrogas; Ignorou a política de redução de danos; A política de redução de danos volta o foco para a promoção da abstinência ao uso de drogas, ignorando que muitos não conseguem abandonar o uso; Reconhece as comunidades terapêuticas (ligadas, em sua grande maioria, a entidades religiosas) como forma de cuidar, acolher e tratar usuários de drogas.</p>
---	---

Fonte: Criado pelo autor com base nas legislações existentes².

2 No Apêndice, apresentado ao leitor uma listagem das legislações analisadas para a construção dessa linha do tempo, incluindo aquelas que não a estão compondo.



Como é possível perceber, durante 80 anos – de 1890 até 1970 –, o governo brasileiro publicou somente sete legislações³ com a intenção de impedir o crescimento do consumo de drogas no país: regulamentando produção e comércio; penalizando venda, exposição e administração sem autorização; punindo particulares que plantavam, cultivavam, colhiam e exploravam plantas das quais pudessem ser extraídas substâncias entorpecentes; estabelecendo critérios para a internação de dependentes de drogas; entre outras ações. Apenas quando a Lei n.º 5.726, de 29 de outubro de 1971, foi publicada em plena ditadura militar, o Estado começou a se preocupar com o uso de drogas no ambiente escolar⁴.

Dois pontos em especial da Lei n.º 5.726 (BRASIL, 1971c) chamaram muito minha atenção: a determinação de que os professores têm de ser preparados para entrar na “guerra contra as drogas” e o trancamento da matrícula dos alunos flagrados com drogas nas escolas. Primeiramente, ao construir uma narrativa de que estava sendo travada uma “batalha contra as drogas”, a norma analisada impõe o alistamento dos professores como soldados que deveriam estar preparados, posicionados do lado certo da trincheira, para lutar contra um inimigo invisível. Se levarmos em conta como essa maneira

3 Os Decretos n.º 2.861/1914 e n.º 11.481/1915 foram excluídos dessa conta por se referirem a legislações que não propuseram nada de novo em território brasileiro em relação às drogas e seus usuários, mas apenas ratificou recomendações da Convenção Internacional do Ópio.

4 Essa preocupação que continuou existindo em legislações subsequentes, como a Lei n.º 6.368/1976 e o Decreto n.º 85.110/1980, pode ser vista na linha do tempo apresentada no Quadro 6.

de encarar as drogas traz, em nosso tempo, uma série de descobramentos para o modo como os professores enxergam as drogas e seus usuários (fracos, vítimas, culpados, vilões), não é difícil supor que a perspectiva da “guerra às drogas” tenha sido bastante dura com quem usava essas substâncias naquele período.

A segunda questão é o impedimento de os alunos darem continuidade aos estudos, cortando os vínculos desses sujeitos com seus professores e colegas. Fazia-se com tal ação exatamente o contrário do que muitos pesquisadores do campo da prevenção às drogas atualmente reconhecem que precisava ser feito (HART, 2014; SOARES, 2019) com os sujeitos que estavam experimentando ou mesmo já usando drogas regularmente: punição e discriminação para quem não conseguia manter-se abstinência em vez de compreensão e acolhimento.

Quase dois meses depois, foi publicado o Decreto n.º 69.845 em de 27 de dezembro de 1971 para regulamentar a Lei n.º 5.726/71, analisada anteriormente. Trata-se de um esclarecimento sobre como os cursos expressos na referida lei deveriam ser criados:

Art. 15. O Ministério da Educação e Cultura realizará anualmente curso especial de instrução sobre os malefícios do uso de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica.

Art. 16. Os Estados, o Distrito Federal e os Territórios organizarão, no início de cada ano letivo, cursos para educadores de estabelecimentos de ensino que neles tenham sede, com objetivo de prepará-

los para o combate, no âmbito escolar ao tráfico e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica.

§ 3º. Os que concluírem êstes cursos deverão transmitir seus fundamentos, conclusões e objetivos aos outros professores do respectivo estabelecimento de ensino, em reuniões especiais cabendo-lhes ainda proferir palestras nas associações de pais e mestres.

[...]

§ 4º. O período durante o qual o educador participar de cursos de preparação será computado como de efetivo exercício no estabelecimento oficial ou particular que o tiver designado.

§ 5º. Somente poderão ministrar os cursos a que se refere este artigo pessoas devidamente qualificadas e credenciadas pelos Ministérios da Educação e Cultura e da Saúde.

§ 6º. Caberá ao Ministério da Educação e Cultura qualificar e credenciar os professores e orientadores educacionais, e ao Ministério da Saúde os assistentes sociais e profissionais de grau universitário (BRASIL, 1971a).

Como é possível perceber, o docente que recebia treinamento especial ficava responsável por repassar seus conhecimentos para o corpo docente com o qual ele trabalhava em sua unidade escolar, bem como para o restante da comunidade escolar. Cabia ao Ministério de Educação e Cultura certificar os docentes e orientadores educacionais treinados que estavam aptos a transmitir os conhecimentos sobre drogas nas escolas.

Não tenho dúvidas de que a Lei n.º 5.726/71 e o Decreto n.º 69.845/71 resultam de desdobramentos de um movimento internacional contra as drogas, liderado pelos Estados Unidos (GOMES; VECCHIA, 2018), que ganhou corpo em solo brasileiro com a ratificação da Convenção Única sobre Entorpecentes de 1961 três anos depois (BRASIL, 1964). Segundo Labate, Cavnar e Rodrigues (2016) e Bragança e Guedes (2018), desde quando Richard Nixon anunciou a “Guerra as Drogas”, alguns anos depois, na década de 1970, os norte-americanos passaram a ditar a política de drogas adotada na América Latina. Um bom exemplo das intenções norte-americanas foi veiculado pelo Jornal do Brasil em 9 de janeiro de 1970:

O Presidente Richard Nixon espera acabar, dentro de três anos, com as fontes estrangeiras de heroína que abastecem os 180 mil viciados nos Estados Unidos, segundo declarou a Casa Branca.

O Govêrno norte-americano intercedeu junto ao México e a Turquia, principais abastecedores do mercado dos EUA, para deter o comércio ilegal de drogas (EUA darão combate..., 1970, p. 8).

Apesar de sabermos que as pretensões norte-americanas jamais foram atingidas, não é incorreto afirmar que as ações adotadas por eles geraram um profundo sentimento de “drogafobia” (SOARES, 2019) em todo o mundo, sentimento que não tinha como não afetar as escolas e seus professores. Cinco anos mais tarde, a Lei n.º 6.368 (BRASIL, 1976) determinou, em seu art. 5.º, o seguinte:

Art. 5º Nos programas dos cursos de formação de professores serão incluídos ensinamentos referentes a substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica, a fim de que possam ser transmitidos com observância dos seus princípios científicos.

Parágrafo único. Dos programas das disciplinas da área de ciências naturais, integrantes dos currículos dos cursos de 1º grau, constarão obrigatoriamente pontos que tenham por objetivo o esclarecimento sobre a natureza e efeitos das substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica (BRASIL, 1976).

Como é possível perceber, a lei supracitada determinava que os cursos de formação inicial fornecessem aos futuros professores ensinamentos sobre as drogas, sem esclarecer como isso deveria ser feito. Além disso, seu parágrafo único tornava o esclarecimento da natureza e dos efeitos das drogas uma obrigatoriedade curricular apenas dos professores das escolas que trabalhavam com disciplinas da área de ciências naturais nos cursos de primeiro grau⁵.

Questiono, contudo, quais seriam os motivos de os professores em formação inicial das mais diversas áreas do saber receberem conhecimentos a respeito das drogas, mas a obrigatoriedade de o trabalho com os alunos das escolas sobre essa temática ficar a cargo apenas dos docentes que dão aulas das disciplinas da área de ciências naturais. Em outras palavras, ao estabelecer a obrigatoriedade curricular das disciplinas do

5 O primeiro grau durava 8 anos (da primeira à oitava série) e corresponde a nosso atual ensino fundamental de 9 anos (do primeiro ao nono ano).

campo das ciências naturais de tratar da temática das drogas no primeiro grau, a Lei n.º 6.368/1976 pode ter contribuído para que os professores das demais áreas de conhecimento abdicassem de discutir o assunto em suas aulas.

Apesar de encontrarmos breves menções no Decreto n.º 3.696 (BRASIL, 2000) e na Lei n.º 11.343 (BRASIL, 2006) sobre formação de formação de professores, as drogas no espaço escolar voltaram a ser efetivamente mencionadas em uma lei somente mais recentemente, em 2019, quando o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) obteve um acréscimo no qual os estabelecimentos de ensino foram incumbidos de “XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas” (BRASIL, 2019)⁶. Além disso, a Lei n.º 13.840/2019 versa o seguinte:

Art. 19-A. Fica instituída a Semana Nacional de Políticas sobre Drogas, comemorada anualmente, na quarta semana de junho.

§ 1º No período de que trata o caput, serão intensificadas as ações de:

I - difusão de informações sobre os problemas decorrentes do uso de drogas;

II - promoção de eventos para o debate público sobre as políticas sobre drogas;

6 Apesar do intervalo de quase 50 anos entre a publicação das Leis n.º 6.368/1976 e n.º 13.840/2019 tratando especificamente de drogas no espaço escolar, outras importantes medidas governamentais no âmbito da prevenção ao uso de drogas, não direcionadas ao espaço escolar ou a seu público, foram pensadas.

III - difusão de boas práticas de prevenção, tratamento, acolhimento e reinserção social e econômica de usuários de drogas;

IV - divulgação de iniciativas, ações e campanhas de prevenção do uso indevido de drogas;

V - mobilização da comunidade para a participação nas ações de prevenção e enfrentamento às drogas;

VI - mobilização dos sistemas de ensino previstos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na realização de atividades de prevenção ao uso de drogas (BRASIL, 2019).

Considero positiva a inserção da obrigatoriedade das escolas em adotar estratégias de prevenção ao uso de drogas na LDBEN, apesar da clara ausência de direcionamento de tais ações. Contudo, a determinação da Lei n.º 13.840 de que seja criada a Semana Nacional de Política sobre Drogas é equivocada. Isso porque, como já discuti antes neste texto, a falta de regularidade de ações preventivas e realização de eventos pontuais para a prevenção ao uso de drogas não apenas são insuficientes, senão podem passar a impressão aos docentes de que tratar de prevenção às drogas, durante uma única semana de todo o ano letivo, seja suficiente.

O que quero dizer é que a criação e realização da Semana Nacional de Política sobre Drogas, uma vez ao ano, pode gerar um efeito contrário ao pretendido pela legislação em análise: ao invés de as escolas e seus docentes realizarem uma prevenção constante ao uso de drogas de maneira paulatina, ela pode

transformar-se na única ação adotada pela escola e por seus professores durante todo um ano letivo com essa intenção.

Analisados leis, decretos, decretos-leis e portarias que traziam determinações legais sobre as drogas e certamente influenciaram a prevenção no âmbito escolar, decidi averiguar se procedia essa aparente ausência de deliberações mais diretas e mais claras sobre a prevenção ao uso de drogas destinada às instituições escolares. Descobri que, nos PCN, havia claras menções às drogas, mas recusei-me a acreditar que tenhamos ficado mais de 20 anos sem nenhuma iniciativa no âmbito federal para pensar ou mesmo orientar a prevenção no espaço escolar.

Por esse motivo, encaminhei uma consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE)⁷, colegiado vinculado ao Ministério da Educação (MEC), para verificar se haviam sido feitas orientações às escolas, às instituições de ensino superior e aos respectivos sistemas de educação no tocante às drogas após a publicação da Lei n.º 5.726/71.

Como demonstrei anteriormente, a Lei n.º 5.726/71 é um marco importante porque ela foi a primeira legislação federal que demonstrou claramente uma preocupação estatal com as drogas nas escolas brasileiras. Duas semanas depois de ter

7 O Conselho Nacional de Educação corresponde ao colegiado responsável por atribuir normas, deliberar sobre a educação nacional, bem como assessorar o ministro da Educação. Até 1995, ele era chamado de Conselho Federal de Educação (CFE). Esclarecemos ao leitor, portanto, que os pareceres e resoluções firmados até 1995 são do Conselho Federal de Educação e, a partir daí, eles foram realizados por seu homólogo, o Conselho Nacional de Educação.

feito o pedido, recebi a resposta de que existiam oito pareceres e duas resoluções do CNE sobre drogas. Apresento, a seguir, a análise realizada após a leitura desses documentos.

4.1.2. Resoluções do CNE que fazem menção às drogas

O documento mais antigo é o Parecer n.º 2.264/74, do Conselho Federal de Educação (CFE). Trata-se de uma orientação feita pelo CFE – originado de um estudo realizado conjuntamente pelo presidente, por conselheiros e pela relatora do CFE, pelo secretário de Saúde Pública, por membros do Ministério da Saúde e outros membros externos ao governo federal – para instalar a educação da saúde nas escolas brasileiras. Ao contrário do que eu imaginava, o Parecer n.º 2.264/74 do CFE não é uma resposta direta à Lei n.º 5.726/71 (que foi a primeira a demonstrar preocupação com as drogas no espaço escolar), mas, sim, à Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou novas Diretrizes e Bases para o ensino do 1.º e 2.º graus no período da ditadura militar (BRASIL, 1971b) e extinguiu os efeitos da LDBEN que existiam anteriormente (BRASIL, 1961).

Quanto à Lei n.º 5.726/71 (BRASIL, 1971c), ela corresponde a um desdobramento da Lei n.º 5.692/71, uma vez que a LDBEN de 1971 determinava tornar “obrigatória a inclusão [...] de Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus” (BRASIL, 1971b), mas não estabelecia quais deveriam ser os temas e conteúdos

trabalhados nos Programas de Saúde. Nesse sentido, o Parecer n.º 2.264/74 do CFE fez diversas considerações no intuito de orientar os programas de saúde que deveriam ser incluídos nos currículos escolares pelo Brasil no primeiro e no segundo grau (nossos atuais ensino fundamental e ensino médio, respectivamente).

Quanto aos conteúdos que deviam ser trabalhados para a realização de uma educação em saúde nas escolas, o parecer apontava ser necessário diferenciar as escolas rurais das escolas urbanas. Sendo assim, de acordo com as orientações contidas no referido documento, os vícios de comportamento deviam ser abordados apenas nas instituições escolares urbanas.

Uma matéria divulgada no Jornal do Brasil, em 12 de agosto de 1974, tratou desse parecer dias antes de ele ser publicado pelo CFE:

A ignorância de determinados assuntos, até então rotulados de proibidos por velhos preconceitos ou esclerosados tabus, terá fim. Os alunos do 2º grau, por exemplo, vão aprofundar os conhecimentos adquiridos na escola de 1º grau [...].

O objetivo fundamental é a consolidação de noções básicas sobre os fenômenos vitais. Além disso, poder-se-ão acrescentar noções ou desvios dos padrões de normalidade, ações de tóxicos e efeitos da poluição do meio-ambiente (SEXO, tóxico e poluição..., 1974, p. 16).

Situação interessante são as “ações de tóxicos” que aparecem como possibilidade de acréscimo, apesar de a

Lei n.º 5.726/71 (BRASIL, 1971c) determinar obrigatório o treinamento de um professor por escola três anos antes. Quando trata da metodologia que deve ser empregada para o desenvolvimento dos programas de saúde, o Parecer n.º 2.264/74 determina que aos professores “[...] caberá, além do exemplo e do ensino ocasionado pelas circunstâncias, a observação das atitudes dos alunos, reveladoras de desvios dos padrões de saúde ou conducentes a esses desvios (por exemplo: [...] a postura viciosa [...])” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1974, p. 71).

Por fim, o parecer determina: “O aluno deverá conhecer os grandes problemas sanitários brasileiros – as grandes endemias, as doenças degenerativas de prevalência estatística – e os aspectos sociais do problema de tóxicos” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1974, p. 73). Em suma, apesar de o uso de tóxicos parecer preocupar, ele não se configurava como um grande problema sanitário brasileiro.

Em 1979, o CFE publicou o Parecer n.º 1.681/79, que corresponde à resposta do conselho a um processo encaminhado pelo presidente da Câmara Técnica de Entorpecentes e Tóxicos, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – colegiado subordinado ao Ministério da Saúde – que solicitava que o Programa Educativo de Prevenção contra o Uso de Tóxicos fosse adotado pelo sistema de ensino brasileiro. No documento de abertura do processo, o membro do CNS fez uma declaração que pode ser vista como uma avaliação da formação de professores que havia sido determinada pela

Lei n.º 5.726/71: “O que não pode continuar ocorrendo, a nosso ver, é a omissão dos setores de educação e saúde para problema da maior gravidade como este [do uso de tóxicos]” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1979, p. 29).

Em outras palavras, após passados pouco mais de oito anos da obrigatoriedade de preparar os professores “[...] para o combate, no âmbito escolar, ao tráfico e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica” (BRASIL, 1971c), muito pouco havia sido feito. O CFE atendeu à solicitação feita e encaminhou o referido programa para ser analisado e adaptado pela secretaria do 1.º e 2.º graus do MEC e pelas secretarias de educação de cada uma das redes de educação do país, a fim de “atender as peculiaridades de cada região” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1979, p. 29).

O CFE recomendou ainda a participação dos Conselhos Estaduais de Educação, das Secretarias de Saúde e das Comissões de Moral e Civismo na construção de uma programação para realizar o referido programa. Quanto à materialização do Programa Educativo de Prevenção contra o Uso de Tóxicos, o CFE deixou claro ser contrário à criação de uma nova disciplina no currículo pleno, determinando “[...] que seja aproveitada, especificamente a Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde e Ciências Físicas e Biológicas ambos componentes curriculares obrigatórios nos [sic] 1º e 2º graus” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1979, p. 29).

Passados alguns anos, a Fundação de Assistência ao Estudante do Distrito Federal consulta o CFE sobre a viabilidade da inclusão de aulas sobre tóxicos nos currículos do ensino do 1.º grau. No processo que deu origem ao Parecer n.º 322/86, a referida fundação propôs – mediante a sugestão dada pelo doutor João de Deus Lacerda Mena Barreto, autor de um livro destinado ao primeiro grau (subdividido em dois volumes), que trata dos problemas dos tóxicos – que fosse criada uma disciplina no intuito de tratar das drogas nas escolas do primeiro grau.

Em sua resposta, o CFE não nega que as drogas correspondam um problema enfrentado pela sociedade brasileira e

[...] o educador da criança e do adolescente e mesmo o educador do jovem tem uma tarefa a cumprir diante de seu educando, no que concerne à ameaça da droga. Ninguém contesta, igualmente, que o risco da droga é uma insidiosa cilada posta à frente dos que caminham para a maturidade, que exige atenção da escola (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1986, p. 3).

Contudo, o CFE negou haver necessidade de criação de uma nova disciplina obrigatória, deixando claro acreditar ser possível tratar do “problema dos tóxicos” por meio do trabalho escolar com os programas de saúde previamente determinados:

Não cabe a este Conselho fixar disciplina obrigatória para o 1º grau. A matéria em questão está inserida nos Programas de Saúde. Cabe à escola o dever de tratar com atenção o problema do tóxico. Mesmo que este Conselho tivesse competência

para definir a disciplina proposta, sou de parecer que não seria conveniente estabelecê-la, como disciplina obrigatória. Cada escola deve decidir se tem condições e se pode esperar proveito na criação de uma disciplina formal (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1986, p. 6).

Como é possível perceber, apesar da negativa, o CFE apontou que, se as escolas julgassem necessário, elas poderiam criar disciplinas obrigatórias destinadas a tratar das drogas no primeiro grau, apontando, assim, alguma autonomia das instituições na modificação do currículo para o estabelecimento da prevenção. Todavia, afirmou que haveria melhores caminhos para realizar a prevenção nas escolas:

[...] melhor do que instituir uma disciplina sobre tóxicos – caminho não fácil de ser realizado – é aproveitar as oportunidades que surgem no dia-a-dia da vida escolar para lições de vida e lições sobre o tóxico [...]. O professor de Ciências e de Biologia poderá oferecer, num momento favorável, umas informações sobre as drogas e suas insídias. Mas serão acontecimentos – uma notícia de jornal, um programa de televisão, um caso na escola, uma pergunta de um aluno – que darão a melhor partida. Serão, sobretudo, as pessoas da casa, depositárias da estima e confiança dos alunos, mais que o conferencista renomado, muito mais que o ex-drogado convertido, que exercerão a tarefa de educar contra a droga. Acontece muitas vezes que alunos peçam a um professor mais estimado que lhes dê aulas ou informações a respeito. Essa atmosfera de confiança recíproca é indispensável para um trabalho frutuoso (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1986, p. 5).

Considero necessário refletir sobre duas importantes afirmações feitas pelo CFE na passagem acima: o uso de

notícias midiáticas como pontapé inicial para uma discussão sobre drogas nas escolas e a relação de confiança existente entre professores e alunos como vantagem na prevenção ao uso de drogas.

Quanto à estratégia de se valer da mídia, fica perceptível que a escola passa a educar pelo amedrontamento, e não pelo esclarecimento, valendo-se de estratégias que não possuem compromisso com os conhecimentos científicos sobre as drogas, até porque a mídia está mais preocupada em garantir audiência e vender jornais do que em propiciar esclarecimentos.

Sobre o papel do professor em oposição ao do palestrante especialista, essas observações são acertadas no que tange à relação de confiança que os alunos podem manter com alguns de seus professores. Mas, para que isso ocorresse de maneira correta, o professor deveria ter conhecimentos científicos sobre as drogas em vez de se basear nos noticiários (HART, 2014). O problema é que, para além do noticiário que já trazia um ponto de vista enviesado sobre o fenômeno das drogas, a principal fonte por meio da qual os docentes balizavam suas práticas pedagógicas em relação ao uso de drogas até então eram os livros didáticos que não eram submetidos ao escrutínio crítico e serviam como fontes da verdade absoluta (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987; CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1991). Além disso, os livros didáticos traziam informações imprecisas sobre as drogas e tinham mais o objetivo de amedrontar do que informar (LOUREIRO; QUEIROZ, 2018; CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1991).

Há um último parecer dado, em 1991, pelo extinto CFE, que tem total relação com esse problema identificado nos livros didáticos da época. Trata-se do Parecer n.º 257/91 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1991a), emitido após a solicitação do professor doutor Elisaldo de Araujo Carlini – presidente do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID) e professor da disciplina Psicofarmacologia da Escola Paulista de Medicina – para que o CFE se posicionasse quanto ao propósito do CEBRID em oferecer “dois cursos” que “têm por objetivo orientar sobre droga autores de livros didáticos, destinados a alunos de primeiro e segundo graus do ensino e técnicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1991b, p. 1).

No texto desse parecer, o CFE indica acreditar que seja “[...] louvável a preocupação dos pesquisadores com a mudança do teor do livro didático, no tratamento do assunto e na perspectiva de modificação das estratégias” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1991a, p. 148), mas considera que não é de sua alçada dar parecer sobre o curso.

Tomando o cômputo das resoluções do CFE, é possível concluir que os Pareceres números 2.264/74, 1.681/79 e 322/86 são tentativas que têm o objetivo de materializar a prevenção ao uso de drogas no espaço escolar determinada pela Lei n.º 5.726/71 (BRASIL, 1971c), enquanto o Parecer n.º 257/91 foi originado da dificuldade de os professores levarem a cabo a prevenção nas escolas devido ao acesso a fontes bastante precárias de que eles dispunham.

Em 1995, o CFE foi extinto, sendo criado o CNE para assumir suas funções. De 1995 a 2019, foram publicados quatro pareceres (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a; 2000b; 2002; 2010) e duas resoluções (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012; 2018) pelo CNE, que fazem menção à palavra droga (ou drogas) em seu texto. No entanto, como, em nenhum dos referidos documentos, não foi feita nenhuma menção à prevenção ao uso de drogas nas escolas ou pelos alunos, tampouco as estratégias e/ou recursos de que pudesse lançar mão nessas instituições, nenhum desses pareceres ou resolução foi objeto de análise neste trabalho.

Em 1996, foi aprovada a LDBEN atual (BRASIL, 1996), mas a Lei de Diretrizes e Bases só passou a fazer menção às drogas quando a Lei n.º 13.840 (BRASIL, 2019b) promoveu alterações em seu texto, conforme já vimos. Em 1997, a prevenção ao uso de drogas finalmente apareceu como objeto de preocupação direta do Ministério da Educação em âmbito federal em um documento destinado aos professores em geral. Isso ocorreu por ocasião da publicação dos PCN que serão analisados a seguir com a BNCC.

