UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

JAQUELINE QUEIROZ DE MACEDO

Metodologia participativa com educadores: prevenção ao
consumo de drogas psicoativas em instituição escolar

RIBEIRÃO PRETO

2015

JACQUELINE QUEIROZ DE MACEDO

Metodologia participativa com educadores: prevenção ao
consumo de drogas psicoativas em instituição escolar

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa
de Pós-Graduação Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de pesquisa: Uso e abuso de álcool e drogas

Orientador: Margarita Antonia Villar Luis

RIBEIRÃO PRETO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Macedo, Jaqueline Queiroz de

Metodologia participativa com educadores: prevenção ao consumo de drogas psicoativas em instituição escolar. Ribeirão Preto, 2015.

179 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP.
Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.

Orientador: Margarita Antonia Villar Luis

1. Prevenção. 2. Drogas. 3. Escola. 4. Educação. 5. Metodologia participativa.

MACEDO, Jaqueline Queiroz de

Metodologia participativa com educadores: prevenção ao consumo de drogas psicoativas em instituição escolar

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa
de Pós-Graduação Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em/...../.....

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

*À todos os educadores que, de um modo ou de outro, lutam através do seu trabalho,
na esperança de um mundo melhor.*

AGRADECIMENTOS

Este estudo só foi possível devido às inúmeras pessoas que acreditaram e encorajaram o meu intenso movimentar na produção desta tese.

À professora Margarita, o meu profundo respeito e admiração, sou muito feliz em tê-la como orientadora. Obrigada pela oportunidade que forneceu ao me aceitar como orientanda e pela confiança que em mim depositou. Muito mais que orientadora de pesquisa, a senhora é um modelo de educadora. Obrigada, muito obrigada por esse cuidado.

À Universidade de São Paulo, representada pelos professores e servidores da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, pela abertura para o estudo.

Aos componentes do “lab”, Laboratório pesquisa: estresse, alcoolismo e uso de drogas, pelos momentos de loucura e sorrisos no trabalho.

Aos membros da banca, de qualificação e defesa, pela partilha do seu tempo e pelas contribuições a este estudo.

À professora Nazilla Khanlou representando todos os membros do *Office of Women's Health Research Chair in Mental Health* da *York University* e à professora Denise Gastaldo da *University of Toronto*, ambas no Canadá, pela imensa receptividade e conhecimentos partilhados.

Aos educadores participantes deste estudo, meu profundo agradecimento pela confiança com que compartilharam suas vivências.

Aos amigos queridos de Ribeirão Preto, aqui representados por Calíope, Fernanda e Natácia, e de Campina Grande, representados por Camila e Kaiana, pela presença, física ou virtual, que foram(são) indispensáveis nos mais variados momentos desta jornada.

Muito pouco poderia realizar sem minha família que me fornece força e coragem. À mainha, Augusto e Alexandre, minha gratidão. Muito devo pelo incontável apoio que me fornecem, na busca que tenho por aprender cada vez mais. E a Anderson, obrigada por estar sempre ao meu lado. Sinto pela distância que algumas vezes essa busca representa. Obrigada pelo amor que me emanam.

E a Deus, meu sustentáculo. Sou eternamente grata pela minha inconclusão, que me anima para continuar sempre em busca, e nesse caminhar, Lhe agradeço pelas pessoas maravilhosas que coloca no meu caminho.

Durante meus estudos de doutorado, recebi financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, através da concessão das bolsas de doutorado no país (2012/21109-8) e de estágio de pesquisa no exterior (2013/22187-5). Esse suporte me permitiu dedicar tempo e energia para o trabalho intenso de pesquisa e escrita.

“Não há possibilidade de um discurso só sobre os diferentes aspectos do tema. Um discurso que agrade, em termos absolutos, a gregos e troianos. Em verdade, este não é um tema neutro cuja inteligência e cujas consequências práticas sejam comuns a todas ou a todos os que dele falem. Isso não deve significar, porém, que as diferenças de opções que marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo os sujeitos que pensam e sonham diversamente. Não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega contudo o direito de brigar por seus sonhos.”

Paulo Freire

RESUMO

Macedo, Jaqueline Queiroz de. **Metodologia participativa com educadores: prevenção ao consumo de drogas psicoativas em instituição escolar**. 2015. 185f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

Diante do fenômeno de consumo de drogas por crianças e adolescentes, ações de prevenção em escolas têm sido objeto de diversos estudos e programas com o intuito de descobrir estratégias viáveis para sua aplicação. A proximidade e convivência do professor com os estudantes implicam na sua consideração como responsável por essas abordagens ao tema drogas na escola, o que vem ocorrendo através de ações pontuais, em que o tema é tratado com superficialidade. Em face desta realidade, este estudo objetiva compreender e explicar os elementos que atuam nas concepções dos educadores e influenciam na prevenção ao uso de drogas na escola. Inserida no paradigma crítico, realizamos uma pesquisa com metodologia qualitativa, tendo como participantes 17 educadores de instituição escolar pública. Coletamos as informações a partir da: inserção na escola, mediante observação participante e registro em diário de campo; entrevistas semiestruturadas audiogravadas; e discussões em grupo focal com base na metodologia de solução de problemas, a partir de caso fictício. No processo de análise, utilizamos a modalidade temática, para análise segundo o paradigma humanista aliado à promoção da saúde. Durante toda a pesquisa, seguimos os requisitos éticos para pesquisa com seres humanos, tendo atenção especial à confidencialidade. Expomos os resultados em cinco categorias dispostas em três grandes temas que apresentam os níveis de conscientização do educador acerca da presença de drogas na escola e de sua prevenção. O primeiro tema, “Realidade vivenciada conduz à descrença” aborda o estado de intransitividade da consciência, típico da situação de imersão no contexto e adaptação pelo educador se perceber incapaz de mudar a realidade. O segundo tema, “Justificativas para o não envolvimento”, refere-se à fase seguinte da tomada de consciência, na qual o educador assume uma percepção ingênua acerca das causas que justificam o envolvimento de alunos com drogas. E, o terceiro tema, “Possibilidades de prevenção dos alunos revela esperança”, aborda acerca do estado de consciência crítica. Existe um processo de transferência de responsabilidade do problema, seja este o aluno-problema ou o problema de realizar as ações de prevenção ao uso de drogas. Desse modo, concluímos que as ações de prevenção ao uso de drogas estão vinculadas a como o educador e o aluno se percebem nessa relação: como objetos, existe entre ambos uma situação de opressão que inviabiliza a efetividade das ações; todavia, enquanto sujeitos, a relação entre educador e aluno possibilita o diálogo e o respeito necessários à prática da prevenção, permitindo o desenvolvimento da autonomia crítica.

Palavras-chave: Prevenção. Drogas. Escola. Educação. Metodologia participativa.

ABSTRACT

Macedo, Jaqueline Queiroz de. **Participatory methodology with educators: preventing psychoactive drugs' use on school institution.** 2015. 185f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

Due to children and adolescents drug use's phenomenon, preventive actions in schools have been subject of several studies and programs in order to find viable strategies for its application. The proximity and interaction of teachers with students cause their consideration as responsible for discussing about drugs at school, what is happening through few actions, in which the topic has been approached superficially. Therefore, this study aims to comprehend and explain the elements that affect the educators' conceptions and influence the preventive actions on drug use at school. According to the critical paradigm, we have performed a qualitative research with 17 teachers of a public school as participants. We have collected data from: fieldwork through participant observation and written field notes; semi-structured and audio recorded interviews; and focus group discussions based on problem solving methodology aided with a vignette. In the process of analysis we have used the thematic modality to interpret data according to the humanist paradigm combined with health promotion. During all this study, we have followed the ethical requirements for research on human subjects. Here we present the results in five categories organized into three main themes that show the conscientization's levels of teachers about the existence of drug at school and its prevention. The first theme, "Experienced reality leads to disbelief" addresses the state of consciousness' intransitivity, which is common in a situation of educator's immersion and adaptation with a circumstance. The second theme, "Reasons to no involvement" refers to the next stage of consciousness, in which the teacher takes a naive perception of the causes that justify involvement of students with drugs. In addition, the third theme, "Students' preventive possibilities reveal hope" is grounded on the concept of possibility. We conclude that the problem is being transferred, which can be the student-problem or the problem of carrying out actions to prevent drug use. And the drug use prevention relates to how teacher and student realize themselves in their relationship: if as objects, there is between them one oppressive situation that undermines the actions' effectiveness; on the other hand, as human beings, the relationship between teacher and student enables dialogue and respect, which are necessary to practice prevention and provide opportunities to develop a critical autonomy.

Keywords: Prevention. Drugs. School. Education. Participatory methodology.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 INTRODUÇÃO	13
2.1 CAPACITAÇÃO DOS EDUCADORES	18
2.2 ASPECTOS TEÓRICOS: PAULO FREIRE E A PROMOÇÃO DA SAÚDE	26
3 OBJETIVOS.....	32
4 MATERIAIS E MÉTODOS	33
4.1 DELINEAMENTO	33
4.2 CENÁRIO DA PESQUISA	35
4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO	36
4.4 PROCESSO DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	37
4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	47
4.6 ASPECTOS ÉTICOS	52
5 RESULTADOS.....	53
5.1 DESCRIÇÃO DA IMERSÃO NO LOCAL DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES	53
5.1.1 Observação – Imersão na instituição escolar	53
5.1.2 Caracterização dos participantes	60
5.2 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO HUMANISTA.....	61
5.2.1 Realidade Vivenciada Conduz À Descrença	62
5.2.1.1 Droga é uma coisa perto e longe ao mesmo tempo	62
5.2.1.2 Está todo mundo perdendo	68
5.2.1.3 Escola de mãos atadas	83
5.2.2 Justificativas Para o Não Envolvimento	106
5.2.2.2 Dificuldades para prevenção	106
5.2.3 Possibilidades De Prevenção Dos Alunos Revela Esperança	115
5.2.3.1 A gente tem um poder na mão que não faz ideia	115

6 DISCUSSÃO	130
7 CONCLUSÃO	154
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES	168
ANEXOS	177

1 APRESENTAÇÃO

O interesse na área de saúde mental remonta à minha graduação na Universidade Estadual da Paraíba, quando me inscrevi na seleção para bolsa de iniciação científica em uma época no qual participar de pesquisa era privilégio de poucos e em um contexto histórico seguinte à promulgação da Lei da Reforma Psiquiátrica.

O período em que estive envolvida em tais projetos de pesquisa norteou minha formação em Enfermagem e direcionou meu modo de compreender o cuidado e entender o outro, a partir de uma perspectiva holística centrada na pessoa. Todavia, percebia que as práticas nos serviços de saúde mental flutuavam entre ações voltadas à medicalização da loucura em um contexto teórico que buscava a abertura das relações entre os sujeitos usuário, profissional e família. Em face desses questionamentos, adentrei o mestrado na Universidade Federal do Ceará, instituição que me permitiu ampliar a perspectiva acerca das políticas públicas e sua influência na atuação profissional e gerenciamento dos serviços. Com os estudos advindos da dissertação de mestrado, constatei o impasse vivenciado pelos trabalhadores face à vontade de cumprimento da política de saúde mental e a instabilidade de recursos para sua prática, ocasionando-lhes insatisfação profissional.

Na sequência, a amplitude das ações que podem ser realizadas para saúde mental me oportunizou desenvolver práticas voltadas para saúde mental materna no pós-parto, no período em que atuei como docente temporária na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nesse tempo, presenciei situações de vulnerabilidade social e risco de vida, decorrentes do uso de drogas (lícitas e ilícitas), durante a gestação e puerpério. Assim, paulatinamente passei a me estimular pelo estudo das questões relacionadas ao fenômeno das drogas.

Durante minha adolescência e início da juventude, estive envolvida em atividades voluntárias, devido às quais entrei em contato com crianças de condição socioeconômica desfavorável, cujas famílias, em muitos casos, estavam envolvidas com uso/tráfico de drogas psicoativas, além da criminalidade. Além disso, participei como voluntária, por muitos anos, de um abrigo que acolhe de recém-nascidos a crianças de até sete anos de idade, cuja guarda foi perdida pelos pais, por omissão

ou abuso em relação ao filho, relacionados, em muitos casos, ao uso de drogas psicoativas.

Tais aproximações, com a prática de cuidados à criança e adolescente, ampliaram em mim o desejo de realizar um trabalho voltado para essa população. Assim, ao elaborarmos o projeto de doutorado, tivemos o intuito de atuar em um contexto que respondesse às necessidades de jovens em situação de vulnerabilidade, com essa motivação desenvolvemos a pesquisa com foco no estudo de prevenção ao uso de drogas em escola, local em que na nossa sociedade concentram-se crianças e adolescentes. Pensando em um trabalho com objetivos em longo prazo, utilizamos o conhecimento que temos sobre a pesquisa junto a profissionais e delimitamos os participantes nos educadores, por se constituírem em sujeitos mais permanentes na instituição escolar e que acreditamos ter proximidade para atuar junto aos alunos.

2 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, em âmbito mundial, tem se observado uma tendência ao início precoce no consumo de drogas e de modo cada vez mais pesado. As drogas ilícitas são usadas, em média, por 250 milhões de pessoas no mundo entre 15 e 64 anos. Dentre os fatores de risco, evidencia-se o início precoce, diversificado e antes dos 15 anos de idade, como fundamental para o desenvolvimento da dependência química (WHO, 2010).

No Brasil, o VI Levantamento Escolar evidenciou que 60,5% dos estudantes de ensino fundamental e médio de escolas da rede pública ou privada já haviam feito uso de álcool; 16,9%, de tabaco e 25,5%, das demais drogas, entre as quais solventes/inalantes (8,7%), maconha (5,7%), ansiolíticos (5,3%), cocaína (2,5%) e anfetamínicos (2,2%) que figuram como as maiores frequências (CARLINI et al., 2010).

Na sequência, levantamento realizado, em 2012, pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas verificou, com relação ao uso de drogas, que 22,3% dessa população já havia experimentado cigarro e 56,8% já havia tomado pelo menos uma dose de bebida alcoólica na vida, enquanto o consumo atual esteve presente em 26,1% dos estudantes (sexos masculino, 25,2%, e feminino, 26,9%). Dentre esses alunos, a primeira dose foi tomada aos 13 anos ou menos (31,7%) e geralmente obtida em festas (39,7%), através de amigos (21,8%) ou por compra no mercado, loja, bar ou supermercado (15,6%). Foi verificado também que 7,3% dos estudantes já haviam feito uso de drogas ilícitas como maconha, cocaína, *crack*, cola, loló, lança-perfume, *ecstasy*, alguma vez na vida, sendo que 34,5% dos casos referem-se ao uso de maconha e 6,4%, ao uso de *crack* (BRASIL, 2013a).

Pesquisa realizada com 3.007 pessoas, das quais 2.346 com mais de 18 anos e 661 adolescentes, diagnosticou que o beber precoce e regular tem acontecido, de fato, entre os jovens, ocasionando o fenômeno *binge drinking*- beber mais que cinco doses em uma ocasião para homens e quatro para mulheres- presente entre 16% dos adolescentes do sexo masculino e 12% do feminino (LARANJEIRA et al., 2007).

Estudos subsequentes mostraram inúmeros fatores associados ao uso de drogas lícitas entre adolescentes, tais como depressão, ideias suicidas, abuso de outras substâncias decorrentes do consumo de tabaco (SANCHEZ et al., 2010a); e

acidentes no trânsito, violência sexual, déficits de memória, prejuízos acadêmicos e grande risco de alcoolismo na idade adulta, devido ao consumo de álcool na adolescência (SANCHEZ et al., 2011).

No tocante à esfera escolar, existem diferenças importantes em relação ao consumo de drogas e comportamento de risco entre adolescentes tanto da rede pública quanto privada. Estudo com 1.675 estudantes, entre 12 e 18 anos em São Paulo, constatou a presença de pelo menos um episódio no padrão de uso do *binge drinking* no mês anterior à pesquisa, em 25% dos alunos de escolas privadas e 10% entre alunos de escolas públicas, o que não deixa de ser preocupante (SANCHEZ et al., 2011).

Frente ao problema, diversos países definiram políticas com vistas a enfocar o fenômeno das drogas. No Brasil, as primeiras políticas estabelecidas, cujas ações ampliavam-se do foco na repressão ao uso e circulação de drogas, foram influenciadas pela 20ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1998, por meio da qual os países-membros comprometeram-se a adotar medidas e a elaborar políticas sobre drogas (MACHADO; MIRANDA, 2007).

Na sequência, o Brasil criou a Secretaria Nacional Antidrogas, atual Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). Em 2001, foi homologada a Política Nacional Antidrogas, com caráter repressivo e proibitivo ao uso e à circulação de drogas, todavia os inúmeros debates dos meios científicos e sociais ocasionaram a elaboração, em 2004, da Política Nacional sobre Drogas. A aludida política, de foco mais realista, garantiu tratamento através da patologização dos usuários dessas substâncias, além de ações com foco na prevenção ao uso e aos agravos à saúde e à sociedade, como a política de redução de danos (BRASIL, 2010b; CAVALCANTE, 2012).

As ações de saúde, por sua vez, estão integradas à Política de Saúde Mental, respaldada pela Lei Federal 10.216/2001, um instrumento normativo da referida política, em concordância com as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS). Tais diretrizes consideram a necessidade de estruturação de uma rede de atenção comunitária e integrada aos serviços de saúde, para promover a reinserção social dos usuários, fundamento para a criação dos Centros de Atenção Psicossocial álcool e outras drogas (CAPSad) e da mobilização de parcerias na sociedade, para ações de cunho preventivo, terapêutico e reabilitador (BRASIL, 2004).

O caráter transversal do fenômeno das drogas, por envolver, além da saúde, áreas como justiça, educação, economia e desenvolvimento, exige um elevado conjunto de fatores articulados para execução das ações políticas na área, o que caracteriza a intersetorialidade que o tema apresenta. Em face disso, a própria Política de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e outras Drogas propõe a interação entre universidades, serviços de saúde e educação como promotoras de conhecimentos acerca dos problemas relacionados ao uso de drogas psicoativas, devendo, inclusive, garantir a inclusão de ações intersetoriais no âmbito escolar (BRASIL, 2004).

Desse modo, ratifica-se que, no tocante aos problemas na infância e na adolescência, a prevalência de uso de drogas entre estudantes na faixa etária de 8 a 16 anos tem se evidenciado como uma prioridade em vários resultados de pesquisas (TAVARES; BÉRIA; LIMA, 2001; BAUS; KUPEK; PIRES, 2002; SOLDERA et al., 2004; LARANJEIRA et al., 2007; CARLINI et al., 2010; BRASIL, 2013), os quais apontam a necessidade de detecção precoce das situações de risco e o desenvolvimento de ações de prevenção ao uso dessas substâncias.

Segundo Müller, Paul e Santos (2008), as estratégias de promoção da saúde, por meio de ações de redução de danos, apontam a conscientização e a realização pessoal como fatores que diminuem as possibilidades de o jovem envolver-se com as drogas psicoativas, caso sejam empreendidas ações que articulem o conhecimento científico com o fornecimento de alternativas, a educação afetiva e para a saúde.

Antes de continuar tratando sobre estudos que abordaram prevenção ou promoção ao uso de drogas, é necessário pontuar diferenças importantes entre tais conceitos. No âmbito da saúde pública, as ações de promoção da saúde visam “à transformação das condições de vida e de trabalho que conformam a estrutura subjacente aos problemas de saúde, demandando uma abordagem intersetorial” (CZERESNIA, 2003, p.45). Para isso, requer estímulo à autonomia, através do fortalecimento da capacidade de cada indivíduo para que tenha possibilidade de fazer escolhas saudáveis; empoderamento comunitário para que participe das ações de saúde e demais setores; mudança nas atitudes dos profissionais para que atuem com foco na saúde e não na doença bem como ações sociais e políticas que potencializem escolhas saudáveis (BRASIL, 2010a; HEIDMANN et al., 2006).

Já as ações de prevenção em saúde, como componente da promoção, compreendem aspectos voltados à mudança de estilo de vida individual, cujas ações envolvem a divulgação de informações científicas, identificação precoce de casos, recomendações para mudança de hábitos (CZERESNIA, 2003; HEIDMANN et al., 2006).

A importância da promoção da saúde e prevenção ao consumo de drogas entre adolescentes destaca-se em função das consequências negativas ocasionadas pela prática recreacional do consumo, em que pesem o comprometimento das atividades e papéis sociais, a dificuldade de adquirir determinadas habilidades, o envolvimento com situações de violência, a aquisição de infecções sexualmente transmissíveis e a vulnerabilidade orgânica do indivíduo, inclusive a dependência química (SCHENKER; MINAYO, 2005). Quanto aos estudos sobre prevenção às drogas, a maioria das ações publicadas aponta a escola como espaço privilegiado para a educação preventiva (CANOLLETTI; SOARES, 2005).

A escola torna-se um espaço promissor para a promoção à saúde, por deter um caráter socializador, pedagógico e mediador entre adolescentes e educadores (FERREIRA et al., 2010), sem desmerecer o fortalecimento de caracteres que possibilitam a superação de fatores de risco ao uso de drogas psicoativas (SIGAMPA; FERRIANA; NAKANO, 2005), em grande parte devido à presença de sujeitos em potencial a se tornarem usuários de substâncias psicoativas, como apontado em estudo epidemiológico nacional (CARLINI et al., 2010).

As ações de prevenção ao uso de drogas podem estar incluídas no próprio currículo escolar, na abordagem de conteúdos, nas intervenções de educação em saúde - as quais podem ser promovidas por meio de parcerias com instituições, como as universidades, ONGs - na formação de vínculos, na criação de momentos para diálogos e solução de problemas frente às situações de risco vivenciadas pelos alunos.

A abordagem preventiva do uso de drogas psicotrópicas, no Brasil, em âmbito escolar, não é um fenômeno novo. No final da década de 1980, como estratégias de prevenção ao abuso de drogas na escola, Carlini-Cotrim e Pinski (1989) apontaram três propostas teóricas, a saber: aumentar o controle social dos adultos sobre as ações dos jovens impondo limites (modelo vigente nos Estados Unidos da América à época), por considerá-los incapazes de discernirem suas decisões; oferecer

alternativas de engajamento social, por entender que as condições sociais propiciam o uso de drogas, assim as intervenções envolveriam ações socioculturais para participação dos jovens e, por fim, oportunizá-los à educação.

Segundo esses autores, a educação inclui modelos preventivos que perpassam muitas estratégias utilizadas para prevenção ao consumo de drogas entre os adolescentes e justificativas para esse consumo. Nessa classificação, encontram-se os modelos do(a): princípio moral, amedrontamento, informação científica, educação afetiva, vida saudável e o da pressão de grupo (CARLINI-COTRIM; PINSKI, 1989).

Revisão realizada por Canolletti e Soares (2005), da bibliografia publicada na década de 1990 até 2001 no Brasil sobre o tema “prevenção às drogas”, evidenciou quatro eixos teóricos de abordagem dessa questão, quais sejam: o combate às drogas; a redução de danos; a transição do modelo hegemônico de guerra às drogas para o de redução de danos; e a redução de danos com foco na prevenção à transmissão do vírus HIV. É importante destacar que, dos estudos analisados, 77% (94 estudos) abordam o assunto realizando orientações em publicações de reflexão e análise; a outra parcela restante (28 estudos) discorre sobre o desenvolvimento de projetos que iniciaram com diagnósticos situacionais por estudos epidemiológicos (presente em 11 estudos), veiculação de informações sobre drogas (25 estudos), processo de avaliação formal (17 estudos), envolvimento/formação de agentes multiplicadores (15 estudos).

No que tange às diretrizes preconizadas para lidar com o tema, destaca-se a abordagem de redução de danos que inclui o:

oferecimento de alternativas; educação para a saúde e a modificação das condições de ensino, que inclui modificação das práticas institucionais, melhoria do ambiente escolar, incentivo ao desenvolvimento social, oferecimento de serviços de saúde, envolvimento dos pais em atividades curriculares (MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2006a, p.809).

A Organização das Nações Unidas, por seu turno, elaborou em 2004 um guia com foco na prevenção ao abuso de drogas nas escolas, o qual aponta a necessidade de capacitação e apoio contínuo dos professores envolvidos na educação, de modo a obterem autonomia com vistas à utilização das diversas estratégias e recursos apropriados para agirem frente à prevenção ao abuso de drogas. Para tanto, o documento elenca uma série de estratégias sobre como

auxiliá-los no planejamento das ações de prevenção, tais como: identificar os estudantes com problemas com drogas, encontrar uma posição de conforto para tratar sobre o assunto e aprimorar os conhecimentos, estratégias e métodos de abordagem sobre a prevenção (WHO, 2004).

Tais estratégias mostram que as autoridades perceberam que as ações de prevenção ao uso de drogas devem ocorrer por meio de uma postura mais compreensiva.

Com base nessa linha de pensamento, foi criado, em 2007, o Programa Saúde nas Escolas por meio do Decreto Presidencial nº 6.286 (BRASIL, 2007) que elenca entre seus componentes: a promoção da saúde e prevenção, a prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas. Tal programa tem um caráter intersetorial e conta com o apoio do Ministério da Saúde, responsável pelo incentivo financeiro às equipes de saúde da família, e do Ministério da Educação, o qual se responsabiliza pelo fornecimento de materiais para as escolas e instrumentos para as equipes de saúde.

Observa-se que o percurso histórico do fenômeno das drogas psicoativas e as transformações nas necessidades da população, incluindo a saúde, têm requerido a existência de diversos modelos explicativos ao uso dessas substâncias, o que levou ao surgimento, ao longo dos vários momentos históricos, de perspectivas centradas em aspectos diversos, a exemplo do: legal, moral, médico, psicológico e sociológico, os quais na prática muitas vezes se sobrepõem e, isoladamente, são insuficientes para explicá-lo por completo.

2.1 CAPACITAÇÃO DOS EDUCADORES

A partir de estratégias de prevenção ao uso de drogas, estudos apontam que o educador percebe-se como alguém que pode intervir nela (FIGUEIREDO, 1997), mas também reconhecem que, para que tais ações de prevenção possam ter resultados positivos, existe a necessidade de aquisição de conhecimentos teóricos pelos professores e coordenadores pedagógicos com conteúdos específicos sobre o tema que lhes forneçam segurança na prática das ações. Devem ser, portanto, capacitados para construir e elaborar programas que atendam às necessidades da comunidade escolar (educadores, alunos, familiares) e também desenvolvam atitudes compreensivas (e não repreensivas) face ao uso de drogas, as quais, por sua vez, facilitam a relação com os alunos, a família e a escola (FERREIRA et al.,

2010; MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2006a; MOREIRA; SILVEIRA ; ANDREOLI, 2009).

Contudo, na prática, existe um descompasso entre a abordagem de temas transversais na escola e o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013b) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o que se deve ao despreparo dos professores para trabalharem com os temas “saúde, sexualidade e drogas” e ao risco da realização dessas aulas com base em modelos tradicionais nos eventos de discussão do assunto em tela (MOREIRA, 2005). Outro agravante são os professores não perceberem a relação da escola com o uso de drogas, culminando numa compreensão meramente reducionista (MARTINI; FUREGATO, 2008).

O sucesso de um programa de prevenção ao uso de drogas em escolas requer dedicação periódica, comprometimento dos professores e, principalmente, apoio da direção escolar, de modo a organizar as disciplinas e as atividades extracurriculares, com o intuito de reforçar os fatores de proteção ao uso de drogas (FERREIRA et al., 2010).

O professor, sobretudo nos níveis fundamental e médio, desenvolve um papel prioritário na orientação dos educandos, além de ser veículo de informação, pois é considerado modelo de referência quanto à opinião, às atitudes e aos comportamentos que colaboram para a construção de personalidades. Entre os fatores que têm diminuído o interesse dos professores pela causa estão o temor a retaliações por parte do tráfico e por alunos usuários de drogas, quando da realização de programas de prevenção ao consumo. Paradoxalmente, permanece evidente para esses mesmos educadores que os alunos apresentam elevado interesse em debater sobre as drogas psicoativas (FERREIRA et al., 2010).

Evidencia-se que a tendência à desmotivação dos professores para se implicarem com tal atividade também envolve as condições de trabalho adversas, com pouco reconhecimento econômico, sobrecarga de trabalho, ausência de direcionamento e controle da coordenação para ações voltadas à temática. Acrescente-se a isso o sentir-se despreparados para atuarem como agentes de proteção devido ao não domínio de aspectos psicopedagógicos, conhecimentos específicos relativos à temática da saúde, jurídica e legal, somados aos preconceitos que detêm acerca do consumo de drogas. Ademais, a assunção desse papel pelo

professor requer embasamentos teóricos e sensibilização para poderem assumir as capacidades cognitivas, instrumentais e afetivo-relacionais que possuem (SIGAMPA; FERRIANA; NAKANO, 2005).

Percebemos que, na escola, as ações de prevenção ao consumo de drogas psicoativas pelos alunos requerem a participação dos educadores, através da busca pelo aprendizado, envolvimento na elaboração da proposta de ação e implicação com a estratégia que está sendo desenvolvida, além do suporte da coordenação da escola.

No âmbito internacional, diversos estudos têm avaliado a efetividade e os programas desenvolvidos em escolas, com o intuito de prevenir o uso de substâncias psicoativas entre os alunos. Dentre as intervenções, algumas pesquisas descrevem as sequências de temas e de etapas executadas com os alunos ao longo dos meses/anos e, em alguns casos, incluem professores e pais (DUMAS et al., 1999; D'AMICO et al., 2005; MCBRIDE; FARRINGDON; KENNEDY, 2007; FAGGIANO et al., 2010; STEPHENS et al., 2009; WYRICK et al., 2010); e registram os resultados verificados por meio de levantamentos com os alunos, antes e após a intervenção (D'AMICO et al., 2005; MCBRIDE; FARRINGDON; KENNEDY, 2007; SLOBODA et al., 2009; STEPHENS et al., 2009; FAGGIANO et al., 2010). Em um estudo, foram acrescentados, para avaliação, grupos focais e sessões gravadas em vídeo com os alunos e entrevista com professores (WYRICK et al., 2010). Os programas referidos são aplicados pelos professores (DUMAS et al., 1999; D'AMICO et al., 2005; MCBRIDE; FARRINGDON; KENNEDY, 2007; STEPHENS et al., 2009; WYRICK et al., 2010; FAGGIANO et al., 2010), para os quais recebem um treinamento prévio.

Com relação aos constructos utilizados para elaboração das ações e avaliação, tais programas, em geral, abordam: a prevalência percebida do uso e aceitação pelos pares e pais, os conhecimentos sobre danos/consequências do uso, o desenvolvimento de habilidades pessoais para resistir ao uso e à tomada de decisão.

Nos Estados Unidos da América, Dumas e colaboradores (1999) apresentam o programa "*Early Alliance interventions*" que incluía quatro intervenções de prevenção com objetivo de promover competências e reduzir o risco de, entre outros aspectos, utilizar substâncias psicoativas: 1. Práticas iniciadas nas escolas, com

programas realizados em sala de aula; 2. Grupos para trabalhar a comunicação e minimizar os riscos de relações conflituosas entre crianças selecionadas; 3. Programa de continuidade após o horário escolar para favorecer o aprendizado dos conteúdos escolares e 4. Ações com a família, a partir da escola, por envolverem os pais na educação dos filhos, com continuação em casa com profissionais que atuam junto às famílias. Para a primeira etapa, em sala de aula, os professores são capacitados através de um curso e, durante suas atividades escolares, utilizam os conhecimentos adquiridos, fornecendo *feedback* positivo aos alunos, considerando o mérito destes quanto às matérias, à manifestação de condutas positivas e à adesão às regras da sala de aula.

D'Amico e colaboradores (2005) discorrem sobre o desenvolvimento de três intervenções com estudantes americanos, o *Project Choice*, acerca de experiências relatadas de uso de álcool, em que os alunos participam de cinco sessões em grupos que abordam as crenças verdadeiras e falsas sobre drogas, resistência à pressão dos pares, situações de risco, estratégias para superação com base na Teoria do Aprendizado Social. Aliado a isso, os professores, pais e equipe escolar participam de grupos focais. O *Project Alert* com duração de dois anos, sendo onze atividades realizadas no 7º ano escolar, com foco nos conhecimentos sobre as substâncias alcoólicas, tabaco e maconha, e três no 8º ano, voltadas para os constructos abordados anteriormente. Como recursos didáticos, utilizam-se métodos interativos com vídeos, atividades em pequenos grupos, jogos, além da participação dos pais, auxiliando nas atividades de casa. O *Teen Intervention Project*, que soma um total de dez sessões semanais, visa a verificar a eficácia de um programa de assistência para alunos com problemas com drogas psicoativas.

Ainda nesse país, um estudo de coorte, randomizado, conduzido durante cinco anos, avaliou o programa *Take Charge of Your Life (TCYL)*, voltado à prevenção e/ou à redução do uso de cigarro, álcool e maconha em estudantes entre o 7º e o 11º anos escolares, fornecido por oficiais de polícia que participaram do *Drug Abuse Resistance Education*. Os resultados apontaram um aumento no uso referido de álcool, inclusive de *binge drinking* e de cigarro entre os estudantes que participaram do programa. Entre os que não faziam uso dessas substâncias houve um maior início do uso, se comparado ao grupo controle (SLOBODA et al., 2009).

Nesse ínterim, Stephens et al. (2009) conduziram um estudo para avaliar o uso referido dessas substâncias nos demais alunos que não haviam participado do TCYL, ou de qualquer outro programa de prevenção específico, apenas da ação de saúde escolar chamada *Universal School-Based Substance Abuse Prevention-USBSAP* e verificaram que, em virtude dos mais amplos efeitos decorrentes do uso de álcool, cigarro e maconha, os programas escolares de prevenção ao abuso devem se focar nos constructos expostos. Quanto ao uso de cigarro e maconha, as habilidades de rejeição atuam na intenção e na decisão para o não uso, enquanto, em relação ao álcool, tais habilidades são úteis apenas em situações nas quais o álcool é oferecido. Os autores concluem que o currículo escolar deve abordar questões específicas sobre drogas.

D'Amico entre outros (2005) apresentaram um movimento para superação da realização de estratégias ineficazes como o *Drug Abuse Resistance Education* (DARE), o *Alcohol awareness* e os programas de conscientização, além de apontarem a importância de ações que motivem o engajamento dos alunos - os quais estão em fase de transição da escola secundária para o nível médio - em programas de prevenção que os apoiem face às mudanças de comportamento.

Na perspectiva de atingir um maior número de estudantes, disponibilizar acesso a especialistas e reduzir custos, o *All Stars Sr.* versão a distância foi desenvolvido como um suplemento para a abordagem da saúde no ensino médio, em escolas americanas. Utilizam-se teleconferência com especialistas e diversos recursos tecnológicos e informáticos, além de instruções interativas, como jogos, grupos de discussão, internet e programas de computador. Os facilitadores presentes eram os próprios professores responsáveis pela disciplina que haviam recebido um dia de treinamento, através do qual foi verificado que a efetividade do programa estava relacionada com o envolvimento do professor na sua implementação (WYRICK et al., 2010).

Estudo multicêntrico europeu, realizado na Áustria, Bélgica, Alemanha, Grécia, Itália, Espanha e Suécia, avaliou a eficácia de um programa de prevenção ao uso de drogas em escolas com alunos entre 12 e 14 anos, denominado *Unplugged* que, na busca por desenvolver habilidades, atua diretamente como meio de prevenção primária, cuja abordagem sobre drogas é incluída no programa, mas não focada nela. Em cada classe escolar, o programa teve duração de três

meses, sendo conduzido pelos próprios professores, os quais receberam, inicialmente, um treinamento (FAGGIANO et al., 2010).

Três formatos da intervenção foram realizados, um centrado no currículo escolar, outro na adição de atividades a serem realizadas com um colega da sala de aula e outro com participação dos pais em três palestras fornecidas por especialistas. Sobre os resultados, destaca-se a redução no uso de álcool e de maconha, quando comparado ao grupo controle, mas nenhum efeito em relação ao uso de tabaco. Quanto ao envolvimento dos pais, ocorreu uma baixa adesão destes, quando a atividade em pares requer maior amadurecimento, geralmente não encontrado na idade envolvida (FAGGIANO et al., 2010).

Intervenção realizada com 278 alunos entre 14 e 18 anos, em uma região italiana, possibilitou a presença de neurologistas e psicólogos nas escolas em sessões que somaram 15 horas, no decorrer das quais forneceram informações sobre características das substâncias psicoativas, consequências orgânicas e sociais. A ação mostrou-se eficaz devido à abertura de espaços para discussão do tema. A presença dos professores legitimou o aspecto educativo e permitiu a continuidade da discussão em sala de aula. Todavia, os autores enfatizam que um programa de prevenção deve ter maior continuidade (ZIELLO et al., 2011).

Há concordância com afirmação de Midford (2007) sobre as tomadas de decisão, as quais devem estar pautadas em ações de longo prazo, como a formação de pessoal capacitado e a execução de programas comprovadamente eficazes, de modo que os gastos tenham repercussão e que a sociedade também se corresponsabilize pela educação e pela proteção dos jovens.

Na Austrália, revisão sistemática encontrou a ocorrência de vários programas de prevenção em escolas, dos quais o *School Health and Alcohol Harm Reduction Project* (SHAHRP), *CLIMATE: Alcohol* apresentam efeitos significantes quanto ao uso de álcool, *Health Promoting Schools* no uso de tabaco, *CLIMATE: Alcohol and Cannabis* no uso de álcool e maconha e *Gatehouse Project* no uso de álcool, tabaco e maconha.

O SHAHRP, especificamente, trata-se de um projeto de intervenção com alunos baseado em evidências, composto por atividades realizadas em sala com o objetivo de minimizar os danos relacionados ao uso de álcool por meio do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, com a finalidade de desenvolver

comportamentos saudáveis, com foco nas prevenções secundária e terciária. Anterior à realização do programa com os alunos, os professores participam de treinamentos que os auxiliam na abordagem do tema e na condução das discussões. Este projeto tem sido objeto de estudo há vários anos, naquele país, e tem mostrado resultados eficazes na população escolar (MCBRIDE; FARRINGDON; KENNEDY, 2007; MCBRIDE et al., 2004; MCBRIDE et al., 2000).

Inúmeros são os programas realizados internacionalmente com o objetivo de prevenir o uso/abuso de substâncias psicoativas, porém a maioria das ações de implementação e avaliação de programas de prevenção em escolas é realizada por equipes externas à instituição, como grupos de pesquisas e universidades, os quais desenvolvem intervenções no ambiente escolar. Quando há a participação de professores, eles recebem alguma remuneração para estimular o desenvolvimento das ações na escola.

No âmbito nacional, a prevenção ao uso de drogas em escolas, com foco nos profissionais da educação, também vem sendo objeto de pesquisa, entretanto realizam-se, predominantemente, estudos que envolvem metodologias descritivas e exploratórias.

Os estudos encontrados sinalizam para a importância da escola enquanto espaço de (in)formação, apoio e preparo da criança e do adolescente para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios da realidade social (SIGAMPA; FERRIANA; NAKANO, 2005; MOREIRA, 2005; MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2006a; MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2006b; MÜLLER; PAUL; SANTOS, 2008). Todavia, dos estudos desenvolvidos no Brasil, poucos publicados buscaram realizar intervenções que tinham como objetivo a inclusão dos educadores para o desenvolvimento contínuo de ações de prevenção ao consumo de drogas entre a comunidade escolar, sejam elas cognitivas, afetivas e/ou comportamentais.

No Rio Grande do Sul, a partir da solicitação de um professor, foi realizada uma intervenção da universidade com alunos da 5ª série do ensino fundamental. Na proposta, *a priori* foram realizados encontros com grupos de alunos e, em seguida, a elaboração de um vídeo para contextualizar o tema e propiciar a discussão. Os autores perceberam a importância da participação dos alunos nas tomadas de decisão, a partir da abertura de grupos de debate sobre o tema “Drogas na escola” (MULLER; PAUL; SANTOS, 2008).

Compartilha-se da visão de Sanchez e colaboradores (2010a) quando enfatizam que não cabe única e exclusivamente à escola este papel, uma vez que os elementos de que dispõem para executá-lo são insuficientes, o que, no entender deles, indica a necessidade de atender também as pessoas em risco que não se encontram inclusas no universo escolar. Esse último aspecto do problema é de alta relevância, porém não será objeto deste trabalho.

Pautada na ênfase da política atual a esse respeito, a atenção integral à saúde, por sua vez, requer ações cada vez mais articuladas entre os diversos setores para que se possa, efetivamente, buscar resultados mais promissores nos quadros epidemiológicos e sociais quanto ao fenômeno das drogas.

Conforme apresentado, os países desenvolvidos têm realizado estudos de intervenção em escolas com o intuito de prevenir o uso de drogas por escolares. Contudo, os programas validados em tais realidades não especificam, em sua maioria, caracteres socioeconômicos da população. Antes, os pesquisadores evidenciam que houve recursos variados, como suporte financeiro fornecido à escola e/ou aos professores para a implementação e manutenção das propostas de intervenção. Essas peculiaridades não se observam nos estudos brasileiros, o que torna mais difícil a aplicação das mínimas estratégias ou modelos, já que no Brasil a desigualdade de renda é acentuada. Em municípios com mais de 500 mil habitantes, 25% da população vive com meio salário-mínimo ao mês; a taxa de analfabetismo em alguns Estados pode chegar a um quarto da população, além do que mais de meio milhão de jovens afirmaram não saber ler ou escrever (IBGE, 2010).

A intervenção em instâncias escolares desponta como recurso privilegiado das ações de prevenção. Para tanto, é necessário que, utilizando os recursos disponíveis, a realidade seja problematizada em espaços de discussão com educadores para lhes promover a implicação com a problemática. Diante desse contexto, questiona-se: o que os educadores pensam acerca da prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar? E como lidam com essa prevenção na escola pública?

Este estudo se justifica devido aos pressupostos que orientam a atenção à saúde estarem fundamentados nos referenciais que abrangem o paradigma ampliado de promoção da saúde como instrumento da atenção, uma vez que a ênfase está direcionada à amplitude das instâncias que envolvem o indivíduo, de

modo que as ações possam ir além do setor saúde e respondam às demandas de cuidado.

Com foco na questão do envolvimento dos escolares com as drogas, seja devido ao uso, à venda/tráfico, à proximidade com familiares e/ou amigos envolvidos com drogas lícitas ou ilícitas, a interação junto a profissionais do setor educacional promoverá a articulação e o desenvolvimento de estratégias conjuntas para atuarem na busca de formas para a prevenção ao uso/abuso de drogas entre jovens e adolescentes. Além disso, esperamos com esta pesquisa fornecer oportunidade de emancipação de consciências e instrumentalização quanto aos conhecimentos e abordagens para ação diante ao consumo de drogas.

2.2 ASPECTOS TEÓRICOS: PAULO FREIRE E A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Esta tese está fundamentada no referencial teórico humanista de Paulo Freire (1967, 1987, 1996, 1997, 2014), que se insere dentro do paradigma crítico. De acordo com esse suporte teórico, cada pessoa vive em uma busca da condição de ser considerado um sujeito/Homem, e não apenas um Objeto de dominação. Para esse educador (FREIRE, 1979), Homem é um ser histórico e social, dito limitado e sem conclusão, mas que se reconhece “inconcluso”, motivo pelo qual sua existência é um processo de busca ou trânsito (FREIRE, 1967) pela sua conscientização, para ter confiança e autonomia na prática de ações (FREIRE, 1996), diante do contexto em que vive.

Nas sociedades oprimidas e alienadas de sua situação no mundo, cujos membros são considerados objetos do poder dominante, “as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança” (FREIRE, 1967, p.59). Nessa situação, utilizar projetos elaborados para outras realidades na solução de problemas, que afligem essas pessoas oprimidas, revela-se inadequado. Esse fato causa desânimo naqueles que implementaram os projetos por perceber a não obtenção dos resultados almejados e suscita apatia nas pessoas envolvidas devido à desesperança que as invade.

Assim, os ditos oprimidos escutam tanto “que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber (...), terminam por si convencer de sua “incapacidade” (FREIRE, 1987, p.28) e de tão imersos que se encontram não é de se esperar que acreditem em si mesmos, motivo pelo qual assumem posições passivas quanto à necessidade de luta pela liberdade, crendo no fatalismo da posição em que se

encontram. Além disso, os mesmos oprimidos vivem uma contradição na qual acreditam que ser significa parecer com o opressor, por isso para eles, ser Homem significa assumir a posição de ser opressor (FREIRE, 1987). Enquanto isso, a elite dominante opressora desenvolve “em si a convicção de que é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal.” (FREIRE, 1987, p.25).

Na busca pela própria libertação, a superação da convivência com a estrutura de dominação apenas ocorre quando o oprimido descobre o que é o opressor, o que só pode ser feito através do “diálogo crítico e libertador”. Quando, ao contrário, o substitui “pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos de “domesticação”” (FREIRE, 1987, p.29). Entretanto, o autor introduz a esperança afirmando que “não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente” (FREIRE, 1967, p.60).

No processo de humanização, ser Homem significa estar inserido em um contexto, cujo saber é construído em interação com o outro e em um processo reflexivo que propicia a aprendizagem crítica através da tomada de consciência para conscientizar-se das relações de opressão que o envolvem e de suas potencialidades para libertar-se delas (FREIRE, 1979). Esse processo de conscientização demanda a superação da alienação ignorante em que vive, para libertar-se por um processo de humanização “que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p.38).

Por isso, educação é algo permanente à existência humana, pois “não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa” (FREIRE, 2014, p.26). Tal prática, quando progressista e não imobilista/“fixista”/“bancária”, refere-se à “experiência de desocultação da verdade” (FREIRE, 1997, p.5). Para isso, cabe ao professor “*desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante” ensinando, através dos conteúdos, os alunos a perceberem o “mundo da opressão” (FREIRE, 2014, p.62). E, ao se conscientizarem de sua situação, educador e aluno poderão assumir a responsabilidade participante que os caracteriza como sujeitos humanos, não passivos e domesticados, mas inseridos no processo criticamente, de modo que percebem suas potencialidades e

opções (FREIRE, 1967). Essa assimilação crítica da realidade remete à “apropriação crescente pelo homem de sua posição de contexto” (FREIRE, 1967, p.60).

Por conseguinte, para que o processo educativo seja humanista e libertador deve estar próximo daqueles considerados oprimidos, e esses devem ser os seus próprios exemplos de luta contra a opressão realizada pela estrutura de dominação. Esse movimento de mudança deve ser organizado, em uma primeira fase, com a realização de trabalhos educativos. Trabalhos esses em que se dialoga junto com “as massas” sobre a sua própria ação, já que muitas vezes os “oprimidos” se encontram acomodados e imersos na sua situação de dominados e temem lutar pela liberdade, pelo risco de agravar a situação em que se encontram com o aumento da repressão dos opressores (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, o saber sociopedagógico de Freire defende um educador que tenha a “vocalização humanista, que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana” (FIORI, 1987, p.5). Consciência essa que significa “um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa”, sendo em si o próprio método (FREIRE, 1987, p.31).

Nos trabalhos que desenvolveu junto a comunidades marginalizadas no Brasil, Freire desenvolveu o que veio a se chamar método Paulo Freire, que é

“muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. Compreensão dialética da educação vivamente preocupada com o processo de conhecer em que educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 2014, p. 100-101)

Sujeito cognoscente é o próprio educando que se percebe como alguém que busca algo e não apenas recebe a incidência das ações do professor (FREIRE, 2014). As ações, segundo Freire (1996), embasam-se na problematização da realidade, com o objetivo de adquirir uma curiosidade indagadora e crítica que utiliza a imaginação, emoção e intuição. Assim, tais sujeitos adquirem autonomia para se responsabilizar e intervir politicamente na realidade que os cerca. Nisto a necessidade de valorizar ações que instrumentalizem a comunidade a agir ativamente em sua realidade para que possam ter uma visão crítica do meio e das relações em que se encontram.

Em seu método, conceitos como diálogo, conscientização, práxis, emancipação e responsabilidade dão sustentação ao referencial teórico da

pedagogia libertadora e compõem os fundamentos desta pesquisa, em uma linha reflexivo-crítica. Uma vez que, na educação problematizadora, é relevante promover por meio do diálogo a emancipação dos sujeitos, isso se dá através da tomada de consciência da situação em que estão inseridos, em geral, imersa no intelectualismo estreito, no autoritarismo e na consciência distorcida do mundo (FREIRE, 1987).

Para abordagem participante, em que se insere este projeto, Paulo Freire é responsável por defender uma proposta metodológica que conflui a concepção educacional com a social, sendo responsável pela pesquisa participante, em uma perspectiva conscientizadora (GAJARDO, 1986).

São considerados, assim, elementos indicadores da presença da emancipação em uma população: a presença de um compromisso ético e político com a transformação da realidade; o incentivo a alternativas práticas para obter maiores níveis de humanização social; a reflexão acerca da influência cultural na práxis e nos modelos de racionalidade existentes; a construção de redes interpessoais ampliadas; a libertação do processo comunicativo através da dialogicidade das relações (FREIRE, 1987, 1996, 2014; ZITKOSKI, 2003).

Em defesa da autonomia e emancipação dos sujeitos como meio para a transformação social, as concepções de Paulo Freire (1996) relacionam-se com a promoção da saúde, uma vez que considera toda educação como um ato político, de conhecimento, com vistas à transformação social da realidade. No âmbito da promoção da saúde, entende-se como contribuição advinda dos pensamentos de Paulo Freire o diálogo entre os profissionais da saúde e a comunidade.

As concepções de Freire estão aliadas às bases da promoção da saúde. Ambas foram constituídas em um período em que o Brasil vivenciava o fim da ditadura militar e o movimento de Reforma Sanitária brasileira, e no mundo se discutiam a atenção primária e os determinantes de saúde. Tais concepções se baseiam na educação “dialógica” e objetivam empoderar e fornecer autonomia aos indivíduos, em uma perspectiva reflexiva e problematizadora. Isso envolve, além de ações individuais, outras mais abrangentes que tenham repercussão no ambiente, com relação aos aspectos políticos, sociais e econômicos (HEIDMANN et al., 2006).

Promoção da saúde é um conceito amplo que requer a integração entre os diversos setores da sociedade para sua obtenção. É um processo “que envolve prevenção, educação e participação de diferentes setores da sociedade na

elaboração de estratégias que permitam a efetividade da educação para a saúde” (SOUZA; GRUNDY, 2004, p.1355). Esse processo se encontra entranhado nos diversos níveis de atenção e pressupõe a participação dos sujeitos e setores sociais, como uma estratégia para produzir saúde. As bases desse conceito foram instituídas, de início, na Carta de Ottawa (HEIDMANN et al., 2006) que estabeleceu as estratégias primordiais para promoção da saúde: Implementação de políticas públicas saudáveis, Criação de ambientes saudáveis, Estímulo às ações comunitárias, Desenvolvimento de competências pessoais, Reorientação dos serviços de saúde.

Enquanto componente da promoção, a prevenção de agravos envolve aspectos voltados para a mudança de estilo de vida individual, cujas ações incluem a divulgação de informações científicas, identificação precoce de casos e recomendações para mudança de hábitos (HEIDMANN et al., 2006). A prevenção está profundamente relacionada às ações de educação em saúde que, por sua vez, aproxima a promoção da saúde do autocuidado ao abranger oportunidades de aprendizagem da população quanto à saúde, transmissão de informações, estímulo à motivação e desenvolvimento de habilidades pessoais e autoestima (MUÑOZ; CABIESES, 2008).

Com relação às questões envolvendo drogas, as ações de prevenção quando classificam-se entre redução da oferta e da demanda. Nesse último caso (demanda) a prevenção quanto ao uso de substâncias psicoativas pode ser classificada segundo o conceito de risco em prevenção: universal, quando dirigida a toda a população e voltada para atrasar/evitar o abuso; seletiva, quando especificada em determinado subgrupo populacional (como exemplo alunos/adolescentes de escolas situadas em locais de maior vulnerabilidade social e econômica), a partir do combate de possíveis fatores de risco para prevenir ou atrasar o abuso; e indicada, quando se especifica nos indivíduos que já apresentam sinais de abuso de drogas, tendo o objetivo de impedir maiores consequências decorrentes desse uso (Cartana et al., 2004).

Ao delimitar o conceito de prevenção aos agravos decorrentes do uso de drogas, a Política Nacional de Atenção Integral a Usuários de álcool e drogas (BRASIL, 2004, pg.31) conceitua prevenção como “um processo de planejamento, implantação, implementação de múltiplas estratégias voltadas para redução dos

fatores de vulnerabilidade e risco específicos, e fortalecimento dos fatores de proteção”.

Nesse contexto, Sodelli (2010, p.642) aproxima o conceito de prevenção primária ao de redução de danos ao afirmar que, nessa perspectiva, a prevenção é assumida como um processo de “construir, junto com o outro, possibilidades de escolhas mais autênticas, mais livres, diminuindo vulnerabilidades”. Desse modo, a prevenção assume uma postura de redução dos riscos que estão associados ao uso de drogas.

Reconhecendo a abrangência do conceito de promoção da saúde e as possibilidades a serem obtidas com esta tese, delimitamos como objeto de estudo a prevenção ao consumo de drogas dentro da perspectiva humanista e da promoção à saúde, pautando-se na análise crítica do contexto social, tendo em vista a responsabilidade social pelo processo de mudança das situações desafiadoras. Concordamos com Souza e Grundy (2004), ao afirmarem que na educação em saúde o sujeito é o agente ativo para transformação do seu comportamento em saúde.

Almejando a aplicação do conceito de prevenção no âmbito das drogas psicoativas, faz-se necessário atuar no cenário em que se encontram os adolescentes, considerados como população vulnerável ao início do uso dessas substâncias. E, como justificado anteriormente, a realização de intervenções no ambiente escolar e com educadores fornece a possibilidade de ação sobre a população infantil e adolescente, em um contexto longitudinal e com profundidade, devido à proximidade e ao conhecimento que esses profissionais têm com/sobre os estudantes.

3 OBJETIVOS

- Geral:

Compreender e explicar os elementos que atuam nas concepções dos educadores e influenciam a prevenção ao uso de drogas na escola.

- Específicos

- Identificar as necessidades para a atuação na prevenção ao consumo de drogas na escola;
- Conhecer as possibilidades de prevenção ao consumo de drogas psicoativas nas escolas.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 DELINEAMENTO

Pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que a proposta envolve o desenvolvimento de ações emancipativo-educativas no setor educacional, acerca da prevenção ao consumo de drogas psicoativas, o qual, em geral, é envolto por valores morais e éticos.

De acordo com o paradigma crítico, as estruturas sociais são construídas historicamente e representam a realidade atual, na qual o sujeito é considerado ativo e com potencialidade para ser autônomo, e a realidade é fruto das relações de poder. Com base nisso, muitos dos fenômenos sociais presentes em estudos qualitativos se devem pelas relações de opressão existentes. Por isso, os pesquisadores presumem a existência do poder e das relações de poder, buscando identificá-las de maneira válida e convincente para outros, o que requer uma assunção epistemológica interpretativa, para interpretar esses sinais, e crítica, para ver além dos significados superficiais as implicações dessas relações de poder. Nessa perspectiva, os métodos de pesquisa possibilitam dar voz e visibilidade às condições daqueles que foram silenciados e cujos interesses foram encobertos, e a análise elabora uma perspectiva emancipatória sobre como as condições devem melhorar a partir de uma forma alternativa de discurso (DENZIN; LINCOLN, 2011; GIACOMINI, 2013).

De acordo com o paradigma crítico, a metodologia deve ser dialógica e dialética, o que, dentro da metodologia qualitativa, propicia campo para a pesquisa participante (GIACOMINI, 2013).

Dentro da metodologia qualitativa, existem várias abordagens que trabalham a pesquisa de intervenção no campo educacional, tais como a participante, pesquisa-ação, colaborativa e a coletiva (SILVA; LONGAREZI, 2012). Todas as abordagens envolvem o compromisso em incluir o participante no processo de pesquisa, através do qual se permitem benefícios para a comunidade envolvida por meio da análise dos resultados da pesquisa, possibilitando intervenções e/ou mudanças políticas e sociais no cotidiano do contexto (BERGOLD; THOMAS, 2012; ISRAEL et al., 2005).

Este estudo delimita-se na pesquisa participante, que tem origem na década de 1960 com a psicologia social francesa (MINAYO et al., 2005). Desde seu surgimento foi bastante utilizada na América Latina, em contextos sociais, religiosos e educacionais, sendo influenciado pela perspectiva problematizadora da realidade social direcionada por Paulo Freire. De modo geral, essa metodologia se apresenta como uma alternativa ao positivismo dominante no meio acadêmico, sendo em uma análise filosófica, influenciada pelo existencialismo e humanismo marxista. Historicamente, o surgimento dessa perspectiva encorajou militantes na luta pela redemocratização, antes e após o regime militar brasileiro. Desse modo, a abordagem participatória vincula-se aos conceitos críticos e humanistas, na busca por fornecer validade científica aos conhecimentos de saberes populares e membros excluídos pela sociedade e academia, demonstrando a contribuição que podem fornecer na solução de assuntos habituais e sociais, e assim auxiliando as classes marginalizadas a superar a dominação e opressão (SILVA; LONGAREZI, 2012; THIOLENT, 2011)

Sobre esse aspecto, Freire (2014, p.16) provoca ao afirmar que “um dos riscos que necessariamente correríamos ao ultrapassar o nível meramente opinativo de conhecer, com a metodização rigorosa da curiosidade, era a tentação de supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum”.

De acordo com Bergold e Thomas (2012) existem alguns princípios fundamentais que caracterizam a pesquisa participante, tais como: a possibilidade de discutir acerca da democracia e consciência política dos sujeitos; a garantia de um ambiente seguro no qual exista confidencialidade entre os participantes, que se sentem livres para expressar suas opiniões divergentes e críticas; quem são os sujeitos que participarão da pesquisa, tendo em visto os objetivos, o rigor dos procedimentos de seleção e o pressuposto de que deverão ser sujeitos ativos em decisões acerca do estudo; e a determinação do nível de participação dos envolvidos, sabendo-se que o pressuposto básico que diferencia a pesquisa participante é o envolvimento dos sujeitos nas decisões.

A respeito desse último item, Thiollent (2011) especifica alguns níveis de participação que vão desde a não-participação, cujas decisões são unilaterais e existe certo desinteresse dos sujeitos com a pesquisa; o questionamento simples, sem compromisso; a participação é sugerida pelo pesquisador e aceita pelos

sujeitos e a participação ativa cujos sujeitos estão interessados em desenvolver a pesquisa, existindo uma implicação social, político e emocional. Essa pesquisa se insere no terceiro tipo, visto que os sujeitos participaram na elaboração da terceira etapa da pesquisa, cujo papel desempenhado no estudo foi sugerido pelos pesquisadores.

Diferente da pesquisa ação, “a investigação participante inclui pessoas leigas, representativas de situações a serem transformadas, de forma orgânica à produção de conhecimento sobre tais situações, sem necessariamente estar vinculada a uma ação direta” (MINAYO, et al., 2005, p. 86).

Na área da saúde, devido aos projetos de pesquisa qualitativos relacionarem conhecimentos interdisciplinares, um só estudo (como é o caso deste) pode abranger áreas como ciências sociais, educação, enfermagem no entendimento de uma questão de pesquisa (GIACOMINI, 2013). Por isso, a realização deste estudo com educadores de escolas localizadas em regiões marginalizadas, acerca de tema nitidamente complexo em suas vertentes política e social - como o fenômeno de drogas-, perpassa o cotidiano vivido por esses sujeitos. E também os possibilita discutir a respeito, trocando informações na produção de conhecimento, e tornando-nos pessoas com consciência política. Tais aspectos caracterizam esta como uma pesquisa participante, fundamentada no paradigma crítico e na teoria humanista de Paulo Freire.

4.2 CENÁRIO DA PESQUISA

O estudo foi realizado no município de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo. O município apresenta uma população de 614.759 (atualização de 2010), em área de 650,37 km² de acordo com dados de 2012. A renda per capita da cidade, de 3,57 salários mínimos é maior que a do estado (2,92) (FUNDAÇÃO, 2012)

A prefeitura de Ribeirão Preto aponta que a cidade dispõe de uma Rede municipal de ensino fundamental que atende, segundo dados de 2010, 20.644 alunos, distribuídos em 28 unidades escolares, além das escolas estaduais e particulares. De acordo com os dados disponibilizados, dessas instituições apenas uma refere um Projeto voltado para o contexto das drogas que inclui também a temática de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência (SECRETARIA..., 2012).

Favorecido pelo Programa Saúde nas Escolas, a escola pública alvo deste estudo foi escolhida pelo apoio da rede pública à realização de ações de saúde, além de a instituição em questão está situada na região Oeste do município de Ribeirão Preto, região definida como de responsabilidade de trabalho de saúde da Universidade de São Paulo e que detém uma situação social precária por agrupar grandes contingentes populacionais que habitavam em comunidades e foram deslocados para habitações populares neste local. Desse modo, esta situação de mobilização urbana, está caracterizada pela presença de uma população heterogênea, quanto a níveis socioeconômicos e educacionais. E ainda, devido a estudos realizados e ainda não publicados, além de atividades de extensão realizadas na área, sabe-se da presença de zonas de tráfico de drogas ilícitas, que envolvem crianças e adolescentes da região. Isso mostra que a população adolescente dessa escola caracteriza-se por heterogênea, quanto aos aspectos educacionais, socioeconômicos, culturais.

O cenário da pesquisa foi uma escola pública com população total de 310 alunos e 28 professores no ensino fundamental. Tal instituição está incluída no programa citado, mas merece melhor implementação visto às dificuldades (estruturais, financeiras, organizacionais) para execução do programa de prevenção.

Em face da situação exposta, o estudo com vertente qualitativa apresenta-se como a abordagem metodológica mais apropriada para tornar possível a interpretação do fenômeno de prevenção ao envolvimento de escolares. Espera-se, com esta pesquisa participante, contribuir na discussão de ações que se ajustem à realidade e necessidades locais, a partir da abordagem sobre as ações desenvolvidas e aquelas que poderiam ser utilizadas por educadores frente a a essa problemática.

4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Constituíram-se participantes deste estudo os educadores, sejam professores ou coordenadores pedagógicos, que atuam diretamente com escolares na faixa etária de 10 a 15 anos, correspondente aos índices de início do uso de drogas (CARLINI et al., 2006; WHO, 2010) e que desejaram, voluntariamente, participar da pesquisa. Portanto, trata-se de uma amostra de conveniência.

De acordo com Patton (2002) não existem regras para definição de uma amostra em estudo qualitativo, esta irá depender de aspectos como objetivo, pergunta norteadora, técnica de coleta de dados, entre outros. Por esta utilizando como técnica para coleta de dados o grupo focal, a literatura indica a participação de até 12 participantes por grupo (GURGEL et al., 2011).

Como o enfoque na pesquisa participante perpassa as diversas áreas do trabalho, o recrutamento dos participantes ocorreu por meio do convite dos educadores em reunião, agendada com o diretor e coordenadores da escola, sobre a disposição em participar do estudo. A realização desse método fomenta a relação horizontal com o pesquisador e propicia a participação e o aproveitamento do potencial e recursos que dispõem todos os educadores. Assim, a amostra foi formada segundo o critério de disponibilidade.

Após o primeiro contato com os educadores, foram expostos os seguintes critérios de inclusão: está vinculado à instituição de ensino regular pública, e atuar diretamente com educandos entre 10 entre 15 anos de idade, que corresponde ao Ensino Fundamental II. E o critério de exclusão: encontrar-se em período de férias durante a realização da coleta de dados.

Como a população em estudo já se encontrava familiarizada com a pesquisadora e os objetivos do estudo, devido a inserção prévia no campo, aqueles que demonstraram interesse em participar da pesquisa foram incluídos no estudo, somando um total de 17 participantes entrevistados para levantamento do universo temático, desses, nove educadores tiveram disponibilidade para participar dos Grupos Focais.

4.4 PROCESSO DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A triangulação se subdivide em quatro tipos, que podem ser de dados, de pesquisadores, da teoria e metodológica. Neste estudo, fizemos uma triangulação de dados, uma vez que esta constitui a coleta de informações de várias fontes de dados (YIN, 2005). A coleta de informações ocorreu a partir da observação participante aliada a entrevista com educadores e realização de grupo focal para discussão do tema entre os participantes. Este estudo consta de três fases: Inserção no campo; Levantamento do universo temático, através de entrevistas em profundidade; encontros de discussão em Grupos Focais.

A inserção no campo propiciou familiaridade e aproximação com os participantes, bem como o conhecimento do cenário da instituição escolar. As entrevistas permitiram a caracterização, o levantamento do universo temático e do problema vivenciado na escola ('uso de drogas pelos alunos') e as necessidades relativas a esse problema na perspectiva dos educadores. Os encontros grupais, por sua vez, propiciaram a discussão com/entre os educadores em torno da problemática mais emergente, sobre como lidar com situações de envolvimento de aluno com drogas psicoativas e pensar soluções.

1º.) Inserção no campo e observação participante

A primeira etapa teve a duração de um mês, na qual foi realizada a inserção na escola, buscando a imersão nos círculos sociais, e a observação participante para diagnóstico inicial dos cenários pesquisados.

A observação participante é uma técnica de coleta de dados essencial quando se realiza a pesquisa participante, pois auxilia o pesquisador a apreender as perspectivas dos sujeitos, a partir das quais se compreende as interações complexas entre elas; sendo também muito útil para cruzar dados advindos de entrevistas e grupos focais (MACK et al., 2005). É um método para o estudo da sociedade que não requer o uso de um instrumento ou roteiro, dependendo do observador o sucesso da técnica, mas se recomenda a anotação detalhada das observações em diário de campo. Face à flexibilidade existente ao analisar o objeto de estudo, fatores externos podem ocasionar interpretações distorcidas pelo observador, como aspectos relacionados a: valores socioculturais, os limites profissionais do observador, aspectos interpessoais (foco no que considera importante) e emocionais (confirmar pressupostos), interpretação de comportamentos (HAGUETTE, 2003).

A observação participante teve início nesta etapa, e percorreu todo o processo de coleta de dados. Os registros advindos da observação participante foram escritos de modo sistemático por meio do diário de campo.

A inserção na escola foi um trabalho longo, pois foi necessário superar a desconfiança e as certas reticências existentes no grupo alvo da pesquisa, para com alguém externo ao ambiente comum da escola. Contudo, como essa imersão ocorreu desde o primeiro dia de aula do ano letivo, a pesquisadora foi mais

facilmente aceita, inclusive por que esse momento coincide com a chegada de novos professores que haviam tido atribuição de cargo¹ naquela escola.

Devido à presença cotidiana no cenário, a pesquisadora pode esclarecer, individualmente, aos educadores os objetivos e as dúvidas referentes ao projeto e o interesse em realizar o estudo, com a participação dos mesmos. Desse modo, a população alvo foi se aproximando da pesquisadora, que foi convidada a participar, enquanto ouvinte, de reuniões, confraternizações e momentos de decisão existentes naquele cenário. Essa aceitação implicou em sentir os momentos adequados para ouvir, ver, poder perguntar, silenciar, mostrar interesse, oferecer ajuda e participar.

2º) Entrevistas - Levantamento do universo temático

Para a segunda etapa da coleta de dados, durante 2 meses, foram realizadas entrevistas individuais (Apêndice II) com abordagem voltada à temática central, de modo a permitir o conhecimento do contexto, identificar problemas e vivências com relação ao consumo de substâncias psicoativas entre os escolares e os temas geradores para a etapa seguinte. Os horários e locais das entrevistas foram agendados com os educadores e ocorreram no próprio ambiente escolar.

Como a população em estudo já se encontrava familiarizada com a pesquisadora e os objetivos do estudo, os interessados em participar da pesquisa foram incluídos no estudo, somando um total de 17 participantes entrevistados para levantamento do universo temático. Tais entrevistas somaram um total de 8 horas e 53 minutos.

Nesse momento foram conhecidas as temáticas a serem abordadas na etapa seguinte, pois, de acordo com a perspectiva dialógica, este diálogo entre pesquisador e participantes tem início durante a preparação do conteúdo programático, uma vez que não se pode, simplesmente, fornecer aos educadores “à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento”, ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos” (FREIRE, 1987, P.48).

O uso da entrevista permitiu reunir informações acerca dos aspectos que operacionalizam a pesquisa e apontou como este conhecimento está narrativamente erigido. A entrevista utilizou o Roteiro de Entrevista (Apêndice B), que abrangeu

¹ Atribuição de cargo: atribuição de classes e aulas referentes ao cargo que assumiu na Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto em determinada escola.

questões direcionadas à obtenção de dados sociodemográficos e de formação (Sexo, Estado civil, idade, Filhos, Religião, Locais onde trabalha, Vínculo empregatício, Formação acadêmica, Tempo de trabalho na área, Tempo de trabalho na instituição, Tempo de trabalho com adolescentes, Carga horária de trabalho semanal) e identificação de temas geradores (Qual sua atuação na escola? Acredita que exista relação entre o consumo de drogas e os adolescentes? O que é prevenção ao consumo de drogas na escola na sua opinião? Há alguma atividade na escola que aborde a prevenção ao consumo de drogas? Qual? Gostaria de obter informações sobre drogas? Considera que esse conhecimento poderia ser aplicado em sua prática profissional? Como?)

O Roteiro de Entrevista propiciou uma organização flexível e o desenvolvimento das perguntas, com intervenções quando necessário (seguinte a questão original), à medida que o participante fornecia as informações (BELEI et al., 2008). As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas *ipsis litteris*.

3º) Grupos Focais

A partir dos temas geradores oriundos nas entrevistas individuais, que possibilitaram a caracterização e conhecimento da temática, realizamos a terceira etapa do estudo através de encontros em grupos focais com os educadores. Com o uso dessa técnica foi possível a interação entre os sujeitos e a identificação e discussão da problemática a partir da perspectiva dos educadores.

Com base histórica em Paulo Freire, o uso de grupos focais tornou-se um importante instrumento para discussão crítica de práticas, políticas e justiça social (KAMBERELIS, DIMITRIADIS, 2005). Por meio do círculo de cultura, Freire (1993) desenvolvia possibilidades de emancipação política através do trabalho conjunto com a comunidade. Para isso permanecia longos períodos convivendo junto à comunidade para entendê-la e assim descobrir as palavras geradoras, que eram utilizadas no início do processo de alfabetização de adultos. De posse desses termos, iniciava os grupos, estimulando os participantes a explorar os significados e efeitos das palavras nas suas vidas, em seguida desenvolvendo um processo de análise social e político das palavras junto aos participantes, objetivando a conscientização política no (com) o mundo. Um aspecto central nesse processo de emancipação é a relação dialógica, entendida como uma reflexão coletiva, essencial

para a liberdade e transformação do homem (FREIRE, 1993). Nessa perspectiva, dentro dos grupos focais, o objetivo do mediador é se relacionar com os sujeitos em suas realidades de vida para auxiliá-las na sua transformação (KAMBERELIS, DIMITRIADIS, 2005).

O grupo focal consiste em um espaço privilegiado para a troca de saberes e de ideias por permitir a interação entre os sujeitos da pesquisa, valorizar os processos grupais e auxiliar os sujeitos a explorar e ampliar a visão. Como técnica de pesquisa, permite identificar os valores do grupo, estimula a interação e a comunicação entre os sujeitos e esclarece o ponto de vista dos sujeitos por meio do debate (POPE; MAYS; 2009). Uma vez que, o objetivo do diálogo crítico é utilizar a pessoa como ente do seu próprio aprendizado, pois, no que os sujeitos se utilizam da ação-reflexão-ação ocorrem transformações políticas e sociais (FREIRE, 1996).

Planejamos o roteiro para discussão nos Grupos focais segundo a Metodologia de solução de problema (NEZU; NEZU, 2002, p.473). De acordo com esse referencial, problema “é um tipo particular de relação pessoa-ambiente que reflete um desequilíbrio ou uma discrepância percebidos entre as demandas e a disponibilidade de uma resposta adaptativa”. Assim, é possível que com o passar do tempo ocorra uma mudança desse desequilíbrio a partir das modificações do ambiente, pessoa ou de ambos. Enquanto que solução é “qualquer resposta de afrontamento destinada a mudar a natureza da situação problemática, as próprias reações emocionais negativas ou ambas”. A solução eficaz muda a depender da pessoa e do lugar, pois depende dos valores e objetivos individuais. A solução de problemas se constitui, então, no processo de buscar uma solução eficaz para determinado problema (NEZU; NEZU, 2002).

Vale ressaltar que o processo de solução está dissociado da prática da solução, uma vez que essa implica fatores que podem ir além da capacidade para a solução de problemas (emocionais, motivacionais), enquanto que aquele se centra nas habilidades e capacidades que propiciam os indivíduos a solucionar problemas de forma eficaz.

Nas discussões dos encontros grupais os participantes tratam “um problema do meio, problematizam sua situação, colocam-se como sujeitos ativos e protagonistas, buscando, a partir de sua experiência e realidade, um caminho de ação eficaz para enfrentá-los” (GAJARDO, 1986, p.32).

O planejamento para realização dos encontros abrangeu:

a) Equipe: doutoranda, com a função de moderadora do grupo; membro do grupo de pesquisa como observadora, para o auxílio quanto às anotações das comunicações verbais ou não pertinentes encontradas nos grupos; acadêmica de Enfermagem como auxiliar de pesquisa; e pesquisadora no papel de orientação.