4.1.3. PCN, BNCC e drogas

Devido à importância dos PCN para o ensino fundamental, como norteador curricular para as escolas de ensino fundamental espalhadas pelo Brasil, fiz a leitura integral de seus dez volumes para verificar como as informações sobre

drogas e a prevenção a seu uso apareciam no referencial. Minha intenção foi verificar como o tema das drogas era tratado e se apareciam orientações aos professores sobre a maneira como eles poderiam desenvolver esse assunto com seus alunos.

Logo na introdução dos PCN (BRASIL, 1997f), encontram-se duas passagens que fazem menção às drogas: na primeira, ela é citada como um tema que costuma ser excluído do currículo escolar, mas deve ser trabalhado pelos professores em suas disciplinas, indicando-se, dessa maneira, a emergência do tema; na segunda, as drogas são citadas como uma temática que merece tratamento transversal entre as disciplinas que compõem o currículo, indicando que esse assunto pode e deve ser tratado de maneira diferenciada, a depender das reais necessidades de cada instituição. Com base nessas observações, parti para analisar cada um dos nove volumes restantes dos PCN, interessado em avaliar como as drogas eram tratadas em cada um deles.

Apesar do interessante tratamento que a introdução dos PCN dá ao tema das drogas, ele simplesmente desaparece nos volumes dos PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997g), matemática (BRASIL, 1997h), ciências naturais (BRASIL, 1997c), história e geografia (BRASIL, 1997e) e arte (BRASIL, 1997b), nos temas transversais ética (BRASIL, 1997a) e pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 1997j). É curioso que, mesmo dispondo de um bloco temático denominado “ser humano e saúde” no PCN de ciências naturais (BRASIL, 1997c) e toda uma disposição para tratar do corpo humano

como um sistema integrado, dinamicamente articulado, e da afirmação de que o estado de saúde ou doença são originados do cumprimento (ou não) de necessidades que passam pela biologia, cultura, sociedade e afetos, não há nenhuma menção às drogas. Talvez isso se deva pela amplitude do PCN da área que recomenda ao professor trabalhar com uma enorme amplitude de conhecimentos e conteúdos de disciplinas científicas, como astronomia, física, química, geociências e biologia, ficando, assim, esquecido o tema das drogas.

Das áreas de conhecimento listadas pelos PCN, somente aparece algo no documento da educação física (BRASIL, 1997d), bem como nos temas transversais que tratam de meio ambiente e saúde (BRASIL, 1997i). No PCN de educação física, há uma primeira passagem que diz que adotar hábitos saudáveis e participar de grupos que não estimulem o uso de drogas pode ajudar na prevenção do consumo dessas substâncias. Também há uma autocrítica ao histórico dessa disciplina escolar, quando encontramos nesse documento que sempre discursou que a educação física formava um homem integral que contribuía no “enobrecimento do caráter”, mas não havia conteúdos na disciplina que dessem conta desses aspectos, a saber:

Pregava-se que o esporte afastava o indivíduo das drogas, mas não se abordava esse assunto na sua dimensão afetiva, psicológica, política, econômica ou sociocultural [...].

Sabe-se, hoje, que exercitar ou disciplinar o corpo não resulta obrigatoriamente na formação completa do ser humano. Sabe-se, por exemplo,

que o caráter pode ser corrompido pelas glórias do esporte, favorecendo a atitude de obter a vitória a qualquer custo e até mesmo com o uso de drogas (BRASIL, 1997d, p. 58).

Como é possível perceber, o referido PCN traz observações importantes acerca das drogas. Mas, quando se compara o tratamento dado a esse assunto com outros conteúdos tradicionalmente desenvolvidos pela educação física, como esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, fica patente a falta de habilidade para lidar com o tema, deixando-o solto ali. Como se sua simples menção no PCN de educação física servisse para estimular o professor dessa disciplina a trabalhar com um tema tão complexo, mesmo dispondo de tão poucas informações, e sem contar com um mínimo de direcionamento.

Na seção dos temas transversais em que se discute a saúde, são citados os “agravos ocasionados pelo uso de drogas (fumo, álcool e entorpecentes)” (BRASIL, 1997i, p. 80), e as drogas aparecem como conteúdo a ser desenvolvido no intuito de incidir sobre algumas das necessidades de saúde dos alunos. Há, portanto, o entendimento de que trabalhar com o tema das drogas com esses sujeitos pode contribuir na formação para o exercício da cidadania. Em relação aos motivos que podem levar uma pessoa a experimentar e manter o uso habitual de drogas, os PCN assinalam que “os valores afetivos e sociais associados ao consumo habitual de drogas são muito mais decisivos do que o conhecimento dos agravos que causam” (BRASIL, 1997i, p. 69).

Essa mesma unidade dos PCN chama ainda a atenção dos professores para o fato de que o uso de drogas (álcool, tabaco e outros entorpecentes) pela parte dos alunos pode ser favorecido pelos hábitos de grupos sociais dos quais eles façam parte, entre os quais se destacam a família e os amigos. Tal sinalização dos PCN indica proximidade com um estudo realizado com escolares da cidade de Porto Velho, estado de Roraima, que pretendeu verificar o consumo de álcool, tabaco e outras drogas entre estudantes adolescentes. Nele os pesquisadores observaram que quase 40% dos investigados consumiram, pela primeira vez, álcool dentro da própria casa, bem como o hábito de consumir bebidas alcoólicas com familiares ou amigos (ELICKER *et al.*, 2015).

Por fim, é importante ressaltar uma última passagem do referencial que corrobora os dados do estudo anteriormente citado, além de indicar pistas interessantes para que o professor pensasse a prevenção no espaço escolar:

As relações afetivas, socioculturais e econômicas constituem fatores extremamente significativos. Por isso é fundamental para a saúde a distinção entre uso e abuso, assim como a compreensão da importância em preservar a capacidade de escolha, evitando a dependência. De qualquer maneira, ao se discutir drogas é necessário diferenciá-las. As drogas não são todas iguais. São distintas do ponto de vista do risco orgânico, da dependência que provocam, da aceitação legal e cultural que desfrutam, implicando distintas situações de risco para as crianças (BRASIL, 1997i, p. 79).

Como é possível perceber, o tema transversal saúde dos PCN trazia elementos relevantes e pistas importantes para que os professores pensassem a prevenção no espaço escolar. Contudo, por ser apresentado em eixo transversal e não indicar quais disciplinas que deveriam conduzir essa discussão, posso dizer, com base em minha experiência pedagógica, que o tema das drogas acabou entregue à sorte de ter algum professor que, por gostar do assunto, podia trabalhar com ele.

Apesar dessas deficiências, os PCN tinham a vantagem de trazer algumas reflexões importantes sobre drogas, apresentavam a temática das drogas como um tema a ser discutido nas escolas. Já a BNCC (BRASIL, 2017) ignorava toda e qualquer possibilidade de os docentes tratarem das drogas em suas quase 600 páginas de texto.

Contudo, a BNCC não apresenta nenhuma menção direta às drogas no que concerne ao texto destinado à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Palavras como droga, álcool, tabaco, entorpecente, fumo, vício, simplesmente não aparecem, e os vocábulos usuário, dependente, dependência aparecem não associados às drogas, usos e usuários (a primeira refere-se a quem faz uso das línguas portuguesa e inglesa; a segunda, a eventos que ocorrem na probabilidade matemática e a última, a relações mantidas entre fenômenos ou grandezas).

Somente no ensino médio, na área do conhecimento ciências da natureza e suas tecnologias, aparece a habilidade

EM13CNT207⁸ com alguma relação com o tema sobre as drogas, apesar de não fazer menção explícita a elas. No texto da BNCC, tal habilidade aparece da seguinte maneira:

(EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar (BRASIL, 2017, p.507).

Destaco ao leitor que, enquanto os PCN apresentavam o tema das drogas como um conteúdo que devia ser trabalhado desde o ensino fundamental, a BNCC passou a ignorar a temática em todo o ensino fundamental, fazendo-o emergir apenas no ensino médio. É como se os alunos do ensino fundamental não pudessem estar expostos às vulnerabilidades do tráfico, à oferta de drogas, às experimentações por curiosidade ou por pressão dos pares, ao uso regular e, por vezes, à dependência que essas substâncias trazem. Nesse sentido, a BNCC faz entender que as vulnerabilidades das drogas e de toda a violência que gravita em torno delas não existiam até o estudante ingressar no ensino médio, contrariando os dados trazidos por diversas pesquisas que apontaram que a idade média das pessoas que experimentam drogas tem caído paulatinamente (IBGE, 2009; 2013; 2016) e atingido, cada

8 Sobre a sigla EM13CNT207, é importante esclarecer ao leitor que EM significa ensino médio, 13 indica que essa habilidade deve ser trabalhada do primeiro ao terceiro ano na última etapa da educação básica, CNT aponta que ela está integrada à área do conhecimento ciências da natureza e suas tecnologias e 2 integra a competência específica 2 da referida área, enquanto 07 assinala que se trata da sétima habilidade listada.

vez mais, as escolas e os integrantes da comunidade escolar (BARROS; COLAÇO, 2015; SOUZA; MONTEIRO, 2011).

Tão preocupada está a BNCC em estabelecer um currículo mínimo para um determinado padrão de alunos, que seus signatários ignoraram a existência de grupos minoritários, mas, a cada dia, maiores, como os alunos que experimentam, podem vir a experimentar e também aqueles que têm problemas com drogas. É como se fosse passada a seguinte mensagem para as escolas e seus professores: “[...] quando tiverem problema com isso vocês pensam e arranjam espaço no currículo, criam ‘anexos’, para realizar tal discussão”.

Diante de um problema a cada dia mais comum no cotidiano escolar, é inconcebível não prever a discussão dessa questão no referencial curricular. Apesar de estar tão preocupada em atingir “padrões de qualidade” estabelecidos por organismos e testes padronizados internacionais, massacra os alunos com um volume de conteúdos focados apenas em subir índices e esquece que o currículo vivido e o currículo oculto são bem mais impactantes que o currículo prescrito.

Recentemente vimos ações do atual governo em ignorar todo um progresso que vinha sendo conquistado no campo da prevenção pela perspectiva da Redução de Danos, impondo a prevenção ao uso de drogas pela via da abstinência. Isso foi feito com a aprovação do Decreto n.º 9.761, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), em substituição ao Decreto n.º 4.345, de 26 de agosto de 2002 (BRASIL, 2002), que voltou com a

internação involuntária e criou a realização anual da Semana Nacional de Política sobre Drogas. Essa iniciativa contrariou toda discussão de que a realização de eventos pontuais muito pouco contribui para a prevenção ao uso de drogas pelos os alunos.

Diante das leis aprovadas pelos legisladores nacionais, das ações adotadas pelo governo brasileiro e das esparsas iniciativas propostas pelo MEC no campo da prevenção, não é de surpreender que os docentes que atuam na educação básica se sintam preparados para lidar com a prevenção ao uso de drogas nas escolas⁹.

Apresentado e discutido o modo como as drogas são mencionadas nos documentos analisados, é preciso situar o leitor sobre as características das quatro unidades escolares investigadas.

4.2. CONHECENDO AS ESCOLAS INVESTIGADAS

A intenção deste subcapítulo é apresentar os dados obtidos na fase inicial da pesquisa, quando visitei as unidades escolares para convidar os gestores a participar deste estudo, e, depois de ter sido autorizado a acompanhar o cotidiano

9 É importante destacar que também não há nenhum documento, norma ou orientação da Rede Municipal de Educação de Cariacica atinentes à prevenção das drogas em suas unidades escolares. Qualquer ação ou iniciativa que porventura tenha de ser feita no campo da prevenção ao uso de drogas nas escolas cariaticuenses tem por referência apenas as orientações federais que estejam nessa direção.

escolar – ação que fiz, sempre que possível, ao longo de meu processo de pesquisa. Tais informações visam apresentar ao leitor o contexto e a situação de alunos, professores e escolas no cenário das drogas no município de Cariacica.

4.2.1. Escola A (macrorregião central)¹⁰

A Escola A possui mais de 70 funcionários, atende mais de 900 alunos¹¹ do ensino fundamental I e II nos turnos matutino e vespertino e da Educação de Jovens e Adultos no noturno. Ela foi selecionada por se tratar de uma instituição que, de acordo com os mapas de crimes (CARIACICA, 2012) e os dados do Programa Nacional de Enfrentamento à Criminalidade Violenta (ESPÍRITO SANTO, 2019), está localizada em um bairro com alto índice de crimes de posse e uso de drogas.

A instituição é bem localizada e está instalada em um bairro urbanizado, com forte comércio, situado em uma região considerada uma das melhores para morar em todo o município de Cariacica. Próximo à instituição, existe um bar no qual sentei por diversas vezes para ler as rápidas notas

10 Todas as vezes que eu fizer menção a alguma das instituições escolares investigadas, citarei sua localização para facilitar a identificação por parte do leitor.

11 Trabalharei sempre com dados aproximados: se eu digo, por exemplo, que a escola possui menos de 200 estudantes, estou fazendo isso para omitir que ela conta exatamente 175; em vez de dizer que a unidade escolar está localizada ao lado de uma igreja de determinada denominação religiosa, prefiro apontar que a escola fica próxima a uma igreja; se a escola contar 17 funcionários, direi que ela possui menos de 20 e assim por diante. Essas ações se fazem necessárias para manter meu compromisso com o sigilo da identidade e o anonimato dos participantes deste estudo.

que fazia em um pequeno bloco que carregava em meu bolso e eram ampliadas com novas anotações e reflexões do que havia acabado de ver na escola.

Em uma das visitas feitas a essa instituição, descobri que as unidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Cariacica não possuem segurança 24 horas, motivo pelo qual nessa unidade costuma haver arrombamentos e furtos, cometidos em alguns finais de semana e feriados prolongados, quando a escola se encontra desprotegida.

Antes do fim do segundo mês de minha estada no campo, fiz o seguinte registro em meu diário de campo, relatando a movimentação que percebi na escola após a ocorrência de um furto dias antes:

Segunda-feira, chego à escola um pouco antes da entrada dos alunos do noturno e percebo a diretora um pouco angustiada. Descubro, por informações fornecidas pelo porteiro, que a escola foi invadida no fim de semana de feriado prolongado e que a sala de informática fora arrombada. Foram furtados uma caixa de som amplificada e um computador portátil. Em conversa com a diretora no horário do recreio, ela me disse que suspeitava de dois alunos que somem da escola, por alguns dias, todas as vezes que acontece algum delito desse tipo (Diário de Campo, 18/11/2019, Escola A, MR Central)¹².

12 Peço licença ao leitor para desobedecer, a partir de agora, a norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 6023 para destacar as anotações feitas em meus diários de campo e as demais informações concedidas pelos sujeitos participantes deste estudo (entrevistas e rodas de conversa). Essa iniciativa se deve tanto ao meu desejo de reconhecer que esses dados fazem parte de um processo construído junto a outras cabeças e vozes, quanto para demonstrar o devido respeito que esses sujeitos merecem. Agradeço às professoras Helena Fontoura e Valéria Trajano por terem me alertado quanto à essa necessidade.

Achei curiosa a observação da gestora. Na semana seguinte ao furto, os alunos voltaram a frequentar a escola. Perguntei, então, a ela o que a fazia suspeitar de seus alunos, e ela fez um interessante relato que anotei em meu diário e apresento a seguir:

Retomei com a diretora uma afirmação feita por ela, na semana anterior, de que era forte a suspeita de que dois alunos da escola poderiam ser os responsáveis pelo furto da sala de informática. Ela sugeriu que me sentasse no bar próximo à escola e disfarçadamente observasse a movimentação estranha que acontecia próximo ao portão de entrada da instituição assim que escurecia. Segundo ela, um desses alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos há pouco mais de nove anos fica de sentinela desde o momento que escurece até o de tocar o sinal de entrada. Ainda segundo ela, nem sempre ele entra na instituição quando o sinal toca. Para a gestora (e para outros funcionários, com os quais tive a oportunidade de conversar sobre esse rapaz), ele devia fazer o papel de aviãozinho do tráfico, ou seja, devia vender droga à porta da escola para algum traficante da região (Diário de Campo, 27/11/2019, Escola A, MR Central).

Alguns dias depois dessa anotação, consegui chegar quase uma hora mais cedo do que o horário da entrada dos alunos do noturno, para observar o que a diretora havia relatado. Considerei importante imergir um pouco mais no contexto da pesquisa para tentar compreender um fenômeno que talvez estivesse impactando a escola.

Cheguei à escola por volta das 17h05. Entrei na instituição, deixei minhas coisas na sala dos professores e saí carregando um livro, o diário de campo e uma caneta. Fui ao bar, pedi um

salgado e um suco e fiquei sentado fazendo estas anotações e lendo meu livro para poder passar o tempo e tentar observar, discretamente, o que podia acontecer em instantes. As suspeitas dos profissionais da escola parecem estar corretas, pois a movimentação do rapaz sobre quem eles falaram (que curiosamente nunca vi antes na escola) é para lá de suspeita. Neste exato momento, percebo ele desconfiar de minha presença, passando a me olhar fixamente. Passo a rabiscar qualquer coisa em uma folha solta que estava dentro de meu livro para disfarçar. Ele caminha em minha direção e senta na mesa em frente. Sinto meus batimentos cardíacos acelerando. Para minha sorte, alguns alunos da escola que conheci dias antes passaram ao lado do bar na direção da escola e me chamaram de professor. Como havia ajudado o docente de educação física da escola em uma aula fazia uma semana (e disse a eles que eu também era professor dessa disciplina), acabei sendo protegido por eles involuntariamente. Na mesma hora, a expressão facial do rapaz que me observava mudou. Senti um alívio profundo (Diário de Campo, 04/12/2019, Escola A, MR Central).

Revendo meus escritos, percebo quanto me pus em risco na situação apresentada acima. Pergunto-me se aqueles dois alunos que me conheciam (como professor) não passassem naquele momento, o que teria acontecido. E se, por algum motivo, o rapaz envolvido no tráfico tomasse meu caderno de notas e fizesse a leitura sobre as observações que fiz sobre ele?

O ponto positivo dessa perigosa experiência foi perceber quão sérias são as questões das drogas tanto dentro da Escola A quanto no entorno dela. Se, ao vivenciar apenas um episódio como esse, me senti em risco iminente, reflito sobre quão ameaçador e perigoso pode ser para os professores

das escolas lidarem com o fenômeno das drogas no espaço escolar. Não é de estranhar, portanto, que os profissionais dessa escola se sintam impotentes para lidar com a prevenção ao uso de drogas, haja vista as questões de violência e os riscos subjacentes ao tráfico em Cariacica.

4.2.2. Escola B (macrorregião sul)

A Escola B possui menos de 70 funcionários, atende pouco menos de 900 alunos do ensino fundamental I nos turnos matutino e vespertino e os da Educação de Jovens e Adultos no noturno. Ela foi selecionada por se tratar de uma instituição que, de acordo com os mapas de crimes (CARIACICA, 2012) e os dados do Programa Nacional de Enfrentamento à Criminalidade Violenta (ESPÍRITO SANTO, 2019), conta alto índice de crimes de posse e uso de drogas, bem como mortes violentas associadas ao tráfico.

O bairro é pobre, e a escola fica quase em frente a um terreno baldio. Na localidade, existe uma intensa atividade de comercialização de drogas e disputas entre três gangues rivais pelo domínio do comércio de entorpecentes na região. A comunidade escolar costuma sofrer com alguns toques de recolher impostos quando membros dos grupos de traficantes morrem na guerra do tráfico. Algumas poucas vezes, me senti seguro para fazer minhas anotações no diário de campo dentro do carro, em frente à escola, imediatamente depois de ter saído dela. Mas o mais comum era dirigir até uma padaria localizada

em um bairro vizinho com poucos registros de violência no caminho de volta para casa.

Um dos registros que fiz em meu diário de campo mostra como a vice-diretora da Escola B (MR Sul) percebe que a escola é atravessada pelas drogas:

De acordo com a vice-diretora, a escola é muito impactada pelo tráfico, por estar localizada entre os três bairros onde a guerra acontece. Ela disse que possui alunos ex-traficantes e ex-usuários na EJA. Revelou também que, de acordo com relatos da comunidade, alguns pais de seus alunos do ensino fundamental I estão envolvidos no tráfico na região, em postos menores (Diário de Campo, 22/10/2019, Escola B, MR Sul).

Assim como a Escola A (MR Central), a Escola B (MR Sul) também oferece a modalidade da EJA. Para uma das coordenadoras, a relação que ela acredita existir entre a idade dos alunos da EJA e o uso de drogas é muito grande:

Na visão da coordenadora da instituição do turno vespertino, o problema do uso de drogas dentro da escola é quase que exclusivo entre os alunos da EJA, que são mais velhos e apresentariam uma idade em que é mais comum experimentar e se viciar em drogas (Diário de Campo, 05/11/2019, Escola B, MR Sul).

Outro problema observado pela vice-diretora é a existência de umas construções precárias próximas à escola que favorecem a experimentação do uso de drogas:

A vice-diretora destacou umas barracas cobertas localizadas em um terreno baldio na rua em frente à escola. Segundo ela, alguns alunos costumam ficar ali após a aula, para consumir drogas. Para ela, há quem vá para a escola para consumir droga no horário da saída. Nesses casos, leva-se droga na mochila e, quando saem da escola, entram nessas barracas e, ali mesmo, compartilham, vendem, não sendo incomum os professores saírem da escola por volta das 22 horas e verem alguns alunos fazendo uso de drogas nesse espaço (Diário de Campo, 12/11/2019, Escola B, MR Sul).

Vale destacar que, ano após ano, a região onde a unidade escolar está localizada tem tido um destaque negativo na mídia espírito-santense devido a uma série de conflitos entre gangues rivais que disputam o domínio do tráfico de drogas nessa região. Trata-se, portanto, de uma instituição muito impactada pelas drogas tanto pela venda e por uma violenta disputa pelo tráfico quanto pela posse de entorpecentes por parte de alguns alunos dentro de seu espaço e pelo consumo que esses sujeitos fazem a alguns metros dali.

4.2.3. Escola C (macrorregião norte-rural)

A Escola C possui menos de 90 funcionários, atende quase mil alunos do ensino fundamental II nos turnos matutino e vespertino e da Educação de Jovens e Adultos no noturno. Ela foi selecionada por estar localizada em uma região com muitos problemas de crimes relacionados, direta e indiretamente, ao tráfico de drogas (CARIACICA, 2012; ESPÍRITO SANTO, 2019), com o registro de conflitos constantes entre grupos rivais.

Próximas à escola, existem algumas lojas, uma padaria, loja de material de construção e uma grande praça. As ruas da região são amplas e, de acordo com pessoas da comunidade escolar, a região tem percebido uma sensível diminuição no número de conflitos relacionados ao tráfico de drogas, especialmente devido à implantação de uma unidade da polícia militar perto da escola. Apesar de os índices de violência estarem menores, o bairro não deixou de sofrer com o tráfico de drogas e com crimes a ele relacionados.

Em um diálogo com a vice-diretora da instituição, ela afirmou que a escola não enfrentava tantos problemas com drogas como no passado:

Conversando com a vice-diretora, ela me informou que, recentemente, outra escola localizada na região tem sofrido bem mais com guerra do tráfico. Desde quando foi instalada uma unidade da polícia militar próxima à sua escola, os conflitos se tornaram menos comuns. Por vezes, acontecem problemas de provocações entre os alunos que têm relações com gente de um lado ou outro do conflito (Diário de Campo, 31/10/2019, Escola C, MR Norte-Rural).

Como é possível perceber, a instituição não fica isolada dos problemas sociais e dos acontecimentos em torno dela, uma vez que é impossível essa instituição existir dentro de um “vácuo social”, bem como ser refratária a tantas questões que fazem parte da vida da comunidade escolar como um todo.

Um coordenador de turno com quem conversei e trabalhava havia mais de dez anos na unidade fez uma

comparação de como era a instituição antes de haver uma unidade da polícia militar próxima da escola:

O coordenador do vespertino, com quem conversei na hora do lanche, me disse que trabalha na escola faz 12 anos e ele já vivenciou muita coisa nesse período, como ter que fechar a instituição porque o tráfico mandou, obedecer a toque de recolher no bairro, entre outros episódios de criminalidade. Para ele, antes de a polícia se tornar mais presente na localidade e instalar uma unidade próxima à escola, o contexto era amedrontador, não sendo incomum passarem soldados do tráfico com armas em punho em plena luz do dia. Ainda segundo ele, com o Estado ocupando seu espaço e oferecendo não apenas o policiamento mas também alguns locais para o lazer da população, como praças e uma quadra poliesportiva, a situação tornou-se menos grave na escola, coisa que não acontece em outra unidade da rede, situada a poucos milhares de metros dali (Diário de Campo, 14/11/2019, Escola C, MR Norte-Rural).