É preconizada nessa técnica o suporte de um observador, desconhecido dos participantes, para o auxílio quanto às anotações e às comunicações não verbais encontradas nos grupos (LERVOLINO; PELICIONE, 2001). Após os grupos focais, nos reuníamos, moderadora e observador, para discutir as impressões sobre o encontro.

b) Conteúdo: o roteiro para discussão nos grupos focais foi elaborado conforme a metodologia de solução de problemas (NEZU; NEZU, 2002). Apresentamos o caso fictício, em recortes, a cada encontro, estruturando-o em temas e objetivos a serem alcançados no decorrer da discussão. Para tanto atuei como moderadora, introduzindo questões norteadoras para discussão do caso, e se os objetivos não fossem alcançados com elas, perguntas estimuladoras eram acrescidas. Ao final da discussão de cada parte do caso, questionava acerca da solução possível para cada problema apresentado (Apêndice III). O recorte de Caso e as questões eram apresentados em Cartão de papel e expostas em *flip-chart*.

c) Ambiente e recursos utilizados: O local para realização dos Grupos focais foi uma sala na própria escola, de modo a facilitar o seu deslocamento dos educadores. Tal sala era livre de ruídos e interrupções. O ambiente foi organizado com uso de tapete, almofadas e música, para diferenciar-se do ambiente comum da escola e proporcionar sensação de acolhimento. Nós, moderadora e participantes, nos dispúnhamos sentados em cadeiras dispostas lado-a-lado, e a observadora permanecia fora do círculo. Para viabilizar a coleta dos dados empíricos, foi utilizada a áudio gravação em *mídia digital*, posterior transcrição *ipsis literis* e anotações de um observador. Antes do início dos grupos os equipamentos de gravação eram testados, verificados o funcionamento e domínio da tecnologia.

d) Participante: o convite e a realização dos grupos ocorrem após agendar com a coordenação os horários dos grupos, de modo a possibilitar a participação de maior número de educadores e não perturbar as atividades escolares, e devido às possibilidades de horário, houve a necessidade de formação de dois subgrupos. Os

17 educadores que participaram do levantamento do universo temático foram convidados, dos quais nove confirmaram disponibilidade para os encontros dos grupos focais. Daqueles, três justificaram a descontinuação em decorrência da inadequação de horário para participar dos grupos, três indicaram inviabilidade de tempo e dois afirmaram não desejar participar. Por motivo de lembrança, no dia anterior aos encontros, eram realizados contatos com os educadores, por meio do envio de mensagem-texto no celular.

e) Cronograma: Quando da realização do primeiro grupo focal com cada subgrupo estabelecemos um cronograma em que os cinco encontros foram agendados, a cada 15 dias. Contudo, devido à ocorrência de greve, esse calendário precisou ser atualizado posteriormente, ocasionando a ocorrência dos grupos focais em sequência semanal. O tempo total para realização dessa etapa teve a duração de três meses.

f) Operacionalização: a cada encontro, esperávamos os participantes com o ambiente já organizado. O primeiro grupo focal teve o diferencial devido à necessidade de explanar sobre a técnica. Fornecemos informações sucintas sobre os objetivos do grupo, explicamos as regras gerais, como a não necessidade de consenso sobre determinado assunto, podendo existir diferenças de perspectivas. Em seguida, nos apresentamos, esclarecemos sobre as questões éticas, sigilo acerca dos temas abordados entre os próprios participantes e reforço acerca do anonimato das informações, quanto à futura divulgação dos dados da pesquisa. As sessões foram moderadas pela própria pesquisadora, por meio do qual buscamos introduzir os temas e questões, garantir oportunidade para participação de todos e estimular o encadeamento de cada grupo focal pela própria interação dos participantes. Cada encontro foi orientado segundo a sequência exposta no Apêndice III e durou em torno de 60 minutos.

No primeiro grupo focal, os participantes expuseram a problemática que consideravam relevante para o estudo acerca do tema drogas na escola, a partir do relato de casos reais que presenciaram na escola. Para direcionar a discussão nos próximos grupos, elaboramos um caso fictício de ‘presença de drogas com aluno em ambiente escolar’ a partir dos relatos dos casos discutidos. Esse caso fictício direcionou as discussões dos quatro outros grupos. A cada encontro, dois elementos do caso fictício eram apresentados junto com questões norteadoras que

direcionavam a discussão, ao final, buscava-se encontrar uma solução para o problema apresentado no recorte do caso.

Para apresentação das palavras geradoras Freire (1993) se utilizava de figuras e palavras escritas. No âmbito dessa pesquisa científica, os temas foram expostos aos participantes por meio do Caso fictício, apresentado por meio de cenários escritos em cartões.

As discussões foram permeadas pelo método dialógico de Paulo Freire. Assim, foram buscados os significados, a contextualização e conhecimentos acerca dos temas geradores de forma a mobilizar o processo de tomada de consciência, assim originar um gérmen reflexivo e crítico acerca do contexto em que se encontram na expectativa de que expusessem iniciativas ou ao menos pensassem em soluções para a promoção de ações educativas e de prevenção ao uso de substâncias psicoativas entre os escolares. Partindo do pressuposto que, uma vez que se propicia discussão e diálogo crítico sobre um fenômeno, possibilita-se a atuação e transformação daquela realidade.

O monitoramento e descrição dos efeitos da intervenção com os educadores, durante o desenvolvimento da estratégia, têm como indicadores: a frequência nos encontros, como demonstrativo de interesse; participação com ideias e comentários pertinentes, focados nos temas propostos; exposição de ações práticas para o cotidiano com os alunos. Nesse sentido, houve uma frequência prática e constante (quando da ausência de um participante, essa era justificada); os educadores se envolveram nas discussões, trazendo opiniões e experiências e expondo possibilidades de ações práticas vinculadas ou não à instituição escolar.

O caso fictício tinha cerca de 300 palavras e foi apresentado em curtas partes durante os quatro encontros seguintes. Poucas características do personagem foram apresentadas aos participantes, pois o objetivo era os educadores darem continuidade à história. Em cada um dos encontros, uma fase da história foi apresentada e se dirigia a um tema diferente, sobre o qual os educadores discutiram o que deveria ser feito. O roteiro do caso segundo o referencial teórico da abordagem de solução de problemas é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Roteiro dos grupos focais a partir da abordagem de solução de problemas.

Grupos	Temas	Caso	Objetivos	Questões norteadoras da discussão
Grupo focal 1	Contrato do trabalho em grupo Conhecimento de casos reais	Discussão de casos reais	Estabelecer o contrato; Identificar elementos para construção do caso fictício.	Conte um caso relacionado à prevenção do uso de drogas com estudantes que você vivenciou.
Grupo focal 2	Situação familiar e social	“Edrian, menino com 15 anos de idade, foi matriculado na quinta série. Costumava usar roupas muito maiores que seu tamanho e tinha higiene precária. Reside com parentes, avó, pai e tio. Tem irmão usuário de drogas, e pode estar havendo envolvimento com o tráfico, e outro recolhido na Fundação Casa. Não conheceu a mãe.”	Apresentar o caso de um adolescente com vulnerabilidades	O que pensam a respeito da situação de Edrian?
	Transferência de outra escola	“Durante as aulas não dava trabalho, era educado, ficava calado. Veio transferido de outra escola, com história de haver estudado em outras próximas a onde reside. Fez amizades com alunos de séries mais adiantadas, conversando com eles no corredor durante os intervalos das aulas.”	Promover aceitação de alunos estranhos/diferentes	Como pensam que foi para Edrian ser transferido de outra escola? Como avaliam ser o grau de aprendizado que ele tem?
Grupo focal 3	Descoberta de aluno com drogas Vínculo entre a transferência e ato delituoso	“No recreio foi pego pelos inspetores com maconha no bolso (pouca quantidade) e disse que faz uso há três anos. Esse episódio levou a escola a pensar que tinha alguma coisa de errado com o menino, e que por isso ele foi sendo transferido de escolas. Foi solicitada a vinda dos responsáveis à escola.”	Refletir acerca do comportamento delituoso de aluno	Qual sua opinião sobre o episódio em questão? O que pensam da associação feita pela escola?
	Abordagem da família	“A reação da avó foi de solicitar que deixassem o menino na escola, por que ele já tinha passagens pela polícia. O pai limitou-se a ouvir sem se envolver na conversa.”	Promover reflexão sobre os comportamentos dos familiares	Por que pensam que a avó quer mantê-lo na escola? A que atribuem a não manifestação do pai?
Grupo focal 4	Ação perante uma possível infração	“Os professores na escola se dividiram entre “dar uma chance” e “chamar a polícia” (afinal ele foi pego com droga), pois ele pode estar traficando.”	Refletir sobre comportamentos de alunos e manifestação de posições antagônicas dos observadores	O que os levou a pensar que ele poderia estar traficando?
	Valorização do	“Um professor lembrou que, havia visto Edrian mostrando um desenho	Discutir sobre as	O que levou o aluno a mostrar o

	tráfico	representando um palhaço – o coringa – a outros alunos. Ao perguntar o significado ele respondeu ser o símbolo de uma facção criada para matar policiais e que eles o usam sob forma de tatuagens.”	influências do meio para os escolares.	símbolo? O que poderia levar jovens a fazer essa tatuagem?
Grupo focal 5	Tratament o para usuários de drogas	“Outros professores lembraram que o menino era usuário e que talvez precisasse de tratamento. Um deles colocou que em outro caso, haviam dado oportunidade para o aluno fazer tratamento para o uso de drogas e ele não foi, parou de frequentar a escola e foi visto roubando carros.”	Promover a reflexão sobre as consequências do uso de drogas	Em sua opinião, quando um usuário de drogas precisa de tratamento?
	Interesse do aluno em parar o uso de drogas	“Conversando com o aluno, um educador ouviu dele a manifestação de interesse em parar de fazer uso de drogas, mas que é difícil.”	Refletir sobre o processo que leva às mudanças no comportamento	O que pensam que fez Edrian contar ao professor sobre isso? Qual a opinião que têm a respeito da manifestação do aluno?

Como alguns dos participantes não tinham vivenciado diretamente nenhuma situação acerca do uso de drogas por estudante, mas conheciam alguns casos, a discussão a partir do caso de Edrian ajudou-os a se envolver com o grupo e se posicionar.

Confidencialidade foi uma das principais razões para a criação de um caso fictício. De acordo com Houghton (2010) mantê-la é um dos elementos mais difíceis, quando se trata de uma metodologia qualitativa, devido ao detalhamento da metodologia e análise expostos nos relatórios. Como os educadores conheciam os alunos, o Caso de Edrian possibilitou confidencialidade aos casos nas discussões do grupo, e também aliou privacidade, conforto ao falar e proteção aos educadores para que não se envolvessem emocionalmente ainda mais com as histórias dos alunos. No entanto, em algumas situações, eles falaram sobre situações reais que estavam acontecendo na escola.

Um motivo exposto na literatura para usar o Caso fictício em estudo é abordar um tema sensível (FINCH, 1987), que no nosso caso foi a educação sobre drogas junto a sujeitos que trabalham em uma área de periferia, na qual os estudantes têm dificuldades sociais e econômicas. E, finalmente, o Caso de Edrian foi concebido para estimular os participantes a refletir sobre como lidar com a prática, crenças e comportamentos, no âmbito do sistema institucional da educação pública brasileira,

e, ao mesmo tempo incentivar a discussão de práticas sobre como manejar essa situação.

Com o uso desta técnica, os educadores puderam discutir um tema delicado que faz parte de seu contexto de trabalho, com base em um exemplo concreto o qual os ajudou a manter o foco no tema. No entanto, o uso do Caso não os impediu de abordar outros assuntos relacionados, como configurações institucionais e políticas, que influenciam as ações preventivas na escola.

4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Os dados socioeconômicos e de formação foram utilizados para caracterização dos participantes, tratados com estatística descritiva.

As gravações das entrevistas e grupos foram transcritas por duas pessoas (doutoranda e colaboradora de iniciação científica) e, posteriormente revisadas, para, em seguida, serem analisadas. As anotações do diário de campo e os relatos oriundos das entrevistas e dos Grupos Focais foram submetidos à análise temática.

Os relatos advindos dos grupos foram analisados em conjunto com os da entrevista. O cruzamento dos dados obtidos pelas diferentes formas de coleta de informações (observação, entrevista e grupos focais) colaboram no rigor metodológico do processo de análise dos dados.

Utilizando as etapas descritas pelas psicólogas Braun e Clarke (2006), foi realizada a análise qualitativa do tipo temática, de acordo com o paradigma crítico, motivo pelo qual o processo de análise foca-se nos contextos socioculturais e suas condições estruturantes, com relação a como os indivíduos significam suas vidas e como o contexto social mais amplo influencia nesses sentidos. Segundo essas autoras a análise temática de cunho indutivo (que conduzimos nessa pesquisa) trata-se de um processo de codificação no qual não se busca encaixar os dados em categorias pré-existentes ou em preconcepções analíticas do pesquisador, ao contrário, esse tipo de análise é direcionada pelos dados e é realizada a partir da leitura e releitura dos dados coletados identificando-se códigos (*codes*) que respondam a questão norteadora do estudo. Nesse sentido, por meio das leituras do material identificamos nos relatos diversos códigos, que são conceitos importantes presentes nos dados com relação ao objetivo da pesquisa.

Seguindo esse método de análise (Braun; Clarke, 2006), a organização da análise temática foi realizada em fases distintas, que estão descritas a seguir e acrescidas de informações relativas à análise dos resultados dessa pesquisa:

i) Familiarização com os dados: refere-se à transcrição dos dados, relativos às entrevistas e grupos focais, seguido de sua leitura e releitura anotando, na sequência, as ideias iniciais. De posse de todo o material transcrito, faz-se importante lê-lo inteiro antes de iniciar a codificação. Essa repetitiva leitura do material coletado nos proporcionou uma imersão ativa, na busca de sentidos, padrões e similaridades, o que requereu tempo e dedicação, a partir da qual foi gerada uma lista de ideias sobre o que existe nos dados e o que interessa à pesquisa;

ii) Geração de códigos: organização manual em grupos de sentido, estabelecendo uma sistematização das ideias iniciais. A partir da leitura das transcrições, dividimos as falas em relatos. Para exemplificar, a seguir está ilustrado como foi realizado o recorte das falas. Como é comum em entrevistas com instrumentos semiestruturados, em uma só resposta o educador abordou diversos temas, assim, o recorte das falas foi elaborado como se segue.

Cada relato tinha seu núcleo de sentido e fornecemos códigos relativos ao sentido compreendido, como o exemplo a seguir:

(...) E na maioria das vezes, os pais não sabem que eles consomem drogas, na maioria das vezes. Tem muitos pais que se surpreendem. Eugênia
CÓDIGO: Desconhecimento dos pais

Elaboramos os códigos, de início, a partir dos resultados das entrevistas, aos quais posteriormente acrescentamos aqueles advindos dos grupos focais para análise conjunta. Após a geração dos códigos, os agrupamos por semelhança, classificando-os por cores diferentes. Durante essa etapa, as leituras do material

suscitaram a criação de diversos códigos diferentes que ora se aglutinavam, ora se separavam, em um processo exaustivo e longo;

iii) **Busca por temas:** depois de fornecer códigos iniciais para os relatos dos participantes na fase anterior, na sequência se formam potenciais categorias, dispondo os códigos de acordo com o sentido. Para isso, escrevemos os nomes dos diversos códigos em papéis e, buscamos encontrar relações sobre o quê, como, por que das relações, verificando os diversos níveis de semelhanças, inclusões e divergências, as quais poderiam formar categorias e subcategorias. Os códigos não inclusos ficaram em um conjunto separado, para na continuação da análise, verificarmos se poderia ser incluído/formar uma categoria ou não, caso em que seria descartado. Ao final desta etapa formamos conjuntos de potenciais categorias, hierarquizamos-las em subcategorias e seus respectivos relatos, que no decorrer da análise ou permaneceram onde estão, foram realocados ou descartados;

iv) **Revisão contínua dos temas:** Essa etapa foi um longo processo de análise e reanálise, no qual fomos nos desprendendo do material para dá-lhe voz, e assim conseguir perceber os sentidos por trás dos dados. Em um primeiro momento, todos os relatos dos participantes foram lidos para saber se os códigos tinham coerência em cada categoria. Assim, percebemos que alguns agrupamentos não divergiam entre si ou não apresentavam uma consistência dentro da própria categoria, por isso subcategorias que pareciam diversas foram aglutinadas e com outras percebemos que não eram subcategorias, pois os dados que as compunham eram muito diversos. Por exemplo, de início pensamos que ‘Contexto familiar’ se tratava de uma subcategoria que caracterizava a situação social dos alunos, a qual se compunha de relatos acerca de “conflitos familiares”, “situação de pobreza”, “moradia em região de tráfico”, contudo, no decorrer das análises percebemos que ‘Contexto’ não pode ser uma subcategoria exclusiva, uma vez que na perspectiva crítica (arcabouço teórico no qual nos embasamos) o contexto perpassa todo o fenômeno. Em outra situação, duas subcategorias iniciais eram “característica de alunos usuários” e “uso de drogas por alunos”, que no decorrer da análise foram desfeitas por falta de heterogeneidade externa (já que seus relatos eram meramente descritivos e se confundiam em alguns casos), sendo reformulada na subcategoria “É comum aluno com droga”. Em um segundo momento, reavaliamos cada Categoria quanto a sua

articulação com relação ao todo bem como, como o conjunto de categorias interage entre si e articula-se;

v) **Definição dos temas, análise e interpretação:** com base no referencial teórico adotado, nessa etapa deve-se conduzir e redigir uma análise detalhada de cada categoria que explique sua história, considerando como essa se encaixa em todo o conjunto em relação ao objetivo da pesquisa. Nesse momento consideramos a existência de grandes Temas, que agregavam numa relação de sentido as categorias e suas subcategorias, motivo pelo qual dispusemos as cinco Categorias identificadas em três grandes Temas.

Na interpretação dos resultados, os temas estão embasados no referencial teórico humanista de Paulo Freire e da política de promoção da saúde. Para tanto são utilizados aspectos teóricos e conceitos chaves que revelam os estados do processo de tomada de consciência de sua situação de opressão e alienação, que o educador se encontra, enquanto um processo que conduz a uma “sensação de desmoronamento total do mundo em que estavam esses homens” (FREIRE, 1987, p.12). Na sequência, o indivíduo transitava assumindo um estado ingênuo, em que se justifica, ou crítico, na medida em que avança na conscientização e assume-se como sujeito ativo no desempenho do seu papel na realidade em que vive (FREIRE, 1967).

Nesse conjunto, o tema “Realidade vivenciada conduz à descrença” aborda o estado de intransitividade da consciência, típico da situação de imersão no contexto, que se pauta no imobilismo subjetivista na “espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma” (FREIRE, 1987, p.20) e a adaptação por se perceber incapaz de mudar a realidade, “altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se” (FREIRE, 1967, p.49). Acrescentamos na interpretação outros conceitos como alienação, oprimido, opressor/dominação, percepção estática, passividade, isolamento, ter e ser, periferia e cerne do problema, normalidade, monólogo e diálogo.

O segundo tema ‘Justificativas para o não envolvimento’, refere-se a fase seguinte no processo de tomada de consciência, em que “que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu

mundo, se “transitiva” (FREIRE, 1967, p.66). Nesse nível, assume uma consciência transitiva ingênua que “se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1967, p.66). Para fundamentar essa interpretação utilizamos conceitos como impotência, medo, fatalismo, crise, periferia e cerne do problema, violência.

E por fim, o terceiro tema ‘Possibilidades de prevenção dos alunos revela esperança’, está embasado no conceito de possibilidade, porquanto “uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança” (FREIRE, 1997, p.6). Através de um trabalho educativo crítico, o processo de transitivação atinge um estado de consciência crítico, característico da assunção de responsabilidade tanto social com política devido a uma interpretação profunda dos problemas vivenciados. Assim o tema discorre a partir de conceitos como bom senso, respeito, criticidade, autonomia, tolerância, liberdade, autoridade e disponibilidade. Como modo de sintetizar a análise, apresentamos mapas conceituais, no modelo de diagramas.

O rigor deste estudo está garantido devido a: descrição detalhada do processo metodológico para obtenção dos dados, com triangulação de coleta de dados, através da observação, entrevistas e grupos focais; imersão prolongada no cenário de estudo com presença constante junto aos educadores, participando, na medida possível, das atividades a que era convidada, e o relato das principais observações realizadas; leitura e discussão dos dados conjuntamente com a orientadora; explicação detalhada do processo de análise do material empírico e obtenção das categorias; interpretação com base na teoria assumida; apresentação dos relatos dos participantes para comprovação da análise dos resultados e problematização das questões elencadas pelos educadores; descrição da prevalência de enunciação de cada categoria, determinada a partir da quantidade de relatos presentes em cada categoria.

O resultado principal almejado com a realização da análise de temática nessa pesquisa foi a evidenciação de aspectos que possibilitem inferir sobre a realidade, por meio do acesso aos conteúdos que se encontram presentes nas falas, de modo explícito ou não; implicação política dos relatos e entendimento do contexto em que se inserem.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

O desenvolvimento do estudo seguiu as diretrizes emanadas pela Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, e sua atualização por meio da Resolução nº 466/2012 (substituiu a normativa anterior em junho de 2013) que regulamenta as normas aplicadas a pesquisas que envolvem, direta ou indiretamente, seres humanos, sendo garantidos o sigilo, anonimato, autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça (BRASIL, 1996).

Quanto à autonomia, a participação na pesquisa foi voluntária, com possibilidade de se retirar a qualquer momento, sem ônus pessoal. O acesso aos resultados parciais/final do estudo está facultado aos participantes. Acerca da não-maleficência, o risco decorrente da participação foi mínimo, podendo correr desconforto sobre o que foi discutido ou ouvido em relação às situações conhecidas ou vividas.

Com relação à confidencialidade, referências nas falas ao nome das escolas em que os educadores trabalham, nome dos alunos, características que denunciem a disciplina de ensino ou nome da disciplina em que dá aula foram removidos do texto ou trocados, de modo que não alterasse o sentido original dos relatos. Além disso, para os grupos focais elaboramos um *vignette* de modo à discussão não fazer referência direta aos casos de alunos, e antes do início dos grupos fizemos um contrato oral em que solicitamos para os educadores não comentarem fora do grupo as histórias particulares que foram expostas, todavia, não há como garantir essa realização.

No intuito de resguardar a identidade dos educadores, sempre que nos referirmos a alguma fala específica, utilizamos codinomes ao invés do nome dos educadores, cujo gênero pode ter sido ou não alterado.

O projeto de pesquisa teve anuência da instituição e da Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, conforme exposto no Anexo A. Foi submetido à apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EERP/USP, sob o protocolo CAAE 06228512.0.0000.5393 (Anexo B). A coleta dos dados só foi iniciada após a emissão de parecer favorável. As informações sobre a pesquisa foram repassadas aos participantes, os quais assinaram, em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I). Todos os documentos resultantes do estudo serão guardados por um período de cinco anos, após a finalização deste estudo.

5 RESULTADOS

De início, apresentamos a descrição da observação do cenário da pesquisa, em seguida abordamos uma caracterização da população em estudo, de modo a facilitar o entendimento do contexto social em que esta pesquisa se desenvolveu. Na sequência, colocamos os resultados obtidos com a análise e a interpretação advindas das entrevistas e dos grupos focais.

5.1 DESCRIÇÃO DA IMERSÃO NO LOCAL DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

5.1.1 Observação – Imersão na instituição escolar

Durante o mês de fevereiro, realizamos a imersão na instituição escolar. É uma escola estadual pública que fornece aulas diurnas de ensino fundamental II e ensino médio. Localiza-se em bairro central, mas recebe alunos de vários outros bairros periféricos que são trazidos pelos ônibus escolares. Esse deslocamento de alunos de outras regiões, muitos provenientes da região dos “predinhos criados pela prefeitura, mas antes residiam em favelas”, no falar de alguns profissionais da escola fornece uma característica singular, pois necessitam conviver com grupos diferentes de alunos quanto às características socioculturais; bem como a distância, de certo modo, da convivência com os familiares dos seus estudantes em atividades extracurriculares promovidas pela escola, que ocorrem no sábado, pois, como afirmam os educadores, “Os pais não vêm. Em outras escolas, esse é um dia de festa, aqui é esse vazio, se vier muitos, são uns 10 pais, porque eles moram longe daqui”.

Em sua estrutura, apresenta pátios para deslocamento de professores e alunos, bem como para convivência entre os alunos e portões de ferro para limitar a circulação em algumas áreas da escola, como corredores, pátio de entrada, área da direção. As salas de aula localizam-se no térreo e no primeiro piso superior, são amplas e iluminadas com janelas de basculante, têm cadeiras, carteiras, birôs e ventiladores, em algumas constam também armários embutidos de alvenaria. Nas oportunidades em que fomos a tais salas, durante as aulas ou após as mesmas, chamou a nossa atenção os desenhos e riscos que havia nas carteiras, as quais

estavam, em grande maioria, sem uma organização regular, os alunos sentam-se próximos uns aos outros, segundo suas afinidades.

A sala dos professores é ampla, com mesas, cadeiras, sofás, televisão e armários individuais. É um local em que presenciamos: a convivência dos educadores, enquanto esperavam o horário de suas aulas; reuniões com a coordenação; planejamento de atividades para os alunos; discussões entre os educadores acerca do comportamento de alunos; conversas individuais. Em uma ocasião, véspera de feriado, praticamente não havia alunos na escola, vários professores estavam “cumprindo horário”, pois após o recreio os poucos alunos que foram para a escola haviam sido dispensados, e dentre vários assuntos, os educadores comentaram sobre a indisciplina dos alunos que não os respeitavam e não realizavam as atividades, um dos educadores afirmou que era uma “bênção estar sem alunos, pois são difíceis de lidar”.

RECEPÇÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Nosso primeiro dia de imersão na instituição escolar ocorreu no primeiro dia do ano letivo. Já havíamos feito contatos desde o ano anterior com a direção da instituição escolar, a qual havia permitido realizar o estudo. Em janeiro de 2013, antes do início das aulas, entramos em contato várias vezes com a direção, para verificar quando poderia iniciar a imersão na escola, contudo, apontavam que ainda não havia feito uma reunião pedagógica para deliberação de alguns assuntos, dentro os quais estávamos incluídos. Mesmo assim, no primeiro dia de aula, fomos pessoalmente à escola e buscamos falar com a direção. Após esse contato pessoal, a diretoria nos apresentou à equipe de educadores presentes na sala dos mesmos e pudemos iniciar a imersão e observação participante naquele cenário.

Como se tratava do início do ano letivo, muitos educadores estavam assumindo os seus cargos pela primeira vez naquela escola, e no ambiente da sala dos professores percebemos o movimento de estranhamento e, aos poucos, acolhimento dos professores recém-chegados. O interessante é que nos incluíram nessa massa de novos professores, mesmo conhecendo nossos objetivos com a escola. Alguns educadores mais antigos aproximavam-se e comentavam sobre o ambiente do local, a origem social dos alunos, dificuldades que tinham devido à aprovação continuada sem necessidade de avaliações para que os estudantes

passassem de ano. Certa vez, um professor que trabalhava para o Estado há algum tempo comentou “Ele (um dos novos professores) chegou agora, não tem noção ainda do que é isso, de como isso aqui funciona”.

Em inúmeras ocasiões permanecemos na sala dos professores, nesses momentos algum educador se aproximava para conversar. Diversos eram os assuntos abordados tais como sobre as dificuldades de trabalho no ensino público, a dificuldade que os alunos apresentavam em aprender devido a deficiências com matérias de base, pois “muitos não sabiam ler mesmo” na sexta, sétima série, então questionavam, “Como vou poder ensinar ciências, se ele não sabe português?” Em outros casos, refletiam sobre essa situação apontando como causa a aprovação continuada que removia dos alunos a obrigatoriedade do estudo e comentavam “os alunos não dão o mínimo valor a isso (prova do SARESP²), e eles não sabem os conteúdos porque não estudam, como não tem provas de verdade, o aluno sabe que não vai ser reprovado, então, muitas vezes ele diz ‘não quero fazer, não vou fazer’ Você acha que vai fazer diferença para ele?”, outro acrescentou “Então quando chega essa prova de avaliação da escola nossa classificação cai, e colocam a culpa de tudo no professor. É aquilo que já te disse, eles acham que tudo é culpa da gente, mas, por mim haveria avaliações, notas, porque é assim que o aluno estuda”.

Em algumas situações, os educadores se aproximavam para falar da indignação com seu regime trabalhista que não lhes permitia, sequer, fazer greve para lutar pela categoria, ou comentavam sobre os benefícios que recebiam “Como trabalho o teto de horas, o Estado reduz a quantidade de ticket alimentação que eu ganho. Você já viu isso? Esse mês agora eu recebi um ticket. Sabe como a gente chama? Vale-coxinha, porque não dá para comprar nada além de uma coxinha com isso.”

Em outras ocasiões comentavam sobre o sentimento de impotência vivenciado frente a algumas situações de vulnerabilidade que os alunos passavam, bem como da escola em face dessas situações. Certa vez, estávamos na copa e um dos educadores se aproximou para dizer que estavam conversando entre si que “as pessoas acham que se o aluno vai para as drogas, é culpa da escola; ele vai para o tráfico, porque foi mal na escola. Colocam a culpa de tudo na escola. Mas é uma

² Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicada pela Secretaria de Educação do Estado nesta escola aplicada para alunos da 6ª, 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Foi instituído por meio da Resolução SE Nº 27, de 29 de março de 1996.

questão social, do meio, não há muito o que a escola possa fazer”. Após esse comentário, percebemos que nossa presença no ambiente escolar os estava fazendo questionar sobre o tema drogas e escola, mudando o seu posicionamento quanto ao assunto ser normal no contexto escolar, lhes ocasionando sensação de desconforto e incômodo.

RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS

Como apoio disciplinar, existem inspetores que auxiliam na organização escolar, dentre suas atribuições são responsáveis pelo sinal de recreio, fornecem algum material que o professor requeira, direcionam os alunos pelos ambientes, como das salas de aula para o pátio durante o intervalo, ou encaminham alunos que “estão bagunçando a aula” para a sala da professora mediadora.

Dentre os educadores do ensino fundamental, existem aqueles que ministram aulas de Português, Matemática, Educação Física, Ciências, Artes, Inglês, Sociologia. Devido aos regimes trabalhistas, há certa transitoriedade de profissionais que podem trabalhar durante alguns meses na escola e depois sair. Isso dificulta a estabilidade para realização de projetos por aqueles que não têm vínculos efetivos com o serviço público. Contudo, um caso extraordinário ocorreu na escola: um professor temporário promoveu junto aos alunos apresentações musicais em uma comemoração na escola, porém os outros professores não se mostraram interessados e/ou implicados na organização e apoio dessa iniciativa.

Na equipe de coordenação, existem duas pedagogas, uma responsável pelo ensino fundamental e outra pelo ensino médio que assumiram os cargos esse ano, após o período de início do ano escolar.

Um dos profissionais, inclusive, comentou comigo em certa oportunidade que “é difícil para a escola se organizar, se o Estado não definiu ainda algumas datas e atividades importantes, o ano letivo se inicia sem ter sequer uma reunião pedagógica, os materiais dos alunos não chegaram, nem as coordenadoras haviam sido contratadas ainda!” Como responsabilidade da coordenação pedagógica está a condução do ATPC³ (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) em que, entre seus

³ Comunicada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em 2009, trata-se de uma reunião realizada entre professores com aulas atribuídas em sala de aula e coordenadores pedagógicos. A depender da quantidade de aulas na escola, o professor deverá cumprir certa quantidade de ATPC, sendo até 4 aulas, 1 ATPC; de 5 a 34 aulas, 2 ATPCs; e acima de 35 aulas 3 ATPCs. Anteriormente, denominado de H(Hora)TPC.

objetivos, consta o planejamento das atividades anuais, do regime profissional e discussão de casos específicos de alunos. De início, o conteúdo de tais reuniões era definido pela coordenação, mas, na metade do primeiro semestre letivo, a Diretoria Regional de Ensino forneceu um cronograma com pautas, temas e materiais a serem abordados nestas reuniões.

Quando da ocorrência do primeiro ATPC, em meados de fevereiro, a direção da escola nos convidou para participar, momento que iria, oficialmente, nos apresentar para o corpo de educadores da escola bem como os objetivos da pesquisa que estava conduzindo. Durante o período de imersão, tivemos inúmeras oportunidades de participar dos ATPCs, percebemos que em algumas ocasiões a obrigatoriedade de participação era responsável pela permanência dos educadores na reunião. Porém, mesmo nessa condição, havia ocasiões em que a discussão era breve e a reunião finalizava por dificuldades na metodologia de condução de discussões.

Além desses profissionais, existe a função de professor mediador⁴ que realiza dentre seus papéis a mediação de conflitos na escola, entre alunos e entre eles com os professores, orientação de familiares e sugestão de atividades complementares. Durante a imersão, tivemos a oportunidade de verificar a mediação realizada com aluno que foi visto utilizando maconha nas imediações da escola, cuja ausência na escola estava se tornando frequente e casos em que os pais/familiares/responsáveis eram chamados para vir à escola conversar acerca das situações dos alunos. Também observamos o conhecimento e implicação que a educadora apresentava para tentar dar uma solução viável para cada caso. Era nítida a confiança que os familiares depositavam nessa profissional, bem como os demais educadores que, certa vez comentaram comigo em ATPC “Olha só, quando ela fala dá vontade de ouvir e de ajudar”.

SITUAÇÕES DE ABORDAGEM DO TEMA DROGAS COM OS ALUNOS

Durante o período em que permanecemos na escola, vivenciamos três situações nas quais o tema droga foi abordado diretamente com os alunos.

Na primeira situação, um dos educadores nos convidou para participar de uma aula que iria fornecer na semana seguinte à turma de 5ª série, cujo tema

⁴ Definida pela Resolução SE nº 07, de 19-1-2012, requer a prévia manifestação de interesse da escola para a existência desse cargo.

abordado seria “Uso de drogas”. Acordamos imediatamente e, na data agendada, comparecemos à sua aula. O educador formou um círculo com os alunos, escolheu um determinado aluno para conduzir a discussão e pelo que notamos essas eram práticas comuns em suas aulas – e iniciamos comentando “Como a gente falou na aula passada, hoje vamos conversar a respeito das drogas”, e em seguida nos apresentou. A aula transcorreu por meio de uma discussão, em que os alunos abordaram abertamente o tema, mostraram conhecimento dos tipos de drogas lícitas e ilícitas, modos de uso, efeitos fisiológicos imediatos e casos de uso de drogas ilícitas na família. Dois alunos detiveram, prioritariamente, a palavra e mostraram vivências com relação ao uso de maconha (houve uma dúvida no ar quanto ao uso do *crack*). A familiaridade com a qual abordaram o tema também era decorrente de alguns terem parentes que produziam e vendiam drogas ilícitas.

Uma das alunas me questionou se havia relação entre o cateterismo cardíaco que o avô fez e ser alcoolista, o que me deu margem para abordar os efeitos fisiológicos do uso de álcool a longo prazo, essa discussão gerou bastante curiosidade entre os alunos. A certa altura, os alunos contaram que existe um ciclo de uso de drogas ilícitas, “primeiro você começa com a maconha, mas depois de um tempo você usa muito e ela não faz mais efeito. Aí você muda pra cocaína. Da coca você passa pro *crack*. Aí você morre.” Quando questionei sobre outras consequências além das físicas, comentaram “ser preso” e a “família que fica preocupada”. Uma das alunas apontou que tinha uma familiar que, devido ao uso de drogas, havia “desaparecido no mundo sem dar notícias”.

O tempo da aula transcorreu rapidamente, e quando o sinal do recreio tocou os alunos questionaram ao educador se essa “conversa” iria continuar quando voltassem à sala, mas seria aula de outra disciplina.

Na segunda situação, uma tarde quando cheguei à escola, um professor relatou que pela manhã os inspetores haviam pegado uma aluna do ensino médio com porte de droga na escola e me levou para conversar com a inspetora. Essa profissional disse que a aluna era “metida com essas coisas” e a havia conduzido à direção para tratar de outro assunto. Quando ela e a garota chegaram à diretoria, lá se encontravam dois outros alunos. A inspetora percebeu que um deles, ao ver a menina, ficou nervoso, suando e mexendo em um vidro que trazia no bolso da calça, e questionou o que ele trazia no frasco. Imediatamente ele o colocou na bolsa de

outro colega. Percebendo a situação, abordaram o outro menino, pedindo que abrisse a bolsa porque lá havia algo que não lhe pertencia, mas caso não abrisse estaria sendo cúmplice. No que o aluno abriu a bolsa, o dono do frasco o pegou e jogou longe. Quando os inspetores conseguiram alcançá-lo, o aluno “ainda quis enrolar dizendo que era acetona da mãe do outro menino”, mas a direção percebeu que se tratava de droga dentro do álcool no frasco. A profissional finalizou o relato me afirmando que “isso é normal aqui na escola, esses meninos já são conhecidos por passarem droga”.