Muito interessante a observação do coordenador de que, quando o poder público assume seu papel de promotor e garantidor de direitos, a diminuição dos fenômenos relacionados às drogas acontece. E ele fala não apenas da presença de policiamento constante e da repressão ao tráfico, mas também da oferta de equipamentos de lazer que permitem que a população circule em um bairro mais agradável de viver, sem violência gratuita à luz do dia.

4.2.4. Escola D (macrorregião central-leste)

A Escola D possui mais de 50 funcionários, atende menos de 600 alunos do ensino fundamental I nos turnos matutino e vespertino e não funciona no noturno. Selecionei a unidade por ela enfrentar problemas de crimes relacionados, direta e indiretamente, ao tráfico de drogas (CARIACICA, 2012; ESPÍRITO SANTO, 2019), com alguns registros de conflitos entre grupos rivais.

O bairro onde a escola se localiza é residencial, e não consegui identificar a existência de lojas ou outros tipos de atividades comerciais no entorno da escola. As ruas que levam até a escola são bastante estreitas, as casas são aglomeradas, compondo um bairro pobre cujo tráfico de drogas é implícito, mas intenso.

Na primeira visita que fiz a essa unidade escolar, percebi como a guerra do tráfico deixava suas marcas também na região dessa instituição.

Cheguei à escola pontualmente às 7 horas, horário-limite para a entrada dos alunos do ensino fundamental I que estudam no matutino. Ouvi o porteiro avisando aos pais que os alunos seriam liberados às 10 horas. Perguntei à coordenadora se estaria programada alguma formação com os professores. Ela me informou que não. A escola fecharia mais cedo por causa do clima de insegurança que circundava a região, pois, no fim de semana, o conflito pelo tráfico de drogas no bairro havia gerado a morte de três pessoas, uma das quais, inclusive, à porta da escola, no domingo (Diário de Campo, 07/10/2019, Escola D, MR Central-Leste).

Quando entrei na rua da escola nesse dia, senti um “clima de tensão no ar” pelo olhar desconfiado que os pais dos alunos direcionavam a minha pessoa, conforme fui me aproximando de carro até a escola. Na passagem a seguir, trato das reflexões que fiz no diário de campo depois que recebi a informação da coordenadora sobre o conflito ocorrido.

Depois que a coordenadora me falou das mortes ocorridas no bairro, no final de semana, comecei a entender a maneira como os pais e demais moradores da rua em que a escola se localiza me olhavam. Antes de receber a informação das mortes pela guerra do tráfico, não cheguei a cogitar a possibilidade de que minha presença ali poderia gerar algum tipo de estranhamento. O fato é que, como não sou ‘da área’, a desconfiança em torno de alguém que eles nunca viram antes por ali é para lá de compreensível (Diário de Campo, 07/10/2019, Escola D, MR Central-Leste).

O episódio descrito acima chama a atenção para a necessidade de o pesquisador ter a consciência do papel de interferente que ele pode desempenhar em sua pesquisa de campo (FOWLER JÚNIOR, 2011; SANT’ANA, 2010), ainda mais quando se trata de um objeto de estudos potencialmente perigoso, como a prevenção ao uso de drogas, tendo em vista que esse assunto pode ser recebido tanto por alunos e seus familiares quanto por pessoas que estejam envolvidas no tráfico de drogas na região.

Semanas antes, quando tive a oportunidade de realizar a entrevista com a diretora da escola, fui alertado que, apesar de a escola não ter alunos usuários de drogas, havia um

problema relacionado ao tráfico e ao uso de drogas com que os professores acabavam tendo de lidar indiretamente:

No dia da entrevista, após a realização dela, a gestora me convidou para ir até os fundos da instituição porque ela ‘precisava me mostrar uma coisa’. Ela me apresentou um muro no pátio da escola cheio de buracos que, segundo ela, servia de esconderijo para as drogas que muitos usuários consomem no bairro. Para ela, a escola – assim como todas as outras da rede – não contava com vigilância no horário da noite e nos fins de semana. Dessa maneira, muitos usuários se aproveitavam de o muro da unidade ser relativamente baixo e usavam os espaços da escola para fazer uso de drogas. Além disso, ela comentou que não era incomum os alunos encontrarem pinos de cocaína vazios pelo pátio ou dentro desses buracos e entregarem aos professores e à coordenadora (Diário de Campo, 23/09/2019, Escola D, MR Central-Leste).

Uma professora que trabalhava com a turma do segundo ano do ensino fundamental deu importante depoimento acerca da existência desses pinos de cocaína vazios, encontrados pelos alunos dentro da escola. A seguir, transcrevo a anotação que fiz em meu diário de campo sobre essa questão:

A professora do segundo ano disse que, de vez em quando, aparecem alunos com pinos de cocaína vazios que são achados dentro da escola. Eles vão correndo entregar à coordenação ou mesmo às professoras. O mais comum de isso acontecer é no horário do recreio, quando eles podem brincar, mais livres, nos poucos espaços de pátio que a escola possui. Ela ainda contou que, certa vez, um menino entregou pino vazio e perguntou o que era aquilo. Sem saber o que responder, acabou falando a primeira coisa que veio a sua cabeça:

‘É pra adoçar o café!’. Segundo seu relato, o menino riu, disse que ‘ela não sabia de nada’ e saiu correndo para voltar a brincar, mas não sem antes de fazer o gesto como se estivesse introduzindo algo em uma narina, apertando a outra e puxando o ar com força. Para ela, muitas dessas crianças sabiam mais sobre drogas do que os próprios professores (Diário de Campo, 04/10/2019, Escola D, MR Central-Leste).

É bastante provável que o aluno da cena retratada acima tenha visto alguém próximo ingerir cocaína, motivo pelo qual ele sabe que o que vem no frasco não é para “jogar no café”, como a professora lhe havia dito, e até simulou o gesto correto para seu consumo. Isso não quer dizer, contudo, que ele saiba o que contém dentro do recipiente, tampouco para que essa substância serve. O relato da professora do segundo ano vai na mesma direção da opinião da coordenadora do matutino que compartilhou comigo seus sentimentos quando estávamos no último mês letivo de 2019, período no qual pedagogas, coordenação e direção escolar fazem um levantamento do ano corrente e começam a projetar ações para o seguinte.

Particpei, como ouvinte, de uma reunião que a escola costuma realizar com pedagogas, coordenadores e direção da escola, para avaliar o ano letivo findado e projetar um plano de ação. Devido a minha presença e à pesquisa que estava realizando, as drogas surgiram como tema de interesse para o ano de 2020. Terminada a reunião, a coordenadora me chamou no canto e disse que, apesar de os alunos não terem idade para usar drogas ilegais nem legais, eles conhecem mais de drogas do que as próprias professoras. Segundo ela, como os alunos convivem com a violência no bairro, com o tráfico e, em alguns

casos, até com abusos no uso de entorpecentes por alguém de dentro de suas casas, eles estariam mais familiarizados com esses problemas do que as próprias professoras (Diário de Campo, 09/12/2019, Escola D, MR Central-Leste).

A professora de educação física, que trabalha com alunos do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental no vespertino, também comentou uma experiência que ela teve durante suas aulas, quando pôde perceber que alguns de seus alunos conheciam algo sobre drogas, conforme registrei em meu diário de campo:

Conversei bastante com a professora de educação física no horário do recreio, quando ela quis saber mais sobre minha pesquisa. Na conversa, ela revelou que alguns alunos tinham experiências muito precoces com drogas, mesmo sem ser usuários. Contou também que ficou incomodada, no meio de suas aulas na quadra descoberta improvisada, por sentir um cheiro muito forte de maconha, vindo de alguma das casas ao lado escola. Dois alunos do 5.º ano, turma à qual ela dava aula em determinado dia, foram chamados a atenção porque ao perceberem aquele cheiro característico começaram a gritar que o ‘bagulho tava sinistro’. Depois de ter feito esse relato, ela fez questão de deixar claro que conhecia o cheiro de maconha porque alguns colegas de sala usavam na faculdade (atrás do ginásio, antes de ir pra aula) e porque um vizinho seu, que era usuário habitual, se posicionava abertamente pela legalização da maconha.

Após essa passagem de meu diário de campo, fazem-se necessárias algumas reflexões. De fato, existem alunos da Escola D bastante expostos indiretamente ao fenômeno

das drogas, pois, para conhecê-las sem ter experimentado, é preciso ver alguém usando-as ou receber informações de pais, familiares ou amigos a esse respeito. Outro ponto interessante é perceber que alguns estudantes podem valer-se do conhecimento obtido sobre drogas para serem vistos como engraçados e, assim, alcançar popularidade entre seus pares.

Por fim, também é preciso destacar novamente o desejo de outra docente em eliminar qualquer possibilidade de suspeita dos conhecimentos dela sobre o cheiro da maconha que adviesse de um eventual uso que ela poderia ter feito. Isso nos dá mostras de que a discussão acerca das drogas ainda é bastante moralizadora.

4.2.5. Síntese das visitas realizadas às escolas

Como foi possível perceber, o fenômeno das drogas atravessa as escolas da Rede Municipal de Cariacica investigadas, seus profissionais, alunos e demais membros da comunidade escolar tanto direta quanto indiretamente, independentemente do nível ou modalidade de ensino oferecido. Essas escolas apresentam uma ou mais das seguintes situações: possui alunos usuários de drogas; o tráfico de drogas acontece em frente ao portão de entrada; guerra pelo tráfico na região da escola, tornando a vida em seu entorno um risco de morte presente; familiares ou mesmo alunos envolvidos no tráfico; estudantes que, mesmo apresentando a idade “esperada” para o consumo de drogas, acabam convivendo com drogas usadas por algum familiar, amigo ou colega.

Não é de estranhar, portanto, que os professores se sintam reféns da situação, tampouco dá para criticar aqueles que porventura resistam a tratar o fenômeno das drogas como mais uma tarefa de suas nada fáceis e elementares funções pedagógicas, pois, para compreender melhor as concepções dos docentes sobre drogas, faz-se necessária a realização de entrevistas com os gestores e de rodas de conversa com os docentes.

4.3. CONCEPÇÕES DOS GESTORES ACERCA DAS DROGAS

Como já foi destacado, compreender os sentimentos, pensamentos e ações dos gestores das escolas é muito importante porque eles são não apenas as pessoas que, em última instância, respondem institucionalmente pelas unidades escolares, como também são os indivíduos capazes de direcionar e orientar as ações que podem adotadas no campo da prevenção e da formação de professores dentro das escolas. Vamos aos dados obtidos deles após a realização de entrevistas e as análises logradas.

4.3.1. O que são drogas e quais as drogas que os gestores das escolas investigadas conhecem?

Ao serem perguntados sobre o que seriam drogas, os gestores deram as seguintes respostas:

[...] a droga é uma substância que vai alterar o comportamento do aluno, do jovem, e essa alteração do comportamento traz uma alegria pra eles. Não é à toa que os jovens vão atrás da droga, não é porque é uma coisa ruim (Entrevista com a gestora da Escola A, dia 17/09/2019, MR Central).

Eu acho que é toda substância que vicia e faz mal para a saúde (Entrevista com a gestora da Escola B, dia 19/09/2019, MR Sul).

Droga é qualquer substância que é capaz de alterar a normalidade mental de alguém (Entrevista com a gestora da Escola C, dia 23/09/2019, MR Norte-Rural).

Drogas são várias coisas, existem vários tipos de drogas, as ilícitas e as lícitas (Entrevista com o gestor da Escola D, dia 23/09/2019, MR Central-Leste).

Na visão dos gestores, as drogas, de maneira geral, são substâncias que alteram o comportamento de quem as usa e podem viciar e fazer mal. Apenas a gestora da Escola A (MR Central) relacionou o consumo de drogas como algo que pode dar prazer. Sobre as drogas conhecidas, os gestores deram as seguintes respostas:

Álcool, maconha, cocaína, loló, crack, chá de cogumelo, os remédios ansiolíticos. Tá muito bonita a escola [tom de sarcasmo], o aluno se droga com álcool, maconha e os professores com Rivotril. Tá

todo mundo no mesmo barco (Entrevista com a gestora da Escola A, dia 17/09/2019, MR Central).

Conheço álcool, LSD, **de ouvir falar**, maconha, cocaína, crack, **são as que mais ouço falar** (Entrevista com a gestora da Escola B, dia 19/09/2019, MR Sul, grifo meus).

Drogas lícitas e ilícitas, maconha cocaína, crack, LSD, cigarro, álcool heroína (Entrevista com a gestora da Escola C, dia 23/09/2019, MR Norte-Rural).

Tem que falar todas? Maconha, cocaína, crack, são tantas, que, se eu for listar, fico meia hora. Todas que a gente, **eu particularmente não conheço nenhuma, se eu disser para você que eu já vi, estarei mentindo. Eu só conheço de ouvir falar e as consequências que elas trazem, mas eu de conhecer e de ver, eu nunca vi** (Entrevista com o gestor da Escola D, dia 23/09/2019, MR Central-Leste, grifo meu).

Como é possível perceber, a maconha, a cocaína e o crack são drogas conhecidas por todos gestores, seguidas do álcool (citado por três) e do LSD (citado por dois), entre outros entorpecentes. Chama a atenção o comentário da gestora da Escola A (MR Central) de que, enquanto alguns alunos se drogam com substâncias ilícitas, existem professores que lançam mão de substâncias controladas para lidar com as pressões da vida cotidiana. Também merece destaque a preocupação dos gestores da Escola B (MR Sul) e da Escola D (MR Central-Leste) em mostrar que eles conhecem drogas apenas de ouvir falar, mas que nunca tiveram nenhum tipo de contato com nenhuma delas.

4.3.2. Efeitos que as drogas trazem para seus usuários e motivos que podem levar uma pessoa a experimentá-las

Quanto aos efeitos que as drogas podiam trazer para seus usuários, os diretores escolares afirmaram o seguinte:

O álcool traz um efeito positivo de você se sentir bem com seu pensamento, com a sua existência. Outras drogas te dão coragem, de fazer algo que você não tem coragem, de fazer sem droga. E também te dá uma calma, quando você toma o ansiolítico, você muda a sua forma [de ver o mundo], te traz um equilíbrio. Fora o que eu não conheço, existem os que dizem que traz a alucinação e aí você ‘encontra’ [falando em tom de ironia] resposta de tudo aquilo que você não consegue. Dizem que o chá de cogumelo traz isso, aquele também, o Daime (referindo-se à ayahuasca), dizem que traz isso pra você (Entrevista com a gestora da Escola A, dia 17/09/2019, MR Central).

Algumas causam alterações no comportamento das pessoas, de nossos alunos. Quando eles vêm para a escola fazendo uso de droga ou de álcool, **eles já chegam à escola no estado alterado** e a gente percebe essa alteração. **Às vezes até no comportamento, no olhar do indivíduo, no falar do indivíduo, no andar dele, a gente percebe que ele está fazendo uso de algum tipo de droga** (Entrevista com a gestora da Escola B, dia 19/09/2019, MR Sul, grifo meus).

Altera o estado de percepção do indivíduo. Ou ele fica extremamente agitado, perdendo a noção da realidade ou, em alguns casos como a maconha, ele fica extremamente lento, mas também perde a noção da realidade (Entrevista com a gestora da Escola C, dia 23/09/2019, MR Norte-Rural).

[...] na geração da criança, se o pai é usuário, a gente tem essa consequência no aprendizado, **a**

criança não aprende e aí você vai fazer toda uma investigação com os pais e você acaba descobrindo que ela era filha de usuário. Então, para nós [da escola], uma grande consequência é o aprendizado (Entrevista com o gestor da Escola D, dia 23/09/2019, MR Central-Leste, grifo meu).

Todos os quatro gestores entendem que as drogas trazem mudanças para o comportamento e o entendimento de seus usuários. O gestor da Escola D (MR Central-Leste) também acredita que existem crianças com dificuldade de aprendizagem na escola, por serem filhos de pais que usavam drogas durante o período gestacional.

Já em relação aos motivos que os gestores acreditam que uma pessoa pode experimentar drogas, temos:

Tem o fato da ausência em casa e tem a curiosidade, a imaturidade, a falta de direcionamento de uma família que não está mais em casa. O WhatsApp vai divulgando muita coisa. Então, a curiosidade para o adolescente, para o jovem... eu não tenho certeza... (silêncio breve) para o jovem, talvez traga uma potência que você vá conseguir ser um empreendedor entre aspas, você vai dirigir o seu próprio negócio, você vai ter dinheiro para comprar aquilo que o mundo capitalista te oferece, um celular. Eu penso isso (Entrevista com a gestora da Escola A, dia 17/09/2019, MR Central).

Muitas pessoas que fazem uso começam na adolescência, a descoberta. É aquele momento em que eles estão começando a conhecer o mundo e querem experimentar de tudo e ter prazer, sensações. **No momento, às vezes, também de depressão, eles procuram alguma droga para tentar acalmar aquele estado em que ele se encontra** (Entrevista com a gestora da Escola B, dia 19/09/2019, MR Sul, grifo meus).

Talvez a necessidade de fugir de algum problema e ele acredita que as drogas são alternativa para aliviar algum tipo de estresse que ele vive no dia a dia, de alguma situação, uma fuga. A violência que vivem, o contato com outras pessoas que já são usuárias, e aí acha que usar é ser popular e estar na moda com quem eles conhecem. E a situação de pobreza estimula bastante, [pois] a droga acaba sendo uma fuga (da realidade) (Entrevista com a gestora da Escola C, dia 23/09/2019, MR Norte-Rural).

Uma das causas é **a pobreza, o dinheiro fácil. Aqui no bairro, a maioria das pessoas procuram a droga para ter [dinheiro]**, para poder ostentar marcas [...] (Entrevista com o gestor da Escola D, dia 23/09/2019, MR Central-Leste, grifo meu).

A curiosidade típica da idade, a fuga de problemas e o distanciamento da realidade são os principais motivos que, segundo os gestores, podem levar uma pessoa a experimentar drogas. Os gestores das Escolas D (MR Central-Leste) e A (MR Central) também acreditam que, ao experimentarem drogas, as pessoas acabam entrando para o tráfico em busca de poder, prazer e ter condições de adquirir produtos que eles desejam muito.

4.3.3 Sensação de despreparo para lidar com o fenômeno das drogas na escola

Durante minha estada no campo de estudos, tive a oportunidade de questionar qual era o sentimento dos gestores quanto à presença de alunos usuários de drogas e à circulação dessas substâncias no espaço escolar. A anotação

a seguir, feita em meu diário de campo, apresenta o que mais incomodava a diretora da Escola A (MR Central):

A diretora demonstrou preocupação com o uso de drogas pelos alunos. Segundo ela, o turno noturno, que recebe a EJA, possui alunos usuários de drogas, situação que preocupa e incomoda a escola. Ela relatou que, quando a escola procura a Coordenação da EJA da SEME para tratar de drogas, a resposta é: – o que importa são as questões pedagógicas, não nos interessam questões sobre drogas (Diário de Campo, 02/10/2019, Escola A, MR Central).

Como é possível perceber, a gestora, como porta-voz da Escola A, demonstrou um forte sentimento de despreparo dela, da instituição e de seus professores para lidar com alunos usuários de drogas no espaço escolar. Contudo, o que mais a incomodava não era a falta de conhecimentos em si para lidar com o fenômeno das drogas na escola, mas a falta de apoio e sensibilidade de membros da Secretaria Municipal de Cariacica para auxiliá-los na resolução do problema. Outros dois gestores também perceberam a falta de preparo dos professores, como é possível observar nos relatos dados nas entrevistas:

[Os professores] Ficam assustados, não sabem o que fazer, ficam perplexos, rotulam [os alunos usuários], condenam. Os professores não estão preparados para isso não [...]. Lá na academia, você vai trabalhando com questão de conteúdo, cognitivo, aprendizagem, (silêncio). Aí você chega numa escola e se depara com isso. É onde vem a frustração dos professores que não sabem como lidar [com o fenômeno das drogas e seus usuários] (Entrevista com a gestora da Escola A, dia 17/09/2019, MR Central, grifo meu).

A gente percebe que há um medo porque muitos professores, apesar de estarem muito tempo na profissão, há um certo despreparo para lidar com essa situação muitas vezes, um certo medo (Entrevista com o gestor da Escola C, dia 23/09/2019, MR Central).

Diferentemente do que imaginava inicialmente, essa falta de conhecimentos não parece estar relacionada à falta de desejo dos professores em estudar e aprender a lidar com o fenômeno das drogas no espaço escolar, mas, sim, ao receio de sofrerem represálias de pessoas ligadas ao tráfico de drogas, conforme podemos ver nas passagens abaixo:

Acho que os professores ficariam com muito medo de entrar em um campo minado, por não conhecer as pessoas [os pais dos alunos]. Se de repente um filho chega em casa (silêncio). Eu já vi professores falando: ‘– Eu finjo de conta’ [que nem vi]. Não todos. Eu não faria vista grossa, não sei as consequências [do que eu sofreria]. Mas gente ouve vários professores falando: ‘– Eu faço de conta que nem estou vendo, para o menino chegar em casa e falar para o pai que eu estou investigando a vida dele’. Então, é complicado, mas a gente precisa entender [o lado do professor]. Ainda mais se é um professor que vem de fora, que não é do bairro. Acredito que ele não vai se envolver (Entrevista com a gestora da Escola D, dia 30/09/2019, MR Central-Leste).

Se falar muita coisa com esse menino, ele pode falar com o traficante que [o professor] está induzindo ele a não usar mais, então mais um saindo do tráfico pode gerar um problema. Percebo, ao longo dos anos, que há uma certa busca [dos professores] por sair e ignorar o problema, para não gerar um problema maior com aquele indivíduo pelo que pode voltar daquilo ali [de problemas com pessoas que lucram com o tráfico] (Entrevista com o gestor da Escola C, dia 23/09/2019, MR Central).

Mas há também casos nos quais os professores não se assustam mais com a existência de alunos usuários na escola e conseguem posicionar-se para preservar os alunos:

Muitos professores estão aqui há mais tempo do que eu e eles já conhecem os alunos usuários. Eles já conseguem identificar aquele aluno que está alterado, diferente. Ele [o professor] vem e fala pra gente, pro coordenador que o aluno tal está assim [sob o efeito de drogas]. A gente percebe que ele está diferente, que ele deve estar fazendo uso de alguma coisa. A coordenação costuma chamar ele, conversar, mandar para casa, mas eles vão numa boa. O professor não tem aquela coisa de pânico mais, pois vem acontecendo ao longo dos anos e não é mais espantoso (Entrevista com a gestora da Escola B, dia 19/09/2019, MR Sul).

4.3.4 Concepções e opiniões dos gestores quanto às drogas e aos alunos usuários¹³

Uma das questões mais importantes do roteiro de entrevistas que havia preparado era “Você sabe da existência de algum/a aluno/a ou ex-aluno/a usuário/a que faz ou fizesse uso de drogas durante o período em que ele/a estuda/ou aqui?”. Minha intenção era obter relatos da direção das Escolas A e D, cujos gestores haviam admitido já terem trabalhado com

13 No decorrer desta seção, trabalharei com as falas dos gestores das instituições investigadas. Todas as vezes que forem necessárias, usarei colchetes “[]” para acrescentar uma ou mais palavras que ajudem a conferir maior coerência com as falas feitas por meus entrevistados. Usarei também os parênteses “()” como um recurso no qual sinalizarei para o leitor pausas, mudança no tom de voz, entre outras ações presentes nas falas dos entrevistados, que a fria transcrição acabaria perdendo.

alunos usuários de drogas e como foi essa experiência. As gestoras relataram o seguinte:

Não tivemos casos de [uso de] maconha, cocaína, crack, mas tivemos vários com álcool, inclusive com alunos do 5.º ano do ensino fundamental. Não em estado de embriaguez, mas eles traziam álcool para a escola... eles traziam uma garrafinha de suco com álcool e passavam na sala, Vodka com suco. Eram alunos de no máximo 12 anos (Entrevista com a gestora da Escola D, dia 30/09/2019, MR Central-Leste, possui alunos usuários).