A terceira situação me envolveu diretamente. A educadora me pediu auxílio devido a ter descoberto que um dos alunos do ensino fundamental estava faltando bastante às aulas por estar fumando maconha em uma praça próxima à escola. Agendou comigo um horário para o dia seguinte, no qual chamou o aluno e nós três conversamos. De início, ela me apresentou e questionei se poderia conversar com ele sobre esse assunto. Com um movimento de cabeça ele aquiesceu. Conforme o aluno havia contado à educadora, perguntei novamente sobre seu interesse em parar de usar a maconha, ao que falou que sim e conversamos em seguida. O aluno comentou que fumava “apenas um cigarro ao dia” e para isso “olhava carro” para ganhar o dinheiro para sua aquisição. A certa altura da conversa forneci o endereço do PROCURA⁵ para que pudesse comparecer em um encontro que já havia agendado previamente com um enfermeiro.

Enfatizamos que se tratava de um local próximo à sua residência, sem visibilidade por se encontrar dentro da USP, que poderia ir sem ter de se justificar para seus colegas. Comentamos que se tratava de um local em que iria conversar com um profissional, que o orientaria sobre o encaminhamento adequado e, a depender, caso quisesse, poderia continuar os encontros, mesmo vinculado a outro serviço de saúde da rede. Ao final, ele se mostrou bastante enfático, aparentando ter certeza da decisão. No que o aluno deixou a sala, continuei conversando com a educadora e a alertei que se tratava de uma decisão difícil, principalmente para um adolescente jovem, com apenas 16 anos, que parecia não apresentar o suporte da família para encaminhá-lo ao tratamento.

⁵ Programa de Cuidados e Reabilitação a Usuários de Álcool e Drogas localizado à Rua das Paineiras, Casa 17 – *Campus* USP Ribeirão Preto.

5.1.2 Caracterização dos participantes

Participaram das entrevistas, para levantamento do universo temático, 17 educadores, o que equivale a 61% do total de educadores do ensino fundamental da referida escola.

Tabela 1: Características sociais e de trabalho dos participantes (N=17)

Características	N (%)	Características	N (%)
Sexo		Idade à entrevista (anos)	
Masculino	9 (53%)	23 – 33	7 (41%)
Feminino	8 (47%)	33 - 43	6 (35%)
		43 - 53	3 (18%)
		53 - 63	1 (6%)
Religião		Estado civil	
Católica	8 (47%)	Solteiro	10 (59%)
Evangélica	2 (11.5%)	Casado	5 (29.5%)
Espírita	2 (11.5%)	Divorciado	2 (11.5%)
Outra	1 (6%)		
Nenhuma	4 (23.5%)		
Formação		Experiência de ensino (anos)	
Letras	4 (23.5%)	1 – 7	4 (23%)
Geografia	4 (23.5%)	7 – 13	7 (41%)
Ciências biológicas	3 (18%)	13 – 18	3 (18%)
Outras	6 (35%)	18 – 23	3 (18%)
Vínculo empregatício		Jornada de trabalho (horas)	
Servidor público	10 (59%)	12 – 25	1 (6%)
Contratado	7 (41%)	25 – 38	7 (41%)
		38 – 51	5 (30%)
		51 – 64	4 (23%)

Dentre os participantes, 53% são do sexo masculino; quanto à religião 47% são católicos, 11,5%, evangélicos, 11,5%, espíritas; quanto ao estado civil, 59% declararam-se solteiros, 29,5%, casados e 11,5%, divorciados; com relação ao vínculo empregatício, 59% têm vínculo efetivo com o serviço público da rede estadual de ensino e os demais são profissionais temporários com regime de trabalho definidos como categoria O ou Categoria F⁶; acerca de sua formação,

⁶ São docentes que necessitam se inscrever para processo seletivo anualmente, em uma única Diretoria Regional de Ensino, nas escolas-sede (categoria F) e nas diretorias de ensino (Categoria

23,5% são graduados em Geografia, 23,5%, em Letras, 18%, em Ciências Biológicas. O tempo de atuação em ambiente escolar teve média de 11 anos (entre 1 e 23 anos), com carga horária média atual de trabalho de 40,1 horas semanais.

5.2 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO HUMANISTA

A análise dos resultados das entrevistas e grupos focais trouxe três grandes temáticas que abrangem a sensação de descrença, as justificativas para não comprometimento e as possibilidades de prevenção. Inseridas em cada um desses temas, desenrolam-se categorias de análise e subcategorias explicativas (Quadro 2) que apresentam o envolvimento do aluno com drogas sob uma ótica que discute esse fenômeno, em uma perspectiva humanista.

Quadro 2: Subcategorias, categorias e temas oriundos da análise dos resultados

Subcategorias	Categorias	Temas
É comum aluno com droga (55)	Droga é uma coisa perto e longe ao mesmo tempo	Realidade vivenciada conduz à descrença
Com a convivência pega a malícia de identificar (23)		
É uma questão de valor (55)	Está todo mundo perdendo	
Família é espelho do aluno (36)		
Escola não é mais lugar de estudar (27)		
Joga-se tudo para o professor (68)	Escola de mãos atadas	
Família não coopera (36)		
Eles arcarem com aquilo que fazem (20)		
Com a carga horária de professor é difícil fazer mais (20)	Dificuldades para prevenção	Justificativas para o não envolvimento
Não é da minha alçada falar sobre drogas (39)		
Papel de conscientizador (95)	A gente tem um poder na mão que não faz ideia	Possibilidades de prevenção dos alunos revela esperança
Agentes externos na abordagem do tema (43)		

O). A Categoria O está sob regime da Lei Complementar 1.093/2009 que trata da contratação por tempo determinado de docentes pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Categoria F, sob regime da Lei Complementar 1.010/2007.

Corroborando a análise, a prevalência de cada assunto foi avaliada pela frequência de sua enunciação nos relatos dos participantes. Desse modo, cada categoria apresenta uma frequência (N) que corresponde à quantidade de discursos que a compõe, o que não significa que os temas identificados representam aqueles mais prevalentes, mas sim que juntos abordam uma importante perspectiva acerca da prevenção ao uso de drogas em escola. É importante enfatizar que a análise priorizou a diversidade dos conteúdos, não se limitando a abordar apenas os temas mais elencados.

5.2.1 Realidade Vivenciada Conduz À Descrença

A temática abrange duas categorias que se referem à postura imersa no contexto de opressão. Nessa realidade, educador convive com sensações de dominação, fatalismo e desesperança, ao observar o meio em que vive envolto pela proximidade das drogas psicoativas dentro do ambiente escolar, família e sociedade, o que lhe gera um sentimento de descrença. No decorrer da temática, aparecem relances nos quais alguns educadores mostram que estão saindo da zona de intransitivização e iniciando o processo de tomada de consciência.

5.2.1.1 Droga é uma coisa perto e longe ao mesmo tempo

“Não, porque eles acham que eles já sabem, vai falar do quê? Vai falar do quê? Maconha? Tá, o que é maconha? Maconha eles veem todos os dias se eles quiserem. Cocaína? As capsulinhas ficam jogadas na frente da casa deles. Então é tão assim. É uma coisa tão louca que eu fico pensando assim, tem professor da minha idade ou mais novo que eu, por exemplo, não tão mais novo, mas mais novo do que eu, que chega e fala assim, “Eu nunca senti cheiro de maconha”. “É você nunca sentiu, quer ir na [nome de uma rua] ? Lá tem um barzinho, lá você vai sentir”, brinco não é? E aí a realidade é tão, é uma coisa tão engraçada, porque existe um professor que está trabalhando com um aluno que vive isso, que conhece, que já pegou na mão, que o irmão fuma, que o tio, a mãe, o pai, sei lá o que, e o professor mesmo ele nunca sentiu nem o cheiro. Então, olha, a distância é uma coisa próxima e longe ao mesmo tempo, a realidade é muito assim, eu acho assim, a gente está... o tempo está... a questão das idades são... Assim, 10 anos hoje essa molecada conhece tanta coisa e a gente está ficando para trás.” Frederico

Por droga, nos referimos às substâncias psicoativas. Os educadores, em geral, chamam “droga” as substâncias ilícitas. O jogo de palavras que o educador utilizou, perto e longe, representa a primeira categoria desse tema sobre a proximidade concreta das drogas com os alunos inclusive no convívio familiar, e ao mesmo tempo a ignorância ingênua desses educadores. A expressão do educador

evidencia essa dualidade entre não ser alienado ou viver alienado da realidade. Tanto isso é real que aparece nos dois componentes dessa categoria.

A) É comum aluno com droga

No ambiente escolar, são recorrentes situações nas quais temos conhecimento de que o estudante vivencia a presença de drogas psicoativas, no seu cotidiano.

“Eu acho que para o mundo deles, para as realidades que eu conheço, enquanto escola, ficou comum, assim como ver gente morrer ficou comum. Já chegou. Isso eles vêm contar. Isso você descobre. “Ahh mas meu tio? Meu tio foi perseguido.” “Perseguido por quem?”, “Ah pelos outros caras lá” Eles não sabem nem direito quem é ou não é, “E aí?”, “Aí ele tomou três tiros”, “E aí?”, “Aí ele morreu” “Ahhh” (boca aberta). E conta assim “Morreu ué, morreu, caiu no chão, morreu”. Sabe assim? Então aquilo ficou... o uso de drogas é um negócio comum, comum. Então a gente tem essa situação.” Carol

O relato anterior é emblemático quanto à banalização da presença de drogas no cotidiano dos alunos. Comum encerra uma concepção de normalidade e certa acomodação no que se refere às ocorrências que envolvem as drogas psicoativas, com o relato de situações desafiadoras presentes na rotina de vida dos estudantes e que eles abordam de maneira natural na realidade escolar. A presença de drogas no contexto de vida do aluno abrange, além do próprio uso, experiências de tráfico ilícito de drogas e suas consequências, como o assassinato do ente familiar no caso exposto.

O professor exemplifica sua fala, com uma situação vivenciada na escola, e chama a atenção para o modo como o aluno conta a história da morte do tio, sem emoção. Ao saber do fato, o próprio educador mostra-se surpreso, mas o aluno continua a narrativa sem dar sinais de luto ou choque, face ao acontecimento violento, na percepção do educador. Enquanto sujeito imerso numa realidade difícil, o aluno acomoda-se com a situação em que vive e ajusta-se às consequências que advêm da sua condição, em um modo de pensar ingênuo que tudo vê como normalidade.

“Exato, por que muitas vezes você percebe aluno que 14, 15 anos que já está começando a se envolver nessa área, nesse ramo aí de drogas, ou seja, você não tem muita consciência do que vai acontecer.” Vívian

O contexto de vida do aluno aponta, já de início, a presença de drogas e situações de violência no seu cotidiano, a ponto de o educador indagar-se,

desesperançoso, acerca do futuro de tais adolescentes. Essa realidade por sua vez repercute na escola pública, como se expõe a seguir:

“No Estado é relativamente comum (...). Mas, não é difícil encontrar diretor que teve que tirar droga de aluno, principalmente em escola de periferia.” Gabriel

Gabriel menciona a rede de ensino estadual e aponta distinções entre a localização das escolas, revelando a periferia como espaço em que mais observamos o envolvimento de alunos com drogas. Outro elemento que a fala traz é o fato de ser o diretor, quem, efetivamente, encontra o aluno portando droga dentro do ambiente escolar. Todavia, o uso de drogas entre os alunos também aparece como algo presente na rede de ensino pública tanto como na privada, com algumas diferenças de percepção, conforme o relato a seguir:

“Mas, tem uma coisa, eu trabalhei em escola particular, nesse meio tempo aí, há uns cinco anos atrás, e não era muito diferente. Porque aí já eram uns jovens maiores, ensino médio, mas não era diferente, só mudava o status, a forma de uso. Porque lá na comunidade eles estão trabalhando, estão entregando, os nossos alunos do particular estão indo buscar, porque se eles entregam é porque tem quem busca.” Maria

Segundo Maria, a presença de drogas é uma constante nas escolas, independente da rede de ensino ser pública ou privada. Todavia, a idade, mais jovem no ensino público, e a forma como o aluno se apodera é que difere nos dois cenários, em um o aluno é parte do mercado fornecedor (escola pública no bairro de periferia), no outro ele é consumidor (escola privada) na concepção desse educador.

“Muitas vezes, eu trabalhei em uma periferia não é? E existiam os... que nome? (tempo) Eles dão o nome de biqueiras! Mas na verdade são os departamentos de trabalhos deles. Então existe um número muito grande de alunos envolvidos nisso. (...) Eles comentam livremente em sala de aula. E até é caminho nosso, porque essas biqueiras na verdade, são pontos no meio da rua, e eles trabalham livremente com a luz do sol, sem problema nenhum. A gente passa por eles, no ambiente que eles chamam de local de trabalho deles.” Maria

Nesse contexto de presença de drogas na escola, o educador vê os alunos participando do comércio de drogas ilegais, em pontos de tráfico, que chama de “biqueiras”. Tais alunos, imersos em uma percepção normalizada da região em que vivem, não se sentem intimidados no trabalho que dizem exercer, e o educador, por sua vez, percebe que são muitos os que participam dessa atividade.

“(...) Eu acho que os (alunos) maiores. Não estou dizendo que eles usam aqui dentro, mas lá fora com certeza. E eles também vêm já de uma realidade que, a maioria tem pais traficantes, pais que usam drogas, então, para eles é supnormal. Eles falam disso como, como coisa do cotidiano.” Maurício

“Tá, na maioria das vezes que eu já vi foi fora da escola” Eulália

Maurício parece justificar o uso de drogas pelos alunos da escola pública devido à presença de tais substâncias no próprio cotidiano familiar, tanto para o uso como para o tráfico. Os educadores destacam que o local em que os alunos fazem uso de drogas, geralmente, é fora da escola. Contudo, a escola vivencia situações em que se encontram alunos com drogas dentro da área sob sua responsabilidade, como já exposto anteriormente e ratificado nas falas seguintes.

“Drogas também, mas te falar a verdade, dentro de sala de aula mesmo a gente não vê, mas sabe que eles mexem, a gente escuta casos de que eles vêm no banheiro mexer com drogas, pede para ir beber água, vem no banheiro, para estar consumindo droga. Eles não comentam, mas a gente sabe...” Eugênia

“Eles falam “Professor vou ali fora”. Não fala o que vai fazer, mas, “Posso ir ali fora?”, porque passa um grupo assim chamando esse aluno, fala “Vamos ali no fundo” ele fala “Vou lá”, e acaba no banheiro.” Gabriel

Como o uso de drogas por alunos é algo proibido, dentro da escola, tal consumo ocorre em territórios escondidos, como o banheiro. Até certo ponto, o educador infere, pelas atitudes dos alunos e experiências anteriores, que este faz uso de droga dentro do ambiente escolar.

“Lá nessa escola que eu estava te falando, (...) era praxe deles fazerem uso no banheiro. Porque lá as inspetoras de alunos eram todas mulheres, e não podiam entrar dentro do banheiro masculino. E então era o ambiente onde eles utilizavam a droga, mas, realmente eles vinham de fora, agora quando tinha a necessidade de usar a droga era no banheiro masculino.” Selma

Além do conhecimento de o banheiro ser o local de escolha, Selma ainda alerta para o fato de os responsáveis pela inspeção na escola não poderem verificar todos os espaços. Tal informação é relevante para ser considerada quando da seleção de pessoal para trabalhar no ambiente escolar, cuja função envolva, necessariamente, relações de gênero.

A presença de drogas é prevalente entre os alunos do sexo masculino, e o envolvimento de meninas ainda representa uma situação incomum, mas, cada vez mais frequente como Eulália especifica.

“Maconha, até hoje dentro da escola eu pelo menos presenciei a maconha, o crack eu nunca presenciei, e teve o ano passado também o lança-perfume. Menina! Não foi nem menino. Porque normalmente é menino, o lança-perfume tava com a menina. (...) estavam se divertindo com o lança-perfume no banheiro.” Eulália

“O que eu já vi em outra escola foi bebida alcoólica, era muito comum ver alunos da sétima série com bebida. Inclusive na minha sala uma vez eu tirei, eles levaram vinho em uma garrafa, estavam tomando e eu não percebi que era vinho, achei que era suco. De toda forma mandei parar porque não podia ficar bebendo suco ali na sala, aí no outro dia que eu descobri que era vinho. Então, eu fui perceber na escola que os alunos do ensino fundamental estavam com esse hábito”. Manuel.

Dentre os tipos de drogas que os alunos utilizam dentro da escola, os educadores expõem a presença de maconha, lança-perfume e álcool. O álcool, por sua vez, sendo ingerido por alunos menores, disfarçadamente, na própria sala de aula, à revelia da presença do professor. Em situações em que, efetivamente, se encontra aluno portando droga dentro da escola, as decisões tomadas seguem um processo de encaminhamento diferente daquele em que se constata que o porte é para venda.

Ricardo: “O XXX [que é irmão da XXX], semana passada foi pego com droga aqui dentro, estava mostrando.” Frederico: “Para você vê, ele não tem muita noção. Igual aquele caso que ele tava contando. O menino de 15 anos lá na escola, que estava mostrando a droga no pátio. Eles são, eles têm 15 anos.”

“Agora aqui de vender, já vi, de passar droga já vi aqui dentro da escola, até inclusive de pegar e precisar chamar polícia. Fazer, eles fazem aquele exame para saber se a pessoa pegou e tal usou, não é? E aí vai chamar os responsáveis e tudo, aí já teve caso.” Eulália

Assim, o uso e a venda de drogas pelo aluno no ambiente escolar, independente da ação do aluno, desencadeiam uma cascata de ações de referência do estudante para outras instituições. Como se sabe tratar-se de atividade ilegal envolvendo adolescentes, questionamos onde está a ação daquelas instituições governamentais cuja função é atuar na proteção da criança e do adolescente, como Delegacia da Infância e Juventude (DIJU), Conselho Tutelar e Secretaria de Assistência Social.

Frente a esse contexto de presença de drogas, uso e tráfico, o educador coloca-se como espectador indiferente da situação.

“A partir de um determinado momento, você começa a ver isso (envolvimento de alunos com drogas) como comum. Não vê como algo ofensivo, como um problema tão grande.” Manuel

A presença constante de situações que envolvem drogas no contexto escolar, ocasiona uma percepção do problema como algo normalizado, que, de antemão, sugere uma acomodação das ações que poderiam ser realizadas.

B) Com a convivência pega a malícia de identificar

Em face da normalidade de encontrar alunos que estejam envolvidos, diretamente ou não, com drogas, o educador passa a adquirir certa *expertise* (malícia) em reconhecer sinais que caracterizam esse uso de drogas.

“Na escola não (sei), mas que faz uso de drogas sim. E a gente sabe também que ele faz. A gente acaba pegando essa malícia, de saber que o aluno está sobre efeito da droga ou não, não é?”Expedita

Mesmo que não tenha visto o uso, as características que uma pessoa sob influência de drogas apresenta são reconhecíveis pelos educadores - possivelmente pela observação frequente dos comportamentos sugestivos de uso recente - e estão exemplificados na sequência.

“A gente sabe que eles usam porque tem aluno que chega completamente drogado, com os sintomas das drogas mesmo, o olho bem vermelho, ou ele está assim, dorme ou ele está bem agitado, bem elétrico, a gente sabe que ele está sob efeito de droga não é? Ele agride os outros companheiros, está muito violento, a gente já sabe, assim, ele fica muito violento...” Eugênia

“(...) pelos olhos vermelhos, às vezes até mesmo pela atitude deles que acabam ficando um pouco mais agressivos.” Ricardo

“(...) agressividade em alguns, outros era a sonolência, não querer fazer nada, não querer desenvolver ou acho que até mesmo não conseguia. E alguns, a agressividade, de você chegar com aquele mesmo aluno que você conversou na primeira aula, você chegar para ele e pedir para ele fazer alguma coisa e ele já agir agressivamente. Assim, não a agressão física, mas a agressão verbal mesmo, de chegar até a enfrentar, não é?” Ênio

“(...) e o cheiro também é muito forte. (...) E percebe-se. E eles não prestam atenção na aula, ficam dispersos.” Gabriel

Os sinais que evidenciam o uso de drogas dos alunos, percebido pelos educadores, são físicos, como a coloração avermelhada dos olhos, o odor; alterações comportamentais, como a agitação em sala de aula, agressividade com outros colegas ou com o educador, sonolência durante as aulas e a própria mudança de comportamento; e cognitivos, como a dificuldade de aprendizado comparada a um momento de ensino exatamente anterior. Sabe-se que tais características isoladas não revelam o uso de drogas por si, mas, se combinadas com outros fatores indicativos, podem sugerir ou até confirmar o consumo ou o tráfico, como exposto a seguir.

Os educadores lembram fatos em que não viram o aluno usando droga, mas que sentiram o odor de maconha na escola e perceberam mudança imediata no comportamento do aluno. Assim, questionamos por que, ao sentir o odor dessa substância, nenhuma atitude foi tomada. Talvez porque, como já referido, a normalidade do uso de drogas expande-se do cotidiano dos alunos para o espaço escolar. Local esse em que os educadores se acomodam por terem sido inseridos no contexto de dominação quanto ao uso/tráfico de drogas.

Eugênia: “Eu já desconfiei por que o menino começou a aparecer com coisas que eram muito além... (Ricardo: “Da realidade...”) do que eles poderiam ter, até moto o cara apareceu, com moto na escola. Moleque de menor já com moto, moto cara. Então, dá onde que ele deve ter arrumando isso? Ele deve estar vendendo. Não sei se é específico dentro da escola, mas que ele está vendendo ele está. Os próprios alunos falaram (Ricardo: “Comentam...”), o fulano aí comprou um barraco já não sei aonde. Com o dinheiro do tráfico, com certeza.”

O educador tem conhecimentos de tantas situações que passa a reconhecer características recorrentes nesses casos e a tratá-las como algo do cotidiano escolar, já que afirma que só pode tomar alguma ação, como chamar a polícia, em caso de ver a droga com o aluno. Nos casos em que isso não ocorreu, apenas as consequências desse uso foram sentidas, já que o consumo da droga aconteceu antes da entrada (ou escondido) na escola.

Sentindo a necessidade de que ações sejam realizadas, Eulália inquire se a partir da percepção do problema do aluno com drogas a escola irá esperar que outras ações, talvez mais drásticas, ocorram para que se possa tomar alguma atitude.

“(...) e você percebe, a gente tem essa condição, a gente percebe e sabe da condição e sabe a gente sabe quando um aluno está com problema de droga, a gente sabe quando ele está meio... que ele já começa a dar certos trabalhos. Então a gente já sabe e aí você vai ficar esperando?” Eulália

Em face dessa situação, questionamos se o fato de identificar características que podem supor o uso de drogas não requer o posicionamento em uma postura de diálogo para reflexão conjunta com o aluno em torno da situação.

Para sintetizar essa categoria, a Figura 1 apresenta as principais relações que abrangem a percepção do educador, quanto ao acesso fácil à droga pelos alunos, na escola e as alterações dos alunos, identificadas pelo educador, em face do possível consumo de drogas.

Figura 1: Acesso fácil à droga e identificação de alterações no aluno.

5.2.1.2 Está todo mundo perdendo

“Eu penso que a escola tem que partir do básico, ela tem que ser para a sociedade. Às vezes a gente percebe que... o sentimento que eu tenho dentro da escola é que em alguma situação todos nós estamos perdendo, os alunos perdem em vir para a escola, porque ela não cumpre seu papel, os professores perdem porque são humilhados pelas condições de trabalho, principalmente os professores iniciantes, né?”

A coordenação não consegue dar conta de demanda, direção não consegue dar conta de demanda, e a gente tem uma instituição que representa a educação, mas que não consegue oferecer essa educação de qualidade.” Expedita

Essa categoria expõe a descrença no futuro dos alunos, em uma posição de desesperança quanto à realidade da instituição escolar e da família enquanto instituição de apoio que direciona os alunos conforme suas próprias ações. Na fala anterior, “todos estão perdendo” engloba a escola, os professores, o aluno e seu entorno, devido à finalidade da escola não estar sendo alcançada. E qual é o objetivo da escola enquanto instituição, do professor na qualidade de educador e do aluno como sujeito-alvo desse processo? Face às condições vivenciadas e expostas a seguir, esses papéis são questionados.

A) É uma questão de valor

A presença de situações que envolvem drogas, lícitas e ilícitas, na vida dos alunos e da escola também pode estar relacionada à valorização que os estudantes aparentam atribuir às drogas.

É uma questão de valor também, isso (droga) representa um valor para eles. Manuel “No Estado é mais banalizado (consumo de maconha) é um status social comum para muitos alunos, e muito precoce, muitos alunos muito novos” Expedita

Os educadores entendem as referências que os alunos fazem às drogas, como posicionamentos de superioridade, reforçados por quem convive na mesma realidade. Para legitimar essa ascensão, os alunos repetem situações que se referem às drogas (ilegais) no seu cotidiano de vida dentro da escola, em falas, desenhos, *slogans* e tatuagens representando a folha de maconha, o coringa.

“E eles mesmos, às vezes têm orgulho até de falar, de ter desenho de folha de maconha, sabe? E falar mesmo, camisetas... Às vezes eles falam, ‘Ai a camiseta, tipo, da 8ª série, poderia ser uma folha de maconha?’ Eles sempre falam assim, eles têm meio que orgulho de ser usuário de maconha, parece que é moderno.” Maurício

Manuel: “Tem aluno que é muito tatuado. Tem tatuagem no braço. Mas não é comum.” Jenifer: “Pode estar fazendo referência e é atitude de coragem, matou teu principal inimigo não é? Por isso que eu acho que tem tanta admiração não é?” Manuel: “Então a questão é essa, da apologia, da admiração, porque de repente ele nem está envolvido diretamente com isso, mas ele tem plena consciência do que significa. O que é que ele está fazendo. O que é que é aquilo [desenho do coringa], ele sabe que o matador de policial que ele está fazendo, ele gosta daquilo, acha bonito, admira, tem uma apologia por aquilo. Mas, não necessariamente, de repente, que ele esteja diretamente envolvido com a situação. Mas, de fato percebe-se uma admiração pela situação, pelo contexto, pelo significado do desenho, está presente uma admiração.”

Assim, quando alguém alheio à rotina do grupo busca dissuadi-los da admiração das substâncias psicoativas, os alunos não ouvem as argumentações a

respeito. A fala a seguir exemplifica essa questão ao mostrar que o aluno pretende ter um saber que o educador não tem.

“E às vezes porque eles têm aquele colega, aquele tio que vende, eles acham que já sabem de tudo, e ficam até com aquele ar de superioridade quando você vai conversar com eles sobre esse assunto. (...) Às vezes eles sabem até mais que a gente, infelizmente, tem algumas crianças que devem saber esses efeitos da droga. Eles sabem os efeitos da droga, com certeza.” Gabriel

Em defesa do que lhe é comum, os alunos apresentam uma intolerância e não dão espaço às argumentações por parte do educador. Talvez por acreditar deter um conhecimento sobre as drogas e por ter a presença das mesmas próximas ao seu cotidiano, o que lhe conferiria um poder a mais do que o educador.

No ambiente em que os alunos transitam, oprimidos pelo tráfico, estar envolvido com a venda de drogas significa encontrar-se inserido nas atividades de valor do local dessa classe que domina. O aluno, percebendo isso, ostenta perante outros a participação da família em tais atividades, abordando o assunto com naturalidade e exercendo uma das faces que esse poder lhe dá, ao agir assim atua como opressor do educador.

“Então, mas é assim, é uma situação deles, do pedaço deles, eles (traficantes) comandam tudo, mas interferência mesmo na escola não. Eles falam mesmo por falar, por acharem que é normal, que é, tipo assim, como vou te explicar, se vangloriando do que o pai e a mãe são. Achando que é algo importante.” Ricardo

Na visão do educador, tal “normalidade” do assunto na vida do aluno justifica-se por ser algo permitido em seu meio e engloba a perspectiva em relação ao que pensa para o próprio futuro.

“Nessa escola que eu falo, foi assim, uma experiência assim, que às vezes aqui, já vi casos quando funcionava noturno de algumas pessoas que às vezes usavam. Mas, lá assim é nítido, está em um bairro difícil, as pessoas estão mesmo relacionadas, “Meu vizinho vende...”, você pergunta para um menino de 8ª o que ele quer ser da vida, ele quer ser dono da biqueira que é lá no bairro. Então é uma periferia bem complicada.” Ênio

“Porque muitos veem como uma maneira de, talvez até, ascensão social. Porque em escola de periferia assim, eles sempre conhecem alguém ou sabem de alguém que vende, que relativamente trabalha com isso, eles não veem tanto como uma coisa ilícita.” Gabriel

A convivência com o tráfico de drogas e os possíveis exemplos de pessoas próximas que tiveram uma ascensão econômica com comércio de drogas ilegais (biqueira) fornecem ao aluno uma ilusória perspectiva de sucesso, na medida em que lhe garante acesso à valorização pelos pares, vislumbrando, então, um futuro limitado à inserção nesse contexto social.

Atitudes de valorização do agente opressor (tráfico) e daquilo que o envolve refletem-se na escola com o desmerecimento do estudo e do trabalho lícito como forma de ganho econômico para a aquisição de bens de consumo.

“E eles falam muito entre eles valorizando o uso. Mesmo em tom de brincadeira, por exemplo: um menino da sétima série dizendo que não iria ficar na escola que era melhor pra ele vender maconha. Mas entre eles, falam muito, valorizando mesmo a ideia, como se fosse uma coisa boa.” Manuel

“Mas muitas vezes, vem aquela resposta que eu te falei “Ah, mas minha mãe trabalha... mas não ganha nada por mês, dá pra comprar nada”. Então eles acham que aquele trabalho, é o dinheiro fácil, não é? Não precisa trabalhar não.” Maria

O exemplo de uma conversa em sala de aula remete à exposição do aluno quanto ao ganho financeiro advindo do tráfico de drogas ilegais. Esse diálogo expõe alguns elementos essenciais acerca da própria desvalorização da classe trabalhadora, que é sentida pelo próprio educador, o qual representa o exemplo próximo que o aluno tem de carreira profissional erigida a partir do estudo. Quando o aluno questiona e se mostra superior quanto ao ganho financeiro comparado ao salário do educador, violenta o professor que não encontra argumentos para se defender, caracterizando uma situação de opressão. O educador finaliza com sua própria avaliação sobre a facilidade da remuneração e a atratividade que o tráfico exerce, e que faz com que muitos se envolvam com o tráfico em busca de alcançar um maior poder econômico. O que nos ressalta uma posição descrente do contexto de opressão econômica em que vive, enquanto trabalhador assalariado.

“Já houve conversa com aluno assim, que ele perguntou “Ah, professor, quanto que você ganha?” aí fala, tanto, e ele, “Ah, eu ganho mais do que você, porque eu vendo drogas ali e eu ganho muito mais que você”. Em Ribeirão! Eles ganham na média de 1.400, 1.500 por semana, vendendo drogas. Se você for vê, para eles é muito dinheiro. É muito mais fácil, do que ele trabalhar para ganhar um salário. Já acontece isso também.” Eugênia

“(...) Então você tenta falar em sala, orientar, como se não soubesse diretamente, e eles debocham muitas vezes da nossa questão salarial. “Estudar para quê? Para ganhar o que a gente ganha, se com um trabalhinho que eles fazem ali eles já ganham mais que a gente?”. Então, é envolvente financeiramente.” Maria

Frente às colocações dos alunos, os educadores não levaram a argumentação adiante, pois os alunos em sua alienação estão imersos na valorização do Ter como condição necessária para serem considerados humanos; enquanto o próprio educador consente com a pouca remuneração salarial do seu trabalho, não encontrando meios de defender o estudo, o qual está inserido em um sistema que o desvaloriza.

“Agora, porque que eu acho que os meninos acabam mexendo com drogas? O consumismo! (...) Agora, o adolescente, pense, o adolescente ele quer ter o tênis, ele quer ter o tênis caro, ele quer ter roupa bonita, ele quer ter o carro ou a moto, ele quer ter o dinheiro para sair, para namorar, não pode trabalhar, o pai não manda dinheiro para ele, onde que você acha que ele vai conseguir? No tráfico.” Eugênia

Eugênia aponta a necessidade que os alunos têm de ganho financeiro, para estabelecer convívio afetivo e social, no qual o consumo de itens é uma forma de angariar o valor que almejam ter.

No contexto de vida dos alunos, do sexo masculino em sua maioria, a afirmação da personalidade está relacionada com a aparência e os exemplos próximos de poder, fornecidos por pessoas envolvidas em atitudes ilegais, há ainda o reforço dado pelo sexo oposto.

“Pegando o exemplo dessa escola que eu estava lá o ano retrasado a questão de, para as meninas ela está andando com um cara que é o bam-bam-bam que passa a droga, que vende a droga, parece que é um status. E os valores que a gente tem são contrários a isso, e eles valorizam muito isso, porque acho que para eles quem é o ponto de referência para eles ali, quem está bem na vida é a pessoa que faz isso, então acho que eles tem só isso...” Ênio

“Eu acho assim, que nessa realidade deles, eu acho que quem acaba sendo mais perigoso é o que está por cima. O aluno que tem o pai preso sabe? Ele se acha, assim vamos dizer. Ele fala “Ah, meu pai já roubou tal coisa”, “Meu pai já fez isso”, “Meu pai conseguiu tal coisa”. Entendeu? Então, para eles, usar drogas é mais ou menos isso, dá poder para eles. E as próprias meninas também, sabe? Você vê que às vezes um menino que estuda, que é um menino legal, aqui não tem vez. Elas só vão atrás assim mesmo daquele que tem aparência de ser meio ‘mano’, usa droga mesmo, e fala e... não sei aqui eles têm esse tipo de valor. Não dá para a gente entender porque a gente está de fora, mas para eles é supernormal.” Maurício

Em consonância com os meninos, as adolescentes se inserem nessa admiração por estimar os alunos que mostram Poder, o que é criticado pelos educadores. Esses afirmam haver uma subestimação dos alunos com superioridade proveniente do estudo, considerados “legais” pelos próprios educadores, mas desvalorizados entre os alunos. Com isso identifica-se uma dissonância de valores entre os professores e alguns dos alunos, talvez porque os educadores, em um processo de desalienação, conseguem vislumbrar objetivos que podem ser provenientes do estudo e da autonomia advinda deste.

Face à exposição constante de situações que se referem ao tráfico de drogas ilegais, os educadores apresentam concepções acerca do porquê da valorização de traficantes pelos alunos:

“Os traficantes? Ah, são ídolos! “São os manos que mandam”. Tanto é que você vê no comportamento deles do dia a dia, uma repaginação, porque eles não têm muito dinheiro. É uma repaginação daquilo que os caras, das coisas que os caras usam. Então a gente nota assim, tem época que são as bermudas, junto com os bonés, aí

de repente, o mundo pobre descobriu que a marca Oakley existe, então o que aparecem aqui com esses óculos, eles não têm condição de comprar, eles roubaram, foi roubado. É praticamente certeza. São coisas caras. Aparecem com os óculos. E assim vai, aquelas correntonas no pescoço, escutar funk, hiphop.” Carol

Parece que na comunidade em que os alunos vivem, os traficantes são pessoas cujo estilo de comportamento é copiado pelos alunos que veem neles pessoas de sucesso, a elite dominante, por isso os alunos reproduzem na aparência as características daqueles que são objeto-alvo de sua admiração.

A afirmação acerca do uso de artigos caros apresenta, contudo, aspectos que podem trazer ideias preconcebidas acerca da condição social e ações dos alunos. Assim, questionamos se todos os alunos que demonstram tal reprodução de valor estão, necessariamente, envolvidos com a prática de atitudes ilegais ou se essa reprodução remete apenas à valorização dessa classe no contexto de vida dos alunos.

“Eles têm uma certa admiração pelos líderes do tráfico e é normal que tenha porque eles, os líderes do tráfico de drogas, eles têm uma postura com relação à comunidade muito mais presente do que o Estado. É mais fácil para eles, por exemplo conseguirem uma ajuda de uma pessoa que trabalha no tráfico do que conseguir uma ajuda da Secretaria de Assistência Social do município, ou de depender de um Conselho tutelar sucateado, ou de depender de uma Secretaria de Educação. Esses dias mesmo eu vi uma mãe tentando matricular o filho aqui na escola, e claramente distante da casa dela, porque sabe que aqui ainda há uma certa segurança que em outras escolas nós não temos, e a escola apresentando milhares de resistências para aceitar esse aluno. O aluno tem que ser muito acolhido, não é? Então eles têm uma admiração e essa admiração acaba sendo muito interessante para eles enquanto, “Ah, o que eu quero? Eu quero seguir carreira no crime”, ou “quero ser usuário”.” Expedita

A valorização dos chamados “líderes do tráfico” tem aspectos que vão além do ganho financeiro, envolve questões sociais do contexto de vida do aluno. Segundo a concepção exposta por Expedita, a admiração é proveniente dos benefícios sociais advindos do suporte paternalista que a elite dominante do tráfico fornece à comunidade na qual se encontram os pontos de tráfico, já que aparentemente o poder político público, representado pelas suas instituições, não atende às necessidades de resolução dos problemas de miséria dessa população excluída e marginalizada da sociedade.