Aqui, na escola, já presenciei alunos completamente fora do eixo. Um caso, não mais vezes, mas um caso em especial, quando alunos da EJA experimentaram comprimidos ansiolíticos. Alguém trazia uma cartelinha e distribuía. Não sei onde conseguiam. Eles tomavam, e teve vez que saiu gente daqui cambaleando a ponto de termos que chamar a família pra socorrer de tanto que um aluno tomou (Entrevista com a gestora da Escola A, dia 17/09/2019, MR Central, possui alunos usuários).

Quando fiz esta mesma pergunta – “Você sabe da existência de algum/a aluno/a ou ex-aluno/a usuário/a que faz ou fizesse uso de drogas durante o período em que ele/a estuda/ou aqui?” – aos gestores das Escolas B e C, de maneira quase que protocolar (apenas para deixar registrado que, nessas duas instituições, eles não haviam trabalhado com alunos usuários de drogas), fui surpreendido com uma informação que mudou o estatuto dessas duas unidades:

Sim, tivemos alguns alunos que eram usuários. Teve até um aluno que iniciou com isso e a gente percebeu. Chamamos a família, para que ela tomasse ciência, pois ele era menor de idade e estava fazendo [uso] quando saía da escola em

algum lugar. A mãe veio, chamamos o conselho tutelar e acredito que a família não quis ter mais problemas e preferiu transferir [o aluno] de escola (Entrevista com a gestora da Escola B, dia 19/09/2019, MR Sul)¹⁴.

Dei aula à noite, durante 15 anos, aqui, na escola, na EJA. Eu percebia diversos alunos que chegavam com olhos vermelhos, alunos que eram calmos e, em alguns dias, chegavam completamente agitados, elétricos e não conseguiam ficar sentados. Muitos deles tinham que sair toda hora [para] tomar água, dar uma volta. Aí você percebe que tem alguma substância que alterou algum tipo de comportamento de maneira até agressiva. Já percebi várias vezes (Entrevista com o gestor da Escola C, dia 23/09/2019, MR Norte-Rural).

Fiquei curioso com o fato de eles não terem falado (ou se lembrado) disso na fase de sondagem. Estabeleci um diálogo para tentar ajudá-los a refletir sobre os motivos do esquecimento, fazendo outras perguntas que não estavam previstas no roteiro da entrevista:

Pesquisador: – Na sondagem inicial que fiz, perguntei sobre a presença de alunos que já usaram drogas e você não lembrava de nada!?

Gestor da Escola C: – Sabe, (pequena pausa) depois que você me ligou naquele dia, logo depois que desliguei, lembrei dessa situação, mas, na hora que te respondi, nem lembrava desse episódio.

14 Como os gestores das Escolas B e C acabaram lembrando casos que mudaram a situação deles – de “desconhece possuir aluno usuário de drogas ilegais na escola” para “afirma possuir aluno usuário de drogas ilegais na escola” –, retifico, na Tabela 2, essa informação, uma vez que todas as escolas que integram a amostra compartilham da mesma experiência. Sendo assim, não faz sentido acrescentar essa informação após a identificação da localidade de todas as unidades escolares, pois trata-se de uma situação comum.

Pesquisador: – Você consegue especificar algum motivo para o esquecimento?

Gestor da Escola C: A gente enquanto gestor tem muita coisa na cabeça e naquele dia estava com alguns problemas aqui, na escola. Então, eu esqueci mesmo (Entrevista com o gestor da Escola C, dia 23/09/2019, MR Norte-Rural).

Pesquisador: – Quando fiz a sondagem inicial, lembro-me de você afirmar que não se lembrava de nenhum caso de alunos usuário de drogas na escola.

Gestor da Escola B: – (silêncio longo). Olha, lembrei agora, não sei por que isso escapou, mas veio agora. Tem problema pra sua pesquisa?

Pesquisador: – Não, problema algum. Mas saberia me dizer o porquê de não se ter lembrado dessa questão naquele dia em que te liguei pela primeira vez ou antes desse momento?

Gestora da Escola B: –Não. Sinceramente, não sei, não lembrei. Mas vendo uma reportagem dia desses sobre drogas e ouvindo sua pergunta, acabei recordando esse caso (Entrevista com a gestora da Escola B, dia 19/09/2019, MR Sul).

Não posso afirmar se os gestores realmente não lembravam que já haviam vivenciado casos de alunos usuários de drogas em suas escolas ou se, por motivos de segurança, eles preferiram omitir essa informação na primeira conversa informal que tive com eles. O fato é que não é improvável que algum informante se mostre desconfiado com uma pessoa estranha, mesmo que um pesquisador os encha de perguntas sobre uso de drogas por parte dos alunos de sua escola. De toda forma, já havia perdido tanto tempo para iniciar a pesquisa

de campo que não quis correr o risco de abandonar as Escolas B e C e o de passar pela mesma situação em outras instituições.

Portanto, é possível perceber que os gestores tiveram experiências com alunos sob o efeito de drogas em ambas escolas. Em duas delas, o uso chegou a ocorrer dentro da escola – Escola D (alunos do 5.º do ensino fundamental flagrados com álcool misturado com suco) e Escola A (alunos foram socorridos pela família sob o efeito de ansiolíticos) –, enquanto, nas outras duas (Escolas B e C), o uso foi feito antes ou depois do horário da aula. É importante destacar que esses dados vão na mesma direção de pesquisas já citadas (CERQUEIRA *et al.*, 2011; DE JESUS *et al.*, 2017; ELICKER *et al.*, 2015; SILVA, 2016) que apontam que as escolas são lugares que podem aumentar a vulnerabilidade dos alunos para o uso de drogas, seja porque convivem com outros sujeitos usuários, seja porque os alunos que usam e/ou comercializam entorpecentes podem circular livremente com drogas dentro das escolas.

Surpreendeu o relato de uma das gestoras, quando ela revelou na entrevista que, em alguns casos, a própria família acaba sendo um ponto não apenas de vulnerabilidade senão de incentivo ao uso de drogas:

Nós tínhamos um aluno, agora que [me] lembrei desse caso, que chegou falando, na escola, que a mãe dele havia dado ‘limãozinho’ para ele experimentar. Ele falou ‘limãozinho’, mas a gente sabe que foi caipirinha. E ele falou: – ‘Ai tia, eu gostei, porque tinha açúcar, era doce’ [...] ele tinha em torno de 10 anos de idade [...] (Entrevista com a gestora da Escola D, dia 30/09/2019, MR Central-Leste).

Constitui um sério problema esse incentivo precoce, porque, apesar da proibição para menores de idade, sabemos que o álcool e o tabaco correspondem às substâncias mais consumidas pelos adolescentes brasileiros (CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS, 2010). Ao consumirem álcool precocemente, os adolescentes estão criando “portas de entrada” para outras drogas, pois, segundo Hart (2014, p. 27), “[...] o risco de vício é muito maior quando o uso de drogas tem início no começo da adolescência do que na idade adulta”.

Questionados sobre a visão que eles têm das drogas e seus usuários, fica claro que os gestores acreditam que basta um único uso de alguma droga (ilícita) para que a dependência se instale.

O quê que o uso de drogas ocasiona? **Uma dependência!** (Entrevista com a gestora da Escola A, dia 17/09/2019, MR Central, grifo meu).

Muitas vezes, por não ter a orientação de que as drogas vão fazer mal para a saúde, a pessoa começa a usar. E, **uma vez que usa, se torna dependente** daquela droga. Aí é algo sem retorno (Entrevista com a gestora da Escola B, dia 19/09/2019, MR Sul, grifo meu).

Aqui, no bairro, a maioria das pessoas procuram a droga para ter [dinheiro], para poder ostentar marcas, eu falo do tráfico. O uso é o seguinte, o que que ele faz? Primeiro, ele entra como vigia e ele acaba se drogando, **ele acaba usando a droga e já se vicia** (Entrevista com a gestora da Escola D, dia 30/09/2019, MR Central-Leste, grifo meu).

Um dos gestores apontou ainda acreditar que todas as pessoas que experimentam drogas uma única vez na vida entram em uma espiral autodestrutiva:

[...] a partir do momento [em] que a pessoa inicia o uso de algum tipo de droga, ela cria uma dependência que é crescente. E essa dependência crescente faz com que ele invista todo o tempo e todo recurso financeiro que ele tenha disponível para adquirir cada vez mais drogas (Entrevista com o gestor da Escola C, dia 23/09/2019, MR Central, grifo meu).

De acordo com Hart (2014), Thornton (2018) e Escohotado (2008), esse pensamento não está correto, já que não é apenas um primeiro e único contato com a droga que faz que uma pessoa se vicie. Se, de acordo com Escohotado (2008, p. 1186, tradução minha), “[...] a espontaneidade do ser humano [...] é contrabalanceada por sua adesão ao hábito [...]”, não será apenas a primeira experimentação de uma droga que levará uma pessoa ao vício, sendo necessária a exposição ao uso repetitivo, aliada a fatores genéticos, fisiológicos (FIGLIE; DIEHL, 2014) e também sociais, para que a pessoa deflagre a dependência de alguma substância ilegal.

Em relação à imagem que se tem do usuário de drogas como uma pessoa violenta e sem vontade (ou com vontade voltada apenas para o consumo de drogas), Carl Hart (2014) nos diz que está muito longe da realidade o estereótipo que definiria, por exemplo, os usuários de crack e de cocaína como pessoas violentas, impulsivas que viviam constantemente pensando na próxima dose. Apesar de já ter sido citado neste

trabalho, convém referenciar novamente um estudo realizado por um grupo de pesquisadores associados ao canadense Bruce Alexander na década de 1970, que também mostra como essa visão é errada. Em sua pesquisa, intensamente replicada ao longo das décadas seguintes, os autores demonstraram que ratos, previamente viciados em cloridato de morfina, mantidos em isolamento, consumiam muito mais da droga do que ratos que viviam em comunidade, também dependentes dessa mesma substância. O referente estudo nos mostra:

Assim como acontece com os seres humanos, a resposta de um rato após a retirada de um narcótico é influenciada por fatores situacionais. Quando alojados no Rat-park, os animais neste experimento não agiram como se a necessidade de evitar o incômodo da abstinência fosse um imperativo irresistível (ALEXANDER, 2018, p. 35-36).

Em outras palavras, ao contrário do que o senso comum imagina, há o conhecimento de que as pessoas que realizam uso problemático de drogas podem passar a consumir menos drogas, chegando a conviver com alguns efeitos ruins que a abstinência lhes traz. Mas, para que isso realmente ocorra, os toxicômanos precisam dispor de uma série de direitos entre os quais destaco: vínculos sociais fortes; oportunidades de emprego e renda; moradia adequada e segura; ofertas de lazer agradáveis e próximas de sua residência; condições para se sentirem úteis socialmente; entre outras questões.

Será preciso criar um canal de comunicação aberto e direto com os gestores das escolas no momento de dar retorno a suas instituições e mostrar-lhes que suas crenças

de que as drogas são como doenças infecciosas, altamente contagiosas e os usuários seriam pessoas sem vontade não correspondem à realidade. Isso se faz necessário porque os gestores das escolas são as pessoas responsáveis por gerir as escolas e direcionar (ou mesmo limitar) determinadas ações adotadas no campo da prevenção e da formação continuada de professores dentro das escolas.

Somente criando programas de prevenção baseados em expectativas reais, balizados por conceitos validados pelo conhecimento científico, a prevenção ao uso de drogas pode ajudar os alunos das escolas. Do contrário, continuarão a surgir nas escolas programas preventivos com pouca eficiência, tanto para os alunos que já usam drogas com ou sem problemas (prevenção terciária e secundária, respectivamente) quanto para os alunos que ainda não usaram, mas correm o risco de experimentar algum tipo de droga (prevenção primária).

Outra questão importante identificada nas entrevistas com os gestores é a maneira como eles se posicionam perante o aluno usuário de drogas, como podemos ver nas falas de três dos gestores:

Quando eles são menores de idade, a gente costuma falar com eles e com a família – ‘não faz isso aí não’ –, ou quando vemos eles aqui na escola. Teve uma vez que a gente viu um aluno com um pino [de cocaína] na escola. Falamos com ele que, dentro da escola não, para ele tentar ver isso [e usar] fora da escola, porque ali dentro ia ficar ruim, e ele deu uma parada. Muitos alunos, quando veem que estamos vigilantes, costumam sair da escola porque não querem problemas

(Entrevista com a gestora da Escola B, dia 19/09/2019, MR Sul).

Já teve caso de mãe que se sentiu pressionada e mudou de escola e depois de bairro, pois as escolas pegaram no pé do aluno e dela. Pra quem não quer resolver, trocar de escola é mais fácil (Entrevista com a gestora da Escola D, dia 30/09/2019, MR Central-Leste).

Quando o aluno é menor de idade, chamamos a família, tentamos, naquele momento que a gente percebe, dialogar com o aluno. Mas a família é convocada [a comparecer] na escola para fazer outro diálogo com o aluno junto [...]. Tem família que tira [o aluno] de vergonha e tem aqueles que não querem ser cobrados mesmo (Entrevista com o gestor da Escola C, dia 23/09/2019, MR Central).

É preciso alertar os gestores que, por mais que situações como as expostas acima também correspondam a situações de ansiedade e vulnerabilidade para os docentes, para lidar com o uso de drogas por parte dos alunos, a instituição escolar e seus profissionais devem ter muito cuidado no momento de abordar alunos usuários e suas famílias. Digo isso por compreender que, quando adolescentes e jovens se sentem julgados moralmente (pela família e/ou por seus professores), eles tendem a se colocar refratários à possibilidade de dialogar. Quando isso acontece, a escola pode realizar o efeito oposto ao desejado pela prevenção: contribuir ainda mais para que os alunos usuários – que muitas vezes podem apenas iniciar o a experimentação de uma droga por curiosidade ou até mesmo por pressão de seus pares – passem a usar drogas com maior frequência, chegando, por vezes, a iniciar o uso problemático.

Apresentadas as opiniões, os pensamentos e ações alegadas dos gestores, é preciso partir para apresentar e discutir aquela que considero a parte da etapa mais importante desta pesquisa: as rodas de conversa.

4.4. RODAS DE CONVERSA SOBRE DROGAS COM OS PROFESSORES

A ideia inicial das rodas de conversa era realizar três encontros com duração de 50 minutos cada um. Apresento, no Quadro 7, as datas e a duração deles.

Quadro 7 – Datas de realização das rodas de conversa com os professores das quatro escolas investigadas

Instituição	Encontros realizados			Tempo total de conversa em cada escola
	Primeiro	Segundo	Terceiro	
Escola B, MR Sul	17/08/2021	24/08/2021	31/08/2021	134 minutos
	38 minutos	45 minutos	51 minutos	
Escola C, MR Norte-Rural	11/08/2021	18/08/2021	-	76 minutos
	46 minutos	30 minutos	-	
Escola D, MR Central-Leste	12/08/2021	19/08/2021	26/08/2021	126 minutos
	42 minutos	52 minutos	32 minutos	
Total de tempo de diálogos realizados com as rodas de conversa				336 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor.

As rodas de conversa foram realizadas com o auxílio da plataforma Google Meet que permitiu a realização das videoconferências e a gravação dos encontros virtuais

realizados com os professores das escolas investigadas. As salas eram sempre abertas faltando cinco minutos para as 19 horas no dia da semana e mês marcado, contando com a participação dos professores dos turnos matutino e vespertino e também do noturno nas escolas que possuíam EJA.

Já supunha, de antemão, que o índice de participação de professores nas rodas de conversa seria bem baixo, tendo em vista as alegações de alguns docentes com os quais mantive contato antes dos encontros de que todos se encontravam esgotados. A alta demanda de trabalho que a pandemia da covid-19 vinha colocando para os educadores desde o ano letivo anterior fazia com que muitos se recusassem a se envolver em qualquer outra atividade que não envolvesse apenas lecionar ou planejar suas aulas. Por isso, as rodas de conversa contaram com a presença de somente 15 docentes das três escolas participantes desta fase do estudo.

No início de cada primeiro encontro, os professores eram alertados de que deviam acessar um formulário eletrônico contendo o TCLE para assinalar concordância ou não com os termos do estudo, com a gravação da roda de conversa, com o uso dos dados fornecidos, entre outras questões. Por conta da necessidade desse preenchimento, nenhum dos encontros que equivaleu a primeira roda de conversa de cada escola chegou a durar os 50 minutos previstos. As rodas de conversa só começavam a ser gravadas após a confirmação de que todos docentes presentes haviam preenchido o TCLE.

Conseguí realizar três rodas de conversa com os docentes da Escola B (MR Sul); no encontro inicial, dialogamos por 38 minutos, 45 minutos no segundo e 51 minutos no encontro final, totalizando 134 minutos de conversas. Foram realizadas apenas duas rodas de conversa com os professores da Escola C (MR Norte-Rural): a primeira durou 46 minutos e a segunda de 30 minutos, somando 76 minutos. Os educadores da Escola D (MR Central-Leste) participaram de três rodas de conversa: a primeira durou 42 minutos, a segunda 52 minutos e a terceira e última 32 minutos, que totalizaram 126 minutos. O total geral de tempo dedicado às rodas de conversas atingiu 336 minutos ou 5 horas e 36 minutos.

Quadro 8 – Quem são os professores participantes das rodas de conversa?

Sujeito	Escola	Idade (anos)	Etapa	Função ou disciplina
Professora 1	Escola B, MR Sul	35	EF1	Coordenadora
Professora 2		49	EF1	Ensino Religioso
Professora 3		55	EF1	Regente do 3.º ano
Professor 4		24	EF1 e EF2	Educação Física
Professora 5		28	EF1	Regente do 1.º ano
Professora 6	Escola C, MR Norte-Rural	36	EF2	Educação Especial
Professora 7		44	EF1	Regente do 5.º ano
Professor 8		37	EJA	Ciências
Professor 9		23	EF2	Educação Física
Professora 10		24	EF2	Coordenadora
Professora 11	Escola D, MR Central-Leste	32	EF2 e EJA	Língua Portuguesa e EJA
Professor 12		25	EF2	Ciências
Professor 13		31	EF2	Artes
Professora 14		40	EF1	Regente do 4.º ano
Professora 15		33	EF1	Regente do 5.º ano

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 8 apresenta quem são os sujeitos que se disponibilizaram a participar das rodas de conversa, caracterizando o local de trabalho, a idade, a etapa da educação básica em que eles trabalham e a função em que trabalham ou disciplina que lecionam.

As rodas foram todas transcritas e analisadas. A seguir, serão apresentados os dados filtrados e agrupados por categorias de análise para melhor compreensão do fenômeno das drogas e da prevenção a seu uso pela perspectiva dos docentes que participaram das rodas de conversa. Como será visto, algumas categorias apresentadas a seguir mantêm correspondência com as que foram identificadas nas entrevistas realizadas com os gestores das escolas.

4.4.1. Estereótipos acerca dos usuários de drogas

Não foi incomum encontrar entre as pessoas que participaram das rodas de conversa estereótipos cristalizados sobre as pessoas que usam drogas, a saber: (A) usuários de drogas são pessoas sem vontade; (B) as pessoas que usam drogas ilícitas têm problemas para tocar a própria vida e de seus dependentes; (C) os adictos são pessoas sofridas – eles usam drogas para preencher o vazio existencial e/ou anestesiar alguma dor emocional; (D) usuários de drogas são pessoas hedonistas.

O primeiro estereótipo (A) é citado por cinco dos 15 professores das três escolas que participaram das rodas de conversa. Eles afirmaram que, para uma pessoa parar de usar

drogas, ela deveria ter força de vontade. Os depoimentos mais marcantes nesse sentido foram de duas professoras, os quais são apresentados e discutidos a seguir.

A bebida alcoólica é uma coisa muito ruim. Agora **a pessoa precisa querer sair do vício.** Ela só sai se quiser. **Não adianta eu conversar com a pessoa, ela não vai largar se ela não quiser.** Tem uns que você tenta ajudar, mas não larga nada e tem também aquele que aceita a ajuda (Professora 3, Escola B, MR Sul, Regente do 3.º ano, EF1, 55 anos, Roda de Conversa 2, grifo meus).

Trata-se de uma opinião generalizante que precisa ser discutida a partir de duas questões. Em primeiro lugar, a Professora 3 não está se referindo aos usuários costumazes de álcool que fazem uso compulsivo de álcool (consumo em binge) de maneira recreativa e, portanto, não apresentam grandes problemas com esse tipo de entorpecente, e sim as aos sujeitos que realizam uso problemático e que, como sabemos, não representam a totalidade ou a maioria dos consumidores de álcool. Em segundo lugar, ela se vale de uma opinião de senso comum que ignora que muitos indivíduos que usam as drogas de maneira problemática têm, sim, vontade de parar de usar drogas, mas, por conta da dependência química e/ou psíquica que eles possuem, eles não conseguem, por mais força de vontade que possuam para parar de usar (BROCCA, 2010).

O segundo depoimento é ainda mais impactante e aponta uma ação aparentemente comum entre pessoas que possuem algum ente alcoólatra no seio familiar:

Eu tenho caso de alcoolismo na família e não é bonito. A gente já tentou de tudo [para ele largar o vício], mas percebemos que, **quando a pessoa não quer, não vai**. Nesse último mês, parece que esse meu tio deu uma melhorada, pois a família toda o largou ele de mão e passou a não se importar mais com o que ele fazia. Então, **me parece que agora que ele viu que não está mais chamando a atenção de todo mundo, que está sozinho, que ele criou desejo de sair do alcoolismo** (Professora 7, Escola C, MR Norte-Rural, regente do 5.º ano, EF1, 44 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Essa suposição da Professora 7 de que, abandonado, o usuário interromperá o uso problemático de drogas é muito equivocada, tendo em vista que a falta de apoios pode impulsionar ainda mais o usuário recreativo de drogas a se tornar um usuário problemático, como vemos na citação a seguir:

Na verdade, o próprio apoio social funciona como fator de proteção contra muitos problemas de saúde e diferentes tipos de comportamentos de risco, inclusive o vício. Boa parte da utilização patológica de drogas é motivada por necessidades sociais não atendidas, pelo sentimento de alienação e de dificuldade em se ligar aos outros (HART, 2014, p. 96).

Portanto, se o usuário de drogas se sentir alienado dos contextos sociais nos quais ele está inserido – situação possível de acontecer quando famílias e amigos buscam intervir no uso de drogas de seus entes, assumindo discursos e ações moralizadoras não baseadas em conhecimentos científicos sobre uso e vício em drogas –, é provável que ele amplie o uso que faz de drogas. Poderá piorar ainda mais se o contexto de

vida desses sujeitos for de pobreza e falta de oportunidades de cultura e lazer e envolver a ausência de equipamentos públicos de segurança, saúde, educação no entorno onde vive.

Sobre a relação pobreza e drogas, convém ressaltar que as pessoas que mais sofrem com o uso problemático de drogas são as pobres, que, no Brasil, são majoritariamente as pessoas pretas¹⁵. Isso acontece porque

[...] as pessoas pobres contam com poucos 'reforços concorrentes'. Na verdade, o crack não é tão maravilhoso assim, nem tão superpoderoso em sua capacidade de recompensa. Ele alcançou popularidade no gueto (mais uma vez, muito menor do que se costuma apregoar) porque não havia muitas outras fontes de prazer nem propósitos ao alcance dessas pessoas, e também porque muitos na faixa de altíssimo risco já apresentavam doenças mentais anteriores que comprometiam suas escolhas (HART, 2014, p. 261).

Como é possível perceber, a situação de abandono pode contribuir sobremaneira para que um indivíduo inicie o uso de drogas de maneira problemática. E não me refiro apenas ao abandono parental e de grupos de convivência, mas também, e especialmente, ao abandono do Estado na qualidade de promotor e garantidor de direitos básicos. Obtive um importante relato dado por um professor, corroborado por outro logo em seguida, que mostra como a falta de reforços recorrentes, como o lazer, pode contribuir na experimentação de drogas:

15 De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, "a taxa de pobreza das pessoas brancas era 15,4%, e 32,9% entre as pretas ou pardas" (IBGE, 2019, p. 5).

A menção que os alunos do 7.º ao 9.º ano fazem é que não há um só aluno de nossas turmas [que] não tenha tomado [álcool] alguma vez. Eles falam que, **na falta de opções de lazer eles ficam em uma praça em frente à escola de noite, lá toca um DJ¹⁶ de noite e eles, pra se divertir[em], consomem bebida alcoólica normalmente.** Eles costumam dizer que ali ninguém é santo, pois no domingo todo mundo enche a cara. Eles falam abertamente sobre drogas lícitas e seu consumo (Professor 8, Escola C, MR Norte-Rural, Ciências, EJA, 37 anos, Roda de Conversa 1, grifo meu).

O Professor 8 falou de algo que acho muito importante: a ausência de equipamentos e estrutura para o lazer na região da escola. Nos bairros em que o Estado não ocupa o seu lugar, e não falo de policiamento apenas, mas de estrutura, de serviços, de atendimento, aumenta a possibilidade dos adolescentes usarem droga cedo. Já trabalhei em uma escola do município em que **a quadra que era emprestada nos finais de semana era o único equipamento de lazer que eles tinham disponível em todo o bairro** (Professor 9, Escola C, MR Norte-Rural, Educação Física, EF2, 23 anos, Roda de Conversa 1, grifo meu)¹⁷.

Sobre o uso de drogas realizado por adolescentes, é preciso frisar que indivíduos que iniciam a experimentação de drogas nessa fase da vida têm um risco bem maior de se tornarem adultos viciados em comparação com as pessoas

16 Referência feita ao *disk jockey*, profissional que reproduz músicas em shows e discotecas.

17 Como ambas as falas dos professores ocorreram na mesma roda de conversa, optei por citá-las sem espaço entre as citações para configurar a ideia de um diálogo continuado por um sujeito (Professor 9) em continuidade à fala do anterior (Professor 8).

que experimentaram drogas apenas na idade adulta (HART, 2014). Daí a necessidade da criação de políticas públicas que aliem prevenção ao uso de drogas com ofertas de serviços e equipamentos que garantam direitos básicos às pessoas mais pobres, especialmente aos adolescentes. Um interessante relato sobre como os adolescentes podem ser iniciados na experimentação de drogas foi dado por um dos professores já citados:

Eu já cheguei a treinar um time de basquete de uma escola e os meninos da escola, não só do time, marcaram para fazer um luau e me convidaram. Lá descobri que eles sempre arranjavam um [colega] maior de idade do grupo para ir a um supermercado comprar Vodka e um refrigerante de laranja para preparar uma bebida para o consumo deles. Estou falando de **meninos de 13 a 15 anos** que mal tinham grana. Eles não tinham dinheiro para consumir nem um hambúrguer sequer, mas **se uniam para poder consumir álcool barato a noite toda** (Professor 9, Escola C, MR Norte-Rural, Educação Física, EF2, 23 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Mesmo que nunca tenham ingerido álcool, adolescentes que porventura participem de momentos de socialização, como o luau descrito acima pelo Professor 9, podem apresentar o desejo de experimentar álcool junto de seus pares. A adolescência é uma fase importante do desenvolvimento humano no campo da prevenção ao uso de drogas porque esse grupo de pessoas pode assumir determinados tipos de comportamentos “[...] em uma atmosfera de estresse que inclui restrições de tempo e envolvimento emocional” (SANTROCK,

2014, p. 134). Estou falando de escolhas que podem colocá-los em sério risco na busca pela construção de autoestima, do autoconceito, da aprovação entre seus pares e até mesmo de popularidade (PAPALIA; MARTORELL, 2022; SANTROCK, 2014). O Professor 8 dá sua opinião sobre como os alunos em idade escolar podem se sentir. Segundo ele:

Da mesma forma que um adulto quer passear, quer se divertir no fim de semana, o jovem, o adolescente também querem curtir. Os rapazes, quando entregam bebida alcoólica para a menina ficar soltinha, **a menina quer mostrar, quer se sentir mais mulher tomando álcool, o rapaz quer se sentir mais homem**. Nós temos que lembrar que a idade deles são 14, 15 anos [...] (Professor 8, Escola C, MR Norte-Rural, Roda de Conversa 1, grifo meu).

Dada a complexidade do fenômeno do uso de drogas por adolescentes, é muito importante tentar retardar, durante o máximo de tempo possível, a primeira experimentação de drogas por parte dos adolescentes. Para tanto, a escola e seus professores poderão tornar-se aliados importantes se forem capazes de construir e conduzir programas de prevenção ao uso de drogas eficientes.

Um segundo estereótipo (B) muito comum é atrelar diretamente o uso de drogas ilícitas a problemas de seus usuários, para tocar a própria vida e dar assistência aos entes sob a sua responsabilidade:

Temos o caso de um aluno nosso com morte cerebral no hospital, porque pai e mãe usavam drogas ilícitas e, por isso, o aluno acabou assim,

por negligência dos pais. Uma criança deficiente sem assistência e com os pais usuários (Professora 1, Escola B, MR Sul, coordenadora, EF1, 35 anos, Roda de Conversa 2).

A gente vive muitas situações de alunos que são filhos dessas famílias [em] que a gente teve alguns probleminhas em relação a meio que **abandono [dos filhos] por ser usuário de drogas** (Professora 14, Escola D, MR Central-Leste, regente do 4.º ano, EF1, 40 anos, Roda de Conversa 1, grifo meu).

Conforme já vimos neste texto, o simples fato de uma pessoa usar alguma droga ilícita não a leva fatalmente ao uso problemático (HART, 2021), havendo inclusive pessoas que fazem uso regular de microdosagens de drogas para ampliar os sentidos, melhorar comportamentos sociais e amplificar o rendimento no trabalho (BORNEMANN, 2020; CAMERON; NAZARIAN; OLSON, 2020).

Outro estereótipo (C) comum é acreditar que as pessoas que fazem uso de drogas são pessoas traumatizadas, sofredas, cujo vazio e dor existencial costumam ser preenchidos e atenuados com drogas:

Não tenho noção do que faz a pessoa entrar nesse mundo. Há quem diga que é **depressão, falta de emprego, ausência de convívio com a família** e que aí a pessoa usa as **drogas como válvula de escape** (Professora 11, Escola D, MR Central-Leste, Língua Portuguesa e EJA, EF2 e EJA, 32 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Tem gente que usa [drogas] por um processo de vício, **por depressão** [...] (Professor 8, Escola C, MR Norte-Rural, Ciências, EJA, 37 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Tem **muita gente que usa e se vicia** [em alguma droga] **porque tem a família desestruturada** [...] (Professora 7, Escola C, MR Norte-Rural, regente do 5.º ano, EF1, 44 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Tem aquela pessoa que tem uma ‘família boa’ que tem uma estrutura maravilhosa, mãe e pai trabalhadores. O que aconteceu com essa pessoa? Talvez **uma frustração, um trauma que levou a pessoa a buscar um falso conforto nas drogas**. Eu consigo ver e citar essas duas situações (Professora 15, Escola D, MR Central-Leste, regente do 5.º ano, EF1, 33 anos, Roda de Conversa 1, grifo meu).

Fossem, assim, as drogas, tanto as lícitas quanto as ilícitas, jamais seriam usadas em momentos alegres, em festividades, para comemorar algo, nem antes nem depois de momentos de prazer, como o ato sexual. Também fica a impressão de que a Professora 15 acredita que as pessoas “bem nascidas” teriam menores chances de se tornar usuárias problemáticas de drogas. Trata-se de uma ideia bastante errônea sobre o vício.

O hedonismo dos usuários de drogas é outro estereótipo (D) que também não falta. Nesse sentido, a busca pelo prazer é o que levaria as pessoas a usar drogas:

Trabalho na região a cerca de 23 anos e percebo que há um aliciamento dos jovens do bairro desde muito cedo [para o consumo de drogas e para o tráfico]. **Os jovens que usam drogas buscam um prazer momentâneo** (Professora 7, Escola C, MR Norte-Rural, regente do 5.º ano, EF1, 44 anos, Roda de Conversa 1, grifo meu).

É curioso que tal estereótipo se contrapõe ao anterior (C): hedonismo x trauma, demonstrando quão contraditórias podem ser as crenças dos sujeitos investigados acerca das drogas e seus usuários e dos efeitos causados por elas. Independentemente do estereótipo identificado anteriormente, é papel dos pesquisadores e das pessoas que pretendem trabalhar com a prevenção ao uso de drogas nas escolas pela perspectiva contra-hegemônica ajudar professores, alunos e demais membros da comunidade escolar a eliminar qualquer tipo de preconceito que prejudique a construção da prevenção ao uso de drogas nessas instituições.

Apresentada a categoria de análise de estereótipos acerca dos usuários de drogas, partirei para a categoria seguinte.

4.4.2. As condições dos alunos na visão dos professores

Conforme já vimos ao longo desta pesquisa, os alunos que estudam em escolas localizadas em bairros cujo tráfico de drogas está presente são submetidos a situações de vulnerabilidade geradas por esse comércio ilícito e pela violência subjacente a tal atividade. Pensar na construção de qualquer programa de prevenção ao uso de drogas que não leve em conta essas questões pode ser um equívoco comum tomado por parte das escolas e de seus docentes. Daí a necessidade, nesta pesquisa, de compreender as impressões dos professores; afinal, são os professores e as professoras que, no dia a dia, convivem com os alunos durante cinco dias

por semana e ao longo de 200 dias letivos por ano; portanto, é para os alunos que a prevenção deve ser construída.

Na opinião de dois docentes, o tráfico de drogas é naturalizado e normalizado pelos alunos:

Uma aluna disse eventualmente para mim: ‘Tio, a gente não pode simplesmente deixar de olhar para eles e cumprimentá-los [as pessoas envolvidas com o tráfico], porque eles passam pela gente, a gente mora perto deles. Eles vão chamar a gente de metida e vai ficar feia a coisa. Então, a gente conhece todo mundo, a gente fala com todo mundo e, de repente, a gente não pode conversar com o pessoal de três ruas à frente porque ali a boca [de fumo] é de outro dono’. Então, nessa eles têm uma normalização do que é o tráfico na vida deles, o que é a droga e o que elas fazem; o que ela tem e o que não tem. Então, a visão deles não perpassa nosso belo discurso de cuidado com as drogas (Professor 8, Escola C, MR Norte-Rural, Ciências, EJA, 37 anos, Roda de Conversa 1).

[...] a grande questão deles [os alunos] é a proximidade com o tráfico, porque eles dizem que os traficantes lá estão bem diluídos, espalhados e que eles são de ruas e quadras. Normalmente **você vai encontrar pessoas [de] que[m] eles estão sempre passando perto, conhecendo alguém ou estando próximo [de] uma casa que vende drogas. Para eles cria-se um sistema de normalização** (Professor 13, Escola D, MR Central-Leste, Artes, EF2, 31 anos, Roda de Conversa 3, grifo meu).

Não acredito que se trate de naturalização, normalização, mas de ter de conviver em uma condição contra a qual eles não podem fazer nada. Apesar dessa opinião, o mesmo docente percebe que nem todos os alunos acham normal viver nesse

contexto de violência. Contudo, como poderá ser notado, o desejo e a perspectiva de mudança de vida são bastante limitados, proporcionalmente às condições de vida desumanas em que eles vivem:

Na semana passada, um rapaz [de uma de minhas turmas da EJA] falou comigo, ele queria muito sair de onde ele mora, porque é tiroteio quase todo dia na rua. Eu **perguntei para onde que ele pretendia ir. Ele falou que uma ou duas ruas pra frente já estava bom**, porque, onde ele morava, era ruim pra caramba, porque a polícia dava esculacho todo dia. Pois, onde ele morava, era ruim para caramba e saía tiro direto (Professor 8, Escola C, MR Norte-Rural, Ciências, EJA, 37 anos, Roda de Conversa 1, grifo meu).

Há também casos de adolescentes e jovens envolvidos no tráfico (alguns deles alunos) que acabam comercializando drogas para ajudar a pôr comida dentro de casa:

É uma questão social que a gente enfrenta, pois eles estão nas esquinas para vigiar quando a polícia vem para não [conseguir] reprimir o tráfico e **é o único dinheiro que tem pra colocar dentro de casa, para a família**. É dessa correria aí que ele faz, porque o pai está desempregado, a mãe também (Professora 7, Escola C, MR Norte-Rural, regente do 5.º ano, EF1, 44 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

[...] **com a pobreza, o que chega dentro de casa, como alimento, dinheiro para pagar uma energia, é a partir do tráfico**. Conheço outros alunos que trabalham na rua vendendo doces e chegam cansados para estudar, dormem na sala, que apanhavam se tirassem desse dinheiro para comer um salgado na rua. Temos crianças daqui do bairro que catam lixo junto com a mãe

e os adolescentes buscam outros caminhos entrando no tráfico (Professora 10, Escola C, MR Norte-Rural, coordenadora, EF2, 24 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Independentemente do contexto de violência ao qual os alunos estão submetidos, os professores trazem questões muito sensíveis de que a escola isoladamente jamais conseguirá dar conta. Além da criação de programas preventivos por parte de docentes e escolas, os alunos e as comunidades onde vivem necessitam de políticas públicas que lhes garantam direitos dos mais básicos, tais como segurança, saúde, lazer, a possibilidade de ir e vir para onde quiserem em espaços públicos, emprego e renda para garantir uma vida mais digna para seus responsáveis e para eles.

4.4.3. Situações de risco vividas pelos professores relacionadas às drogas

Quando foram questionados sobre situações de medo, risco ou insegurança relacionadas às drogas que teriam vivido na comunidade escolar em que trabalham, 11 dos 15 professores descreveram situações que já afetaram seu trabalho nas escolas, como risco de morte, toque de recolher e interferência do pessoal que comanda o tráfico no trabalho realizado dentro das escolas. Uma das mais reveladoras foi a fala de uma professora que aponta como o tráfico gera um clima de insegurança não apenas na instituição escolar senão em todo o entorno:

[...] um episódio que vivi nesses quatro anos desde que estou na escola, foi de não conseguir ir trabalhar por causa do contexto violento gerado pelo tráfico de drogas. A comunidade avisa, a escola vive um momento muito tenso, as crianças também ficam com muito medo (Professora 15, Escola D, MR Central-Leste, regente do 5.º ano, EF1, 33 anos, Roda de Conversa 1, grifo meu).

A situação relatada pela Professora não é fortuita, chegando a fazer parte do cotidiano de professores e alunos e demais membros da comunidade escolar que vivem em áreas de risco, dominadas pela criminalidade e pelo tráfico no município de Cariacica. Outra professora traz ao nosso conhecimento situações nas quais alunos envolvidos no tráfico determinavam até quando as aulas iriam:

Trabalho aqui na escola há muitos anos, fui DT¹⁸ aqui, antes de passar em concurso. Mas já trabalhei também em outra escola da Rede de Cariacica em que a droga era uma constante. A escola fica perto daqui da nossa, em outro bairro. **Os alunos da EJA [no noturno] apagavam as luzes. Os que vendiam drogas mandavam na escola e determinavam que a aula só podia ir até a hora do recreio em dia de jogo do Brasil, do Flamengo.** A gente convivia e fazia um pouco de vista grossa. Eles eram tratados com carinho e costumavam levar a gente ao ponto de ônibus de noite por causa do perigo do bairro (Professora 3, Escola B, MR Sul, Regente do 3º ano, EF1, 55 anos, Roda de Conversa 2, grifo meu).

18 É a sigla usada pelos professores capixabas para abreviar a designação temporária (DT), isto é, o professor que é contratado.

Conviver no espaço escolar com alunos sabidamente envolvidos no tráfico de drogas é uma situação bastante peculiar e difícil de lidar devido à insegurança que isso traz para o professor. A fala da professora em “fazer vista grossa” é de certa forma compreensível e significa, na realidade, não se pôr em risco, ao assumir sozinha, dentro da escola, uma função que o próprio Estado não está conseguindo garantir no entorno da instituição. Não que seja impossível mudar essa situação dentro do espaço escolar, tendo em vista ações já realizadas por outros profissionais em outras unidades escolares de Cariacica como mostra o relato a seguir:

Teve outra escola em que trabalhei aqui, na rede de Cariacica, como diretora e, quando cheguei, quem mandava era o traficante da região. Foi difícil para mudar isso. O traficante morava ao lado da escola e de lá ele via todo nosso movimento. Um dia, as crianças acharam um saquinho de chupe-chupe [sacolé] cheio de droga. Eles jogavam para dentro da escola para outra pessoa pegar depois. Tive que pedir para eles pararem de fazer aquilo e dizer que, se um pai achasse aquilo, podia chamar a polícia e ia dar problema para eles (Professora 3, Escola B, MR Sul, regente do 3.º ano, EF1, 55 anos, Roda de Conversa 2, grifo meus).

A grande questão aqui é que, para resolver situações de tráfico ou de escola com pessoas envolvidas no tráfico, não é nada fácil, tampouco simples e livre de riscos, tendo em vida não ser incomum casos de alunos e ex-alunos envolvidos no tráfico de drogas que são mortos devido à guerra do tráfico, como vemos a seguir:

Eu tive **vários ex-alunos e até alunos que morreram assassinados pelo tráfico**, porque eles começavam a galgar algum espaço no movimento e despertava o interesse no traficante da rua ao lado para matar e tomar seu espaço (Professora 1, Escola B, MR Sul, coordenadora, EF1, 35 anos, Roda de Conversa 1, grifo meu).

De vez em quando, **chegava a notícia [de] que um aluno nosso havia morrido pela guerra do tráfico**. O problema era entre eles e também na comunidade (Professora 3, Escola B, MR Sul, regente do 3.º ano, EF1, 55 anos, Roda de Conversa 2, grifo meu).

Outro professor revelou uma situação que ele havia vivido em outra escola e se assemelha ao relato que já inseri neste trabalho¹⁹, vivido na Escola A (MR Central), em 4 de dezembro de 2022:

Eu trabalhei em uma **escola considerada muito boa daqui da região central de Cariacica e todo mundo sabia que havia tráfico na porta da escola**. Nem sei como está hoje, pois faz muito tempo que saí de lá. Mas tem um bar em frente ao portão da escola aonde o pessoal chegava e dava um tempo no horário de entrada do noturno, da EJA. **Um rapaz que estava na EJA já havia 3 anos e não passava de ano nunca**, pois faltava mais que tudo, ficava com uma movimentação estranha entrando e saindo antes de bater o sinal da entrada. **A gente acreditava que ele estava com droga dentro da escola e usava a entrada, o portão da escola, para entregar as drogas comercializadas por ele. Como a polícia não pode entrar na hora que quer na escola**, pois precisa de autorização de direção, coordenação,

¹⁹ Presente na seção 4.2.1 Escola A (Macro Região Central), localizado a partir da página 149.

ele usava a escola para se safar de qualquer revista, pois devia dar tempo dele se livrar da droga de alguma maneira (Professor 9, Escola C, MR Norte-Rural, Educação Física, EF2, 23 anos, Roda de Conversa 2, grifo meus).

Tive a oportunidade de conversar pessoalmente com o Professor 9 posteriormente e me certifiquei de que ele estava se referindo ao mesmo sujeito e à Escola A (MR Central), cujo gestor não aceitou participar das rodas de conversa. Outros dois dos relatos trazidos pela Professora 3 apontam riscos que os profissionais das escolas podem acabar enfrentando devido à proximidade com o tráfico com pessoas que detêm o poder, de fato, na localidade:

Certa vez, uma faxineira de nossa escola, que morava no bairro onde a escola ficava, que conversava demais, foi expulsa pelos traficantes porque falava da vida de todo mundo. Quem havia sido preso, quem fazia o quê, a movimentação do bairro. Os traficantes invadiram a casa dela e deram ordem para ela sumir e, então, nunca mais ela entrou no bairro. Quebraram a casa dela toda e só ficaram as ruínas (Professora 3, Escola B, MR Sul, regente do 3.º ano, EF1, 55 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Outro episódio marcante foi quando o traficante chefe ouviu o professor de educação física falando em um tom mais alto, chamando a atenção das crianças, e ameaçou matá-lo. O traficante falou que estava vigiando as aulas dele e não permitia que o docente falasse alto com as crianças. Conversei com ele na escola, e ele falou que não queria ele mais, o professor lá. Expliquei a ele que era impossível falar com as crianças no pátio sem falar

alto em um espaço tão aberto. Depois de bastante conversa, ele entendeu e prometeu que não se meteria mais nos assuntos da escola. Nunca mais tivemos problemas nesse sentido. O professor de educação física, coitado, tremia bastante e, mesmo contornada a situação, pediu para mudar de escola à Secretaria de Educação. Nunca mais voltou lá, não sem razão. Hoje esse traficante está preso, mas, na escola, ninguém chegou a roubar qualquer coisa, nunca sumiu nada, nunca teve um arrombamento como vemos em outras escolas e nunca tivemos problemas com o tráfico (Professora 3, Escola B, MR Sul, regente do 3.º ano, EF1, 55 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

O relato da Professora 3 indica a existência de um verdadeiro poder paralelo com o qual docentes e a escola acabam tendo que lidar no dia a dia escolar. Os relatos dos professores apresentados anteriormente devem ser levados em conta, quando for pensada a prevenção ao uso de drogas no espaço escolar.

4.4.4. Preocupação em conseguir identificar alunos usuários nas escolas

Uma questão interessante que aparece nas falas de alguns docentes, quando eles dialogam sobre a temática das drogas, é a ansiedade, uma espécie de desejo de identificar quais seriam os alunos usuários de drogas aos quais eles dão aula:

[...] aluno usuário de droga, nem mesmo no ensino médio. Eu jamais consegui verificar aluno em sala de aula que bebeu ou usou alguma [outra] coisa (Professora 14, Escola D, MR Central-Leste, regente do 4.º ano, EF1, 40 anos, Roda de Conversa 1).

Nunca vivenciei casos de desconfiar que um aluno fosse usuário de drogas (Professora 15, Escola D, MR Central-Leste, regente do 5.º ano, EF1, 33 anos).

Até hoje eu não vivenciei casos de alunos da escola sob o efeito de drogas [...] (Professora 11, Escola D, MR Central-Leste, Língua Portuguesa e EJA, EF2 e EJA, 32 anos, Roda de Conversa 1).

É importante frisar que, quando se fala em identificar alunos usuários de drogas, se está tratando de prevenção secundária (intervir em casos de pessoas que já experimentaram drogas e costumam usá-las ocasionalmente) e, em casos mais graves, até em prevenção terciária (reduzir o consumo das pessoas que usam drogas de maneira problemática), quando o foco maior deveria ser a prevenção primária que significa antecipar, para que as pessoas que ainda não experimentaram drogas evitem fazê-lo (FIGLIE; SILVA; BORREGO, 2019; MARQUES, 2021; PINHEIRO; MARAFANTI, 2014; SODELLI, 2010) durante o maior tempo possível e, de preferência, só o façam quando já estiverem na vida adulta²⁰.

Houve ainda relatos de uma educadora a respeito de um episódio no qual um de seus alunos estava ligeiramente embriagado:

20 Caso o leitor se interesse pela discussão, pode rever o Quadro 3, que se encontra à página 74 que construí sobre as prevenções primária, secundária e terciária.

Eu já lidei com situação de perceber que o aluno estava alterado. Chamei ele no canto e ele se abriu dizendo que estava tomando vinho, que ele gostava. E a gente, **às vezes, tem que fazer o papel de pai e mãe, coisa que eles não estão fazendo. Conversar, aconselhar.** (Professora 10, Escola C, MR Norte-Rural, coordenadora, EF2, 24 anos, Roda de Conversa 2, grifo meu).