Essa concepção do educador foi ainda mais enfatizada, ao presenciar a negativa da escola em matricular o aluno novato. Como o aluno deve estudar em escola próxima ao seu local de residência, a distância de sua moradia é um fator que pode ser apresentado pela escola, de antemão, para não aceitar a matrícula, em caso de haver vagas em escolas mais próximas onde reside o aluno. Mesmo

estando sabendo desse fato, o educador enfatiza sua posição acerca do que talvez seja uma ordem injusta que, ingenuamente, violenta o aluno e sua família, em sua condição de seres já oprimidos pela sociedade.

Frente a essa conjuntura, os educadores mencionam tristeza e revolta.

“Ah é triste não é! Tem aluno que a gente sabe que é por pura influência, pura influência...” Eulália

“De tristeza e de revolta. Porque muitos eles não têm a opção mesmo, é a condição que eles têm, vivem naquilo ali, têm que participar daquilo. Não são usuários, mas têm que conviver com tudo aquilo. Outros não, outros é um sentimento de revolta por que eles sentem prazer naquilo, acham bonito, acham que é poder, eles se sentem poderosos porque intimidam outras pessoas. Então acaba revoltando, mas é uma tristeza muito grande de ver que muitos dos nossos jovens estão se debandando para esse lado.” Maria

A dualidade de sentimentos expostos, na verdade, se complementam: revolta por ver a escolha dos alunos, que talvez só percebam essa alternativa; e tristeza por observar as influências das lideranças do tráfico local, pois no processo de imersão no contexto ainda não conseguem perceber meios de contribuir para a mudança dos referenciais que os alunos admiram.

A valorização exposta para o envolvimento com drogas remete a uma situação de identificação dos alunos, com o personagem idealizado como poderoso quanto ao *status* social e econômico, com a busca de signos valorizados em classes dominantes e porque é o dinheiro que possibilita a aquisição de tais itens valorizados e o reconhecimento social. A figura 3 sintetiza os interesses dos alunos, percebidos pelos educadores.

B) Família é espelho do aluno

Evidenciamos a percepção acerca da influência da família nas atitudes que os alunos reproduzem dentro da escola. A família, por sua vez, localizada em um tempo e espaço que caracterizam um contexto excluído, marginalizado, reproduz no lar a estrutura de dominação em que vive.

“Porque, vamos supor, e também a família que eles não têm seria um espelho deles, igual ao pai que é traficante, ele pode até ter um pai, mas um pai que é traficante, que espelho ele vai ter? E é isso que eles precisam, eles se espelham muito nos outros.” Maurício

Frederico: “Mas às vezes, ele até usa a roupa do irmão que é mais velho, talvez, seja isso. O irmão é mais velho...” Ricardo: “Ou roupas até mesmo que ganham das pessoas.” Frederico: “E higiene para eles, às vezes nem tem condição de...” Ricardo: “Tomar um banho.” Frederico: “Às vezes dorme na rua, às vezes vem para a escola não tem nem... Acontece isso.”

Maurício se refere à ausência da família na vida dos alunos ao expor “a família que eles não têm”. Trata-se de uma afirmação enfática. Na visão do educador, o envolvimento com o tráfico (de drogas ilegais) está diretamente relacionado com exemplos de vida que não coadunam com a representação de família idealizada pela sociedade, que lhe exige o cumprimento de um papel educativo na vida do filho. Tal influência da família na conduta do aluno pode se relacionar com o que lhe é apresentado em seu cotidiano. Nessa situação de miséria, em que a família é oprimida pela conjuntura social em que se encontra, esse envolvimento pode ser um recurso utilizado para fuga, que paralelamente acarreta dominação de outros, como membros da própria família.

“Mas é espelho, não é? É lógico que tem também, é muito complexo não existe uma regra, o aluno que é bem assistido familiarmente não mexe com droga, o que é deixado de lado mexe, não existe isso, eu não saberia dar resposta. Mas, o que leva uns, o que falta para alguns que vão atrás, e o que é que alguns têm da família que não vão, é uma coisa que a gente ainda não... [tempo] A grande maioria está desassistida familiarmente é a grande maioria que está envolvida.” Maria

“Porque o que eu falo assim, a estrutura que às vezes eles têm em casa não é uma estrutura familiar que a gente teve ou que os pais da gente tiveram. Então, às vezes, ele é totalmente despreparado, o que chega para ele é a facilidade de ter um dinheiro, é a facilidade de conseguir um tênis de marca, um relógio de marca e até...”
Ênio

Na situação de marginalidade, exclusão, em que vive, existe uma “ineficiência” da estrutura familiar, encontrada no contexto de alguns alunos, que não o prepara para obter resultados, conforme preconizado pelos requisitos sociais e legais. Ênio conclui que tais alunos observam apenas a facilidade na obtenção de bens de consumo, fruto de atitudes possivelmente ilegais. Parece, na compreensão do educador, que membros da família envolvidos com drogas ilegais podem influenciar os demais a também se envolverem com o tráfico, como um negócio familiar, visto nesse caso como meio de se inserir na classe dos que têm poder, no meio em que vivem.

“Pais mesmo que estão presos, irmãos que são traficantes que são os donos dos pedaços ali, porque “Meu irmão é o fulano de tal, é o manda e tudo, ele é o poderoso”, “Meu pai foi preso porque estava atravessando, porque estava usando, porque estava comandando...” é muito comum. Eles passam de geração, um era dono, passa o poder para o filho...” Maria

“XXX [nome da cidade] é gente para todos os lados vendendo, em cada esquina tem um e você não tem como trabalhar com a família, porque às vezes aquela venda é o alimento que eles vão ter em casa.” Frederico

Quando têm oportunidade de conhecer entes familiares e observar o contexto de vida dessas famílias, os educadores enfatizam a influência do ambiente opressivo e frustrante na conduta dos alunos.

Eugênia: “E tem problemas aqui na escola, que acontece isso também que eu te falei olha. Às vezes você identifica um menino que está dando muito trabalho aí, pode está até mexendo com droga, sei lá. Você chama o pai, às vezes o pai é pior que o moleque, imagina, você chamar o pai e é pior que o moleque.” Selma: “Ah sim.” Frederico sorri. Eugênia: “Você já vê que a família (balança a cabeça)... Selma: Você já vê na hora que começa a conversa com o pai...”

Além disso, o envolvimento do familiar com ações ilegais ocasiona rendimentos favoráveis, com relação ao Ter, frente às dificuldades relativas à situação social e econômica em que a família pode viver.

“Teve outro caso de um menino que estava com um taco assim de dinheiro, menino de 6ª série. Foi outro professor que estava contando a história para a gente. (...) a professora falou, “eu posso xerocar para vocês, dez centavos, quem puder colabora com dez centavos”, e ele assim, acho que para fazer graça, ele tirou esse bolo de dinheiro do bolso. “Ah professora, quanto que é a prova, dez centavos, a senhora troca aqui?”, com várias notas de 50 reais. E a professora achou estranho, comunicou a mãe, falou “Fala para seu filho não trazer... A senhora deixou essa quantidade de dinheiro com ele? Porque é perigoso, mesmo, dos outros meninos estarem roubando ele”. Ela falou assim “Não, não deixei essa quantidade de dinheiro com ele.” Na verdade, ela não sabia que ele estava traficando. É o que foi discutido entre os professores, existem mães que sabem que o filho está traficando droga, porque eles mesmos dão uma parte desse dinheiro para os próprios pais, e não é pouco. Então a gente já vivenciou isso aí sim. Um menino com bastante dinheiro, que era de tráfico...” Eugênia

É importante evidenciar que Eugênia afirma que o aluno era envolvido com tráfico de drogas, e a mãe aparentemente não tinha conhecimento, todavia ela poderia receber vantagens decorrentes dessas ações, em vista do montante do recurso financeiro angariado. Na vivência de situação como essa, o educador pode se utilizar da oportunidade desse diálogo e problematizar a situação, estimulando o desenvolvimento de um pensar não acomodado que desafie os alunos a um questionamento crítico e desalienado.

Talvez pelo fato de o aluno duvidar da possibilidade de diálogo e compreensão do educador, ele não lhe expõe diretamente sobre o envolvimento dos pais com o tráfico. Isso até pode ocorrer, mas não é algo comum.

“Já [me contaram]. Na 5ª série mesmo. Uma 5ª série que eu tinha há dois anos atrás, as alunas achavam normal, então elas chegavam e contavam que o pai era o chefe do PCC, que a mãe era a comadre. Eles não explicavam, mas, “Minha mãe mexe com isso, meu pai com aquilo”. Então eles comentam, que a família mexe, eles comentam. Os menores. Os adolescentes maiores, não. Mas, alunos de 5ª, 6ª série eles comentam. [Jaqueline: Por que comentam?] Depende do aluno e depende da situação. Tem determinadas situações que eles querem mostrar que eles podem, que a mãe é barraqueira, que isso, que aquilo outro; tem situações não, que é só por conversar mesmo, só por falar que aquilo acontece, e eles acham normal.” Ricardo

“Na outra escola, teve uma menina que ela falou que o pai dela era integrante do PCC, isso ela já falou para mim, que ninguém mexia com ela na favela porque o pai dela era integrante do PCC. Isso ela chegou para me falar já. [Jaqueline: Que série ela era?] 7ª série. Mas, uma menina que sempre me respeitou, nunca deu trabalho, a gente sabia e é verdade mesmo, não é mentira não. Às vezes os alunos brincam, falam para intimidar.” Eugênia

Segundo as falas dos educadores, pode haver uma hierarquia de classe social, no meio dos alunos em que ser “chefe” do PCC seria o nível mais alto, e relacionar-se de alguma forma com essa organização constitui um valor e atribui ao aluno *status* e proteção. Daí as referências ao envolvimento de familiares com drogas ilegais entre alunos de séries menos avançadas, por ser algo do seu cotidiano, como forma de se sobressair no grupo ou intimidar colegas e educadores. Já os adolescentes mais velhos não comentam sobre isso, o que pode se justificar por saberem da ilegalidade do ato. É importante destacar no relato de Eugênia a ênfase na conduta de respeito que a aluna, cuja família comandava tráfico de drogas, tinha para com os educadores e a escola. Parece que a educadora tinha em relação à aluna uma expectativa de comportamento contrária à apresentada, que foi frustrada, levando a educadora a questionar seus conceitos acerca das relações familiares entre aqueles que, objetivamente, estão incluídos na elite dominante a partir do comércio ilegal, e o modo como se inserem na sociedade e direcionam os filhos.

A influência dos alunos mais velhos foi relatada como sendo maior, na compreensão do educador, quando falta “base” familiar e, inclusive, a ausência de cobranças na realização de tarefas e fornecimento de limite.

“Os de 5ª série são bem influenciáveis, se eles veem um da 8ª série fazendo, eles vão querer fazer para tentar se mostrar, mas, de qualquer forma também, eu acho que se já tivesse uma base, eles não iriam entrar nessa. [Jaqueline: Que tipo de base?] Ah, com certeza da família, o que eles não têm. Aqui a maior parte vem de uma família defasada. Ou tem mãe e não tem pai, ou tem pai e não tem mãe, ou não tem nenhum dos dois, entendeu? E também, sei lá, eles são muito assim, a gente percebe que falta mesmo. Porque se passa um trabalho eles não fazem, e também não tem essa cobrança em casa, entendeu? Então, eles são muito livres assim. Eles são alunos de ensino fundamental, mas com muita liberdade de escolha, de não estudar mesmo. E não estão nem aí, porque “Minha mãe não vai se importar, nem meu pai...”. Então, com certeza uma liberdade ruim. Como aqui a gente vê casos de alunos que reprovaram e tudo bem, porque, sabe? Normal. Não vai ter essa cobrança em casa mesmo. Então por isso também, mais um ano na escola, legal... porque eles não têm mesmo essa cobrança de casa, e isso falta.” Maria

A “defasagem” da família para com os alunos é representada desde a sua constituição com a ausência de um ou ambos os pais. Para os educadores, isso

repercute nas escolhas que os alunos realizam e no desenvolvimento dos aspectos educacionais na escola, em que por falta de incentivo ou até mesmo de cobrança familiar, os alunos não sentem estímulo para estudar.

Além da exemplificação acerca do envolvimento com drogas, exercido por membros da família dos alunos, os educadores também apontam características relacionadas à conduta dessa família, principalmente, da mãe.

“Ah... eles comentam. E mesmo quando os pais vêm na escola em uma reunião, a gente percebe os trajes, não é? O jeito que as mães vêm, que têm certos alunos que até ficam com vergonha, do modo do pai, do modo da mãe, os trajes da mãe que ela vem com shorts curtos, bustiê, chinelo, sem uma postura de vestimenta também. Isso é terrível, fazer o quê? É complicado.” Joaquim

“Nessa mesma escola que eu tive o problema com droga lá, o governo tem os kits que entrega de material e o pai tinha que ir para receber o material. Eram duas meninas gêmeas da 8ª série, a mãe foi lá para receber o material, a menina entrou lá de cabeça baixa, entregou o material para a mãe, a mãe cheirando álcool ao extremo. A gente não conhecia, era o primeiro ano que estava na escola, depois a gente foi conversar com a coordenadora para ver o que acontecia: a mãe faz uso de álcool e quem leva a casa, quem faz as coisas da casa são as duas meninas. Às vezes eles têm uma responsabilidade muito grande, muito jovem porque acaba assumindo isso. E você olhar para a menina e ver que ela estava com vergonha de saber que aquela pessoa era a mãe dela e que o professor estava conhecendo a mãe dela naquela situação, é bem triste. Eu falo assim, eles têm uma responsabilidade muito cedo, e o exemplo que ele tem em casa: ou vai ser uma pessoa sensata e falar assim, não quero a mesma vida que a minha mãe teve ou vai acabar tendo a mesma vida, são dois lados. Tudo isso vai depender da estrutura que ele vai receber e essa estrutura vai ser aonde? Fora de casa porque na casa que ele tinha que manter essa estrutura ele não tem. Às vezes você fala assim, drogas, vai pensar na maconha, cocaína essas coisas, mas sempre tem assim um primo, alguém que bebe ali muito e você chega para ele e fala, ele acha que aquilo não é doença, que não precisa de tratamento, mas sempre tem alguém próximo da gente que passa por isso.” Ênio

Percebemos que a tarefa dessas meninas é maior do que o preparo que recebem dentro de casa, e Ênio aponta que tais alunas podem seguir o modelo ou optar por não reproduzi-lo.

Essas situações caracterizam um contexto de opressão, dentro da família dos alunos, que é percebido como desestruturado pelos educadores. Essas crianças, privadas de um ambiente que lhes possibilite o desenvolvimento em sua maior potência, ao atingirem a juventude, podem se acomodar a essa realidade ao assumir atitudes “destrutivas”, como a imitação das atitudes maternas. Atitudes essas nem sempre totalmente aceitas pelos alunos, pois Carol percebe o sentimento de vergonha desses, que não expõem sua realidade, por considerarem que o educador tem uma “vida perfeita”.

“Não, eles têm vergonha. Não, eles têm vergonha. O professor pra eles é como se fosse assim, ainda, principalmente assim, escolas mais periféricas, e na prefeitura, o professor ainda é um ídolo, ainda é um ícone, ainda é uma pessoa que tem a vida

certinha. Então eles morrem de vergonha, morrem de vergonha da situação de pobreza, morrem de vergonha de ter que falar que não têm o que comer em casa, então eles não falam. Pelo menos pra mim nunca ninguém falou, não chegou e falou “Carol, me ajuda”, não ninguém nunca falou.” Carol

Nessa perspectiva, o discurso a seguir enfatiza que entre os alunos do ensino fundamental observam-se indícios evidentes de solicitação de ajuda perante a situação familiar, como uma denúncia com a qual mostram que condenam a situação em que vivem de injustiça face à sociedade dominadora. Contudo, com o decorrer do tempo, ao não vislumbrarem a disponibilidade externa para ajuda, adaptam-se.

“Nesse caso alunos pedindo quase uma ajuda assim, porque tem familiares, ou a casa usa drogas acho que é mais com as crianças, com alunos do fundamental. Ensino médio eles não querem compartilhar isso com professor, que aliás não confiam tanto talvez. Fundamental a criança fala, talvez você vai querer, ele tá meio agitado, você vai repreender ele fala “Não, minha mãe também não tá nem aí, às vezes ela chega drogada”. Você não sabe até quando é verdade, mas já ouvi alunos falando isso, “ah... meu pai tá drogado mesmo, então não vou fazer nada”. Reclamando assim... até os 12, 13 anos eles reclamam assim, depois não reclamam mais. Guardam só para eles.” Gabriel

Parece que a criança do ensino fundamental ainda revela seu sofrimento e desencanto com a situação familiar que vivencia, por isso pede ajuda. E, conforme percebe a não receptividade do ambiente escolar para sua situação de opressão, “guarde” para si as vivências, construindo um muro de defesa. Pode ser que o período adequado para intervir seja quando eles ainda reclamam. Tal exposição revela a repercussão que ações voltadas para o ensino fundamental podem ter enquanto instrumento que efetivamente atenda às rogativas, verbais e não verbais, dessas crianças.

Situações como essa despertam no educador sentimentos como desespero e revolta.

“Ah eu fico desesperada pela minha vivência. Porque é a gente que teve família, que teve uma ordem... Com relação a isso a gente teve oportunidade de estar fora, de olhar e falar que aquilo é errado. Você vê que, muitas vezes, aquilo não fica claro pra eles, fica claro com a orientação da escola. Mas, enquanto assim, eu tenho uma estrutura familiar, e portanto eu tenho, equilíbrio emocional pra falar “aquilo fica fora da minha vida”, você não sente. Você sente que a qualquer momento, com um problema maior, aquilo pode passar a fazer parte do, da vida dele, porque não tem emocional pra falar “não, não quero, fica longe de mim porque vai ser pior.” Eulália

“Revolta às vezes, sabe. Saber assim que às vezes você vai chamar um pai, uma mãe, para mostrar a situação para o pai e para mãe. E chega o pai e a mãe aqui e são piores que o filho ainda.” Ênio

Uma vez que se vê como impotente para modificar o contexto marginalizado em que o aluno convive, com a presença de situações e comportamentos de

peessoas próximas que ele avalia como inadequados, na comparação com o que vê e ouve na escola, o educador carece de estrutura emocional para o enfrentamento adequado.

C) Escola não é mais lugar de estudar

A influência proveniente do lar e do meio em que o aluno vive se distende para a escola. Nesta, o sistema de ensino gera a percepção da não necessidade de pensar para obter a progressão anual. Aliado a isso, os educadores apontam que os alunos usuários de drogas veem a instituição escolar como local de encontro entre si, para socialização, e não de aprendizado. Inseridos em um contexto no qual alunos são usuários de drogas, os educadores relacionam essa prática com a desvalorização do ensino que sentem advir dos alunos.

“Quando eles são assim... usuários de drogas, eles não vêm para a escola com essa cabeça assim, de querer escola, professor, conteúdo; eles vêm já com a ideia de encontrar com os amigos mesmo, e usar drogas, conversar, de rir, não vêm com interesse. Então, fica difícil para o professor, fica difícil essa aproximação, sem ter essa barreira.” Maurício

O relato revela, ainda, a perplexidade do professor que se sente impotente e incapaz de lidar com uma realidade, na qual julga ser a droga quem afasta o aluno. No âmbito da presença de drogas na escola, além do próprio uso entre os alunos, para o educador existe também o interesse de o aluno ir à escola com a intenção de comercializar tais substâncias ilegais entre os pares.

“Ele está ali, para buscar um futuro melhor, e ao mesmo tempo ele está ali para tentar, “ganhar o dia a dia dele”, porque às vezes ele acha que dentro da escola ele vai conseguir passar alguma coisa.” Ricardo

“Mas, a escola está em um ponto que, dentro da escola mesmo, existiam pessoas que iam só para ter, nem queriam o estudo mesmo, eram pessoas que estavam ali só para tentar passar essa droga.” Ênio

Ao perceber esses interesses, tais como utilizar e “passar” droga dentro da escola, o educador entende que para o aluno o papel da escola enquanto local de ensino torna-se secundário. Questionamos, então, como o ensino poderia ocorrer de modo a estimular a participação desses alunos?

“(...) então eu vejo que quem é usuário mesmo de droga não tem contato com professor, evita conversar, para não ser percebido. (...) mas, tem aluno aqui que só vem mesmo para passar de ano, e não está nem aí, então, fazer o quê? É uma escolha não é? Por mais que eles sejam menores de idade, eles sabem o que eles estão fazendo.” Maurício

“Aqui ainda nós temos uma proposta pedagógica que a gente tangencia a eficiência, ainda não é assim... Mas, tem uma outra escola que eu sou professor, que absolutamente não há ensino, não há nada, não existe gestão dos recursos, os

alunos não entendem qual o papel do estudante, não têm objetivo a não ser ter o segundo grau completo.” Expedita

Assim, referem que alunos provenientes de ambiente adverso não conseguem vislumbrar alguma perspectiva a longo prazo a ser obtida com a escola, sendo descrentes quanto a si mesmos, característica essa comum entre pessoas marginalizadas, entram em apatia, buscam alternativas acessíveis no seu meio para fugir da condição de opressão em que vivem.

“Porque a gente vê uma adolescência agora essa moçada eles não têm perspectiva, eu vejo assim cada vez menos eles vão tendo perspectiva, alguns poucos que conseguem almejar uma universidade, a autoestima deles é muito baixa, então a autoestima que leva a pessoa também a se desvalorizar, então “Vou curtir outras coisas legais que vão me deixar um pouquinho fora desse mundo louco aí que eu vivo, entendeu?”, sei lá ...” Frederico

A educadora, ao observar a escola tornar-se além de um local de socialização um espaço de comércio de drogas pelos alunos, mostra-se desesperançosa.

“A escola ela pode ser um local, como é um meio de socialização, ela pode até funcionar de outra forma, não é, ela pode potencializar o tráfico entre eles, porque é um ponto em que as crianças e os jovens de vários lugares se encontram e pode estar acontecendo aqui dentro da escola uma facilitação disso, o que eu não duvido não é? Então o sentimento é de derrota e preocupação.” Expedita

Assim, percebemos uma postura fatalista acerca da sua realidade: a escola não é só um espaço para educação, mas também um local que favorece a disseminação das drogas, o comércio e a expansão da rede de tráfico.

Contudo, alguns educadores mostram perceber a influência da situação desafiadora de vida de alguns alunos, no modo como respondem à educação escolar, assumindo uma postura mais compreensiva.

“É aquilo que eu te falei, você não conhece a vida do aluno, aí você entra na vida dele que você vai ver. Eu já, aqui nessa escola que eu dava aula, no [nome da escola] ali, ano passado tinha uma mãe lá, você sabe o que ela fez? Mandou o menino comprar uma Coca-Cola na padaria, pegou as coisas delas, botou em um táxi e foi embora. 11 anos de idade tinha o menino. Foi embora para o Norte lá e deixou o menino na rua. A vizinha que encontrou, porque a vizinha foi na reunião, a vizinha que pegou ele para criar. Entendeu? Tem várias coisas que você vivencia, situações assim, de completo abandono. Tem outros que a mãe está presa, o pai mexe com drogas. Quer dizer, o aluno está muitas vezes, focado, ele está sobrevivendo, ele não está focando em estudar, você vê que a cabeça dele está em outro lugar. Ele vem para escola e não consegue ficar ali mesmo estudando, é onde a gente tem problema de disciplina e outras coisas.” Eugênia

“Ontem mesmo eu estava dando aula aqui, pedi para menina parar de conversar, ela já veio me ofendendo com várias palavras baixas assim... Então a gente procura entender, é o que eu te falei, você vê que isso aí, ela já deve ter problema em casa, você vê que ela não consegue raciocinar, tem dificuldade para escrever. A gente passar esses alunos também, com esse tipo de problema, vai passando de uma série para outra, vai se refletir lá na frente. Por isso que eu acho, chega na 8ª série, uma menina dessa, ela vê que ela não acompanha, que ela não vai conseguir emprego,

porque ela não sabe ler e escrever, ela tem dificuldade com os pais em casa, tem dificuldade porque às vezes tem alguém que mexe com droga em casa, é o que eu acho que ela acaba indo para as drogas também.” Eugênia

Em seus relatos, o educador enfatiza a complexidade dos problemas dos alunos, caracterizada por ausência ou desassistência familiar, e considera isso uma interferência no modo como o aluno vivencia, percebe e se comporta na escola. Numa condição de vida plena de carências e abandono, esse aluno é um sobrevivente. Nessa condição a escola não é relevante enquanto local de ensino, pois o educador percebe que o aluno sequer consegue acompanhar as aulas na escola, e seu comportamento rebelde pode ser uma denúncia da situação desumana vivenciada. Como o sistema de ensino estimula o avanço dos estudantes para séries subsequentes a partir de parâmetros individuais para cada aluno, aquele não alfabetizado progride, “passa” e ao finalizar os estudos fundamentais percebe que não tem os conhecimentos elementares que lhe garantam a sobrevivência. Essa situação suscita nos educadores o sentimento de tristeza, pois percebem as “perdas” de tais alunos que poderiam desenvolver uma capacidade crítica e autônoma. Entretanto, atribuem as causas disso a uma condição de vida que lhes impulsiona para outro tipo de opressão, advinda do uso/tráfico de drogas.

Acerca dessa sensação de perda, a figura 2 resume os principais conceitos abordados pelos educadores que justificam essa percepção quanto aos interesses dos alunos, influência da família e sistema de ensino.

Figura 2: Interesses dos alunos, influência da família e sistema de ensino.

5.2.1.3 Escola de mãos atadas

“Porque a própria direção às vezes fica de mãos atadas, não tem muito...” Gabriel
 “Não vejo muito assim o que fazer mais, você fica, assim, de mãos amarradas, você não tem muito o que fazer. Ultimamente não dá, virou mais caso de polícia mesmo, infelizmente você fica de mãos amarradas.” Hélio

Os educadores apontam dificuldades para atuar no contexto em que trabalham envoltos por drogas, ocasionando uma sensação de impotência em face da situação-limite da realidade que o oprime. Essa situação parece intransponível, por não vislumbrar uma rede de suporte em suas ações para com os alunos envolvidos com drogas.

A) Joga-se tudo para o professor

“Porque se joga tudo para o professor, o professor não consegue acompanhar. Às vezes a gente quer ir para o psicólogo, porque o aluno traz os problemas para a gente, ele conversa com a gente, ele se abre com a gente para falar os problemas que ele tem dentro de casa, e muitas vezes a gente não entende o aluno por que ele é daquele jeito.” Eugênia

A presença de alunos com drogas na escola pode ocasionar consequências no educador devido ao conhecimento das realidades vivenciadas por esses alunos. Em face dessa descoberta, que pode envolver o uso ou porte de drogas ilegais por aluno, o educador desencadeia uma série de encaminhamentos que podem caracterizar a busca da superação da postura neutra de normalidade, mas também um afastamento do problema de perto de si.

No limite da sala de aula, as reações do professor, em face do uso de drogas pelo aluno, o fazem tentar gerir o problema de modo disciplinar (quando até então apenas se supõe que o aluno utilizou drogas), quando não obtém resultado pode tentar retirá-lo da sala de aula. Em vista do comportamento afetado pelo efeito da substância psicoativa que utilizou, o professor adota diferentes procedimentos conforme suas falas evidenciam.

“Bom quando eles estão atrapalhando muito, eu peço para se retirar da sala, que é a maioria das vezes. Eles não conseguem prestar atenção na aula, então ou espera lá fora ou vai embora. Mas, se caso eles estejam um pouco agressivos ou não querem sair, a gente tem que tocar a aula do mesmo jeito. Explicando para quem não está sobre efeito da droga. É o jeito, assim.” Gabriel

“Como que eu ajo... Geralmente, deixo ele no canto dele, quieto, se ele tiver atrapalhando muito a aula tento fazer uma conversa mais amigável, com ele assim, não é? Se ele não escutar, tento chamar o professor mediador, no caso da outra escola que tinha um problema muito grave de drogas, talvez você conheça, o (nome de uma escola). Então ali era muito difícil, a gente chamava o professor mediador e o aluno era colocado, levado para fora da sala.” Sara

“Tem aluno que é pacífico. Geralmente, eles são pacíficos porque eles sabem que estão dentro de uma escola, ‘ficam na deles’, como diz o outro, eles ‘ficam bem na deles’. E se, não ficar, a gente também não fica abordando muito não. Procura cair fora. Diretor tem essa função de pedir que ele se retire, e eles obedecem.” Joaquim

Cada situação é manejada pelo educador de forma diversa, a depender do comportamento apresentado pelo aluno. Uma posição é solicitar ao aluno sua saída da sala, nem sempre acatada no caso de ele estar muito alterado, conjuntura em que o educador se vê obrigado a dar continuidade à aula e os demais alunos a conviverem com essa situação. Condição em que se pode indagar como esses outros alunos elaboram tal experiência.

Outra forma de lidar é afastá-lo do convívio mais próximo dos demais alunos e tentar “negociar”, caso ele atrapalhe “demais” a aula. Se isso não surte efeito, contata o professor mediador ou a direção que pode até retirá-lo de sala. E uma terceira possibilidade é aplicada aos ditos “pacíficos” não o importunando e ignorando-o.

Na suposição de que o aluno é envolvido com drogas, a tomada de atitude só pode ocorrer quando há a constatação da presença de drogas junto ao aluno, “tem que ver”, pois ele pode ter uma aparência que sugira o uso, mas as razões para isso serem outras.

“Porque você precisa pegar o aluno fazendo uso, você não pode supor, porque o aluno pode ter ficado a noite inteira sem dormir porque ele ficou na internet e está sonolento. Então você tem que ver. Normalmente, quando ou o professor ou a direção ou inspetor de aluno vê essa manifestação do aluno chama a direção, a direção chama o aluno e é conversado com os pais, isso tudo também a gente trata nas ATPCs é falado isso. [J: O que é ATPC?] A ATPC na verdade é para ser um estudo nosso, o coordenador pedagógico prepara para que a gente possa ficar informado de tudo isso, essas questões, tanto de questão de drogas, gravidez, os transtornos, as dislexias, transtorno de déficit de atenção essas coisas assim.” Frederico

O educador pode desconfiar do envolvimento com drogas pelas atitudes do aluno, contudo a referência para que a direção tome alguma atitude depende da certeza, visível, da presença de drogas. Essas questões, por sua vez, são abordadas nas reuniões semanais, denominadas de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), com a coordenação.

“Se ele está bem agitado assim... a gente comunica à direção. É obrigado a comunicar à direção. Precisa ver o comportamento dele como ele está, tenta conversar com o aluno, ver se ele está bem. Comunica, porque a direção também vai ver como ele está, chama os pais para ver o que é que está acontecendo. Primeiro a gente conversa com o aluno, depois se ele estiver muito sob o efeito de drogas, a gente comunica a direção para estar chamando os pais também.” Eugênia

No contexto geral da escola, casos que destoam da dita normalidade vivida dentro do território da instituição escolar, como a “agitação” do aluno, são entendidos como sinais que requerem avaliação. Isso porque tais eventos podem estar relacionados a um possível consumo de drogas. A vivência de situações em que se constata ou supõe o uso de drogas por alunos perturba a atividade de ensino e coloca o educador no impasse de ter de comunicar o fato visível ou suposto à direção.

“Bom, a primeira atitude eu levaria, assim, não sei se é a mais correta, mas eu levaria para a direção, porque tem que ser na equipe. Como já aconteceu isso na minha outra escola, nós pegamos, nós nem vimos, mas a gente sentiu o cheiro, como, vamos supor: lá é pequeno e as crianças elas não são iguais aqui que a escola é muito grande, lá é menor, então nós sentimos o cheiro, ficamos assim na nossa. Dali a pouco veio a denúncia não de que viram fumando, mas de que estava no banheiro naquela hora aí nós fomos atrás, a gente pegou o aluno e apertou o aluno, aí eu, separadamente, não junto, nós pegamos três, um meio que entregou o outro vamos dizer assim.” Frederico

“Os três casos eu levei, quando eu ficava sabendo, eu levava para a coordenação, direção e passava a bola porque a gente também numa função de professor não tem muito que ficar fazendo, também é interferir ligando. Isso aí já é delegado mais para a gestão mesmo, para o pessoal fazer alguma coisa” Eulália

“(...) eu vi usando dentro da escola, dentro do banheiro. [Jaqueline: Como foi sua reação?] Na verdade, como eu já fui imaginando que ele estava usando, foi normal, eu só avisei a direção da escola que eles estavam usando, só isso. A direção tomou as providências. Porque como professor a gente não tem o direito de tomar providência nenhuma, não é?” Vívian

“Eu acho que eu iria informar a direção, “Olha fique mais atento, por que está havendo uso de drogas aqui na escola, isso é um absurdo”. E a direção da escola que iria tomar uma atitude, por que a gente também fica meio sem proteção.” Maurício

Frente à descoberta ou denúncia do uso de drogas na escola, o educador informa a circunstância observada a uma instância superior hierarquicamente, isto é, à direção, enquanto órgão representante de poder mais próximo do educador. Ao acionarem a direção, não especifica a ação em um só professor, por não julgarem ser sua competência ou por se sentir desprotegido para enfrentar sozinho a situação desafiadora. Assim, resguardam-se da situação e se colocam na periferia do problema.

“Sinceramente, como tratar um aluno nesta situação que você falou se eu identificasse ele comprando drogas, não sei o que fazer, em primeiro momento não sei mesmo, a não ser informar a direção sobre o ocorrido, fazer a parte hierárquica da coisa, mas a condução e a forma de trabalhar isso, isso eu não faço ideia.” Jenifer

Por outro lado, o educador também refere a necessidade de delegar a situação para a direção por desconhecer que encaminhamento dar ao caso. A conduta tomada pela direção escolar, por sua vez, irá depender de como a

instituição se insere no meio e como se impõe face à observação de comércio de drogas na escola.

“O que eu já vivenciei foram diferentes condutas, escolas que manda o aluno embora, liga para o responsável e tal, outras que não dão muita bola pra isso né, se o aluno não atrapalhar e não fizer nada também, deixa passar (...) Aqui (...) sempre buscou ser da seguinte forma: quando pegava, todo mundo sabia que o adolescente estava portando a droga, eles chamavam a polícia, ligavam para os responsáveis e já normalmente... para fazer as ocorrências e tudo, muita pegação no pé com esse negócio... Eu vi poucas vezes acontecer aqui de pegar com a droga na mão (...) Então, o que eu percebo é uma conduta que não deixava passar eu percebo que é conduta que vamos analisar, chamar responsáveis, vamos conversar, se precisar chama polícia, não tem medo de chamar a polícia. Mas eu já trabalhei em escola que, por exemplo, não chama a polícia em lugar nenhum, entendeu? Deixa, deixa pra ver, não vamos tentar resolver aqui, não chama a polícia de forma alguma” Eulália

A educadora aponta que existem dois tipos de atitudes da escola ao se encontrar aluno com porte de droga ilegal: adaptação passiva à realidade, buscando meios de defender-se da situação de opressão mesmo que isso signifique delegá-la para outro agente opressor, com a conduta em que “não deixa passar” e se tomam as providências legais cabíveis, desde a convocação dos pais até o envolvimento da polícia; e a percepção estática que caracteriza o imobilismo com uma conduta que “não dá muita bola”, contanto que o aluno não cause problemas visíveis, em que existe certo receio de contatar a polícia e sofrer alguma coerção futuramente. Em uma aproximação, essas duas situações representam a postura de transferir o problema a uma instância repressiva ou negar a existência do problema por medo do tráfico.

No caso em que a direção escolar não tolera a presença de drogas na instituição, segue-se um protocolo que se inicia pelo reporte do professor à mesma, que contata a família, em seguida comunica-se à polícia e à delegacia de infância e juventude para encaminhar o aluno à instituição responsável pelo julgamento do adolescente que cometeu ato infrator.

“Aí eles são monitorados, a direção é chamada, já aconteceu de vir polícia, acontece, já aconteceu de pegar droga na mochila, esses alunos são encaminhados para delegacia, pra DIJU no caso, os pais são contatados enfim...” Alan

Notamos que as atitudes tomadas pelo educador e direção da escola são influenciadas por um temor que é propagado entre os próprios educadores.