A ação da Professora 10 foi muito pertinente e deve servir de modelo, tendo em vista que, para Moreira, Silveira e Andreoli (2006) e Silva (2016), os professores podem contribuir, de maneira muito eficaz, na prevenção ao uso de drogas, mesmo entre os já iniciados. Percebi haver também entre os docentes o mito de que a escola seria um lugar mais protegido em relação ao uso de drogas:

Eu sinto que **na escola é mais difícil para os alunos usarem**, pois o ambiente **é muito vigiado** (Professor 12, Escola D, MR Central-Leste, Ciências, EF2, 25 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Trata-se de uma ideia enganosa, tendo em vista que, como já vimos neste livro (CERQUEIRA et al., 2011; DE JESUS et al., 2017; ELICKER et al., 2015; SILVA, 2016), a escola pode ser um ambiente de extrema vulnerabilidade para o uso de drogas. Um bom exemplo dessa questão é o relato dado por uma professora sobre o que ela viveu não com um aluno, mas com o próprio filho em uma escola de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo:

[...] lembro de uma vez quando **meu filho, com 16 anos à época, passou mal na escola.** Eu tirei prêmio incentivo e alguém me ligou da escola

dizendo que ele desmaiou. **Quando olhei pra ele, falei que ele havia bebido.** A escola disse que ele não estava com cheiro de bebida. Fui para o hospital e ele estava desacordado. **Na escola, queriam expulsar ele e eu falei que ele não saiu de casa bêbado e que, se ele bebeu, foi na escola, pois nem atrasado ele chegou, naquele dia, na aula.** Falei que ele tinha 16 anos e **perguntei como a escola permitia entrar bebida na escola. Muitas vezes, a escola não vê, especialmente no final do ano, o que pode ser misturado no refrigerante.** Às vezes, o pai é alcoólatra, um colega que leva misturado no refrigerante (Professora 7, Escola C, MR Norte-Rural, regente do 5.º ano, EF1, 44 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Portanto, o simples fato de a escola contar com a presença de muitos profissionais, adultos, não traz garantia nenhuma de que os alunos não levarão drogas se assim o quiserem. Um exemplo que posso dar sobre essa questão foi um episódio que vivi com uma aluna, que tem idade para estar no 6.º ano do ensino fundamental, mas que se encontra no 4.º ano, porque abandonou a escola nos dois primeiros anos da pandemia da covid-19. Ela veio me dar um abraço no horário do recreio, pois havia faltado mais de duas semanas à escola e, em sua ação de elevar os braços, deixou cair, de dentro de sua blusa, vários pequenos pedaços de maconha²¹. Ela tentou recolhê-los rapidamente, mas, para meu espanto, mesmo os menores e mais novos alunos de sua turma já haviam

21 Sobre esse episódio, realizamos uma abordagem com a aluna de maneira muito amistosa e carinhosa, tentando conscientizá-la sobre os riscos do uso de substâncias entorpecentes na adolescência, sem usar de pseudomoralismos, tampouco mentiras sobre as drogas.

identificado a maconha que acabara de cair. Trata-se de uma demonstração de que a escola pode não ser um ambiente tão seguro assim para a prevenção ao uso de drogas, como gostaríamos de acreditar.

4.4.5. Crença dos docentes em que a maior fonte de vulnerabilidade é a própria família do aluno

Para grande parte dos docentes, alguns alunos são mais vulneráveis à experimentação de drogas devido ao uso que os próprios responsáveis fazem não só de álcool senão de outras drogas. Os principais relatos foram os seguintes:

Já entendi muitos **pais alcoolizados, embriagados na escola**. Eles acabam servindo de **exemplo para seus filhos** (Professora 1, Escola B, MR Sul, coordenadora, EF1, 35 anos, Roda de Conversa 2, grifo meus).

Muitos de **nossos alunos vivem essa situação de vulnerabilidade com pais drogados também, não só álcool** (Professor 4, Escola B, MR Sul, Educação Física, EF1 e EF2, 24 anos, Roda de Conversa 2, grifo meu).

Se sou usuário de drogas lícitas ou ilícitas e **faço meu consumo na frente de meus filhos, não posso esperar que meu filho não experimente aquelas substâncias alguma vez na vida** e, por vezes, não goste de usá-las (Professora 10, Escola C, MR Norte-Rural, coordenadora, EF2, 24 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Não se trata de percepções equivocadas, tendo em vista que a literatura nos apresenta que: (1) o uso precoce de drogas

pelos adolescentes traz um risco maior de eles desenvolverem o vício em drogas, quando em comparação do uso feito apenas na idade adulta (CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS, 2010; HART, 2014); (2) o uso de álcool e de outras substâncias psicoativas por familiares e amigos é um grande fator de risco para que os adolescentes não apenas experimentem essas drogas, como também possam consumir drogas de maneira problemática (STRAUCH *et al.*, 2009; IBGE, 2009; 2013; 2016).

Além disso, é possível lembrar o relato da gestora da Escola D (MR Central-Leste) – entrevistada em 30/09/2019 (citada na página 176 deste livro), que revelou o caso de um ex-aluno de 10 anos que estava sendo incentivado pelo pai a experimentar caipirinha.

4.4.6. Sensação de despreparo e impotência por parte dos professores para lidarem com as drogas na escola

Quando o diálogo das rodas de conversa foi na direção de os professores revelarem se sentem, ou não, preparados para lidar com a temática das drogas, quase todos reconheceram que não se sentem seguros nem têm conhecimentos para lidar com alunos usuários de drogas nas escolas. A principal origem de tal desconhecimento, segundo eles, foi a falta de discussão desse assunto nos cursos de formação inicial que eles fizeram:

Uma coisa é clara pra mim, a graduação não dá conta de nos preparar para tudo que vivemos nas escolas. Assim é com a educação especial,

hoje temos mais informações sobre deficiências. Então, espero que o mesmo aconteça sobre esse tema das drogas (Professor 4, Escola B, MR Sul, Educação Física, EF1 e EF2, 24 anos, Roda de Conversa 3, grifo meus).

O problema é que, na formação inicial, quando fazemos o curso superior, não vemos nada disso. O currículo, as disciplinas são muito separadinhas, não se intercomunicam. Elas não ajudam a pensar um sujeito real, encarnado na sua frente, de carne e osso (Professor 13, Escola D, MR Central-Leste, Artes, EF2, 31 anos, Roda de Conversa 1).

Na opinião de uma das professoras, apenas o tempo de experiência no chão da escola não é capaz de ajudar nesse sentido:

A escola acaba ficando refém. Nós temos casos em que **a gente tem que ter jogo de cintura para conversar com os meninos que estão no portão da escola vendendo droga**. Muitas vezes, a gente vai abordar, ele não aceita bem, mas eles estão pedindo socorro. Nós não temos esse preparo. **Com 28 anos de magistério, não sinto ter esse preparo como profissional da educação** (Professora 7, Escola C, MR Norte-Rural, regente do 5.º ano, EF1, 44 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

Já outra docente externou seu sentimento, ao explicar que, quando deparou com drogas na escola, ela preferiu rescindir seu contrato a continuar trabalhando em uma localidade com alunos sabidamente usuários de drogas.

O letramento e as drogas, eu não consigo encaixar eles. Tem gente que consegue, eu não consegui não. Eu sei que fiquei em pânico, não por causa da droga, porque, quando eu queria fumar, eu fumava

(maconha) no rock no fim de semana. Não tive nem tenho problema com as drogas. Mas ver crianças usando drogas me perturba emocionalmente, pensando quem vai ser esse aluno, o que ele será.

Me sentia impotente, como quem não podia fazer nada por eles, eu achava. Talvez até pudesse, mas eu não via como. Só sei que nunca mais fui trabalhar lá. Eu fugi, né!? (Professora 2, Escola B, MR Sul, Ensino Religioso, EF1, 49 anos, Roda de Conversa 1).

Um questionamento bastante forte é em relação ao fato de os docentes não se sentirem respaldados pela Rede Municipal de Cariacica:

Eu me sinto muito insegura e desamparada pela Rede Municipal, porque, às vezes, a situação é tão explícita, que, mesmo que você não tenha a formação necessária, o problema virá para você e você terá que lidar com o tema das drogas na escola. E você vai fazer um encaminhamento na escola e na Secretaria de Educação, e você percebe que o encaminhamento será mais punitivo do que acolhedor, pois, somente sendo acolhedor, para gerar um acolhimento, para você recuperar esse aluno, [para que ele] possa sair, para surtir efeito positivo e tirar o aluno desse problema (Professora 15, Escola D, MR Central-Leste, regente do 5.º ano, EF1, 33 anos, Roda de Conversa 1, grifo meus).

É bastante interessante e pertinente a observação da educadora de que, para funcionar a prevenção, não pode amedrontar o aluno nem puni-lo, sendo necessário ter muita empatia e escuta da condição do aluno. Em relação à opinião da Professora 15 sobre a relação existente entre Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, a escola e seus profissionais, é

preciso melhorar o canal de diálogo e fazer com que também os professores se sintam ouvidos e acolhidos pela SEME. Afinal, tendo em conta o pânico moral gerado em torno das drogas (ALEXANDER, 2018; COHEN, 2017), não é de estranhar que os professores se mostrem mais ansiosos e vulneráveis, quando o tráfico e o uso de droga adentram ou mesmo circundam o espaço escolar e a vida de professores e alunos.

4.4.7. Qual é a maior fonte de informação dos professores sobre drogas?

Nas rodas de conversa realizadas com os professores das três escolas, surgiu o assunto sobre onde os docentes conseguiam informações sobre drogas para trabalhar prevenção com seus alunos. De maneira geral, quase todos os docentes afirmaram que a principal fonte de informações de que eles dispõem é a mídia (jornais, portais de notícias e televisão):

Normalmente eu ouço mais [informações] pelo telejornal. Curso de formação nesses últimos tempos nunca fizemos. A fonte mais é a mídia escrita, televisiva (Professora 14, Escola D, MR Central-Leste, regente do 4.º ano, EF1, 40 anos, Roda de Conversa 1).

As informações que recebemos são mais da mídia (Professor 13, Escola D, MR Central-Leste, Artes, EF2, 31 anos, Roda de Conversa 1).

O mais comum é a informação trazida pela televisão, pelos jornais, às vezes até pelas redes sociais. Tem gente que usa o que aprende em grupos comunitários, religiosos (Professor 4, Escola B, MR Sul, Educação Física, EF1 e EF2, 24 anos, Roda de Conversa 3).

[...] temos mais informação pelas mídias mesmo (Professora 11, Escola D, MR Central-Leste, Língua Portuguesa e EJA, EF2 e EJA, 32 anos, Roda de Conversa 1).

Outras duas docentes comentaram que a maior fonte delas é de textos acadêmicos:

Menino, eu vou falar que eu já li, já vi e já vivi. Já perdi familiar por overdose, por cirrose alcoólica. Depois disso, eu passei a buscar, eu leio muito, estou sempre lendo sobre o assunto, vejo muitos documentários, eu estou sempre me informando muito mesmo. Porque é uma coisa assustadora [de] que eu tenho muito medo, então estou sempre querendo saber como é, como andam as coisas. Essas são as formas que eu tenho em mãos. Eu uso muito o SciELO, os textos que vêm da SciELO, que os acadêmicos me dizem que são os mais confiáveis, e não costumo ver em outros lugares (Professora 2, Escola B, MR Sul, Ensino Religioso, EF1, 49 anos, Roda de Conversa 3).

Quando leio, faço [leituras] em livros e artigos científicos, mas eu, sinceramente, não sou muito fã de leitura. Sou muito inquieta e não consigo ficar muito tempo sentada lendo (Professora 1, Escola B, MR Sul, coordenadora, EF1, 35 anos, Roda de Conversa 3).

Outra educadora, apesar de ter dito que lia artigos científicos, afirmou, com mais ênfase, que as principais fontes que ela acessa são vídeos da igreja que ela frequenta, programas televisivos (de fofoca e de conflitos, tipo casos de família) e a Bíblia:

Eu vejo muitos vídeos, na minha igreja a gente não fala muito sobre isso não. Mas, como lá **tem grupo que trabalha com dependentes químicos**, eu

acho que, para falar a verdade, **a gente tem que acabar com isso [uso de drogas]**. Eu já estudei muitos artigos científicos, só que agora nem sei onde estão minhas coisas, pois fiquei afastada do serviço por quatro anos, em função de licença médica. Mas me informo muito [com] conversas, **debates na TV, sempre na TV a gente vê esses programas. Aquele programa que tem no SBT com aquela menina do ‘Casos de Família’, não é toda vez, de vez em quando que eu ligo, naquele tempinho que a gente tá esperando um filme.** Alguns episódios do Casos de Família trazem informação pra gente. **Livros de autoajuda ajudam, eu gostava muito da Sílvia Popovic, do programa dela.** Os livros de autoajuda me ajudaram muito a entender os problemas, mas o maior livro de autoajuda que me ajudou a entender os problemas da vida, as drogas incluídas, foi a Bíblia. Eu tenho o costume de estudar diariamente. Ali eu encontro paz, sossego, a razão do meu viver. Então, eu já li muito [sobre drogas], mas tenho que saber onde as minhas coisas estão, porque pego assim de surpresa para responder, eu não sei onde estão. Hoje não preciso de livro de autoajuda mais para isso (Professora 3, Escola B, MR Sul, regente do 3.º ano, EF1, 55 anos, Roda de Conversa 3).

Não deixa de ser curiosa a fala da Professora 3 de que há um grupo de autoajuda na igreja dela para o apoio a toxicômanos, mas que, naquele espaço, eles não conversam muito sobre drogas. Trabalhar com a prevenção ante a perspectiva apontada acima pela professora – moralizante e amedrontadora como a maioria das igrejas fazem – ou de maneira caricata, como programas de televisão sensacionalistas se interessam por fazer, é muito pior do que não trabalhar a prevenção nas escolas. Ao agir dessa forma, a escola pode acabar contribuindo, em alguma medida, para que quem

começou a experimentar drogas apenas por curiosidade se submeta ao uso mais contínuo, quiçá ao uso problemático.

O raciocínio apresentado na fundamentação teórica da pesquisa de que o conhecimento dos professores é construído por serem linguajantes confere sentido e significado para as coisas que nos cercam por meio de convenções sociais construídas (MATURANA, 2014a; 2014b; TARDIF, 2014). Não significa que pensamentos equivocados, como o da Professora 3, não possam ser desconstruídos e retificados. Contudo, é preciso saber de onde suas opiniões sobre as drogas partem, quais são os conhecimentos que ela construiu e sobre os quais alicerça sua prática pedagógica, inclusive no âmbito da prevenção ao uso de drogas, para auxiliá-la.

Para tanto, fazem-se necessárias a construção e a oferta de cursos de formação sobre drogas e prevenção a seu uso, para que os docentes que ainda adotam uma prevenção baseada no pânico moral e no moralismo acessem a produção científica sobre drogas construída por pesquisadores ligados à corrente contra-hegemônica. Com essa ação, espero que, aos poucos, os educadores consigam confrontar tais conhecimentos em suas práticas pedagógicas, reformulando suas experiências e inserindo-as em seu montante de conhecimentos tácitos e explícitos.

Dessa maneira, acredito que os professores conseguirão construir uma prática pedagógica de prevenção ao uso de drogas baseada na compreensão, na empatia. Uma ação

pedagógica que conseguirá falar e ouvir a linguagem dos adolescentes e de nossas juventudes escolares. Não se trata de uma tarefa fácil, simples, tampouco rápida, mas que precisa ser iniciada quanto antes.

4.4.8. Fundamentações científicas sobre o uso de drogas identificadas nas rodas de conversa

Algumas falas muito potentes identificadas nas rodas de conversa foram feitas especialmente por um dos 15 docentes participantes: o Professor 4. Nelas, ele demonstrou possuir alguns conhecimentos sobre a prevenção ao uso de drogas que estão em consonância com a produção científica contra-hegemônica sobre drogas. Isso mostra que nem tudo é terra arrasada quando se trata dos conhecimentos que os professores das escolas investigadas de Cariacica possuem sobre drogas e prevenção a seu uso.

Na primeira fala que quero destacar, o educador cita como exemplo o consumo do chá de folha de coca na Bolívia, para mostrar que o consumo de drogas também envolve questões culturais:

Eu me lembro de ter visto uma reportagem, não sei onde, sobre um caso antigo, de um goleiro da seleção brasileira que consumiu folhas de coca por meio de um chá e foi pego no antidoping, mas não consumiu cocaína, e sim chá de coca. Lá, em países como a Bolívia, eles consomem, nesse caso, não como a cocaína, na forma como é vendida processada, mas como chá de folha de coca. Folhas da planta, assim como consumimos,

no Brasil, chá de boldo, camomila, erva cidreira. O chá de coca é bastante comum nos países andinos. Então, o princípio ativo da cocaína que tem na folha é consumido normalmente por meio do chá, sem problemas (Professor 4, Escola B, MR Sul, Educação Física, EF1 e EF2, 24 anos, Roda de Conversa 2).

A observação do docente não poderia ser mais acertada, pois, segundo Cohen (2014), Hart (2014) e Martindale (1886), durante muito tempo uma série de entorpecentes, como o ópio, a maconha e a cocaína, foram distribuídos e consumidos sem maiores problemas entre as mais diversas culturas, fazendo inclusive parte da vida cotidiana de diversos povos ao redor do globo (SOARES, 2019; THORNTON, 2018). Talvez o caso mais emblemático seja o da cocaína que chegou a ser defendida e utilizada indiscriminadamente por Freud (COHEN, 2014), empregada em diversos procedimentos médicos, por produzir um efeito anestésico local (MARTINDALE, 1886), e chegou a fazer parte da primeira fórmula do refrigerante Coca-Cola (HUTT, 2001) que originalmente não havia sido projetado para ser a bebida gaseificada que conhecemos, e sim um medicamento patenteado com cocaína em sua formulação (PENDERGRAST, 2013).

Em outras palavras, o raciocínio do Professor 4 é muito coerente, uma vez que, para uma droga ser considerada lícita ou ilícita, ela depende muito mais de arbitrariedades, como interesses políticos e governamentais (SOARES, 2019), do sentido e significado que determinada cultura atribui ao

entorpecente, do momento histórico vivido por aquela sociedade, do que propriamente dos efeitos que a substância em si cause.

Outra opinião interessante refere-se à compreensão do mesmo docente de que o álcool talvez seja uma droga mais danosa do que as demais:

Eu posso estar falando besteira, mas **penso que o álcool é mais grave** [que outras drogas] **e uma grande porta para outras drogas**. Se você ligar a televisão, vai ver um monte de propaganda de bebidas. Eles podem fazer propaganda 24 horas por dia se quiserem. O álcool é a droga mais popular. Lembro que as cervejas foram proibidas de fazer propaganda com desenhos animados para não incentivar as crianças a associar imagens positivas e divertidas com o consumo de álcool (Professor 4, Escola B, MR Sul, Educação Física, EF1 e EF2, 24 anos, Roda de Conversa 2, grifo meus).

Mais uma vez, o docente demonstra possuir conhecimentos atuais sobre drogas, pois, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o uso prejudicial de álcool matou, apenas em 2016, cerca de 3 milhões de pessoas, ultrapassando as mortes geradas pela tuberculose, diabetes e síndrome da imunodeficiência no mesmo ano (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018). De acordo com dados da Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em 2015 (IBGE, 2016), o álcool foi experimentado, ao menos uma vez na vida, por 55,5% dos alunos do 9.º ano do ensino fundamental que participaram do estudo contra 9% que admitem ter usado, mesmo que uma única vez, drogas

ilícitas, tais como maconha, cocaína, crack, cola, loló, lança-perfume, ecstasy, entre outras.

Uma terceira questão identificada pelo mesmo docente refere-se a seu entendimento, talvez por uma questão de experiência própria, de que uma pessoa precisa usar uma droga várias vezes para se tornar viciado nela:

Eu já ouvi falar que uma pessoa não se vicia de cara por usar droga uma única vez. Ela tem que usar três, quatro ou mais vezes para aprender a gostar. Eu mesmo experimentei uma droga ilícita, a maconha, uma vez para nunca mais. Não quis usar mais, pois passei muito mal. Acho que eu teria que usar outras vezes para me viciar naquilo (Professor 4, Escola B, MR Sul, Educação Física, EF1 e EF2, 24 anos, Roda de Conversa 3, grifo meus).

Como foi possível perceber nesta seção, não são apenas as informações equivocadas sobre drogas, vício e seus usuários que são passíveis de ser incorporados pelos docentes das escolas. Afinal, vários elementos componentes do discurso do Professor 4 estão em consonância com a produção científica contra-hegemônica sobre drogas e a prevenção a seu uso. Mas, para que isso não fique restrito a poucos docentes, volto a afirmar a necessidade de investir em uma formação de professores (continuada ou em serviço) que amplie os conhecimentos dos professores, para que eles convertam as escolas em espaços protetores ao uso de drogas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como pudemos perceber no capítulo anterior, os legisladores brasileiros mantiveram pouca preocupação com a criação de leis e decretos que se ocupassem das drogas no ambiente escolar. As primeiras leis e decretos surgiram na década de 1970 – Lei n.º 5.726 (BRASIL, 1971c), Decreto n.º 69.845 (BRASIL, 1971a), Lei n.º 6.368 (BRASIL, 1976) –, tornando obrigatória a formação de professores para tratar das drogas no espaço escolar, mas sem dizer como fazê-lo, tampouco apontar caminhos para tal.

Suponho que, por meio do Decreto n.º 85.110 (BRASIL, 1980) – que determinou a inclusão nos currículos de primeiro grau (nosso atual ensino fundamental) de itens que esclarecessem aos alunos a natureza e efeito de entorpecentes e de substâncias que produzissem dependência – e das leis citadas no parágrafo anterior, os legisladores brasileiros acreditaram que os professores, talvez apoiados por livros didáticos, dariam conta de trabalhar a prevenção nas escolas.

O problema é que, conforme já vimos anteriormente, até a década de 1990 os professores dispunham de livros didáticos que não eram apenas imprecisos, mas também

usavam linguagem que, ao invés de informar os alunos sobre as drogas e seus efeitos, procurava amedrontá-los (LOUREIRO; QUEIROZ, 2018). Entendo ser necessária a realização de estudos para investigar qual o tipo e o sentido de prevenção ao uso de drogas indicados pelos livros didáticos do período, bem como para avaliar o impacto que eles tiveram na prática pedagógica dos docentes¹.

Quanto às recomendações pedagógicas expressas por resoluções do CNE (antigo CFE), é possível afirmar que esse conselho até tentou direcionar a prevenção ao uso de drogas no espaço escolar, ainda que sob a perspectiva da “guerra às drogas”. Contudo, por algum motivo, esse conselho não conseguiu implementar a prevenção que eles pretendiam realizar no chão da escola.

A implementação dos PCN fez com que, pela primeira vez, o tema das drogas aparecesse em materiais destinados às escolas, para que elas pensassem seus currículos e auxiliassem os professores a pensar suas práticas pedagógicas mediante uma perspectiva humanizadora. Apesar de os PCN restringirem mais a questão das drogas aos temas transversais meio ambiente e saúde (BRASIL, 1997i) e a área de conhecimento da educação física (BRASIL, 1997d), podemos considerar um

1 A realização de estudos desse tipo justifica-se por sabermos que, durante muito tempo, o livro didático correspondeu ao recurso mais importante, muitas vezes o único, do qual os docentes dispunham para pensar e planejar suas aulas (LAJOLO, 1996). Consiste em um instrumento que pode ser considerado, segundo Munakata (2016), portador do saber escolar, componente da cultura escolar e uma verdadeira transcrição do que é/era ou deve/deveria ser ensinado no processo de escolarização.

grande avanço inserir essas discussões no currículo escolar. Infelizmente a BNCC ignorou e silenciou toda e qualquer possibilidade de os docentes trabalharem a temática das drogas com seus alunos e entre eles.

Estudo recente realizado por Silva e colaboradores (2018) mostra-nos que os próprios professores reconhecem que precisam de apoio para tratar da questão das drogas na escola e o melhor lugar para realizar ações preventivas é a escola. Nesse sentido, é fundamental a inserção da prevenção ao uso de drogas como atividade curricular realizada periódica e paulatinamente com os alunos no currículo escolar. Também se faz necessária a realização de mudanças nas orientações (ou na ausência delas) em relação às drogas e à prevenção a seu inexistentes na BNCC. Enquanto isso não ocorre, uma sugestão interessante pode ser a utilização tanto dos PCN quanto da já existente produção científica contra-hegemônica sobre drogas, que precisa ser levada ao conhecimento dos professores, para mudar o estado de desconhecimento e ignorância atual sobre as drogas, seus efeitos, entre outras questões.