“Olha no começo foi meio assustador, porque a gente não está acostumado com a situação, tudo, mas eu procuro deixar ele quieto no canto dele para não atrapalharem os outros alunos, não alarmar ele. A gente passa às vezes para a direção, para ver que atitude pode ser tomada. E assim, a gente fica um pouco com medo porque a gente não sabe bem a reação que ele vai ter, então eu acabo deixando ele um pouco mais quieto na dele para não acabar prejudicando a mim nem os outros alunos.” Ricardo

“Na outra escola a gente também teve um episódio com um menino que, olha que grau, o menino tinha apelido de pajé. Pajé o que é? É o mandante da tribo, aquele que cuida da tribo, ele parecia um... e todo mundo morria de medo desse menino na escola e ele passa droga e tal... [Incluindo a direção? Os professores?] Todo mundo, quando eu falo todo mundo, é incluindo principalmente a direção, porque ele falava que ia, gente o menino aprontava, sabia que o menino estava com droga dentro do banheiro não iam lá, olha o exemplo de escola “não gente deixa isso quieto”, “Você vai chamar a...?” “Não!” Medo, puro medo de tomar uma atitude.” Eulália

A percepção do poder do aluno gera o medo, sentimento presente tanto nos educadores quanto nos demais alunos, por isso a opção de ignorar o aluno sob efeito de drogas, por temer sua “reação” que pode “prejudicar” a todos. Por prejudicar, podemos inferir a manifestação de atitudes agressivas do aluno sob efeito de drogas, bem como a possibilidade de o educador sofrer um processo judicial. Passado o momento extremo, a permanência do educador como um observador revela o quão imerso se encontra no contexto, não captando a causa real do problema.

Por outro lado, a direção também sente medo em caso de aluno tido como “mandante”, revelando o imobilismo e adaptação em que se encontra ao impedir que atitudes fossem tomadas, como possivelmente adentrar em dependências da própria escola onde estava ocorrendo uso de droga ou contatar a polícia.

Outro aspecto relativo ao temor que circunda a questão de drogas na escola reflete diretamente no risco à própria vida, como está relatado nas falas a seguir:

“Há anos atrás, quando eu comecei a dar aula, há 10 anos atrás eu dava aula lá no [nome da escola], e era muito complicado também porque tinha muita disputa de ponto de droga entre [nome da escola] e [nome da escola], hoje pelas informações que a gente teve, disse que eles unificaram, então o PCC tomou conta de tudo, então um grupo coordena tudo, já não tem mais essa disputa. Mas, nessa época chegou a aluno ser baleado lá na escola, a gente teve esses casos. Eu já tive caso de aluno chegar na porta da escola e perguntar de fulano de tal, “Fulano está aí professor?”, falei “Não, ele não veio na aula hoje”, depois que eu fiquei sabendo que não era aluno, eles pularam o muro foram lá para matar esse aluno. Quer dizer a gente, até a gente corre risco disso aí, de levar um tiro. É assim.” Eugênia

A presença do tráfico de drogas na região em que a escola se encontra mostra que isso por si só pode ser motivo de temor pela própria vida, devido às situações de conflito armado na região; além de casos em que houve tiro com arma de fogo dentro da própria escola. Em eventos como este, o temor pela própria vida vai além da suposição para o risco real, situação na qual o educador sente-se inseguro até mesmo para exercer o ensino de sua disciplina.

Almejando o cumprimento de normas legais, mas regido por uma percepção fatalista, os educadores contatam a polícia. Instituição essa que também é um

agente opressor, mas que é buscada no intuito de se obter alguma resolução para a situação escolar, uma vez que o educador não consegue visualizar o que podem fazer mais do que as ações que realizam para solucionar a problemática de drogas na escola.

“A escola na verdade ela faz o que pode nessa parte, só que não tem mesmo condições. Muitas vezes não tem saída, chama a polícia, faz quando encontra droga, porque é obrigação, o diretor tem que chamar não é?” Gabriel

“É eu acho assim, primeiramente, é, pegou. Se pegou com a droga, vamos lá, vamos encaminhar e na mesma hora tem que chamar a Ronda. Eu acho que a polícia ela tem que está presente na escola também entendeu? Se não fica muito fácil o acesso pra eles. Eu chamaria, primeira coisa, eu chamo a Ronda e os responsáveis da criança.” Eulália

“Porque a própria direção às vezes fica de mãos atadas, não tem muito... A polícia devia estar lá o tempo todo, mas também ela não pode entrar lá o tempo todo, tem todas as normas da escola, e não podem prender aluno dentro da escola. E os alunos sabem, essa parte como eles podem burlar eles sabem, as coisas certas, talvez eles não saibam nem querem é aprender.” Gabriel

“Complicado falar sobre isso, prevenção na escola o que se pode falar é o que se faz. O que é falado do mal, falar da questão da saúde, questão de você ser punido, ser preso, ser morto muito jovem. As consequências de você usar, de você vender a droga. Não vejo muito assim o que fazer mais, você fica, assim, de mãos amarradas, você não tem muito o que fazer. Ultimamente não dá, virou mais caso de polícia mesmo, infelizmente você fica de mãos amarradas.” Hélio

As falas acentuam o papel da polícia, embora se reconheçam as limitações desse aparato repressor, no tocante a sua ação na escola e com os alunos que são menores de idade. O isolamento sentido pela escola é potencializado por situações em que tais atores, que deveriam fornecer apoio para a manutenção da sensação de segurança, atuam em contradição com o papel legalmente correto que sua função representa.

“Na época nós fizemos uma listagem de alunos que levavam drogas para a escola, mas a gente não abordava porque é um perigo, e passamos essa listagem para um policial, e esse policial é que era passante. Ele foi preso depois, foi preso lá em [nome do local], um policial que ele que estava de acordo com... ele que ficava na porta da escola de manhã, fazendo vista grossa. Então menina, olha, você vê a minha idade e o meu trabalho, então é muito assim, a gente não sabe, a gente não tem ideia.” Joaquim

Quando demais alternativas não especificaram alguém para se responsabilizar pelo aluno, a solução encontrada, para resolver o problema da escola, é a transferência para outra instituição escolar, como se fosse possível transferir o problema estrutural que gera a situação desafiadora que repercute na escola.

“Ele estava com cápsula de cocaína, entendeu? E eu, para mim, 12, 13 anos é criança, você não pode afastar ele da escola, você só vai transferir o problema para

outra. Então a escola fica de mãos e pés atados, porque você não tem o que fazer, não tem um programa eficiente, a sociedade está toda assim.” Frederico
 “(...) Ele (aluno pego com drogas no banheiro) voltou pra escola. Olha pra você vê ele tava suspenso, ele expulso e estava frequentando a escola e você só pode expulsar o aluno quando você arruma outra escola pra ele e o diretor lá não tinha conseguido arrumar outra escola pra ele, não tinha e aí ele estava frequentando a escola.” Eulália

Todavia, uma vez que o aluno não pode ficar sem matrícula em uma escola, essa aparente resolução não é algo simples de ser realizada. Para poder afastá-lo da escola, a direção precisa encontrar antes outra instituição que o aceite para depois poder transferi-lo, racionalizando essa solução para o problema como forma de proteção dos demais alunos, mas negando a realidade concreta que tem como consequência a experiência vivida por esse aluno-problema.

Nesse ínterim, a transferência do aluno para outra escola também pode advir como solução para o comportamento agressivo de aluno sob efeito de drogas.

“Outras situações, teve professor lá na escola que foi ameaçado porque o aluno estava com os dois pés na cadeira, tem boletim de ocorrência disso, ele solicitou ao aluno, ele pediu para o aluno tirar o pé da cadeira, ele não mandou, falou para o aluno, “Por favor, tira o pé da carteira”, o aluno devia está sob efeito de droga, ameaçou ele várias vezes. Aí ficamos sabendo, através da mãe, que esse menino já veio de São Paulo ameaçado de morte pelo tráfico de drogas lá. Mesmo assim a gente fez um boletim de ocorrência, solicitando que a mãe tirasse ele da escola, transferisse ele para outra escola.” Eugênia

A ameaça pode vir do aluno que tinha um histórico de transferência e estava sob efeito de drogas, o qual embora estivesse em uma posição de aparente opressor se encontrava, por si só, em uma situação de vulnerabilidade e opressão.

As ações de adaptação da escola dependerão de circunstâncias que se relacionam com a gravidade da situação (consequência do uso ou encontrar droga na escola), tipo de droga (lícita ou ilícita), idade do aluno (menor que 18 anos ou não), série escolar (fundamental, matutino; secundário, vespertino; EJA, noturno), aproximação da família (envolvida ou indiferente) e contexto de inserção da escola no meio (medo de represália ou enfrentamento).

Em face de tais questões, a escola, representada pela direção/coordenação e o próprio educador, pode acionar instâncias legais para dar encaminhamento ao caso. Porém nem sempre o desfecho é o esperado, pois pode culminar na ausência de quem se responsabilize pelo aluno, retornando sobre a escola a necessidade de persuadir o mesmo aluno a não dar continuidade à ação que provocou todo esse processo. Com a ressalva de que isso é viável no período do ensino fundamental. Caso tais ações não tenham efeito, a solução possível para a própria instituição

escolar é não manter esse aluno sobre sua responsabilidade, transferindo-o de escola.

“Mas, às vezes o diretor fica preso, sem saber o que fazer. Mas, o que o professor tem que fazer? Vai chamar a polícia? Vai fazer... mandar o aluno pra casa de detenção? Vai só piorar a situação do aluno. Às vezes, chamar os pais também não resolve. Ele tenta tirar e tenta convencer o aluno a não trazer mais essa droga. Isso nas aulas matutinas...” Gabriel

Por não perceber em curto prazo a obtenção dos resultados esperados face às ações de prevenção e fiscalização que emprega, os educadores reforçam a concepção de que a escola encontra-se de “mãos atadas” e/ou “amarradas” diante da situação desafiadora do aluno envolvido com drogas no ambiente escolar.

Desse modo, o educador sente-se realizando um trabalho de libertação solitária, em uma luta contra “o mundo todo”, visto que na sua percepção o contexto familiar e de marginalidade social do aluno oferece alternativas contrárias àquelas que a escola defende. Sem saber em quem ou no que se apoiar, o educador não sabe como agir para resolver o caso do aluno envolvido com drogas na escola.

“E muitas vezes eles não têm a família para dar orientação, para dar estrutura. E é o quê? Meia dúzia de professores, é a escola contra o mundo todo, até ele descobrir que esse mundo todo não é bem o que ele pensou, de repente pode ser tarde demais.” Maria

Ao afirmar “meia dúzia de professores”, Maria atenta também para a questão de que, além de ser uma prática complicada, alguns poucos educadores se arriscam/se comprometem com a realização de ações de prevenção.

“E no meio disso tudo está a escola, está a família, está o professor, está o aluno. E você está vendo que o negocio está correndo, e você vê que ele precisa de ajuda e você muitas vezes não tem como fazer isso, porque Jaqueline só você para... você se importar...” Frederico

“E é um problema que a gente sabe que ultrapassa a escola, é um problema social.” Eugênia

Ao não conseguirem dar sequência ao caso do aluno, os educadores sentem a sobrecarga na atribuição de responsabilidades que não consideram ser apenas suas, e que devem ser assumidas também por aqueles que as delegam à escola, ou seja, pais e a própria sociedade.

“Acho que na escola deveria ser um fator, assim, agregador mesmo de família. Você conseguir trazer a família para dentro da escola e mostrar a consequência disso, que o conjunto entre família e escola é que poderia dar um jeito nisso. Hoje colocou tudo em cima, a família e o poder público, jogou toda essa carga em cima da escola, a escola é que tem que fazer essa função de dar um norte para a criança, mas isso é uma coisa que está tão iminente na sociedade que é difícil a escola trabalhar sozinha. (...) A sociedade está trazendo muito coisa para dentro da escola, que ela não está conseguindo administrar, porque ela está sobrecarregada, e também pelo fato de ela

não conseguir lidar com todas essas faltas, está se agravando. Então acho que é um ciclo vicioso.” Selma

Manuel: “Mobilizar a escola por isso, essa é a questão. A escola não pode!” Gabriel: “Aí vai perder o foco na educação com os outros alunos, não é?” Manuel: “Que é. Mas é claro. (...) É obrigado à escola, passam tarefas para a escola que não estão ligadas à educação diretamente. Sendo que um grande problema, principalmente para a população carente, é a falta de educação, que é o que vai dar maiores possibilidades para o jovem e para o adolescente, no futuro. Não só o contato com a droga, não só a perspectiva da droga. Mas a escola vai ter que se envolver com outros elementos, que, com outros problemas que a própria prefeitura ou o Estado não toma conta. É uma maneira muito interessante, você ir empurrando os problemas, quer dizer, ‘Olha, a escola que se vire, a escola que faça’. Mas não é a escola que tem que se preocupar com isso.”

Frente às inúmeras funções colocadas à escola, o papel de ensinar o conteúdo escolar não está tendo a atenção necessária. Nessa situação, os educadores expõem a insatisfação em perceber que está se perdendo o “foco na educação”, devido a outros órgãos não assumirem suas funções, aumentando as atribuições da escola sem lhe dar respaldo. Questionamos o que os educadores entendem por educação e qual seu objetivo. Narrar conteúdos escolares que estão alheios às experiências vivenciadas pelos alunos lhes ocasiona essa percepção fatalista e sensação desesperançosa que apresentam acerca do poder que a educação detém de transformar a realidade. O diálogo junto com alunos e comunidade, através da reflexão sobre essas situações-limite que lhes são cobradas, pode ser o meio para dar significado à palavra comunicada, reduzindo a sensação de solidão que envolve os educadores.

B) Família não coopera

Essa subcategoria especifica a dificuldade de tomada de decisões pela escola face à percepção da não assunção de responsabilidades pela família do aluno, junto à escola. Por outro lado, os educadores percebem a necessidade de orientação da família quando essa aparenta “se surpreender” com a descoberta do envolvimento do filho com drogas.

“E na maioria das vezes, os pais não sabem que eles consomem drogas, na maioria das vezes. Tem muitos pais que se surpreendem. Que nem naquela escola que eu dei aula, tem muitos pais que se surpreendem, nem imaginam que o filho mexe com drogas.” Eugênia

A surpresa com o uso de drogas pelo filho abre uma nova realidade na vida da família que pode desconhecer como deve proceder. Assim, o educador afirma que cabe à escola fornecer uma orientação à família nessas situações, possibilitando o diálogo.

“Não porque aí, é informar, antes que aconteça o pior. Porque eu acho assim, que a escola informa, e dá algumas alternativas para os pais. Olha, você pode procurar isso, isso, aquilo, procura um posto de saúde, um médico da família, alguma coisa nesse sentido. E encaminha. Porque aí o negócio já é com a família.” Frederico

“O problema é que você pega uma criança que precisa de um tratamento contra o uso de drogas, seja ela qual for. Dessa escola aqui, você pega um aluno que seja do período da tarde, ou mesmo que seja da manhã, eles não têm condição de bancar um tratamento.” Frederico

“Bom eu acho que depende da situação, se você pega uma criança, um adolescente, seja quem for, um aluno chapado, acho que você tem que chamar os responsáveis e conversar sobre a situação. É ajudar no sentido de procurar algum lugar, que existem instituições que trabalham com esses adolescentes”. Eulália

“Aqui em [nome da cidade] eu acho que só [clínica] paga. Acho que não tem aquele grupo da secretaria da saúde, eu acho que não tem, até aonde eu entendo quem quer colocar numa clínica tem que pagar e é caro né, bem complicado. Mas, existem projetos da ação social, então normalmente a gente tem que tentar achar um meio para esses pais também procurarem porque eles ficam, na hora que descobrem, ficam sabendo, ficam muito perdidos.” Eulália

Os educadores afirmam que a escola tem de esclarecer à família quanto às possibilidades de auxílio que o aluno pode receber, o que sugere uma preocupação com as dificuldades para tomada de decisões pelos pais que se sentem “perdidos”. E acrescentam algumas possibilidades de encaminhamento do aluno que eles têm conhecimento, como clínicas de tratamento particulares, de difícil acesso para população que frequenta a escola pública, e “projetos da ação social”, pois desconhecem algum serviço gratuito público, de modelo fechado, como em clínicas privadas. Essa oportunidade pode aumentar o poder de dialogação, entre educador e família, que os auxiliará na futura captação das causas do problema em sua profundidade, auxiliando a direcionar, em conjunto, a decisão mais adequada e que trará mais benefícios para a resolução da situação-limite que atingiu esse caso.

Os educadores afirmam que o apoio da família à escola é primordial para o desenvolvimento de ações junto aos alunos que estão envolvidos com o uso de drogas. Contudo, afirmam que a ausência de alguns pais na escola ocorre principalmente com a família de alunos que apresentam algum “problema”, cujo comparecimento da família à escola é o mais esperado pelos educadores. Os familiares que participam das atividades escolares, como palestras, reuniões, são aqueles cujos alunos não “necessitam”.

“Então, na minha opinião, o que seria mais interessante em termos de intervenção na escola, (...) a família também vir aqui e ter consciência que é uma coisa que está ali na casa dela, ela não está vendo ou porque não quer ver, ou porque realmente não

percebe, mas que está ali, então se as duas não se unirem, 50 e 50% para demolir esse grande monstro aí... “ Selma

“Então quando a família que está do seu lado, te ajuda, ela consegue entender. Ai já é um caminho que você consegue dar um espaço, agora, geralmente, a família coloca uma venda e ela não quer muito problema para ela não, ou às vezes ela até já sabe disso e acha isso... Ah então, é por aí...” Frederico

“A própria situação da escola hoje que eu vejo é a falta dos pais, tanto em casa como na escola, não acompanham. Você vai reparar, você já veio em alguma reunião de pais? Qualquer escola do Estado, pode ir para você ver. Geralmente, quem aparece em reuniões de pais aqui na escola, são os pais daqueles alunos que não precisam vir, que não tem problema.” Eugênia

“A escola convida, a escola quando faz palestra chama os pais, você faz a reunião bimestral, pouquíssimos aparecem, normalmente os mais necessitados são os que não vêm. Você manda chamar na escola, “Não tenho tempo para encheção de saco”, então acontece. Você muitas vezes fica sem acesso à família, principalmente daqueles que mais necessitam.” Maria

Parece que existe um preconceito quanto à necessidade de comparecimento dos pais de alunos nas reuniões, quando o educador afirma que só os pais de alunos “problema” “precisam vir” à escola. Interessante analisar a resposta fornecida pelo familiar e referida pelo educador, para a sua ausência à escola. Ao justificar seu não comparecimento devido à “encheção de saco”, podemos questionar qual é o tipo de relacionamento estabelecido entre a escola e tais familiares, visto que o aluno que é elo dessa relação ocasiona dificuldades no meio escolar. Talvez a postura assumida pelo educador seja aquela que o identifica como autoridade do saber, pela função que ocupa, opondo-se ao diálogo no qual a família esboce contrariedade com a palavra que o educador exponha. Mesmo ambos sendo sujeitos em situação de opressão, aqui o educador assume o lugar de poder, em busca de mudar a mentalidade da família e do aluno, como se isso fosse possível através de um discurso autoritário e superficial que mostra desconhecer a causa da opressão.

“A grande maioria nem aparecia. Por que nessa turma que eu tinha mais problema, era uma 8ª série e a gente já tinha alunos que eram de maior, então eles mesmos respondiam por si. E às vezes chamavam o pai, e o que aconteceu lá, o pai assim eu acho que a princípio ele tem aquela questão de negar, não é, “O meu filho, que lá em casa é tão comportado, meu filho não pode estar fazendo isso [envolvido com drogas], foi outra pessoa que fez e está culpando ele.” Então, a escola está tentando abrir o olho do pai para aquela situação e ele não consegue ver isso. Ate que o pai consiga enxergar e ver que aquilo está mesmo acontecendo, ou até mesmo... Igual teve um caso lá, a família sabe, a família já tentou tomar todas as providências mas, não consegue resolver, a mãe fala que vai. Porque assim, não tem uma família estruturada, mora com a mãe, o pai mora em outro lugar, a mãe quer mandar para o pai, o pai não aguenta quer mandar para a mãe de volta, e fica aquele jogo de empurra, empurra. E acham que a responsabilidade é da escola, então fica esse jogo. Acho que falta a estrutura, estrutura da família.” Ênio

Quando existe a desconfiança do envolvimento de aluno com drogas, a escola alerta, e a família comparece à instituição, pode ocorrer de o familiar já estar “alertado” e sua primeira reação seja negar o alerta feito pela escola, pois a realidade incomoda tanto que preferem ficar nas margens da situação, irritando-se quando lhes pedem para adentrar ao cerne do problema. Enquanto isso, durante o tempo entre a descoberta e a responsabilização, há uma lacuna em que nenhuma providência é assumida para com o aluno, o que pode ser relacionada à negação da percepção da situação-limite, às vezes consequência da organização familiar que não dá suporte ao filho, diante da situação marginalizada. Entretanto, a escola aparentemente também não se propõe a ouvir e sente que lhe empurram o problema, devido ao isolamento característico oriundo do monólogo.

Nessa postura de defesa, pode ocorrer que a reação da família seja a de questionar a veracidade da história contada pela escola, por rechaçar qualquer forma de exposição que a faça se deparar com o núcleo do problema.

Frederico: “Eu te contei um caso de um menino que eu peguei fumando dentro do banheiro e o pai mandou eu provar.” Selma: “Isso que eu estou querendo falar.” Frederico: “Eu tinha visto. Você não me falou que ele tava fumando mesmo, EU tinha visto. E o pai no meio da conversa, quando viu que o negócio estava entornando para o lado dele, ele falou que eu tinha que provar. Aí o que é que eu fiz? Falei para ele e pro diretor assim “A conversa acabou aqui”, eu não fui mais pra frente, apelei. Eu apelei. Falei estou me retirando da sala, com licença. Era a minha palavra contra a do moleque. E eu tinha visto, só eu vi.” Selma: “Aconteceu comigo em XXXX. Os professores lá, tinha um menino que tava dando muito problema na escola. Ponha palitinho na fechadura, atrasava para não ter aula, quebrava janela das salas, estava dando muita... Chamou a mãe, acabou com a coordenadora lá, acabou com todo mundo. Passou uma semana, o moleque foi preso.”

Ambos os educadores relataram situações semelhantes, nas quais as famílias questionaram a autenticidade do relato do comportamento do aluno, exposto pela instituição escolar, e, em uma postura de provável defesa (do aluno ou de si), os familiares reagiram contra o educador. Situações como essas enfatizam a aparente não cooperação da família com a escola, que os educadores apontam com insistência, mas que pode camuflar a alienação quanto à realidade de opressão em que vivem, que os faz ter uma crença ingênua de que o problema com o filho não é real, ou que justifique a sua inserção no mercado ilegal de drogas como meio de se inserir no mundo. Enquanto isso o aluno é aquele que consequentemente sofre com as providências não tomadas.

Por sua vez, quando a família refere já saber do envolvimento do filho com drogas, o educador expõe a seguinte situação.

“Aí nós chamamos os pais, os pais vieram. Um dos pais acabou confessando para a gente que o filho já tinha sido abordado pela polícia na rua, entendeu? Assim, naturalmente, eu se acontecesse um negócio desse comigo eu acho que eu não sei eu iria entrar e minha reação ia ser outra (...), mas para nós ali na hora que a gente entrevistou o pai que a gente conversou com ele, ele ou muito simples, uma pessoa muito simples de mais ou uma pessoa que já acha aquilo que mais ou menos “Ah ele já foi abordado na praça mesmo com fulano de tal” e falou o nome do menino e eu falei “E o que o senhor achou disso?”, “então pois é, a gente tá difícil...” aquela coisa lenta, aquela coisa assim... O que você vai fazer? Você chama a família, a família... A verdade eu acho que a gente está pouco preparado para trabalhar com isso e isso tá assim...” Frederico

Ao conversar com um pai e verificar a naturalidade (e até certa aceitação como algo imutável), com que se refere ao envolvimento do filho com drogas e sua abordagem pela polícia, o educador percebe-se imobilizado. Entram em conflito posturas divergentes sobre como proceder diante do envolvimento com drogas, baseadas no imobilismo do educador que espera que aquelas atitudes que considera adequadas sejam tomadas pela família, e em vista da situação aparentemente insolúvel a que está imersa, se acomoda e atura-a como normal.

Em outros casos, quando se desconfia que a família, por sua vez, também se encontra envolvida com drogas, o educador refere que o aluno não terá nenhum apoio; bem como, não se sabe, inicialmente, o que a escola possa fazer, uma vez que este é o meio em que o aluno está inserido.

“Ah, os professores sempre comentam, eles ficam sem saber, não sabem como ajudar. Porque nesses casos o aluno não tem como ter ajuda dos pais, porque se os pais estão usando drogas, os alunos não vão ter ajuda de ninguém.” Vívian

“Só que a gente vai poder fazer o que? Eu fazer um projeto para falar com ele, “Olha, você não pode mexer com droga?” Não vai adiantar... Ele vai embora para casa dele, ele vai enfrentar esse mesmo problema na casa dele. Vou te falar a verdade, uma coisa particular, tem pais que a gente chama aqui na escola, que a gente vê que ele é mais problemático que o aluno, e a gente vai fazer o quê? Tem esse problema...” Eugênia

Além disso, há também casos em que o aluno está imerso em contextos familiares em que existem, além do uso, o tráfico de drogas ilegais e cuja realidade é socialmente precária, e a venda da droga constitui o sustento da família e é uma “mercadoria” muito disponível.

“[Nessa cidade] é gente para todos os lados vendendo, em cada esquina tem um e você não tem como trabalhar com a família, porque às vezes aquela venda é o alimento que eles vão ter em casa” Frederico

“12 (anos), pequenininho, desse tamanhinho, raquítico, magrinho, da dó, ai da dó. Ai dói o seu coração porque uma criança de 15 anos, uma criança já um pouco maior, o corpinho mais já formado... magrinho, titiquinho 12 anos, dali você já começa a perceber que alguma coisa tem né? E aí depois descobriram que o tio é envolvido com o PCC. Então assim a gente sabe que tem isso, não são todos, mas o que você

vai fazer com um menino desse? Aconselhar? Conversar? Não tem muita coisa para fazer, porque você não vai mudar a família dele.” Eulália

“Agora, o que é que a escola pode fazer mais? Esta chamando os pais? Se são, se forem pais bacanas, eles entram do lado da escola, e ajudam, mas não é o que acontece. Na maioria dos casos, a família também tem envolvimento com droga, a criança é só mais uma que vai ajudar no tráfico de drogas. Então, acontece bastante também, você chama a criança para conversar, chama a família. E em último caso, já de não tá se comportando legal você encaminha para o Conselho Tutelar e etc.” Carol

A realidade familiar hostil ao desenvolvimento do adolescente é um fato constatado pelo educador, porém, qual o vínculo que estabelecem com a criança? Existe espaço para esse aluno falar de seus conflitos? Talvez ele saiba do perigo que ele e os pais correm, e repetir o que ele já está ciente parece que não funciona. Os educadores, talvez, não queiram ouvir as angústias dos alunos, porque pode ser que as suas próprias não deixem espaço para ouvir as de outros.

Assim, o encaminhamento para o Conselho Tutelar ocorre quando já existem consequências concretas, afetando o “comportamento legal” e até certo ponto normalizado, que parecem justificar a tomada de tal atitude pela escola.

Nessa situação, os educadores referem medo da própria reação familiar, quando a informam sobre o envolvimento do aluno com drogas.

“Sara: Tem que tomar muito cuidado com as coisas que fala, não é? Alguns temas é arriscado até a gente não falar, como por exemplo, droga. Se eu for falar de droga com aluno, se o aluno não gostar do que você está falando ele pode te prejudicar. Frederico: E você tem que conhecer muito a família do cara. (...) Mas quando você vê, que a pessoa é meio, eu não tenho coragem, sinceramente.”

“Mas tem o outro lado que você pode estar se envolvendo com quem você não poderia se envolver, então tem a questão do medo, a questão que na hora que você chega, por exemplo em uma família para chamar, tem pais que já sabem então ele já confirma, tem pai que sabe, mas não aceita, então ele fala assim “Você vai ter que provar”, “Ah mas a gente viu!”, “Mas você viu como? Você tem que provar”, então a partir do momento o que acontece, ele não quer. Tem os pais que não querem o trabalho, porque vai ser trabalhoso isso entendeu? E para ele colocar um processo em cima da gente pouco custa. Aí você pode falar assim, “Pô mas você um educador e você vai ficar com medo de um processo?” Não é só isso que envolve, você tem que provar muito, entendeu?” Frederico

Por medo das consequências divulgadas em massa sobre o uso de drogas, o temor da família que está envolvida também limita as ações do educador. Assim, ele se percebe sozinho e no limite do seu papel, quando verifica a ausência da família e a necessidade de que alguma decisão seja tomada para lidar com o aluno. Ao afirmar que os pais não assumem a responsabilidade pelo filho, o educador pergunta qual o dever legal da escola, em face das demandas apresentadas pelos

alunos, e questiona se inclusive lhes cabe dirigir-se à residência do aluno, a fim de intervir com a família, o que pode não ser bem aceito por este grupo.

“Reação de... fico um pouco preocupado, talvez indignado assim. Tenta conversar com os pais, a gente avisa a direção para ver o que pode fazer. Mas, eu fico na dúvida até onde é o papel do professor, do educador-professor, até onde a gente deve fazer. Porque como educador a gente tem uma parcela da educação da criança, não sei até quando a gente pode interferir na família. Talvez, não caiba no papel do professor ir lá na casa da pessoa e tentar resolver. Se for um grupo de pessoas, o professor sendo uma parte deles talvez. Mas só o professor e o diretor na casa... muitas vezes é casa de periferia, muitas vezes ele não quer atender e vai atender até de maneira hostil.” Gabriel

“Eu acho que a lei precisa ser clara tanto para mim quanto para o diretor e saber depois dos responsáveis. Porque os responsáveis já tá falando, ele é responsável por aquela criança se ela está usando droga, ele é responsável por ela, responsável pelo erro da criança é do pai e da mãe de quem cuida. Então se ninguém tomar uma atitude como é que fica?” Eulália

Percebemos que a escola assume uma postura ativa, mas restrita ao encaminhamento ao órgão da justiça, ao encontrar drogas com aluno, pois se trata de algo que reconhecidamente sabe que foge à sua competência e cobra atitude dos pais, que os professores consideram os “responsáveis pelo erro da criança”.

“Aí se você pegou, que no caso você pega, aí você chama a família. Normalmente, vai para o juizado de menores que ele está com porte, não é? Só que acontece o que a escola é... porque, assim, a escola acaba fazendo um pouco do papel que ela (a família) teria que fazer.” Frederico

Imerso nessa estrutura opressora, os educadores assumem a atitude de encaminhar o aluno para outras instituições (família, polícia, Delegacia da Infância e Juventude), assumindo nesse momento a posição de opressor. Processo esse que pode sofrer rescisões ou transposições no caso de alguma dessas instituições também não se responsabilizarem. Percebendo apenas essa dimensão do problema, os educadores afirmam que a escola realiza, além do dever que lhe cabe, aquele que percebe como sendo da família, quando essa não dá a assistência e punição necessárias ao aluno que “errou”. Essa situação, segundo os educadores, acrescenta mais um encargo à instituição escolar, ampliando-lhe a sensação de opressão em que vivem.

Vendo a necessidade de que ações conjuntas entre a família e a escola sejam realizadas para saber como lidar com o problema das drogas na vida dos alunos, Selma sugere a realização de estratégias integradas com vários órgãos/instituições.

“Eu acho assim, que os horários que poderiam ocorrer isso, predeterminados, seriam as reuniões de pais. Então as reuniões de pais, hoje, acho que a grande coisa é que os pais acabam não vindo, não tomando parte do que está acontecendo na escola, então os pais acabam ficando muito alheios. Então acaba sendo uma reunião de entrega de boletins, apenas. Então eu penso que deveria ter um dia, ou um dia no mês, assim, uma coisa mais contínua de integração, de os pais virem com os professores e assistirem, de autoridades de membros da própria comunidade que estão falando isso, de médicos, profissionais da saúde, de como lidar com esses problemas e como, assim, o máximo possível de a gente conseguir cercar. A gente sabe como é difícil vedar os muros, colocar a criança dentro de uma redoma, mas, de todas as maneiras possíveis, a gente conseguir vedar essas fugas...” Selma

Nessa situação, a educadora faz uma crítica ao apontar que as reuniões se tornaram um espaço burocratizado (entrega de boletins) e subutilizado pelos educadores, sugerindo que os pais devem escutar o educador docilmente, como objetos a serem preenchidos com as palavras narradas pelos professores, relato esse que só reforçará o quanto seu filho não está se desenvolvendo intelectualmente, por suas próprias dificuldades e comportamento.

C) Eles arcarem com aquilo que fazem

Na percepção dos educadores, o envolvimento dos adolescentes com drogas está interligado com a impunidade seja daqueles infratores com idade inferior a 18 anos, como dos demais elementos envolvidos nessa relação, como organizações do tráfico de drogas, o que faz o educador se sentir vulnerável nesse contexto.

“Porque em termos de eles serem presos ou não, isso eles sabem que sendo menores não irão ter consequência nenhuma. Isso eles têm mais ciência do que a gente. Sabem da lei de cor e salteado.” Ricardo

De acordo com o educador, os alunos não veem consequências para as atitudes ilegais que praticam, o que pode incentivar tais envolvimento. Com base nessa alienação ingênua e fatalista, os educadores elaboram uma sequência de motivações para o envolvimento dos alunos com drogas que aparentemente se justificam pela vontade de ter para poder ser considerado humano, o que é facilitado pela impunidade legal.

Sara: “É o que já coloquei aqui, é uma das principais cagadas no governo foi essa questão de proibição de trabalho infantil, dele não poder trabalhar. Na época dos meus pais, até na minha época você poderia trabalhar, juntava a tal da guarda mirim, trabalho de Office boy, e o contraponto da escola e acho que era importante. A criança tinha uma certa medida de responsabilidade.” Eugênia: “Aí numa favela a mãe passando fome, passando fome, passando necessidade de tudo, vai, o moleque não pode trabalhar, não poder ajudar a família, não é? Escola? Ele não vê. É um processo longo que ele vai ter que atravessar isso aí, já que vai ter que estudar, se formar, procurar emprego e tentar alguma coisa. Um passo do...” Selma: “Plano de carreira do crime.” Eugênia: “É aliciar ele. É muito fácil isso aí. O próprio consumismo ajuda ele porque ele quer ter as coisas.” Selma: “Uhum.” Eugênia: “Ele quer ter. Por outro lado a gente tem a lei, você pega o menor. Não vai ter o nome sujo, de menor

não tem o nome sujo, ele passa para frente e sai com a ficha limpa. Então qual que é mais vantajoso para ele? O que é mais vantajoso para ele? Ele vai deixar de ter as coisas que ele quer, até ele atingir a faculdade, a idade que eles podem trabalhar? Eles querem ter agora, gente.”

Na perspectiva dos educadores, o contexto marginalizado mais à vontade de consumir bens, que não tem condições financeiras de arcar, aliado à impossibilidade de trabalho legal antes de atingir certa idade, facilitam o aliciamento das crianças e adolescentes pelo tráfico de drogas, estimulados pelo reconhecimento da impossibilidade de punição legal. Essa aparente ausência de consequências legais, diante do envolvimento do aluno menor de idade no tráfico de drogas ilegais dentro da instituição, é fator de insatisfação entre os educadores.

“Ah! Eu acho que tem, a gente sempre tentar dentro da lei entendeu? Pra também não prejudicar a criança e não se prejudicar. Então sabe, então assim o que a gente sabe é que quando você pega com a droga você pode chamar a polícia, mas não para prejudicar a criança nem nada, é para fazer a ocorrência legal do negócio ali, porque a gente não pode fazer isso, você vai fazer uma ocorrência legal. O que você vai fazer é um relatório eu peguei fulano e tal... só isso eu acho pouco, eu acho pouco.” Eulália

“Porque se o menino está mexendo com droga e está dando problema na escola, ele vai ser transferido e vai dar problema na outra escola. O policial que atendeu a ocorrência falou que já era a terceira vez que atendia e soltava ele, porque ele vende drogas nessa praça que tem aqui na avenida, várias vezes a polícia já abordou ele, ele estava com drogas, mas não pode prender ele porque vai para delegacia e acaba entregando para os pais, os responsáveis. Então é isso que acontece.” Eugênia

Ao se deparar com alunos que trouxeram drogas ilegais para a escola, os educadores justificam a necessidade de reportar-se à polícia, numa atitude de encaminhamento das ações para outras instâncias responsáveis. Aliás, esse encaminhamento do aluno se iniciou desde a transferência de outra escola. Os educadores mostram sua insatisfação pelo trabalho da polícia limitar-se à “entrega” do aluno à família e “soltá-lo”, uma vez que nenhuma ocorrência é registrada, apenas um relatório da situação é exposto. Entretanto, para mostrar, antecipadamente, o resultado da referência feita pela escola à polícia, a própria polícia reitera que essa medida já foi realizada outras vezes com o mesmo aluno, devido à recorrência em que é encontrado “vendendo” drogas na rua. Isso mostra que eles guardam um “registro” dos adolescentes envolvidos com comércio de drogas ilegais, todavia outras medidas de punição legal, ditas socioeducativas, não são tomadas.