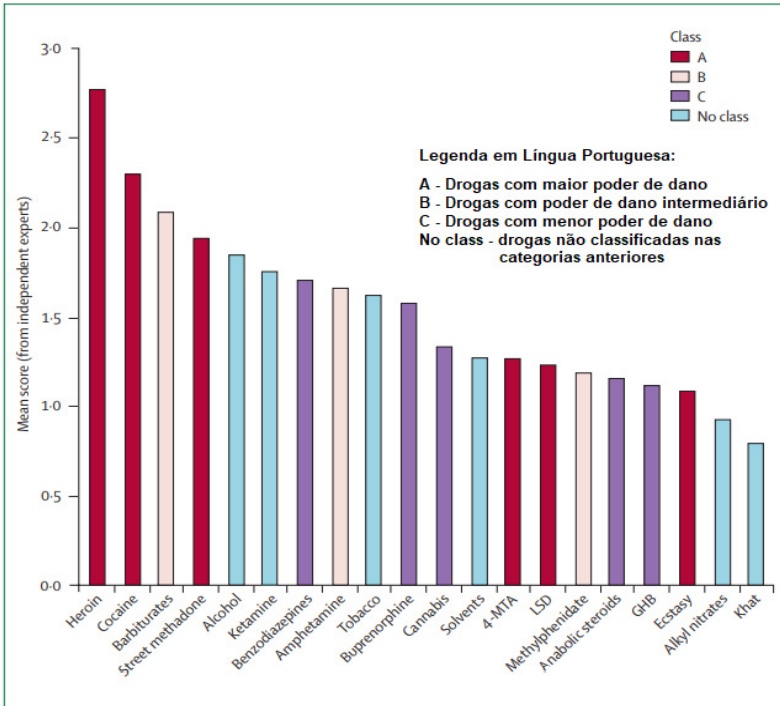
Tanto a maioria dos gestores entrevistados quanto a quase totalidade dos professores que participaram das rodas de conversa apresentaram uma visão que é comum e equivocada a respeito das drogas ilícitas: a crença de que basta um único uso desses entorpecentes para que as pessoas se tornem dependentes químicas, viciados, pessoas sem vontade. Conforme vimos neste trabalho (ALEXANDER, 2018), HART, 2014; 2021) essa crença não é verdadeira tendo em vista que,

para a pessoa experimentar e manter o uso de drogas, ela precisa, no mínimo, de algum apoio do círculo social ao qual ela está vinculada. Além disso, segundo afirma Hart, o mais importante neurocientista do planeta que realiza pesquisas e gera produções científicas pela perspectiva **contra-hegemônica sobre drogas**, a grande maioria das pessoas que usam drogas alguma vez na vida não se vicia (HART, 2014).

Ficou patente nos depoimentos de muitos gestores e professores uma preocupação com o álcool, havendo alguns relatos sobre alunos que consomem essa substância em momentos de lazer e, até mesmo, casos de consumo de bebidas alcoólicas às escondidas dentro do espaço escolar. Como se trata de uma bebida legalizada no Brasil, com comercialização liberada para maiores de 18 anos, é preciso estar atento para o consumo desse tipo de droga entre os sujeitos em idade escolar, mesmo que esse consumo não ocorra dentro do espaço escolar. Conforme já vimos anteriormente, o álcool consumido precocemente (assim como qualquer outra droga) pode acabar servindo de “porta de entrada” para outras drogas, tendo em vista que quem usa drogas na adolescência tem um risco muito maior de ser viciado na idade adulta, comparado com quem nunca experimentou na adolescência (HART, 2014).

A preocupação com o álcool não é desmedida, tendo em vista um estudo realizado por Nutt et al. (2007) que constatou que psiquiatras britânicos, especializados no tratamento de dependentes químicos, classificam o álcool como a quinta de 20 drogas no que concerne a seu poder de causar danos (físicos, psíquicos e na saúde) a seus usuários (Figura 7).

Figura 7 – Classificação das drogas com maior poder de dano segundo psiquiatras britânicos *versus* poder de dano definido pela Misuse of Drugs Act (Lei de Uso Indevido de Drogas) da Grã-Bretanha



Fonte: Modificada pelo autor² com base em Nutt *et al.* (2007, p. 1050).

Como é possível perceber, na Figura 7, quanto à opinião dos psiquiatras da Grã-Bretanha que tratam dependentes químicos, o álcool só faz menos mal físico, psíquico e à saúde de seus usuários do que a heroína, a cocaína, os barbitúricos e a metadona de rua. É importante esclarecer ao leitor que,

2 Foi inserida uma legenda em português para facilitar a identificação do leitor do que significa a droga ser classificada como A, B, C ou No class.

assim como ocorre no resto do mundo, os motivos que levaram a Grã-Bretanha a definir, por meio da *Misuse of Drugs Act* (Lei de Uso Indevido de Drogas), que drogas avaliadas pelos psiquiatras bretões como menos danosas, como o LSD e o Ecstasy, sejam classificadas por órgãos daquele agrupamento de países como possuidoras de maior poder de dano, são pouco conhecidas e, muitas vezes, arbitrárias. Também por esse mesmo, drogas como a quetamina e o álcool, avaliadas pelos mesmos profissionais da saúde como muito prejudiciais a seus usuários, não tenham nenhuma classificação de seu poder e dano por parte dos órgãos estatais.

Outro estudo realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (2020, p. 2) mostra o tamanho do problema que temos com o álcool, já que essa substância “[...] é um importante fator de risco para mortalidade e morbidade na região das Américas”. Trata-se de uma droga que, segundo dados da OPAS, causou, apenas em 2016, 6,5% das mortes em todo o continente, e fica bastante claro que ele é uma droga muito perigosa para quem a usa, quanto mais para os sujeitos em idade escolar que precisam de esclarecimentos sobre os riscos que eles correm de iniciar esse uso tão precocemente.

Sobre os estereótipos que muitos docentes e gestores apresentaram³, é preciso informar tanto os educadores e os

3 Os principais estereótipos que apareceram neste texto foram os seguintes: a crença de que os usuários de drogas são pessoas sem vontade; a generalização de que as pessoas usuárias de drogas ilícitas têm problemas para tocar a própria vida e de seus dependentes; o entendimento de que os adictos são pessoas sofridas que buscam as drogas para preencher um vazio existencial e/ou anestesiar dores emocionais; e a avaliação de que os usuários de drogas são pessoas hedonistas.

gestores investigados quanto os demais sujeitos que atuam na educação básica do país de que todas essas crenças equivocadas já podem ser/são confrontadas por uma importante e crescente produção científica **contra-hegemônica sobre drogas**. Estou tratando aqui de pesquisas e publicações que nos mostram que os estereótipos que muitos mantêm acerca das drogas e de seus usuários são balizados pelo mito da possessão diabólica das drogas – uma compreensão que tem sido rechaçada por diversos pesquisadores interessados em investir em uma prevenção ao uso de drogas possível e não idealizada ou pseudomoralista.

Estou referindo-me não apenas à **prevenção primária** que visa promover a saúde dos alunos, antecipando o problema antes que ele ocorra e evitando ou, pelo menos, ajudando a retardar que os alunos que ainda não experimentaram drogas e correm o risco de experimentar o façam, senão à **prevenção secundária**, que busca recuperar a saúde dos estudantes, tanto dos que já experimentaram drogas quanto dos que continuam a usá-las ocasionalmente, aconselhando esses sujeitos no intuito de evitar que o uso de drogas se torne exagerado, problemático ou mesmo abusivo, como ainda à **prevenção terciária**, que visa reabilitar a saúde dos escolares que estejam fazendo uso de drogas de maneira problemática, envolvendo atores externos ao ambiente escolar, para auxiliá-los no processo de reabilitação da saúde, e ajudando essas pessoas a diminuir o uso de drogas se for constatado que eles não conseguem cessar o consumo (FIGLIE; SILVA; BORREGO, 2019, MARQUES 2021, PINHEIRO; MARAFANTI, 2014, SODELLI, 2010).

Seguindo esse caminho, não faz muito sentido uma preocupação excessiva demonstrada por alguns educadores e gestores participantes da pesquisa em identificar os alunos que já fizeram ou continuam a fazer uso de drogas. A prevenção na escola deve não só partir, sem preconceitos, da premissa de que todos os alunos da escola podem experimentar drogas algum dia, senão construir um programa preventivo que se ocupe de cada um dos três níveis de níveis de prevenção expostos acima. Evidentemente casos que necessitam acionar a **prevenção terciária** muitas vezes acabam sendo mais facilmente identificados, tendo em vista que o rendimento escolar e a convivência com colegas, professores e família podem ser prejudicados. O papel de educadores e da gestão escolar é construir um programa preventivo esclarecedor, não amedrontador, baseado na produção científica **contra-hegemônica sobre drogas**, valendo-se de uma linguagem acertada, direta e simples, expurgando qualquer resquício pseudomoralista constantemente balizado pelo mito da possessão demoníaca das drogas.

Entre os dados obtidos e analisados no texto, também ficaram constatadas algumas questões problemáticas que precisam de uma intervenção direta e imediata do Estado, par que o trabalho preventivo que pode ser realizado pelos docentes nas escolas seja o mais efetivo possível, sendo dignas de destaque: as condições de precariedades em que vivem os alunos; as situações de perigo cotidianamente enfrentadas pelos professores que trabalham em escolas localizadas em

áreas de risco violentas, dominadas pelo tráfico de drogas; a crença de que a família é a maior fonte de vulnerabilidade para que os alunos experimentem drogas lícitas e ilícitas.

Não tenho dúvidas de que as questões citadas no parágrafo anterior carecem de aprofundamento em estudos focados na construção de políticas públicas que favoreçam o trabalho das escolas e de seus professores com a prevenção. Contudo, consciente de que, para realizar esse tipo de discussão, seria necessária a realização de outro tipo de pesquisa, diferentemente daquela a que me propus fazer nesta etapa da minha vida, é preciso dedicar energia para discutir algumas questões que apareceram na fala dos professores e pensar no campo da prevenção.

Corroborando dados apresentados por outros pesquisadores brasileiros (ARALDI *et al.*, 2012; CAVALCANTE *et al.*, 2005; CHAGAS *et al.*, 2017; MARTINI; FUREGATO, 2008; MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2006; PEREIRA; PAES; SANCHEZ, 2016), também foi constatada a sensação de despreparo e impotência por parte de gestores e professores investigados para lidarem com as drogas na escola. Não é de estranhar que isso aconteça, tendo em vista que a maior fonte de informação de quase todos os participantes do estudo são a mídia escrita, televisiva e os portais de notícias.

Sobre esses tipos de fontes, convém lembrar as constatações de Cohen (2017) e Hart (2021) de que as narrativas construídas pelos comunicadores das mídias de massas se preocupam mais com a audiência do que com a informação.

Além disso, as notícias negativas, deturpadas, amedrontadoras e falsas sobre drogas e seus usuários costumam mobilizar muito mais gente do que falar que as drogas não são um monstro tão horrível quanto eles sempre acreditaram.

Indo na direção contrária do que costuma ser oferecido pela mídia de massas, um dos docentes investigado destacou-se ao mostrar que estava em processo de desenvolvimento de conhecimentos por uma perspectiva muito mais próxima da produção científica **contra-hegemônica sobre drogas** do que da perspectiva tradicional e hegemônica de drogas. Relembrando a reflexão estabelecida no referencial teórico ante a interlocução feita entre Maturana, Polanyi e Tardif, temos aqui uma importante demonstração de que é possível superar o atual estado de conhecimentos enviesados e estereotipados desconstruindo e retificando os conhecimentos sobre as drogas e seus usuários.

No entanto, para que isso aconteça, são necessários a construção e o oferecimento aos professores de cursos de formação sobre drogas e prevenção a seu uso, para que abandonem a prevenção baseada no pânico moral e no mito da possessão diabólica das drogas. Uma formação que, partindo dos conhecimentos (equivocados ou não) de alguns docentes sobre drogas, mostre a eles a existência de saberes produzidos pela perspectiva **contra-hegemônica sobre drogas** e os ajude a ampliar os próprios conhecimentos e a produzir conhecimentos tácitos e explícitos que os tornarão capazes e seguros para construir e conduzir programas preventivos que ajudem seus alunos a evitar e/ou reduzir o uso de drogas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo girou em torno da seguinte pergunta: “Em que sentido, é possível construir uma formação de professores que favoreça a prevenção ao uso de drogas em escolas da Rede Municipal de Educação de Cariacica?”. A intenção com sua realização foi compreender a situação dos sujeitos investigados em relação às drogas no espaço escolar e propor caminhos formativos para que a escola e seus professores se consolidassem como parceiros na proteção dos alunos ao uso de drogas.

Diante dos resultados obtidos com a pesquisa, considero ser possível apontar algumas conclusões, bem como as perspectivas para o futuro, tendo em vista que se espera que as conclusões aqui dispostas não fiquem encerradas nos resultados da pesquisa e possam auxiliar tanto os docentes da Rede Municipal de Cariacica quanto outros professores do Brasil.

Apenas as legislações existentes e ocupadas em tratar das drogas no espaço escolar podem não se traduzir em garantias de que isso realmente ocorra. No que tange às orientações e normas curriculares, foi possível perceber que o próprio CNE não foi muito propositivo no campo da prevenção ao uso de drogas nas escolas e por seus docentes. Somente em 1996, com a publicação dos PCN, passamos a ter, em solo brasileiro,

alguma diretriz nacional para tratar das drogas nas escolas. Infelizmente, com a imposição da reforma educacional trazida com a implementação da BNCC, ocorreu o silenciamento das poucas, mas substancialmente importantes, discussões e referências que os PCN traziam sobre drogas por meio do tema transversal saúde. Nesse sentido, não há dúvidas de que a BNCC pode ser apontada como uma importante fonte de desserviço no campo da prevenção ao uso de drogas por parte dos alunos das escolas brasileiras.

Professores e gestores interessados em tratar da prevenção ao uso de drogas nas escolas podem e devem usar o tema transversal saúde dos PCN como ponto de partida para essa empreitada. Entretanto, eles precisam conhecer e saber utilizar os conhecimentos que muitos investigadores têm produzido no campo da produção científica contra-hegemônica sobre drogas e prevenção a seu uso. Também se faz necessário que a União, diante de sua obrigação constitucional de definir diretrizes e bases para a educação nacional, determine maneiras por meio das quais todos os professores poderão começar a pensar e a construir a prevenção ao uso de drogas nas escolas.

Vale destacar, contudo, que tais orientações não podem ser definidas de qualquer maneira, nem a bel-prazer de quem as escreve. É necessário que elas estejam fundamentadas na ciência, especialmente pela perspectiva contra-hegemônica sobre drogas, preenchendo-se, assim, uma lacuna de conhecimentos científicos sobre as drogas que, conforme foi percebido nesta pesquisa, ainda é muito grande. Enquanto isso não é

resolvido, recomenda-se que sejam facilitados aos professores conhecimentos científicos que os auxiliem na reformulação das próprias experiências e na construção de conhecimentos que os tornem preparados para a prevenção ao uso de drogas nas escolas pela perspectiva da redução de danos.

É preciso auxiliar docentes e gestores a eliminar estereótipos e preconceitos acerca das drogas e de seus usuários, para que a prevenção surta os efeitos que se espera dela: escuta, acolhimento, compreensão e aconselhamento, para que quem já experimentou drogas (e possa vir a experimentar) não se sinta um pária, um sujeito marginalizado, culpado pelo simples fato de fazer algo que muita gente faz abertamente com drogas legalizadas ou de maneira recreativa, às escondidas, com drogas ilegais.

Apesar de muita desinformação e da veiculação de informações falsas acerca das drogas e seus usuários veiculadas pela mídia, interessada mais em ganhar em audiência do que em informar, alguns professores têm mantido contato e incorporam a produção científica contra-hegemônica sobre drogas e a prevenção a seu uso em seu discurso e em seu trabalho. É preciso fortalecer esses sujeitos e auxiliar que esse conhecimento não fique restrito a poucos docentes. Daí a necessidade de investir em uma formação de professores (continuada ou em serviço) que amplie os conhecimentos deles para que eles convertam as escolas em espaços protetores ao uso de drogas.

Não se pode esquecer ainda que é papel de quem pesquisa e escreve sobre as drogas, seus efeitos e usos pela

perspectiva contra-hegemônica fazer a necessária articulação com os docentes das escolas, com os gestores das redes de ensino e com nossos governantes, dando retorno social para os estudos por eles realizados por meio da visibilidade para o que eles têm descoberto sobre o vício e os efeitos das drogas. Para tanto, os pesquisadores precisam tornar seus estudos mais facilmente compreensíveis pelos professores e pelo cidadão comum, motivo pelo qual defendo a realização de uma paulatina e crescente divulgação científica sobre os efeitos das drogas, as motivações de quem as usa, a prevenção a seu uso, entre outras questões.

É necessário construir programas de formação de professores (continuada ou em serviço) que auxiliem os docentes a sair da situação de pouco conhecimento científico sobre drogas, seus sintomas e usuários. Os educadores e os gestores precisam compreender que a discussão sobre drogas que costuma chegar aos seus ouvidos, especialmente por meio da televisão, jornais, redes sociais e outros meios de comunicação de massa, está carregada de preconceitos e pânico moral, motivo pelo qual o modelo preventivo que prega a “guerra às drogas” e a abstinência total às drogas não são realistas e tendem a fracassar.

Tenho plena consciência de que nenhum programa educativo de prevenção ao uso de drogas, seja organizado pela escola, seja pensada por nossos governantes – de nível municipal, distrital, estadual ou mesmo federal – se sustentará e/ou produzirá os efeitos esperados sem a realização de um

trabalho articulado com a necessária criação de políticas públicas para as comunidades onde as escolas estão inseridas.

Somente garantindo aos alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade em que a escola está inserida direitos básicos, tais como segurança, saúde, lazer, emprego e renda dignos, a prevenção ao uso de drogas poderá florescer com resultados sólidos. Contudo, neste recorte de pesquisa, foquei a identificação de caminhos para construir uma formação de professores que, somada às demais condições, contribua na prevenção ao uso de drogas pela perspectiva contra-hegemônica no espaço escolar.

Com base na reflexão estabelecida no referencial teórico mediante a interlocução feita entre Maturana, Polanyi e Tardif, não há dúvidas de que é possível mudar esse estado de coisas, auxiliando os docentes a construir os próprios conhecimentos, ressignificando os conteúdos aprendidos e realizando uma prática pedagógica preventiva ao uso de drogas pela perspectiva da redução de danos. Para tanto, acredito que os principais eixos trabalhados na formação de professores (continuada ou em serviço) devem partir dos interesses e demandas que brotam do chão da escola, de maneira a dar resposta às dificuldades e queixas identificadas por esses sujeitos em seu cotidiano docente.

Sendo assim, não há nenhuma dúvida de que a escola e seus professores podem e devem fazer parte de um aparato protetivo que contribua para que os alunos adolescentes

evitem experimentar drogas em idade precoce, diminuindo-se, assim, o risco de que eles se tornem adultos que mantêm o uso problemático com drogas.

No que concerne às perspectivas de futuro para este trabalho, reitero que, cumpridos os objetivos de (1) identificar as concepções dos professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Cariacica sobre drogas e prevenção a seu uso no espaço escolar e (2) empreender rodas de conversa com professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Cariacica sobre drogas e prevenção, busquei (3) propor caminhos para a realização de uma prevenção ao uso de drogas que leve em conta as demandas, anseios e inseguranças de professores e professoras.

Nesse sentido, reitero que a principal ação a ser tomada é a construção de programas de formação – embasados pela produção científica contra-hegemônica sobre drogas e prevenção ao seu uso – que auxiliem os professores em aprendizagens para a construção de programas de prevenção que sejam constantes, interessantes e articulados com o currículo escolar.

Espero poder contribuir não apenas com os professores e as escolas investigadas da Rede Municipal de Cariacica, mas também como todas as escolas e seus profissionais, por considerar necessário dar um retorno social para o conhecimento que consegui construir por meio desta pesquisa. Para tanto, voltarei a entrar em contato com

a administração da SEME para dar um retorno de meus dados e negociar a possibilidade de conduzir uma formação continuada exclusivamente sobre drogas.

Por fim, acredito que seja absolutamente possível e necessário construir um programa de formação de professores que favoreça a prevenção ao uso de drogas e ajude os professores a entender que a prevenção bem feita não é aquela que exclui e julga seus alunos, mas a que acolhe, escuta e os aconselha, independentemente de ela ser realizada no nível da prevenção primária, secundária ou terciária.

REFERÊNCIAS

ACSERALD, G. (org.). **Quem tem medo de falar sobre drogas?:** saber mais para se proteger. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 215-230, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022013005000009.

AHMED, S. H. "A walk on the wild side" of addiction: the history and significance of animal models. *In*: PICKARD, H.; AHMED, S. H. (ed.). **The routledge handbook of philosophy and science of addiction**. New York: Taylor & Francis, 2018, p. 192-203.

ALARCON, S. Drogas psicoativas: classificação e bulário das principais drogas de abuso. *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. 103-129.

ALEXANDER, B. K. Dependência dos opiáceos: rat-parkevisitado. *In*: ALEXANDER, B. K.; MERHY, E. E.; SILVEIRA, P. **Criminalização ou acolhimento?** Políticas e práticas de cuidado a pessoas que também fazem o uso de drogas. Porto Alegre: Rede Unida, 2018, p. 18-55.

ALEXANDER, B. K. *et al.* Effect of early and later colony housing on oral ingestion of morphine in rats. **Pharmacology Biochemistry & Behavior**, v. 15. p. 571-576, 1981.

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2010, p. 55-69.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 205-221, abr./jun. 2010. DOI: 10.1590/S1807-55092010000200005.
- ARALDI, J. C. *et al.* Representações sociais de professores sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência: repercussões nas ações de prevenção na escola. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 135-148, jan./mar. 2012. DOI: 10.1590/S1414-32832012005000002.
- BANKS, M. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOZA, É. S. dos S.; ALEXANDRE, I. J. Programa educacional de resistência às drogas e à violência na escola: percepções dos professores e instrutor do programa. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 4, n. 1, p. 80-89, mar./jul. 2013.
- BARROS, J. P. P.; COLAÇO, V. de F. R. Drogas na escola: análise das vozes sociais em jogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 253-273, mar. 2015.

BASTOS, F. I. **Saúde em questão**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

BERGERON, H. **Sociologia da droga**. Aparecida: Ideias & Letras, 2012.

BOGDAN R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BORNEMANN, J. The viability of microdosing psychedelics as a strategy to enhance cognition and well-being: an early review. **Journal of Psychoactive Drugs**, [S.l.], v. 52, n. 4, p. 300-308, 2020.

BRAGANÇA, D. A.; GUEDES, J. M. S. O declínio estadunidense e a guerra às drogas: a américa latina como reserva política preferencial dos estados unidos. **Aurora**, Marília, v. 11, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2018.v11n1.04.p67>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 69-70.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 3.696, de 21 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 22 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3696.htm. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 4.345, de 26 de agosto de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 ago. 2002.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4345impressao.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 9.761, de 11 de abril de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 abr. 2019a. Seção Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9761.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 54.216, de 27 de agosto de 1964. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1 set. 1964. Seção 1, p. 7801.

BRASIL. Decreto n.º 69.845, de 27 de dezembro de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez. 1971a. Seção 1, p. 10753.

BRASIL. Decreto n.º 85.110, de 2 de setembro de 1980. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 set. 1980. Seção 1, p. 17482.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971b. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei n.º 5.726, de 29 de outubro de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1 nov. 1971c. Seção 1, p. 8769.

BRASIL. Lei n.º 6.368, de 21 de outubro de 1976. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 out. 1976. Seção 1, p. 14039.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei n.º 11.343, de 23 de agosto de 2006. **Diário Oficial [da] República** Federativa do Brasil, Brasília, 24 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm#view. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Lei 13.840, de 5 de junho de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 6 jun. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13840.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília: Ministério da Educação, 1997a. (Volume, 8).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: Ministério da Educação, 1997b. (Volume, 6).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Brasília: Ministério da Educação, 1997c. (Volume, 4).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília: Ministério da Educação, 1997d. (Volume, 7).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: Ministério da Educação, 1997e. (Volume, 5).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997f. (Volume, 1).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação; 1997g. (Volume, 2).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática. Brasília: Ministério da Educação; 1997h. (Volume, 3).

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente; saúde. Brasília: Ministério da Educação; 1997i. (Volume, 9).
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação; 1997j. (Volume, 10).
- BROCCA, H. **Balconeando las drogas**. México-DF: CIDCLI, 2010.
- BUZAN, T. **Dominando a técnica dos mapas mentais**. São Paulo: Cultrix, 2019.
- BUZAN, T. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- CAMERON, L. P.; NAZARIAN, A.; OLSON, D. E. Psychedelic microdosing: prevalence and subjective effects, **Journal of Psychoactive Drugs**, [S.l.], v. 52, n. 2, 2020.
- CAMPENHOUDT, L. V.; MARQUET, J.; QUIVY, R. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2019.
- CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CARIACICA (Prefeitura). **Identidade do cariaciquense**. Cariacica: [s.n.], 2012.
- CARLINI-COTRIM, B.; ROSEMBERG F. Os livros didáticos e o ensino para a saúde: o caso das drogas psicotrópicas. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 25 n. 4, p. 299-305, ago. 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101991000400009>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- CAVALCANTE, C. V. G. et al. Representações de um grupo de docentes sobre drogas: alguns aspectos. **Ens. Pesqui. Educ.**

Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 114-126, ago. 2005. DOI: 10.1590/1983-21172005070205.