Essa insatisfação, que é estado ingênuo devido à interpretação simplista do cerne do problema, parece se centrar na finalidade do trabalho dispensado para

impedir alunos de portarem drogas dentro da instituição escolar. Isso ocorre porque não há continuidade da energia despendida pelos professores, com consequências concretas, no seu entendimento, que possam intimidar tais ações. Esse estado ingênuo é reforçado pelo fato de que o educador percebe que aqueles que detêm o poder de fazer cumprir a legislação, ao proteger a criança e o adolescente, estão cometendo uma violência para com o professor.

Seguindo esse raciocínio, os educadores defendem os pais que tentam fornecer limites para os filhos, mesmo que de modo autoritário, situação na qual a família assume o papel de opressor (ao agir com autoritarismo e falar que retirará o filho de casa ao atingir certa idade) e oprimido (pela sociedade que ao tratá-lo com violência o faz entender ser esse o modo de agir para educar o filho, e ao ser ridicularizado pelo filho).

“É a palavra mais certa que tem limite. Você fala, “não vai ali” ele vai, você fala “não vai”, ele vai, “não vai, não vai”. Aí você arreventa um trem desse aí... Eu tinha, quando era coordenadora, eu tinha cinco pais que estavam no trabalho forçado, por que bateram no filho. Aí o juiz determinou que ele fosse pagar, porque era pobre. Aí o pai como trabalhava ele foi fazer esse trabalho na escola, que ele ficava lá tantas horas, um trabalho comunitário, não é isso? O filho passava perto dele e ria do pai, o pai chorava, o pai falava “Olha lá, ele está me chateando porque eu estou pagando uma coisa que eu fiz para endireitar ele, mas a justiça não aceitou, então eu estou pagando por isso. Vou pagar. Mas assim que ele tiver 18 anos, na minha casa ele não entra.” É... só quem está dentro de uma escola, que vê essa sociedade, que sabe como ela está.” Joaquim

De acordo com o educador, a lei impossibilita o próprio pai de “endireitar” o filho e, aliado à situação de pobreza, o pune através da obrigatoriedade do serviço comunitário devido à ação que acredita ser necessária para educar o filho. Verificamos ainda nessa fala uma visão distorcida do “endireitar” do pai e do professor, mas também uma inadequação do agente do judiciário com uma conduta que, antes de favorecer o diálogo, criou um antagonismo maior entre pai e filho, invertendo a relação de poder do pai em relação ao filho para deste sobre o genitor, desestimulando qualquer iniciativa de diálogo em que possa haver o exercício de autoridade em direção ao estabelecimento de limites ao adolescente.

“Se tivesse na estrutura, desde conselho tutelar que trabalhasse de maneira eficiente, atuante, escola atuante, polícia talvez atuante que resguardassem minha segurança e minha integridade física isso me faria me tornar seguro, mas como isso não é possível, então fica distante.” Jenifer

“Observei bastante. Muito. Só que eu não tenho respaldo. Nem eu nem ninguém. Eles estão certos, por que a polícia não faz nada. Você não tem como justificar essa, esse uso, é, envolve muita coisa, então tem hora que é melhor você ficar cego, surdo e mudo. Como eu não vi nada. Só quando está muito aberto, né? E não é só nessa escola não, tem escolas piores.” Joaquim

O temor pela “integridade física” reside na falta de “eficiência” dos mecanismos que deveriam garantir a segurança da estrutura social, tais como o Conselho Tutelar, a escola e a polícia. Por causa disso, os educadores assumem a conduta de ser “cego, surdo e mudo” frente ao uso de drogas, caracterizando o imobilismo que se adapta à situação no modo que lhe exija menos modificações, à espera de que mudanças ocorram provenientes da elite dominante. Como não há “respaldo” dessa estrutura dominante e paternalista, os educadores têm uma atitude de quem “observa” e “não vê”, e só é tomada alguma atitude em caso “muito aberto”.

Ao perceber a ineficiência da estrutura assistencialista em face da sensação de insegurança, o educador justifica a própria aliança com outra elite dominante, representada pelo tráfico para garantir a tranquilidade escolar, como exposto, na sequência.

“Essa que eu trabalhava era terrível. Eu trabalhava no meio de uma periferia, e só melhorou no dia que o chefe do PCC aliou-se. Você vê não é? [Como foi esse acordo que foi feito?] Porque um aluno bateu na diretora, quase matou. E ninguém tomou conhecimento, nem supervisão, nem Diretoria, nem DE [Delegacia de Ensino], ninguém se envolve, a diretora estava viva, está bom demais. E ele ficou sabendo, porque a esposa dele estava fazendo supletivo, e a gente também não sabia, que ela era esposa dele. Só que a gente era muito assim, agradável, muito bom, para esse pessoal. E ela contou para o marido, e o marido foi na escola saber, e a diretora mostrou o corpo todinho machucado. Então ele determinou que, se chegasse perto da escola que ela era só para avisar. Mandou recadinhos, não é? De que maneira que eles mandam, eu não sei. Nós passamos a ter uma escola maravilhosa. Porque ele falou, deu o telefone celular e falou “Me liga”. Você acredita? É, é assim. Na época isso até foi visto.” Joaquim

Esse relato mostra a exposição dos educadores a violentas agressões físicas dos alunos, relatando situação vivenciada por diretora, caso no qual não houve intervenção das entidades educacionais ou legais. A ação partiu da elite opressora vinculada ao tráfico que, ao tomar conhecimento do caso, avisou que o aluno agressor não se aproximaria mais da escola. Percebemos que essa organização foi mais efetiva enquanto aliança para garantir a possibilidade de trabalho e ensino numa região de periferia “terrível”, segundo as próprias palavras do educador.

Diante de tal situação, o educador questiona as leis que, em sua visão, protegem os adolescentes de serem responsabilizados pelos seus delitos, mas que na realidade violenta a todos.

“Primeiramente mudar o ECA, o Estatuto da Criança e do Adolescente, porque eles sabem de cor e salteado. Eles arcarem com aquilo que eles fazem. E lá dentro, por exemplo, tiveram várias reportagens que a gente viu nesses tempos, de que o menor já estava passando pela 3ª vez pela delegacia e sendo liberado, por tráfico de drogas. Então se ele fosse detido e lá dentro ele tivesse uma pena, lá dentro, uma medida

socioeducativa que eles falam, trabalhar, se esforçar, fazer, em regime fechado, para ele aprender a correr atrás daquilo que ele quer e ver que ali dentro ele não vai ter só bem bom, ele vai ter que lutar, vai ter que trabalhar, vai ter que botar alguma coisa para ele fazer ali dentro.” Ricardo

A percepção da falta de consequências ocasiona a defesa, pelos educadores, da existência de locais fechados para que os adolescentes infratores “aprendam”, por meio do “esforço”, o que é o verdadeiro “trabalho”. Importante ressaltar que o educador limita o sentido do termo “medida socioeducativa” para a reclusão em regime fechado. Ao discordar do Estatuto da Criança e do Adolescente, isso demonstra um simplismo ingênuo na sua compreensão sobre a estrutura de dominação que envolve o problema de drogas, por perceber esse estatuto como a causa de um problema que em realidade assume aspectos muito mais amplos para solução do que a mera redução da maioridade penal.

“Acho que teria que ter uma punição mais severa, mesmo ele sendo menor. Porque se para o nosso país, para se eleger um prefeito, um presidente, um governador, com 16 anos ele pode, então porque ele não pode arcar com as consequências do que ele faz? Se o Brasil acha que ele tem competência para escolher quem vai governar o seu país, então ele tem que ter responsabilidade para assumir aquilo que ele fez, e não ser tratado como criança.” Selma

Por esse relato, notamos uma ênfase na necessidade de punição para os delitos cometidos pelos adolescentes, associando como possível solução a redução da maioridade penal. A defesa dessa solução pode estar relacionada à descontinuidade das ações que deveriam ser aplicadas para que não ocorresse a necessidade de internação, como a obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida, e numa perspectiva mais ampla, a garantia dos direitos de cidadania para aqueles provenientes de classes marginalizadas.

“Ah leva para o juizado faz ocorrência e só, não tem mais, porque é menor, ele vai fazer o que com ele? O que ele vai fazer? Eu fico pensando, o que o juizado vai fazer? O acompanhamento com assistente social? Será que a gente tem tantos assistentes sociais para trabalhar com isso?” Frederico

“É eu não tenho assim, muita reação não, porque eu sei assim que não é uma coisa assim, muito de sociedade, é de governo. É política. É política. Porque você vê um Conselho Tutelar, porque lá eu tinha uma amiga, ela tinha dia que ela chorava muito. Ela fala “Joaquim, eu não entendia nada, hoje eu entendo tudo. Porque eu faço essa abordagem, assim, assim e assim, e é assim, assado, assado, assado”. É muito complicado. Então de repente você ajudar uma sociedade é uma coisa, mas você inserir ele numa lei, você não sabe como agir. Você não sabe” Joaquim

Ainda imerso em um estado ingênuo de consciência, os educadores desacreditam de órgãos como o Juizado, Conselho Tutelar e assistência social ao

afirmarem que esses não têm condições para acompanhar a especificidade de cada aluno, subestimando o poder advindo da responsabilidade política, social e crítica.

Tal situação é atribuída à inexistência de instrumentos de punição legal de crianças e adolescentes que não completaram 18 anos de idade, as quais são aliciadas para o tráfico de drogas ilegais. E leva a questionar o contexto social e familiar, se permissivo ou ausente, e o governamental, criando instituições e/ou programas que de fato garantam a proteção e os direitos da população. Na visão dos educadores, as leis existentes, na realidade, estão protegendo a organização criminosa do tráfico de drogas que alicia o menor e não o está resguardando dessa rede, pois essa dita proteção na realidade violenta a todos.

Nessa estrutura de dominação, sugestões como a imposição de trabalho obrigatório ou redução da maioria penal vão manter o *status quo*, continuando a alimentar o tráfico com mão de obra de jovens admiradores do poder dessa organização que, se for necessário, utilizará crianças com idade cada vez mais inferior. A proposta de diálogo junto ao acompanhamento de assistência social concomitante com atividades do conselho, fornecimento e oportunidades de inserção social, medidas educativas e aplicação da lei existente com coerência na execução talvez fossem mais eficazes no cenário complexo que a escola e a sociedade vivenciam.

A Figura 3 sintetiza a conjuntura em que o educador se encontra diante da suspeita ou constatação do envolvimento de aluno com drogas, transferindo-o para a direção da escola que nega ou não tolera o problema, acionando a família. As ações da família, por sua vez, dependerão do modo como essa se encontra diante do envolvimento da criança/adolescente com drogas e como percebe a recepção escolar à sua situação. A depender da circunstância, a escola encaminha o problema também para autoridades legais e assistenciais, as quais na sequência devolvem o aluno à família. Essa situação acarreta uma sensação de “mãos atadas” no educador.

Figura 3: Representação da concepção de “mãos atadas”.

A percepção do contexto de envolvimento de alunos com drogas, que circunda o educador, o faz afirmar-se descrente de mudanças na sua realidade. Assim, a Figura 4, representa o educador no centro do diagrama, descrente por estar envolto por todas as circunstâncias apresentadas pelos itens ao seu redor, de modo que não consegue perceber como sair desse estado de imobilismo.

Figura 4: Representação da situação de descrença.

5.2.2 Justificativas Para o Não Envolvimento

No processo de transitivação da consciência, o educador consegue ampliar sua perspectiva sobre o contexto e a necessidade da prevenção ao uso de drogas, contudo essa conscientização pode assumir um estado ingênuo em que se justifica por seu não envolvimento com tais ações, que percebe como sendo necessárias na sua realidade.

5.2.2.2 Dificuldades para prevenção

A) Com a carga horária do professor é difícil fazer mais

A situação de trabalho do professor e sua remuneração influenciam em seu envolvimento com ações voltadas para prevenção ao uso de drogas em escolas.

“Porque a carga horária de professor, como eu te falei, é de 33 aulas, como que você vai enfiar mais um projeto para você está recuperando um aluno desses? Dentro do período da escola, fica difícil.” Eugênia

Eugênia: “A gente às vezes pensa não é, é o que ela falou. A gente pensa numa solução, mas vai fazer o que, muitas vezes a gente trabalha já em cima de uma carga horária pesada, a realidade, muitas vezes, não dá nem para preparar uma aula, o cara fala que tem a carga horária completa, não tem como. Aí você parar isso aí, para mexer com outras coisas que são problema também.” Selma: “É aquela coisa não é Eugênia, o professor que tem a carga horária completa, ele nunca está adiantado, ele sempre está atrasado. Você preparar para você dar aula, não, você tem que usar aquele tempo que você iria preparar aula para corrigir, mesmo porque você tem que aplicar no mínimo, três avaliações por sala, o tanto de prova que você tem que corrigir e de trabalho, é pesado fazer isso.”

A baixa remuneração torna nítida a situação de opressão em que vivem os educadores, os quais não são proprietários do seu tempo, abdicam do envolvimento com outras atividades não contabilizadas como carga horária no trabalho, por se considerarem “sempre atrasados” para obtenção do salário que não alcançam.

Devido à extensa e opressora carga horária de trabalho semanal em sala de aula em uma ou mais instituições, os educadores enfatizam a inexistência de tempo para desenvolver atividades extras como projeto ou capacitação. Interessante observar que o termo utilizado por Eugênia foi “recuperar” e não prevenir, como geralmente relatam. Por recuperar o educador se refere aos alunos que sabem ser usuários de drogas, o que não inclui toda a classe de alunos da escola.

“Mas, na outra escola que eu trabalho, foi oferecido um curso de pós-graduação para os professores de, na verdade 180 horas é um aperfeiçoamento, com essa questão de uso e prevenção de drogas. Eu acho que a adesão foi pouca. [Era presencial?] Era a distância, é lógico que tiveram alguns encontros presenciais, para ensinar a usar as ferramentas, plataforma, entrega do projeto no final é presencial, mas o restante do curso era a distância. [Por que você acha que os professores não

aderiram?] Eu acho que pela falta de tempo. Por mais que seja a distância. Porque como a gente estava falando, para conseguir o nosso salário, a nessa sobrevivência, a gente acaba se multiplicando por duas, três escolas. Fora isso, o de professor é um dos únicos trabalhos que não termina na sala de aula, leva muita coisa para casa, prova para preparar, prova para corrigir, trabalho para corrigir, preparação de aula, então você leva muita coisa para casa, para corrigir, e acaba não dando tempo. Sessenta horas dentro de sala, e mais poucas horas fora ainda, fora os outros afazeres que você tem, acho que sobra muito pouco para você se dedicar a sua capacitação.” Selma

Diretamente relacionado à gestão do tempo do educador, Selma refere-se a uma capacitação oferecida à escola gratuitamente e a distância, com foco no consumo e prevenção ao uso de drogas. Como iria requerer tempo além da carga horária escolar para participar, o educador justifica a não adesão devido às inúmeras responsabilidades que requerem dedicação, já inerentes ao seu trabalho. A situação exposta neste relato mostra a necessidade de o educador complementar renda com o trabalho em várias instituições, além da rede pública, o que lhe consome o tempo para dedicar-se à própria capacitação. Todavia, a necessidade de atualização é apenas um dos elementos que requer do educador coragem para lutar por salários e condições de trabalhos menos desfavoráveis.

Imerso nessa situação, o tempo também é justificado como fator limitante para abordagem de temas considerados transversais, como prevenção, devido à quantidade de conteúdo já existente no currículo escolar específico de cada disciplina.

“Então se eu for parar o meu conteúdo para falar um pouquinho, lógico que é importante, mas, se eu for parar o meu conteúdo para falar com ele sobre a droga ou sobre a prevenção essas coisas, eu vou está atrasando meu conteúdo. Mas, seria muito importante mesmo desenvolver um projeto, parar um pouquinho, mostrar para ele...” Ênio

Assim, desenvolver atividades acerca do tema droga remete à necessidade de “parar o conteúdo” e poder atrasá-lo. O termo “um pouquinho” deve ser observado, por essa expressão poder apontar a quantidade de tempo que dedicaria em tal atividade ou à (pouca) necessidade que a sua alienação permite perceber para abordar o tema. A necessidade de “transmitir” pacotes de conteúdos ditos “quadrados”, selecionados por uma elite educacional dominante que lhe regula os conhecimentos a serem trabalhados, pode ser explicada pelo sistema de avaliação a que a escola está submetida.

“Olhe tem na teoria, mas, na prática não. Porque até mesmo no Enem, ou em vestibulares onde dizem que os temas transversais estão presentes, ou é minoria ou acaba sendo uma questão, porque a outra já vai sendo específica da disciplina. Então você acaba ficando preso ali. E o Saresp, que é o sistema de avaliação do Estado, ali

não tem nada de transversal, e ali conta pontos para a escola ser considerada uma escola boa ou ruim, que já está inclusa no salário do professor. Então, no fundo você tem que passar o que é, senão você ganha pouco. Eles dão opção, mas, você está preso ali aos temas não transversais, por que no Saresp vai ser cobrado e vai mexer diretamente no seu salário, e vai ser taxado como uma escola boa ou ruim sei lá, na capa da Folha, por exemplo. Bem complicado. Por isso que até o tema transversal você teria que utilizar uma parte, mas todo o resto você tem que focar ali numa lição mais quadrada, por exemplo. É... o Saresp ano passado, foi abordado Ciências, Português e Matemática, as provas foram desses temas, e eram os caderninhos de Português, caderninhos assim do aluno fazer. [O que significa a sigla Saresp?] Saresp, Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo, ou algo assim.” Gabriel

Assim, o tema drogas aparece como anexo ao currículo escolar de todas as séries e disciplinas, sugerido pela elite dominante como tema transversal, só que sua abordagem está na dependência (teórica) de o educador incluí-la nas aulas, cujo tempo em si está preso ao currículo escolar controlado por essa elite. Mas como o órgão regulador não enfoca a avaliação nos temas transversais, esses não são priorizados durante o ensino. Avaliação essa que funciona como uma forma de controle de que a proposta de conteúdo foi realmente seguida pelos educadores, mantendo-os no imobilismo de uma postura de ensino amarrada ao currículo fixo, como se fosse possível ensinar algo se fazendo indiferente às deficiências de aprendizado e situação de miséria e marginalidade a que os alunos, em sua maioria, estão submetidos.

“Esse negócio de curso-escola, às vezes você está lá, você é cobrado, “Você levou o aluno no laboratório?”, tem escola que não tem laboratório gente, para, aí você leva um aluno na escola, você pode ver, vou te mostrar, tem isso. Questionário do SARESP, você pode ver lá, é um questionário que vai perguntar para o aluno “Seu professor leva você para o laboratório? Seu professor leva você na sala de informática?” Gente, tem escola que não tem sala de informática, não tem nem para os professores usarem o computador, então é uma coisa que fica no papel, não consegue desenvolver isso...” Eugênia

Diante de tais avaliações da Secretaria de Educação do Estado, o educador refere cobrança pelo desenvolvimento de atividades que a escola pode não ter sequer estrutura para oferecer. Por isso, em um esforço para abordar tais temas extras, alguns educadores vinculam-nos a outros assuntos das suas disciplinas.

“É eles sempre perguntam, por exemplo, quando você entra em uma situação de expor, que a droga em si às vezes, não é nem só as ilícitas, têm as que são lícitas. Então, por exemplo, onde, quando eu dou aula de [nome da disciplina] meu teto é muito curto porque minhas aulas o tempo é muito pequeno para abordar determinados assuntos, então quando eu entro em determinado assunto, determinado conteúdo que eu posso falar, por exemplo, do álcool, o funcionamento o que ele faz dentro da célula ou no sistema nervoso, então eu jogo isso, sabe? No fígado... Então eu coloco, eu falo o quanto que pode beber o que ocasiona, então eu jogo aí dentro. Especificamente eu já fiz esse trabalho, mas já faz muito tempo que eu não consigo fazer esse trabalho de drogas dentro da escola trabalhar com eles.” Frederico

Todavia, o educador refere não poder realizar essa abordagem atualmente, uma vez que a quantidade de conteúdos curriculares aliado ao tempo da disciplina deixa-a com o “teto curto” da limitação do tempo. Importante destacar a técnica utilizada pelo educador para abordar o tema drogas, contextualizando com situações de saúde que podem se relacionar com as vivências cotidianas dos estudantes.

Ao analisar a possibilidade de realização de ações de prevenção ao uso de drogas na escola, Ênio tece uma crítica ao sistema de ensino também abrangendo a avaliação escolar. E Joaquim critica também a falta de tempo para avaliar sobre as atividades realizadas e observar os alunos além dos muros da escola.

“Acho que sim, mas eu acho que a escola hoje está tão... Dentro de uma grade que você tem que cumprir o projeto, terminar a apostila em tal tempo porque vem a avaliação de fora, vem a avaliação interna da escola, que fica meio que você fica só no seu conteúdo. Por exemplo, a gente recebe aluno aqui, de 5ª série, com uma defasagem [nome da disciplina] imensa. Na próxima semana agora chega um conteúdo para mim que eu tenho que passar um conteúdo para ele mas, que eu não consigo passar esse conteúdo porque ele não tem a bagagem lá atrás.” Ênio

“É a coisa assim... numa escola tudo é muito galopante, não é? Você não tem muito tempo para ficar observando não, não tem muito tempo não. A gente fazia nossa parte, depois, saiu ali na rua, não sei. Nós não tivemos muito esse retorno não, é a parte que a gente faz ensinar, ensinar português, inglês, e não sei quanto desses alunos absorvem tudo isso.” Joaquim

Devido à cobrança da “transmissão” dos conteúdos fixos, em avaliações realizadas pela estrutura dominante, há certa urgência em “enquadrá-los” nas aulas, o que não facilita a abordagem de temas transversais e limita o acompanhamento próximo de alunos com dificuldades na aprendizagem em assuntos de base, não aprendidos em anos anteriores. Essa situação ocasiona o não envolvimento dos educadores com projetos e atividades na escola, pois se sentem desgastados para envolver-se em mais uma atividade relativa ao trabalho.

“Você fala de projeto essas coisas assim? Olha aqui na escola quase que a gente não desenvolve os projetos assim, eu faço mais parte daquilo que eu tenho responsabilidade de fazer que são as reuniões com os professores, os ATPC, mais é isso.” Frederico

“Tenho interesse, como eu te disse, talvez, eu não teria tempo durante esse ano. Por exemplo, ano passado eu estava com mais de 70 aulas por semana, então era assim um tempo muito restrito. Este ano eu diminuí minha carga até por conta da minha saúde, crise profissional, porque você não consegue, você chega a ponto desgaste... Então eu tenho sim, até interesse de repente em elaborar esse projeto, eu acho um projeto interessante, porque ele vai conciliar nessa elaboração, mas a questão do tempo para mim é bem restrita.” Alan

“Como professor apenas, você não vê a possibilidade de mudar essa possibilidade, no máximo consegue conversar ou orientar. (...) porque eu tenho muitos alunos. É muito difícil você ter um trabalho individual. Seria o ideal. Ano passado eu tinha mais de 400 alunos.” Manuel

Existe uma relação entre carga horária regular, remuneração e atividades extras que estão diretamente relacionadas com a abordagem de temas transversais pelos educadores na escola. Em face da remuneração insuficiente, o educador tem a necessidade de elevar a carga horária, exercendo sua atividade produtiva em diversos estabelecimentos de ensino, o que lhe consome o tempo com o qual poderia realizar atividades de capacitação e desenvolver projetos extracurriculares. Aliado a esse fato, dentro da carga horária da própria disciplina, existe um acúmulo de conteúdos cuja abordagem é exigida e que podem influenciar indiretamente na sua remuneração, caso não enfoque o suficiente para a escola obter um resultado adequado na avaliação realizada pelo órgão que os coordena.

Ao se autoavaliar, o educador entra em “crise profissional” por não ver como modificar essa realidade e ter uma atenção às necessidades apresentadas pelos alunos e toma decisão de se afastar da difícil realidade que vivencia no contexto profissional. Todavia, essa inclusão manipulada parece ter um fruto positivo, reversa à esperada pelas elites dominantes, a inquietação dos educadores que adaptados a essa situação, se não fosse desse modo, poderiam não se mobilizar para a reflexão em torno de tais temas com os alunos.

B) Não é da minha alçada falar sobre drogas

Além da carga horária, as questões relativas à formação são apontadas pelos educadores como dificuldades para realizar ações preventivas no âmbito escolar.

“Não, a minha formação não, isso aí são coisas paralelas que você tem que ir buscar.” Frederico

“Essa parte mais clínica mesmo. Essa parte mais clínica. Porque no fundo, na universidade, você fica com uma parte bem teórica.” Carol

“Em um primeiro momento acho que não, porque não sei se todo professor é capacitado ou é muito bem para falar sobre o assunto, não sei se eu conseguiria abordar o tema de maneira eficiente que fosse de forma efetiva na sala de aula.” Jenifer

Segundo a compreensão do educador, para que a abordagem sobre drogas psicoativas seja eficiente existe a necessidade de capacitação, a qual não foi recebida durante o período de sua formação; ao mesmo tempo em que se percebe uma preocupação no modo de abordar a temática, visto que se trata de assunto sensível que pode se relacionar diretamente à vida de alguns alunos. Em vista do envolvimento de alunos com drogas na realidade escolar, questionamos o que “eficiente” e “efetivo” poderiam significar, na visão do educador. Será que se referem

a uma postura dialógica, em que se problematiza o significado de droga no contexto e vida dos alunos? Ou será que apontam para a narração de conhecimentos que impõem o modo de vida que considera adequado?

Pelo exposto anteriormente, os educadores não desconhecem o envolvimento do aluno tanto no uso, como no tráfico, ou em ambos, mas parece que a expectativa dos educadores em relação à prevenção é idealizada, por isso inatingível e talvez em razão disso não se sentem capacitados para uma tarefa vista como inalcançável. Daí pensar em propostas de “transmissão” de informações relativas à droga em si mesma e não sobre a reflexão acerca do contexto que propiciou o envolvimento do aluno e por vezes da sua família.

Assim, os educadores apontam assuntos acerca do uso de drogas que ignoram e teriam interesse em saber que se referem a aspectos relativos às substâncias e a seus efeitos no organismo.

“Ah eu gostaria assim, eu acho que eu gostaria das informações primeiro: dos tipos de drogas porque eu sei maconha e cocaína lá, crack, cocaína, sei lá se é a mesma coisa, essas aí, o mal, o malefício, qual cada uma promove pra saúde, o índice, por exemplo, de qual é índice maior de idade do uso da droga se são com meninos ou com meninas, se tem índice grande de meninos, porque o que a gente percebe que mais é com os meninos e menos com as meninas quando a gente encontra. Ah eu acho que seria, eu teria mais vontade de ter nesse sentido saber os malefícios assim no corpo mesmo, na questão humana, no organismo para depois passar um projeto, preparar alguma coisa para esses meninos como eu te falei, como eu te expliquei.”
Eulália

“Olha eu acho que, tipos de drogas atualmente, os efeitos que ela causa, como que a gente pode identificar um usuário. E também até assim o efeito que ela vai causar no futuro, para a gente também conseguir ter algum argumento para falar com eles, por que eles veem agora, não veem o futuro. Então eu acho que isso, efeitos, tipos de drogas, pra gente conseguir conversar com o aluno, porque às vezes a gente até não conhece nada, e eles vêm conversar alguma coisa, e a gente nem sabe nada, “Meu Deus, o que será que é isso?” Às vezes a gente pensa, a gente pensa, “Meu Deus, que será que é isso?” Até mesmo eu que sou jovem assim, eles vêm falar alguma coisa, eu falo, gente nunca ouvi falar nisso! Não é da minha alçada, então lógico esse tipo de informação é sempre bom. Tipos, efeitos, nível de dependência que causa, se é muito se é pouco, se traz alguma alucinação, não sei esse tipo de coisa assim, é sempre bom conhecer, para poder discutir também, não é?”
Maurício

Interessante perceber que as expectativas de informações apontadas pelos educadores reforçam a vontade de conhecer mais acerca deste fenômeno. Todavia, as informações que requerem se referem ao caráter nocivo das drogas para que possam argumentar com os alunos, no caso da elaboração de um projeto de prevenção. Como acreditam não ser de sua “alçada” falar sobre o tema, permanecem em uma posição de expectativa para aquisição de tais informações e nessa passividade não há mobilização para elaboração de discussões com os

alunos sobre o tema. Para enfatizar a percepção de que não sabe como abordar o tema, Frederico relembra aulas que “não causaram efeito” entre os alunos, baseando-se em como questionamos sobre o modo como conduz o ensino.

“(...) então eu esclarecia o que era, qual era a reação que dava só, limitava a isso, entendeu? E não chama a atenção do aluno, eu acho, isso. Você passa uma parte, não que não seja importante - óbvio que é importante você escrever e tal - mas eu acho assim que não causa um efeito tão grande. Se você discutir de outra forma, fazer umas dinâmicas, sei lá alguma coisa nesse sentido é coisa que você tem que se preparar muito bem pra isso.” Frederico

O relato mostra que a abordagem narrativa de tipos e efeitos das drogas não se mostrou efetiva no que o educador objetivava, porquanto não despertou interesse dos alunos no tema, ressaltando o uso de estratégias participativas que, por requererem maior preparação, não são realizadas.

Além de informações específicas sobre as drogas, há dúvidas sobre questões práticas que abrangem a postura escolar e o modo de operacionalizar ações para lidar com alunos já usuários de drogas, como o conhecimento de locais e pessoas que o educador poderia indicar para o aluno buscar auxílio e tratamento.

“Eu acho que essa de poder passar as informações que me ajudariam a passar uma, algum tipo de prevenção para esses alunos, para esses usuários. Alguma coisa que eu poderia passar para estar ajudando eles a não usar. Saber lugares que ajudariam, saber o que posso passar para eles que ajudaria, poder passar certo para eles o que o uso contínuo deles o que vai acontecer, porque nem sempre a gente sabe tudo, isso.” Vívian

“Então seriam atitudes nesse sentido, atitudes de auxiliar, tentar mostrar “Olha tem essa tal instituição que você pode procurar que eles vão te ajudar, converse com essa tal pessoa” Porque você chega na sala de aula, você fala... Hoje por exemplo, se um aluno chegar para mim e falar assim “Quem eu posso procurar para me ajudar?” Eu sinceramente não tenho nenhuma informação de quem e onde ele pode procurar esse tipo de ajuda. Eu iria falar assim “Vai no postinho de saúde e conversa com algum enfermeiro responsável lá, por aí ele poderia dar um caminho.” Mas, falar assim “Vai nessa instituição ou liga para tal pessoa eu não conheço, não teria informações sobre isso”. Acho que principalmente isso, você ter nome de núcleos que fazem esse tipo de ajuda, ou talvez psicólogos que trabalham em grupo que consigam atender essas pessoas. Acho interessante que sim, porque você se alguém chegar para você, você tem um ponto de referência de alguém para poder indicar, para que ele possa seguir um caminho...” Ênio

Em tais relatos, os educadores apontam vontade de auxiliar o aluno, ao tomar consciência da imersão dele em um contexto difícil, que é limitado pela sua percepção estática com a qual não busca informações para indicar ao aluno sobre possibilidades de suporte social e de saúde que estão além daquelas que a escola e o educador dão. Baseado nessa percepção, o educador permanece imobilizado, julgando-se incapaz e não buscando esse saber como intervir que poderia retirá-lo da posição passiva.

“Eu acho que gostaria de ter exemplos, *know how* de como conversar, de como se tratar uma pessoa que está em uso de drogas. Por exemplo, eu não sei quando uma pessoa chega com uma overdose, não precisa chegar tanto uma overdose, mas depois do uso de drogas, se for preciso buscar médico, como conversar, como lidar, e ainda não ocorreu de os alunos chegarem dessa forma, mas pode um dia chegar e não vou saber como intervir nessa situação.” Selma

“Como outras escolas lidaram com isso. Seria interessante.” Manuel

Contudo, algumas situações exigem do educador que enfrente diretamente o problema a que se adaptou, casos nos quais se preocupa por não saber como lidar, caso venha a vivenciar situação na qual o aluno se encontra sob efeito de drogas, e a depender de como aborde a questão teme a repercussão de sua ação. Temor esse que se refere mais ao modo que a liberdade da palavra lhe traz de conhecer a realidade de vida do aluno, do que à própria influência que sua fala poderia trazer para a criança que já está inserida em um contexto difícil.

“Já! Já, já. Já passei por isso, mas é aquela coisa assim a gente não sabe se nessa hora deve chamar a criança ou não. Deve interferir ou não. Porque, você não sabe se é da sua alçada aquilo, você não sabe se você está treinado exatamente pra intervir da maneira correta para a criança, eu falo. Você não sabe se você, no fim, não vai piorar a situação. Então você fica meio que ...” Carol

Outro aspecto considerado é a disciplina de realização da prevenção ao uso de drogas, em que os educadores sugerem a inserção do tema na disciplina.

“Para mim acredito que seja algo importante de trabalhar como conteúdo, eu acho que ele já é trabalhado nos conteúdos de biologia se não me engano.” Jenifer

“Eu acho que em aulas de ciências, aproveitando que as ciências falam sobre corpo humano, começam a falar das coisas, não é? E, ou qualquer outra matéria...” Ricardo

“Bom, tendo autorização da direção, porque o currículo regular não aborda essa questão, falaria da própria história das drogas (...) Se o currículo também não fosse tão preso no ensino.” Gabriel

Embora não haja consenso, e um transfira para outra disciplina a competência de abordar o assunto, a disciplina na qual pensam que tal conteúdo deveria ser abordado é a de Ciências, devido a ter algum conteúdo semelhante já incluso no currículo. Todavia, Gabriel aponta que o assunto drogas não faz parte do currículo regular, e para abordá-lo há a necessidade de solicitar autorização da direção, pois o educador está “preso” ao ensino da disciplina regular.

Nesse raciocínio, os educadores consideram como requisito para abordar o tema drogas na escola a afinidade com o tema e com os alunos, como se fosse possível ensinar os conteúdos escolares de modo neutro à realidade que se impõe na vida de ambos, com a qual ninguém se afina.

“(...)você tem que ter uma segurança, porque não adianta você ser um professor que todo mundo acha que droga e sexualidade é por conta do professor de ciências e biologia, uma coisa que não é verdade, porque às vezes um professor de geografia, de história ou qualquer outra disciplina, de filosofia tem mais afinidade com determinada sala e consegue mais efeito do que o professor de biologia, que às vezes o aluno não tem tanta afinidade assim ou de ciências (...) taxaram anos atrás que quem dava aula de sexualidade e de drogas era o professor de ciências (...)” Frederico

“Forma de projeto. Escolhe aí duas três disciplinas e professores... que têm mais afinidade, mais liberdade, porque tem isso também, ele tem que ter segurança pra passar isso pro aluno, tem que ter domínio do que você vai falar pra ele, se não as palavras vão com o vento mesmo.” Alan

O educador questiona a assertiva da disciplina de ciências/biologia responsabilizar-se pelos assuntos transversais como “sexualidade” e “drogas”, uma vez que tais temas se relacionam ao contexto de vida, não limitados aos conteúdos fixos. Considera, assim, a afinidade do educador para com a turma, e vice-versa, como uma variável importante, e a atrela à segurança para abordar o tema com os alunos. Essa afinidade se relaciona à postura dialógica do educador que lhe possibilite ter autoconfiança e receptividade para o novo que advém do diálogo junto aos alunos.

Ao falarem sobre prevenção, os educadores destacam o receio de abordar temas transversais, como drogas, por trabalhar em uma realidade de convívio próximo a pessoas envolvidas com uso e/ou tráfico de drogas ilegais.

“[Trabalho preventivo] Até existe, mas é todo mundo que consegue, não. Não são todas as escolas, que o governo consegue chegar e abordar o tema. Existe, às vezes, falta de coragem, falta de preparo dos profissionais, existe essa falta de preparo, existe o medo, porque grande parte das escolas têm ao seu entorno o tráfico de drogas.” Alan

“Esse tabu que existe do educador, do professor não conseguir falar sobre esse assunto é um pouco medroso. A gente não pode ter medo de falar dessas coisas, entendeu? Então hoje por exemplo, eles estavam me explicando qual que é a estrutura do tráfico. Eu por exemplo moro em uma região de periferia e sei como funciona.” Expedita

“Mas, sabe, se não fica uma coisa que todo mundo tem medo de falar sobre drogas, de falar sobre sexo e são coisas que sempre dão problemas como se ninguém executasse na vida.” Eulália

O temor do educador para abordar certos temas pode se relacionar tanto ao aluno, pelo medo de represálias e desconhecimento da reação desses, como ao seu entorno familiar.