CAVALCANTE, R.; ACSERALD, G. Drogas... desde quando existe essa história? In: ACSERALD, G. (org.). **Quem tem medo de falar sobre drogas?:** saber mais para se proteger. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p. 31-45.

CEBRID. **VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras.** São Paulo: UNIFESP, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 295-316.

CERQUEIRA, G. S. *et al.* Consumo de álcool entre estudantes de uma escola pública da cidade de Cajazeiras, PB. **SMAD. Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 18-24, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/smad/article/view/38735/41590>. Acesso em: 8 out. 2019.

CHAGAS, J. C. *et al.* Concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre prevenção do uso indevido de drogas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-20, e227179, 2017. DOI: 10.1590/s1413-24782017227179.

CHAIM, C. H.; ANDRADE, A. G. de. Diagnóstico. In: MALBERGIER, A. **Abordagem clínica da dependência de drogas, álcool e nicotina:** manual para profissionais de saúde mental. Barueri: Manole, 2018, p. 40-56.

CHAVES, M. W. As relações entre a escola e o aluno: uma história em transformação. **Educ Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1149-1167, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/2175-623645958.

CHÁVEZ, L. M. C.; ANDRADE, D. de. La escuela básica en la prevención del consumo de alcohol y tabaco: retrato de una realidad. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, São Paulo, v. 13, n. esp., p. 784-789, set./out., 2005. DOI: 10.1590/S0104-11692005000700004.

COELHO, I.; OLIVEIRA, M. H. B. de. Internação compulsória e crack: um desserviço à saúde pública. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 101, p. 359-367, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-1104.20140033>. Acesso em: 10 jun. 2019.

COHEN, D. Freud e a cocaína. Rio de Janeiro: Record, 2014.

COHEN, S. **Demonios populares y “pánicos morales”**: delincuencia juvenil, subculturas, vandalismo, drogas y violencia. Barcelona: Gedisa, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 257, de 3 de junho de 1991. **Documenta**, Brasília, n. 366, jun. 1991a. p. 147-148.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 322, de 3 de junho de 1986. **Documenta**, Brasília, n. 306, jun. 1986. p. 3-6.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 1.682, de 7 de dezembro de 1979. **Documenta**, Brasília, n. 229, dez. 1979. p. 27-29.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 2.264, de 6 de agosto de 1974. **Documenta**, Brasília, n. 165, ago. 1974. p. 63-81.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil).

Processo23001.000333/91-35. Arquivo do Ministério da Educação, Brasília, 1991b, p. 1-46.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 4, de 9 de março de 2010. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 7 maio 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 9, de 30 de setembro de 2000a. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 nov. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 15, de 1 de julho de 2002. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2 set. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 15, de 4 de julho de 2000b. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 3 ago. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 31 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 22 nov. 2012, Seção 1, p. 21-24.

CONTRERAS DOMINGO, J.; LARA FERRÉ, N. P. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, J.; LARA, N. P. (comp.) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata, 2010, p. 21-86.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa e educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 13-22.

COSTOYA, A.; VILLANUEVA BLASCO, V. J.; VIDAL-INFERRER, A. Características y perspectivas del profesorado en la prevención de las adicciones en el ámbito escolar en la ciudad de Valencia. RED (Revista Española de Drogodependencias), Valencia, v. 43, n. 1, p. 48-61, 2018. Disponível em: https://www.aesed.com/upload/files/v43n1_orig3.pdf. Acesso em: 8 out. 2019.

COURTWRIGHT, D. T. The NIDA brain disease paradigm: history, resistance and spinoffs. BioSocieties, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 137-147. 2010. DOI: 10.1057/biosoc.2009.3.

CZERESNIA, D.; MACIEL, E. M. G. de S.; OVIEDO, R. A. M. Os sentidos da saúde e da doença. 1. reimpr. 2016.

DE JESUS, I. S. et al. Percepção de estudantes da educação básica sobre drogas: um olhar à luz de Merleau-Ponty. Rev Gaúcha de Enferm., Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1-8, e65013, 2017. DOI: 10.1590/1983-1447.2017.04.65013.

- DEMO, P. Metodologia da investigação em educação. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2007a, p.15-41.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O futuro da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2007b, p.363-366.
- DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 31-60.
- ELICKER, E. et al. Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares de Porto Velho-RO, Brasil. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 24, n. 3, p. 399-410, set., 2015. DOI: 10.5123/S1679-49742015000300006.
- ESCOHOTADO, A. Historia general de las drogas. 8. ed. Madrid: Espasa, 2008.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Plano operacional de atuação integrada: fase I: choque operacional. 2019. Documento interno da Comissão Popular de Monitoramento à Força Nacional, referente ao acompanhamento do Programa Nacional de Enfrentamento à Criminalidade Violenta do Governo Federal, Cariacica, 2019.
- EUA darão combate à heroína. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 9 jan. 1970. Internacional, ano 79, n. 235, p. 8.

FADIMAN, J.; KORB, S. Might microdosing psychedelics be safe and beneficial? An initial exploration. *Journal of Psychoactive Drugs*, [S.l.], v. 51, n. 2, p. 118-122, 2019.

FERRARINI, E. *Vencedor não usa drogas*. São Paulo: Escrituras, 2002.

FERREIRA, T. C. D. et al. Percepções e atitudes de professores de escolas públicas e privadas perante o tema drogas. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 14, n. 34, p. 551-562, jul./set. 2010.

FIGLIE, N. B.; DIEHL, A. O que é prevenção? In: FIGLIE, N. B.; DIEHL, A. *Prevenção ao uso de álcool e drogas: o que cada um de nós pode e deve fazer?* Porto Alegre: Artmed, p. 23-38, 2014.

FIGLIE, N. B.; SILVA, R. L. da; BORREGO, A. L. S. Psicoterapia de grupo. In: DIEHL, A.; CORDEIRO, D. C.; LARANJEIRA, R. (org.). *Dependência química: prevenção, tratamento e políticas públicas*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019. p. 285-307.

FIGUEIREDO, R. et al. Orientação de prevenção e encaminhamento de casos relativos a álcool e drogas: utilizando a redução de danos como promoção de saúde e prevenção de violências na escola. *Revista LEVS*, Marília, n. 4, p. 161-179, nov. 2014. DOI: 10.36311/1983-2192.2014.v14n14.4216.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLICK, U. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009c.

FONSECA, E. M.; BASTOS, F. I. Os tratados internacionais antidrogas e o Brasil: políticas, desafios e perspectivas. In: ALARCON, S.; JORGE, M. A. S. (org.). Álcool e outras drogas: diálogos sobre um mal estar contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012, p. 15-43.

FONTAINE, A.; FONTANA, C. Drogues, activité professionnelle et vie privé: deuxième volet de l'étude qualitative [...]. Paris: OFDT, 2003.

FONTAINE, A. Double vie: les drogues et le travail. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond, 2006.

FONTOURA, H. A. da; PIERRO, G. M. de S.; CHAVES, I. M. B. Didática: do ofício e da arte de ensinar. Niterói: Intertexto, 2011.

FOWLER JÚNIOR, F. J. Pesquisa de levantamento. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

FREIRE, A. K. da S. et al. Uso de substâncias psicoativas por estudantes rurais: distribuição por sexo e idade. Rev Enferm UFSM, Santa Maria, v. 4, n. 4, p. 803-812, out./dez. 2014. DOI: 10.5902/2179769214144.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. E-book.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. O estado da arte do livro didático no Brasil. Brasília: INEP, 1987.

FROTA, G. A. S. et al. Experiência de usuários acerca do uso de drogas. Revista Brasileira em Promoção da Saúde, Fortaleza, v. 31, n. 3, p. 1-11, jul./set. 2018.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. Relatório de Atividades. FAPES: Vitória, 2017. Disponível em: <https://fapes.es.gov.br/Media/fapes/Importacao/Relatorio%20em%20Atividades%202017.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 13. ed. 2. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 470-490.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, T. B.; VECCHIA, M. D. Estratégias de redução de danos no uso prejudicial de álcool e outras drogas: revisão de literatura. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2327-2338, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.21152016>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GOULART, S. L. A política das religiões ayahuasqueiras brasileiras: droga, religião e direitos. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 200-221, ago. 2019. DOI: 10.1590/0100-85872019v39n2cap08.

HART, C. *Drogas para adultos*. Rio de Janeiro: Zahar: 2021.

HART, C. *Um preço muito alto: a jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre as drogas*. Rio de Janeiro: Zahar: 2014.

HEILIG, M. et al. Time to connect: bringing social context into addiction neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 17, n. 9, p. 592–599, 2016.

HENÁNDEZ REYES, V. E. *La promoción de salud y el papel del maestro en la prevención de adicciones*. Atenas, Matanzas, v. 2, n.

34, p. 81-95, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/201/379>. Acesso em: 14 out. 2019.

HOFFMAN, J.; FROEMKE, S. *Addiction: why can't they just stop?* New York: Rodale, 2007.

HUTT, P. B. *The image and politics of Coca-Cola: from the early years to the present.* Harvard Library, 2001. Disponível em: <https://dash.harvard.edu/handle/1/8852150>. Acesso em: 27 dez. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional de saúde do escolar 2009.* Rio de Janeiro: IBGE; 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional de saúde do escolar 2012.* Rio de Janeiro: IBGE; 2013

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional de saúde do escolar 2015.* Rio de Janeiro: IBGE; 2016.

KAUFMANN, J-C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.* Petrópolis: Vozes, 2013.

KINCHELOE, J. L. *Introdução: o poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa.* In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.* Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-37.

KVALE, S. *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid: Morata, 2011.

LABATE, B. C.; CAVNAR, C.; RODRIGUES, T. (Ed.). Drug policies and the politics of drugs in the Americas. Switzerland: Springer, 2016.

LAJOLO, M. Livro didático: uma (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LARANJEIRA, R. et al. I Levantamento nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, 2007.

LIMA, M. E. A. Dependência química e trabalho: uso funcional e disfuncional de drogas nos contextos laborais. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 260-268, dez. 2010.

LOUREIRO, W.; QUEIROZ, P. P. de. Desafios da prevenção ao uso de álcool, tabaco e drogas ilícitas: um estudo de revisão. Cadernos da Educação Básica, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 83-101, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/2083>. Acesso em: 2 mar. 2020.

LOUREIRO, W.; QUEIROZ, P. P. de. Narrativas de um professor pesquisador na prevenção ao uso de drogas por estudantes. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 5, e10039, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10039/9456>. Acesso em: 26 jul. 2023.

LOUREIRO, W.; QUEIROZ, P. P. de. O ensino de saúde na prevenção ao uso de drogas em escolas da rede municipal de Cariacica, no Estado do Espírito Santo: itinerários de uma pesquisa em desenvolvimento. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8., 2019, Lisboa. Anais eletrônicos [...] Lisboa: Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, 2019. v. 1. p. 220-225. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2078/2013>. Acesso em: 15 abr. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. Cad. Pesq., São Paulo, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

MACHADO, A. Poesías completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1997.

MACHADO, T. M. G. et al. Roda de conversa como ferramenta de planejamento de ações: relato de experiência. Revista Eletrônica Gestão & Saúde, Brasília, v. 6, supl. 1, p. 751-61, mar. 2015.

MALVASI, P. A. A 'mente' e o homicídio: a gestão da violência no tráfico de drogas em São Paulo. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, v. 6, v. 4, p. 675-698, out./dez. 2013.

MARQUES, A. C. P. R. Prevenção do uso de maconha: melhores práticas. In: DIEHL, A.; PILLON, S. C. (org.). Maconha: prevenção, tratamento e políticas públicas. Porto Alegre: Artmed, 2021. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581335236/cfi/6/2!/4/2@0:0>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARTINDALE, W. Coca, cocaine an its salts: their history, medical and economic uses, and medicinal preparations. London: Lewis, 1886.

MARTINI, J. G.; FUREGATO, A. R. F. Representações sociais de professores sobre o uso de drogas em uma escola de ensino básico. Rev Latino-Am Enfermagem, São Paulo, v.

- 16, n. esp., p. 601-606, jul./ago. 2008. DOI: 10.1590/S0104-11692008000700016.
- MATURANA, H. A ontologia da realidade. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.
- MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2014.
- MEYER, E. et al. Cuidando da pessoa com problemas relacionados com álcool e outras drogas. São Paulo: Atheneu, 2004.
- MELO, M. C. H. de; CRUZ, G.de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.
- MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 26-32, set./dez. 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000300005.
- MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 61-77.
- MONTEIRO, E. P. et al. Curso de prevenção ao uso de drogas: descrição e avaliação de satisfação. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 21, n. 3, p. 328-336, jul./set. 2016. DOI: 10.5935/1678-4669.20160031.

MOREIRA, F. G.; SILVEIRA, D. X. da; ANDREOLI, S. B. Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 807-816, set. 2006. DOI: 10.1590/S1413-81232006000300028.

MUNAKATA, K. Livro didático como indicio da cultura escolar. *História da Educação*, Santa Maria, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

MUNHOZ, S. de S. Bullying e violência. In: FIGLIE, N. B.; DIEHL, A. *Prevenção ao uso de álcool e drogas: o que cada um de nós pode e deve fazer?* Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 353-372.

MURRAY, T. E. From trade name to generic: the case of Coke. *Names: a journal of onomastics*, Ruston, v. 43, n. 3, p. 165-186, sep.1995. DOI: 10.1179/nam.1995.43.3.165.

MUSTO, D. F. *The american disease: origins of narcotic control*. 3. ed. New York: Oxford University Press, 1999.

NUTT, D. et al. Development of a rational scale to assess the harm of drugs of potential misuse. *The Lancet: Health Policy*, [S.l.], v. 369, n. 9566, p. 965-1054, mar., 2007.

OLIVEIRA, L. G. de; ECKSCHMIDT, F.; WAGNER, G. A. A caracterização da dependência química. In: ANDRADE, A. L. M.; DE MICHELI, D. *Inovações no tratamento da dependência de drogas*. Rio de janeiro: Atheneu, 2017, p. 3-17.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Uso de álcool durante a pandemia de COVID-19 na América Latina e no Caribe*. Brasília: OPAS, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52936>. Acesso em: 25 mar. 2022.

- PÁDUA, E. M. M. de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2018.
- PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. Desenvolvimento humano. 14. ed. Porto Alegre: AMGH 2022.
- PAUMGARTTEN, F. J. R.; MOREIRA, D. de L. Illicit drugs, legal highs and over-consumption of psychoactive medicines: the many faces of a public health problem. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 6, p. 1349-1350, jun. 2014.
- PEDROSO, R. T.; HAMANN, E. M. Adequações do piloto do programa Unplugged#Tamojunto para promoção à saúde e prevenção de drogas em escolas brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 371-381, fev. 2019. DOI: 10.1590/1413-81232018242.32932016.
- PENDERGRAST, M. For god, country & Coca-Cola: the definitive history of the great american soft drink and the company that makes it. New York: Basic Books, 2013.
- PEREIRA, A. P. D; PAES, Â. T.; SANCHEZ, Z. M. Fatores associados à implantação de programas de prevenção ao uso de drogas nas escolas. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 50, p. 1-10, ago. 2016. DOI: 10.1590/S1518-8787.2016050005819.
- PEREIRA, A. P. D; SANCHEZ, Z. M. Características dos programas escolares de prevenção ao uso de drogas no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 8, p. 3131-3142, ago. 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020258.28632018.
- PEREIRA, E. S.; COSTA e SILVA, M. R. Rodas de conversa dialógicas: aqui tem a força da palavra. 2. ed. Curitiba: Brasil Publishing, 2019.

PINHEIRO, A. C. da F. B. Mapas mentais: aprenda a expressar suas ideias de forma inteligente. São Paulo: ÉRICA, 2021.

PINHEIRO, M. C. P.; MARAFANTI, Í. Principais quadros psiquiátricos do adulto que predispõem ao uso de álcool, tabaco e outras drogas. In: DIEHL, A.; FIGLIE, N. B. (org.). Prevenção ao uso de álcool e drogas: o que cada um de nós [...]. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 117-138.

PINSKI, I.; PAZINATTO, C. Álcool e drogas na adolescência. São Paulo: Contexto, 2014.

POLANYI, M. A dimensão tácita. Lisboa: Inovatec, 2010.

POLANYI, M. A lógica da liberdade: reflexões e réplicas. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

POLANYI, M. Conhecimento pessoal: por uma filosofia pós-crítica. Lisboa: Inovatec, 2013.

QUEIROZ, P. P. de. A construção social da saúde e da doença. In: QUEIROZ, P. P. de. (org.). Educação, saúde e diversidade: pesquisas e práticas de ensino. Rio de Janeiro: Autografia: 2020. p. 13-30.

QUINTANA PEÑA, A. Metodología de investigación científica cualitativa. In: QUINTANA PEÑA, A.; MONTGOMERY, W. (ed.). Psicología tópicos de actualidad. Lima: UNMSM, 2006, p. 65-73.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. Metodología de la investigación cualitativa. 5. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.

- SANT'ANA, R. B. de. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 370-387, ago. 2010.
- SANTROCK, J. W. *Adolescência*. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- SCHATZMAN, M.; SABBADINI, A. FORTI, L. Coca and cocaine: a bibliography. *Journal of Psychoactive Drugs*, Philadelphia, v. 8, n. 2, p. 95-128, apr./jun. 1976. DOI: 10.1080/02791072.1976.10471840.
- SCHENK, S. et al. Cocaine self-administration in rats influenced by environmental conditions: implications for the etiology of drug abuse. *Neuroscience Letters*, [S.l.], v. 81, p. 227-231, 1987.
- SCLIAR, M. História do conceito de saúde. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.
- SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542, out. 1997.
- SEXO, tóxico e poluição serão matéria obrigatória nas escolas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 ago. 1974. *Educação e Saúde*, ano 84, n. 125, p. 16.
- SHAHAM, Y. et al. Effect of stress on oral morphine and fentanyl self-administration in rats. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, [S.l.], v. 41, p. 615-619, 1992.
- SILVA, M. da C. A. O papel da escola nas ações preventivas relacionadas ao uso de álcool e outras drogas por alunos do Ensino Fundamental I. *SMAD. Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 30-39, jan./mar. 2016. DOI: 10.11606/issn.1806-6976.v12i1p30-39.

SILVA, P. M. C. da. et al. Capacitação multiprofissional sobre drogas no contexto escolar: formação, saúde e educação. *Journal Health NPEPS, Barra do Garças*, v. 4, n. 1, p. 182-199, jan./jun. 2019. DOI: 10.30681/252610103362.

SILVA, P. M. C. da. et al. Percepções, dificuldades e ações de professores frente às drogas na escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e182015, p. 1-16, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201844182015.

SILVA, S. S. Alcoolismo e criminalidade no século XIX. O caso da ilha de S. Miguel (Açores). *LER História*, Lisboa, n. 53, p. 93-111, 2007. DOI: 10.4000/lerhistoria.2978.

SOARES, L. E. *Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos*. São Paulo: Boitempo, 2019.

SODELLI, M. A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 637-644, maio. 2010. DOI: 10.1590/S1413-81232010000300005.

SODELLI, M. A escola e a redução de vulnerabilidades. In: CARLINI, E. L. de A. (org.). *Prevenção ao uso indevido de drogas (PREVINA)*. São Paulo: Universidade Aberta do Brasil, 2015, p. 61-71.

SOLINAS, M. et al. Prevention and treatment of drug addiction by environmental enrichment. *Progress in Neurobiology*, [S.l.], v. 92, p. 572-592, 2010.

SOUZA, K. M de; MONTEIRO, S. A abordagem de redução de danos em espaços educativos não formais: um estudo qualitativo no estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Interface (Botucatu, Botucatu)*, v. 15, n. 38, p. 833-44, jul./set. 2011. DOI: 10.1590/S1414-32832011000300017.

STRAUCH, E. S. et al. Uso de álcool por adolescentes: estudo de base populacional. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 647-655, ago. 2009.

SZABÓ, I.; CLEMENTE, I. *Drogas: as histórias que não te contaram*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TURATO, E. R. et al. As pesquisas qualitativas: desafios de sua cientificidade. In: BICUDO, M. A. V.; COSTA, A. P. (org.). *Leituras em pesquisa qualitativa*. São Paulo: Livraria da Física, 2019, p. 135-144.

THORNTON, M. *Criminalização: análise econômica da proibição das drogas*. São Paulo: LVM, 2018.

VECHIA, A. M. D. Afetividade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 26-27.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

WATZLAWSKI, P. Introdução: sem diálogo não há solução. In: SANTOS, Alexandre Henrique. *O poder de uma boa conversa: comunicação e empatia para líderes, gestores [...]*. Petrópolis: Vozes, 2017.

WECHSLER, H., AUSTIN, S. B. Binge drinking: the five/four measure. *Journal of Studies on Alcohol*, [S.l.], v. 59, n. 1, p. 122-124, 1998.

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. E-book.

WHITAKER, L. R.; DEGOULET, M.; MORIKAWA, H. Social deprivation enhances VTA synaptic plasticity and drug-induced contextual learning. *Neuron*, [S.l.], v. 77, p. 335-345, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global status report on alcohol and health - 2018. Geneva: World Health Organization, 2018.

YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE

legislações consultadas para a construção do Quadro 6

Lei, Decreto, Decreto-Lei, Portaria	Síntese/pontos importantes nas determinações existentes relacionadas às drogas
Decreto n.º 847 de 1890	1.º Código Penal brasileiro do período republicano
Decreto n.º 2.861 de 1914	Aprovação da Convenção Internacional do Ópio
Decreto n.º 11.481 de 1915	Reafirmação da Convenção de Haia no Brasil
Decreto n.º 4.294 de 1921	Penalizações para quem vende drogas e derivados; criação de estabelecimento para internação de intoxicados por drogas
Decreto n.º 20.930 de 1932	Fiscaliza o emprego e o comércio das substâncias tóxicas entorpecentes
Decreto n.º 24.505 de 1934	Modifica o Decreto n.º 20.930 de 1932
Decreto-Lei n.º 891 de 1938	Aprova a Lei de Fiscalização de Entorpecentes
Decreto-Lei n.º 2.848 de 1940	Novo Código Penal brasileiro
Decreto-Lei n.º 5.452 de 1943	Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho
Decreto n.º 54.216 de 1964	Promulga a Convenção Única sobre Entorpecentes
Decreto-Lei n.º 1.004 de 1969	Novo Código Penal brasileiro
Lei n.º 5.726 de 1971	Dispõe medidas preventivas e repressivas ao tráfico e ao uso de drogas
Lei n.º 6.016 de 1973	Altera o Código Penal brasileiro de 1969
Lei n.º 6.368 de 1976	Dispõe medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido drogas
Lei n.º 7.560 de 1986	Cria o Fundo de Prevenção, Recuperação e de Combate às Drogas de Abuso (FUNCAB)
Lei n.º 8.764 de 1993	Cria a Secretaria Nacional de Entorpecentes
Lei n.º 9.240 de 1995	Ratifica o Fundo de Prevenção, Recuperação e de Combate às Drogas de Abuso

Lei n.º 9.804 de 1999	Dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso de drogas
Decreto n.º 3.696 de 2000	Dispõe o Sistema Nacional Antidrogas
Lei n.º 10.216 de 2001*	Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais*
Decreto n.º 4.345 de 2002	Institui a Política Nacional Antidrogas
Portaria n.º 1.028 de 2005	Determina ações para a redução de danos
Lei n.º 11.343 de 2006	Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD)
Decreto n.º 5.912 de 2006	Regulamenta a Lei n.º 11.343 de 2006
Decreto n.º 6.117 de 2007	Aprova a Política Nacional sobre o Álcool
Portaria n.º 3.088, de 2011	Institui Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de drogas
Lei n.º 13.840 de 2019	Dispõe sobre o SISNAD; Altera a LDBEN; Institui a Semana Nacional de Políticas sobre Drogas.

Apesar de a lei 10.216/01 tratar dos direitos das pessoas com transtornos mentais, ela acabou fundamentando no país a internação de usuários de drogas (COELHO; OLIVEIRA, 2014).

SOBRE O AUTOR



Walk Loureiro

Licenciado Pleno em Educação Física (UFES); Licenciado em Pedagogia (UNRIO); Mestre em Educação Física (UFES); Doutor em Ciências (FIOCRUZ-RJ). É professor concursado da Rede Municipal de Vitória no Ensino Fundamental, onde também já atuou como professor Dinamizador de Educação Física por cerca de 8 anos.