“E tenho também, muito medo de lidar, obviamente, com esse tipo de situação devido à experiência que eu tive nessa escola, [nome da escola]. Porque lá na escola, os professores... Logo que eu estava chegando lá eu tinha me indisposto com um aluno, não por esse motivo, e os alunos acabaram depreciando meu automóvel, tirou a bateria do meu carro, depois um aluno, também por eu chamar a atenção de um

aluno, de uma maneira ele não gostou, ele reagiu, tentou me agredir. Depois os professores me disseram, “Olha, nessa escola aqui você não pode falar de alguns assuntos, sexo e drogas. Você não deve falar de uma maneira explícita dentro da sala de aula, se você vai falar de droga, a maioria da molecada, se não usa droga, são agenciados, e pode falar a fulano que você está falando e também, os pais muitas vezes não conhecem os filhos, (...)”. E pediu para eu tomar cuidado para falar desses assuntos.” Selma

Os relatos de casos em que houve represálias de alunos devido a “indisposições” com eles no ambiente escolar são reais, bem como os alertas dados por outros educadores para que não abordasse sobre drogas devido a se desconhecer a relação que alunos e suas famílias têm(ou não) com o tráfico de drogas ilegais também. Ressaltamos que se o educador não pode sequer falar o termo “droga” na escola, como vai realizar uma estratégia de prevenção sobre drogas nesse ambiente?

Ao contar tais experiências, os educadores expõem exemplos de violências que podem se concretizar e os atingir, o que por si só caracteriza uma opressão. Isso lhe fornece motivos para o temor de lidar com o assunto drogas de forma impositiva.

5.2.3 Possibilidades De Prevenção Dos Alunos Revela Esperança

Esse tema aborda possibilidades que, minimamente, mostram ações de prevenção dos alunos ao envolvimento com drogas que alguns educadores estão fazendo dentro da instituição escolar, em face do contexto desafiador em que convivem. Consideramos essas ações como a assunção da responsabilidade pela prevenção, que mostra situações nos quais alguns educadores aparentam assumir um estado de transitividade da consciência. Entendemos essa responsabilização como demonstração de esperança, na modificação da situação de opressão que envolve professores e alunos quanto ao uso/tráfico de drogas pelos alunos na escola.

5.2.3.1 *A gente tem um poder na mão que não faz ideia*

Essa categoria expõe estratégias educacionais voltadas para prevenção vinculada ao ensino escolar, além de apoio e parcerias à realização de projetos e sugestões para utilizar o tempo dos jovens. Essas exposições revelam certa

convicção de é possível iniciar a mudança da situação difícil em que vivem alunos e educadores na escola.

“Porque esse esquema da abertura que as crianças dão para o professor eu acho que deve ser aproveitado no bom sentido. Por que eu sempre falo “a gente tem um poder na mão que a gente não faz ideia. Com 30, 40 cabecinhas por sala sabe? Se a gente usar, realmente, o potencial disso, todo o potencial disso. Cara, a gente vai ter uma sociedade diferente. A gente precisa acordar para isso. Se você quiser eu topo! Esse esquema da gente conversar. Essas intervenções que vocês devem ter um outro olhar, a gente tem um, vocês têm outro e a gente tem a proximidade.” Carol

O relato de Carol exemplifica o movimento da situação de imersão dos educadores em direção à responsabilização e autonomia na luta por mudanças que, nesta categoria, é exposto através de ações de prevenção realizadas pelos educadores e por meio de parcerias.

A) Papel de conscientizador

Os educadores reconhecem-se no papel de conscientizador dos alunos. Desse modo, referem-se ao trabalho de orientação que lhes está arraigado à profissão, visto que conseguem perceber seu poder de influência nas atitudes dos alunos, relacionando essa ao tempo em que convivem juntos.

“Porque a gente vai ter que trabalhar. O nosso papel de conscientizador de orientador, a gente tem que fazer.” Maria

“Porque querendo ou não, a influência dele está com a gente aqui. Eles passam 5 horas aqui com a gente e tem um pai que está com ele, não fica nem meia hora, por que o pai sai 7 horas para trabalhar o filho está dormindo, volta 7, 8 horas da noite o filho já está dormindo, fica meia hora com ele. Então ele tem mais convivência com a gente do que com alguns membros da família. Então a gente está como espelho ali para eles, para algumas atitudes.” Ênio

Enfatizamos que tal influência deve estar pautada no trabalho educativo crítico acerca das situações vivenciadas na escola e com os alunos. Para alguns educadores, o entendimento do significado de conscientização se relaciona ao esclarecimento de aspectos que, no tocante às drogas, descrevem características relacionadas às mesmas e ao seu uso:

“Eu acho que os alunos têm que ter esclarecimento do que é. Eles precisam ver a droga, tem que ver, você tem que mostrar, você tem que dizer como aquilo foi feito, como aquilo age dentro do seu organismo, e quais as consequências do uso das drogas, não só consequências químicas, psíquicas, enfim, as consequências mesmo sociais do uso da droga.” Alan

“O que a gente desenvolve dentro da sala de aula? A gente explica os tipos de drogas, os efeitos, explica o caminho que é se envolver com a droga, tanto para vender como para consumir, que é uma coisa difícil da gente sair, de a gente retornar. Isso a gente alerta bem os alunos, vídeos a gente traz vídeos, trabalhos a gente passa para eles procurarem na internet, isso a gente sempre faz com os alunos.” Eugênia

Essa posição remete ao exposto pelos educadores sobre a sua necessidade de capacitar-se teoricamente sobre o tema drogas, então buscam reproduzir no aluno a mesma capacitação desejada para si mesmos. Essa concepção pode refletir uma perspectiva idealizada de prevenção que se pauta na obtenção de conhecimentos.

À primeira vista, parece que os esclarecimentos se circunscrevem à transferência de conhecimentos sobre drogas. Os professores são categóricos no posicionamento que defendem acerca das drogas, o que, em alguns casos, pode não dar disponibilidade para o aluno expor suas vivências. Por outro lado, alguns educadores relatam a necessidade de uma abordagem crítica do fenômeno das drogas, incluindo questões mais amplas como a rede do tráfico e o possível papel deles nessa organização.

“Então uma outra abordagem, que eu nunca vi, falar mais diretamente com eles assim. Não só jogar que é ruim, explicar por que é ruim, explicar todo o cartel das drogas, explicar que você é só uma ponta. Às vezes as mesmas pessoas que você não gosta, que você tem aversão a políticos, os policiais que você não gosta, eles estão ganhando com esse negócio de droga, e mais ainda, tem que explicar todo esse mercado.” Gabriel

O posicionamento de Gabriel revela, de antemão, um distanciamento de uma perspectiva ingênua e fatalista que meramente acusa o aluno. Parece-nos que há a assunção de uma postura crítica, a qual traz uma curiosidade que o faz buscar esclarecimentos mais profundos para o envolvimento desses alunos com drogas. E de posse desse saber, almeja discuti-los com os alunos com o intuito de levá-los a questionar e refletir criticamente sobre esse tema difícil e imerso em suas vidas. Nessa linha, alguns professores, também, introduzem a necessidade de questionar sobre os motivos das pessoas para o uso e as consequências desse consumo.

“Mesmo porque, eu acho assim, a gente fica muito limitado talvez às questões o que que é cocaína, o que é maconha, o que é isso, e isso acho que não ajuda ninguém. Descrever a droga se ele quiser ele vai lá na enciclopédia, vai lá e sabe qual o efeito dela e tal, então eu acho assim que a gente deveria trabalhar esse funcionamento dela dentro do organismo, o que leva essa pessoa e quais as consequências disso no meio social. (...) a questão da conscientização, eu acho assim motivar a pessoa a outra coisa, usar a mente dela para outra coisa” Frederico

“A minha estratégia para oferecer, talvez, alguma alternativa é tentar mostrar a sociedade, para que eles entendam a sociedade, e entendam que em parte da sociedade, que o uso de drogas e a dependência química está localizado e como isso acontece; e oferecer para eles também uma postura crítica, essa postura crítica pode influenciar ou não o uso de drogas.” Expedita

Importante observar que conscientização se refere a uma busca pelo conhecimento crítico daquilo que se constitui um problema, por isso é relevante enfatizar o posicionamento exposto por esses educadores que defendem uma prática educativa fundamentada no desenvolvimento de uma “postura crítica”. E, por crítica, entendemos sem imposição ou autoritarismo, estimulando nos alunos a autonomia crítica para decidir, baseados na possibilidade de reflexão que os educadores lhes forneceram.

Os educadores citam momentos em que poderiam ocorrer ações voltadas à prevenção, como: 1) conversas em particular para entender motivos do envolvimento dos alunos; 2) realização de palestras com foco no não usuário de drogas; 3) projetos extracurriculares, especificamente a formação de grêmios estudantis.

“Eu acho que primeiro a gente precisava conversar com o aluno, ver qual a dificuldade dele, por que que ele se envolveu com a droga, acho que a gente tem que entender primeiro isso aí.” Eugênia

“Era toda... a gente marcava assim, uma vez por mês, sabe? Eles iam fazer palestra no pátio, e durava assim duas horas no máximo, porque se não o aluno também não aguenta. Ele não fica mais do que isso. Então para quem não era usuário a conscientização fica muito boa, mas pra quem já era....” Joaquim

“Dentro da sala de aula, acho mais difícil, mas teria que ser um trabalho, assim extracurricular talvez. (...) Então talvez tenha que ser algo fora, assim, convencer o aluno a participar à tarde de alguma atividade. Aí talvez entraria o Grêmio, toda escola tem um Grêmio. Pelo menos o que eu ouvi falar na Direção, eles vão começar a montar um Grêmio, talvez um Grêmio em conjunto com os professor possa fazer uma abordagem nova sobre as drogas.” Gabriel

A proposta elencada, para ser realizada antes do trabalho que os educadores consideram ser a prevenção, envolve a aproximação do aluno para escutá-lo, o que nos parece ser uma iniciativa adequada por criar e fortalecer o vínculo educador-aluno. Na sequência, Joaquim especifica a realização de palestras, curtas, dadas as características dos alunos, considerando que a atividade atingiria alunos que não são usuários de drogas. Entretanto, como fazer essa seleção, pois não poderiam impedir a participação dos usuários, portanto devem estar preparados para manejar situações de possíveis embates.

Por fim, surge a atividade extracurricular na escola, como o Grêmio Estudantil, como estratégia de prevenção ao uso de drogas, em que há a direta participação do aluno. Nesse caso, ressaltamos que tal proposta requer uma atenção especial para que esse foro não se transforme num espaço de disseminação do uso e comércio de drogas. Verificamos, então, que as ideias são

exequíveis, mas requerem investimento da instituição e do poder público em todos os âmbitos (saúde, assistência social e legal).

Dentro da 1ª perspectiva de abordagem do tema drogas pelos educadores, o requisito de proximidade e confiança com os alunos, quer seja individual ou em grupo é ressaltado, inclusive a maneira de se dirigir a eles.

“Primeira coisa o aluno tem que ter confiança com quem ele está falando, tanto com quem está liderando e com os pais quem está ouvindo, alguns se abrem outros não porque é muito, é uma coisa muito assim pessoal e você pode ser taxado, você pode ter o estigma, que depois “Olha lá o drogado, o maconheiro”, fala sobre isso talvez, então você tem que criar a confiança no grupo.” Frederico

“Precisaria ser de uma forma muito jovial mesmo, não assim... Eu acho que o professor ele já tem aquela característica de ser autoritário, de falar mal do aluno, mandar ficar quieto, e não busca tanto assim, a afetividade, não busca proximidade. Então eu acho que assim, de uma maneira mais jovial que você for conversar, “Mas por que você faz isso?” Não também proibindo ele de fazer, porque se ele acha que tem que fazer, a gente pode falar o que for, que não vai ajudar. Mas, falando “Nossa, você não acha que isso vai te fazer mal? Você já não tem caso assim na família, você já não viu alguém que entrou nessa e não se deu bem?” Eu acho que conversando, tentando reverter a cabeça deles, talvez até dê.” Maurício

A confiança se faz necessária devido ao aluno ter medo de que o educador ou os colegas possam repassar a informação que confiou ao grupo; com destaque para a postura autoritária que dificulta a aproximação dos alunos e o possível diálogo com o educador sobre o tema. Assim, educadores que têm um relacionamento mais “jovial”, próximo e com os quais os alunos demonstram ter confiança são mais propensos a abordar sobre o tema drogas. Entendemos essa proximidade como afetividade, sentimento esse que não significa ausência de autoridade na prática do ensino, mas se relaciona à maior disponibilidade para escutar e dialogar com o aluno.

Nessa perspectiva, os educadores têm estratégias diversas para tratar o assunto, podendo ser lúdica, impactante, através do diálogo, com o intuito de abranger as diferentes realidades e experiências de vida dos alunos.

“Agora, você quer ver um negócio que eu já vi funcionar muito? Quando disparou o HIV, as fotos das pessoas em estado terminal. Aquilo fez o cara falar assim “Nossa, é verdade!” (...) Então, as fotos, elas incomodam porque elas mostram a realidade. Eu acho que se mostrar realmente. Eu vi em São Paulo no Catavento, Estação catavento. É... como é o nome das drogas lá? As pessoas antes e as pessoas depois, a molecada passa e olha assim (faz uma face de assustado). Isso funciona muito.” Carol

“Então acho que deve deixar eles mais à vontade assim também. Porque não adianta pressionar, eles espanam. Se for querer falar diretamente com eles sobre o caso dele, então você pode falar, “Olha alguém conhece alguém, algum amigo, você conhece algum primo, algum tio, que seja usuário, me conta o caso, ele se deu bem, se deu mal, por quê?” (...) Tem mesmo é que deixar eles à vontade, ser cabeça aberta também. Hoje em dia isso é tão à mostra para a gente que a gente tem mesmo que

conversar como se fosse uma coisa normal, porque para eles é supernormal, a gente vai chegar falando como se fosse um bicho de sete cabeças?” Maurício

“Com uma estratégia mais lúdica e impactante. Esses (ensino fundamental) são mais vulneráveis à fascinação das drogas. Eles ainda não...” Expedita

Manuel: “É pode ser. De repente algumas novidades, algum ponto novo, algumas informações novas sobre o assunto, talvez os assuntos, talvez seja interessante para os alunos, não é?” Gabriel: “Seria nas salas, nas turmas.” Jenifer: “Para as turmas, elas iriam...” Gabriel: “Acho que o mais importante desse seminário, dessa palestra, acho que dentro dessa discussão que foi apresentado, mais do que ficar martelando a ideia, ‘não use droga, não use drogas’, é, na ideia que o Manuel disse, é mostrar o tanto que o estudo vai fazer ele ascender na vida e o quanto que a droga atrapalha, fazer uma ligação. Por mais que isso seja falado todo dia, não é?”

Todas essas formas podem ser empregadas na sugestão da 2ª perspectiva que são as palestras, a depender do interesse dos alunos, ou até mesmo utilizar todas essas abordagens num programa estabelecido e assim alcançar boa parte dos alunos. Contudo, os educadores sugerem que independente da forma, o modo como esse conteúdo será abordado deve partir do pressuposto defendido por Gabriel de enfatizar os aspectos positivos advindos do estudo aliados aos problemas decorrentes do envolvimento com drogas, afastando-se de uma postura impositiva.

Outros educadores, por sua vez, apontam, como estratégia, o controle, “ficar de olho” para prevenir o uso de drogas dentro da escola, o que também é necessário como um complemento na implementação das sugestões anteriores.

“Mas não adianta tem que ficar de olho, na porta da escola, quando você sai, eles saem, o ano passado mesmo no ensino fundamental tinha aluno trazendo drogas para a escola e vendendo.” Frederico

“É ficar em cima, mesmo. Prevenir mesmo. Olhar o aluno, o usuário e não deixar ele ir ao banheiro, não deixar ele passear, não deixar ele usar aqui dentro. Só. É fechar o cerco em cima dele.” Joaquim

Porém, há o risco de que tal controle exercido na escola, como uma medida de prevenção ao uso de drogas, esteja calcado numa postura que “criminaliza” o usuário de drogas, o que inclui o próprio aluno.

“A escola tem uma estratégia para prevenção, na minha opinião, que é de criminalizar, não só a droga, claro, que é danosa, mas, criminalizar o usuário ou ex-usuário.” Expedita

Essa postura pode afastar ainda mais o aluno-alvo das estratégias de prevenção utilizadas pela escola devido ao autoritarismo do educador. Destacamos que se faz necessária a vigilância porque não se pode ser ingênuo e cair na licenciosidade. Deve, assim, haver uma prática democrática que respeite tanto a liberdade quanto a autoridade que são necessárias, em face do envolvimento de alunos com drogas na escola.

Em consonância com a perspectiva que preconiza o conhecimento e conversa (diálogo) com os alunos, os educadores reconhecem existir especificidades de cada idade, cientes disso apontam a necessidade de realizar abordagens diferentes a depender do ano letivo e da faixa etária.

“Vamos imaginar 6º ano, 7º ano e 8º ano aí você pode depois agrupar 9º ano e 1º ano do ensino médio, depois agrupa 2º e 3º ano do ensino médio. Porque você consegue colocar faixas etárias em que você consegue usar um vocabulário específico, porque tem certas palavras que você não vai poder usar, não é subestimando não, mas é que você substitui geralmente para chegar ao seu objetivo que é tocar o aluno” Alan

“Olha o fundamental é diferente, né! Olha, pro fundamental acho que seria... é, até diferente para determinadas séries. Eu trabalharia de forma diferente com a 5ª do que com a 6ª e diferente com 7ª e 8ª. Com a 5ª e com a 6ª eu trabalharia a questão da conscientização e o lado positivo de como é bom ser livre sem droga e não a questão de que como é ruim usar a droga. Porque eles têm muita fantasia na cabecinha deles, eles fantasiam muito ainda, então eu acho que você trazer o lado bom de como é bom manter independente de uma droga, de você ser livre, para você fazer suas escolhas(...) como é legal você ser livre de qualquer dependência não só das drogas, de qualquer dependência. Já com a 7ª e com a 8ª, eles já fazem o uso da droga então 7ª e 8ª já tem uma cabeça da teimosia de querer mostrar que é o bom, que “Eu faço o que eu quero, eu mando no meu nariz”, (...) já mostraria eu tentaria trazer para eles depoimentos, vídeos, é médicos que pudessem fazer palestras para nós falando sobre o assunto mostrando sabe como ficou o organismo, pulmão o cérebro quais são os órgãos que atingem, sabe essas coisas assim bem impactantes, sabe, real. Mostrar a realidade mesmo da coisa (...) então eu trabalharia assim diferente por conta da idade e dos pensamentos que eles têm.” Eulália

A particularidade da estratégia por idade revela bom senso dos educadores no uso dos recursos de ensino. Portanto, sugerem a realização de atividades conjuntas de prevenção ao uso de drogas com alunos da escola. Contudo defendem que as turmas devem ser agrupadas conforme faixas etárias, por causa da necessidade de usar um vocabulário diferenciado e pelas características emocionais e de comportamento, em conformidade com o estágio de desenvolvimento dos alunos, a fim de atingir as diversas idades.

Assim, para os anos iniciais do ensino fundamental II, Eulália aponta que o foco das ações de prevenção deve ser a liberdade para fazer escolhas, sem necessariamente especificar as drogas psicoativas, pois se trata de uma população que ainda “tem muita fantasia”. Já na prevenção com alunos das 7ª e 8ª séries, onde há alunos usuários de drogas, as ações devem ser “impactantes” e mostrar a “realidade” e consequências decorrentes do uso de drogas, por meio de vídeos, palestras de pessoas capacitadas e depoimentos. Acreditamos que um empreendimento dessa natureza, contemplando as necessidades e etapas de desenvolvimento dos alunos, exige além de bom senso, tempo dos educadores para

dedicar-se à sua elaboração, estar disponível para reconhecer suas realidades e ter uma prática pautada no diálogo.

Frente a tais concepções sobre modos de realizar prevenção ao uso de drogas no âmbito escolar, educadores relatam casos nos quais houve efetiva execução de ações de prevenção em dois âmbitos principais: na primeira e segunda perspectivas, por meio do diálogo com aluno, em que afirmam a necessidade de se ter “jogo de cintura”, que entendemos como sendo flexibilidade, para conversar; e na terceira com projetos extracurriculares que desenvolveram com alunos, não vinculados ao tema droga, mas que por estimular habilidades podem agir na prevenção ao envolvimento de drogas.

“Mas hoje, para você dar aula em uma escola pública você tem que ter muito jogo de cintura, nunca bater de frente, foi uma coisa que eu aprendi mesmo, dando aula na [xxxx] e nas outras instituições. Você chamar a pessoa no canto, conversar, porque às vezes eles não aceitam você chamar a atenção, principalmente, na frente de outros alunos, eles não aceitam isso. Você tem que ter um jogo de cintura para isso.”
Eugênia

O que Eugênia denomina como “jogo de cintura” está exemplificado em ações nas quais, tanto ela como Expedita, no discurso a seguir, manifestam respeito pelos alunos sem discriminá-los por suas histórias.

“Eu lembro de dois casos, um caso foi de um aluno que veio dizer para mim que tinha consumido maconha, e que havia dito para mãe dele, e que a mãe dele havia ficado muito decepcionada e veio perguntar o que ele deveria fazer, um aluno de 16 anos. E eu dei minha opinião dizendo que de certa forma estava orgulhoso dele, de ele ter reconhecido de que não deveria ter feito aquilo, e também muito mais orgulhoso de ele ter tido coragem de falar para a mãe o que estava acontecendo, que aquilo lá era um passo muito importante para ele, e que eu tinha certeza que ele não faria novamente, principalmente por essa postura adulta que ele teve. E a minha recomendação naquela situação, minha opinião que eu dei a ele foi que reforçasse essa convicção de não fazer mais e que compartilhasse isso com os pais, e também chamei a atenção dele. E na outra situação, sugeri para o aluno na época procurar e pedir aos pais uma orientação psicológica, que os pais pudessem encaminhá-lo para um profissional da psicologia, para ele pudesse ter um acompanhamento e sofresse menos com os problemas da família.” Expedita

O relato anterior expõe a disponibilidade para escutar, dando reforço positivo às atitudes que o jovem teve e que concorda e a orientação pertinente para buscar ajuda. Ao ter conhecimento do primeiro caso, a educadora dá um reforço positivo ao esforço realizado pelo aluno que teve “coragem” de reconhecer sua ação, ter uma “postura adulta” e expor a situação aos pais. Após apoiar o aluno quanto à situação presente, o orienta acerca do que não concorda na atitude do aluno. No segundo caso, em que o aluno estava vivenciando dificuldades com a família, o educador orienta-o a pedir aos pais que o encaminhem para um profissional de psicologia.

Tais situações sugerem que os alunos sentem proximidade e confiança na relação com a professora e, conseqüentemente, ampliam o papel e o alcance das ações desempenhadas por esta no ambiente escolar. Realçamos aqui a coragem de Expedita que, por meio do diálogo, desafiou os alunos a se comunicarem, e respeitando a autonomia desses, os fez refletir sobre a situação, fornecendo o apoio possível de ser dado no momento.

Quanto aos projetos extracurriculares e de extensão, elaborados e desenvolvidos por iniciativa própria, que não recebem remuneração extra por essa atividade, os educadores dizem o seguinte:

“Eu fazia no intervalo, na hora do almoço.” Manuel

“Acho que é um tempo ocioso que esse aluno poderia ter, não tinha nada para fazer do interesse dele, que fosse gratuito, geralmente esses alunos não têm dinheiro, e ele gostava. Mais, por causa disso, porque era um negócio gratuito que a escola oferecia, porque era uma turma de treinamento de xadrez, extracurricular. E lógico, eu estava ministrando a aula gratuitamente, eu não estava recebendo por isso. Só que existem projetos de turma de treinamento pagas, o professor recebe normal, nessa escola eu não recebia porque não tinha essa turma de treinamento, não tinha esse projeto aberto, mas aí a diretora autorizou, eu tinha esse tempo disponível e dava essa aula para eles.” Vivian

“A minha estratégia extracurricular para oferecer esse referencial de sociedade é trabalhar com música, então eu organizo, tento organizar as crianças e os jovens para ter um interesse pela música, tanto em sala de aula, como fora extracurricularmente. Uma escola mais alegre ela já traz uma iniciativa, principalmente nos jovens, um sentimento da escola como uma coisa muito mais agradável, uma coisa muito mais leve em que ele pode até se desenvolver melhor.” Expedita

As atividades referem-se às turmas de treinamento de xadrez que se ajustam à “ociosidade” do tempo livre do aluno, no período em que não está em aulas regulares. Trata-se de um projeto não remunerado, embora existam situações em que se “recebe normal” por realizar ações como essa. Questionamos as razões que justificam essa atividade em uma situação ser remunerada e em outra não e quais são os requisitos para que o educador possa receber proventos por atividades que ele de fato realiza. Destacamos, também, as atividades com música que, segundo a educadora, podem implicar na consecução de “uma escola mais alegre”, “leve” e “agradável” e com isso promover o melhor desenvolvimento do aluno.

A falta de incentivo acadêmico (da direção e do próprio educador) e financeiro pode ser um motivo para a presença de apenas algumas iniciativas extracurriculares, desenvolvidas por alguns educadores que veem a possibilidade de auxiliar os alunos na superação das situações difíceis com as quais convivem. Mas, mesmo com tais dificuldades, os educadores disponibilizam tempo, como o horário

do próprio almoço, na realização de ações extracurriculares, que entendemos como uma exemplificação da luta em nome da esperança de mudança. Todavia, não se deve imiscuir os governantes da responsabilidade de realizar atividades como essas, através do incentivo financeiro, estrutural e de pessoal à escola e às demais instituições.

B) Agentes externos para abordagem do tema

Os educadores apontam a necessidade de parcerias de outras instituições e setores para abordar o tema drogas na escola, bem como referem a necessidade de criação de espaços nos quais os alunos possam ocupar o tempo em que não se encontram em aulas na escola.

A complexidade das situações que vivenciam envolvendo alunos com drogas leva o educador a referir a necessidade de parcerias para abordar a temática das drogas na escola e dar possíveis soluções, em casos mais complexos.

“É alguém que interagisse, tivesse uma liderança para falar sobre isso porque não é qualquer um que vai falar sobre isso.” Frederico

O educador menciona a importância de que as ações sejam realizadas por “lideranças” do tema. Assim, apontam a realização de palestras proferidas por profissionais de saúde, pessoas da universidade e policiais, dentre tais parcerias para prevenção.

“É o que eu te falei acaba sendo a leitura de textos, vai um enfermeiro fazer palestras, fala sobre DSTs, fala sobre uso de drogas. Então, normalmente existe uma palestra para orientação, então vai às vezes um enfermeiro... Lá na outra escola, tinha a enfermeira do posto de saúde que era próximo, conhecida, então ia dar palestras (...) Palestras sobre o tipo de droga, as causas, as consequências, os riscos, a trajetória do adolescente quando ele segue esse caminho. O que provavelmente, é lógico que não é uma regra, o que provavelmente vem a acontecer com esse adolescente.” Maria

“Ano passado veio o grupo da enfermagem e fez palestras sobre o uso de drogas. Mas eu não acompanhei, só sei que fizeram algumas palestras.” Manuel

“(...) trazer um policial, pedir para ele falar como que é, como eles entram nas buscas o que acontece (...)” Eulália

“Era uso de droga da criança, do adulto, da família, usava muito. (...) a gente costumava assim trazer policial que trabalhava nessa área, enfermeiros da prefeitura lá em [nome do lugar].” Joaquim

Destacamos, nessa visão, a presença da unidade básica de saúde, na figura da enfermeira, nas ações de educação em saúde junto à escola. A sugestão dos profissionais da saúde e da polícia pode revelar uma visão ainda fragmentada de

que o uso de drogas é apenas um problema de saúde e/ou policial. Contudo, Gabriel afirma que a polícia deve agir como um “agente de prevenção”:

“Ah seria da polícia assim. Mas com a polícia da maneira que ela deveria ser feita. Não a polícia como ela age hoje, talvez, na periferia. Porque a visão que a criança tem, muitas vezes da polícia é só a pessoa que reprime. Mas se for a polícia no papel de prevenção de educador, que para mim é o papel da polícia também. Assim, educar as pessoas, e não só reprimir, prender. Talvez papel da polícia, de um agente social, talvez essa cara da polícia não vai ser mudado tão fácil, talvez um agente social.” Gabriel

O educador afirma que o caráter das ações da polícia deve ser revisto, principalmente no modo como age junto à periferia, para que essas crianças e adolescentes possam aceitá-la nesse novo papel, cujas atitudes distanciam-se da repressão em busca da educação da população. Trabalho educativo esse que, novamente enfatizamos, deve se pautar em diálogo e criticidade, no qual tanto policiais como alunos reflitam sobre os significados e os sentidos de suas atitudes.

Na perspectiva da realização de palestras, os educadores reforçam o impacto advindo da aproximação dos alunos com casos reais, como testemunhos de ex-dependentes de drogas sobre suas experiências.

“Acho que uma coisa que marca muito para eles, talvez, sejam as vivências de outras pessoas, as experiências de outras pessoas. Então talvez, conseguir palestras, ou trazer outras pessoas que já passaram por isso e viram que aquilo não é bom, tentar mostrar para eles outro caminho... Porque se você ficar só na didática de expor lousa, giz, alguma coisa assim, dessa experiência, talvez não atinja ele, agora você mostrando como a droga agiu naquela pessoa, como que ela ficou e como ela conseguiu recuperar, acho que talvez isso seja um trabalho melhor para ser feito.” Ênio

“Se nós tivéssemos, uma estratégia que na minha opinião seria eficiente seria uma parceria com um grupo de ex-dependentes que se reúnem que eles possam elaborar uma palestra, ou que possam nos oferecer uma visita, uma reunião, por que não? Por que a gente não poderia participar de uma reunião organizada dos alcoólicos anônimos? Organizada por eles... estou dando um exemplo. Mas eles poderiam oferecer alguém para falar, um voluntário, eu imagino que eles até gostariam de fazer isso.” Expedita

“Mostrar, por exemplo, (...) ex-presidiário que foi preso por tráfico e teve uma vida diferenciada, que hoje tem uma vida diferenciada para vir falar com eles, para expor, dar um testemunho sobre como é bom ter saído desse mundo, ter a chance de sair, porque muitos, a maioria das vezes não tem...” Eulália

Na visão dos educadores, a troca de experiências com ex-dependentes químicos, como usuários dos alcoólicos anônimos, por meio de palestras, vídeos e até mesmo visitas em clínicas de tratamento, é uma forma de prevenção “eficiente e marcante” para os alunos. Ao refletir sobre isso, percebemos que consideram existir a possibilidade de identificação dos alunos com as histórias de vida relatadas pelos

ex-usuários, que talvez abordem fatos que se assemelham com aqueles também vivenciados por alguns alunos.

Essa eficácia referida pelos educadores pode se relacionar à identificação dos alunos com as pessoas convidadas, as quais possivelmente provenientes de contexto de vida semelhante aos dos alunos utilizam um vocabulário e exemplificações que se aproximam da realidade desses.

Comparando com as ideias de parcerias sugeridas anteriormente, o educador acredita que essa estratégia de prevenção é mais efetiva do que a realização de palestras por pessoas capacitadas pela educação formal.

“Eu acho que para eles, uma boa estratégia, nós poderíamos trabalhar com dependentes químicos, e ex-dependentes químicos testemunhando as experiências deles, organizaríamos palestras para os alunos, comentários e até visitas em clínicas de recuperação se possível. Essa troca de experiência eu acho mais importante do que a gente, talvez trazer um professor especialista nisso, ou mobilizar alguém da comunidade que conseguiu se recuperar para passar a vivência dele. Eu faço um pouco isso, eu dou meu testemunho com relação à nicotina o cigarro, (...) então me sinto bem à vontade para conversar com eles sobre isso, e passo muito da angústia que eu tive para conseguir parar de fumar, eu consigo passar para eles, eu acho que a gente tem algum resultado. Eu acredito que um ex-dependente químico ou um dependente químico ele poderia trabalhar sobre isso legal, em parceira com a escola. E a gente não vê isso, não é?” Expedita

Ao colocar seu próprio exemplo de vida, o educador aproxima-se da realidade do aluno e julga obter resultados na realização da prevenção ao uso de drogas. Contudo, afirma que ações como as citadas, de aproximação de vivências com parcerias com ex-usuários, não ocorrem na escola. Neste caso a educadora, ao comparar o seu próprio uso do cigarro, parece salientar apenas o aspecto do sucesso de sua experiência, omitindo os muitos casos não tão bem-sucedidos, o que aparenta ser um pensamento ingênuo, pois a situação de dependência, não raro, pressupõe muitas “idas e vindas”.

Os educadores destacam, de antemão, a necessidade de estrutura e apoio de outros órgãos para que ações de prevenção possam ser realizadas na escola, e soluções efetivas sejam tomadas ao se identificar o aluno envolvido com drogas.

“Eu acho que a escola deveria ter um acompanhamento de um profissional, porque identificar os alunos que estão mexendo com drogas, a gente até identifica, mas, eu vou te falar, é uma coisa um pouco complicada viu? [Por que complicada?] Por quê? Porque não é acusar, você identificar um aluno e ele aceitar o tratamento é outra coisa, porque tem uns que não aceitam, não.” Eugênia

“Tem que ter estrutura, professor, instrumentos. Senão vira só enrolação e os alunos percebem.” Manuel

“Pode ser uma ONG ou um agente social da prefeitura (...) o Conselho Tutelar, ou pode ser uma parte desse grupo. Acho que esses podem ser responsáveis, pelo menos para os mais jovens, mas para adolescente, já fico na dúvida de quem que

pode resolver esse problema de drogas da família e ele próprio começando a se utilizar de drogas.” Gabriel

Tendo em vista a realização da prevenção na escola, o educador especifica a necessidade de presença de infraestrutura e instrumentos como meio de obter atenção dos alunos. A necessidade do apoio de outros setores, além do educacional, é entendida como meio de dar continuidade às ações de identificação do envolvimento de alunos com drogas, realizadas no âmbito escolar; e diferenciam o suporte que pode ser fornecido às crianças, por meio de ONG e Conselho Tutelar, daquele direcionado para os adolescentes, os quais, em sua opinião, já estão iniciando o uso de drogas e não têm clareza sobre a quem devem recorrer.

Ao tratar sobre parcerias entre a universidade e a escola, Expedita destaca a distância entre aquela e a sociedade, reforçando a diferença entre o que considera ideal, que se ensina, e o real, vivenciado, como as ações de prevenção expostas anteriormente.

“E existe um mar, um oceano entre a universidade e a sociedade sim, e a universidade, no caso os grandes pesquisadores precisam fazer o que vocês estão fazendo, em vir para a escola, porque a realidade ela é muito diferente mesmo, por que a gente às vezes acaba estudando um modelo ideal que fica muito distante. Acho que é só isso mesmo, dar esse puxão de orelha na universidade que tem recurso para caramba, poderia compartilhar na extensão, na pesquisa um pouco com a escola.” Expedita

Segundo a educadora, a universidade necessita de um “puxão de orelha”, pois no seu entender tem muitos recursos e não dá “retorno” para a sociedade. Percebemos que a educadora coloca a universidade na posição que pode defender os oprimidos, como um recurso que pode lhes potencializar na luta pela libertação do estado de opressão social em que educadores e alunos vivem. Mas requer atenção para não esperar um paternalismo, na expectativa de que a oferta de ajuda venha de um agente externo, sem que o sujeito se manifeste a respeito do que espera e mostra o seu papel nessa relação.

As propostas de apoio de agentes externos merecem prudência, pois podem significar um retorno do educador à posição anterior no processo de transitividade da consciência, diminuindo a autoconfiança na sua potencialidade, e uma nova tentativa de transferência de responsabilidade por se sentir incapaz. Enfatizamos, que para que isso não ocorra, tais estratégias devem ser utilizadas apenas como complemento das ações do trabalho educativo crítico, desenvolvido pelos sujeitos implicados nesse contexto difícil, ou seja, educador e aluno.

Além das ações que agentes externos podem realizar em conjunto com a escola, os educadores apontam a necessidade de mecanismos que deem ocupação aos estudantes, no período em que não estiverem frequentando a escola.

“Falta de projetos assim eu acho, para ocupar o aluno, para não mexer com drogas. A gente tem que fazer um projeto para não deixar o aluno se envolver com a droga, por que depois que ele se envolveu com a droga, dificilmente você vai conseguir recuperar o aluno. Projetos que ocupem o tempo extra dos alunos.” Eugênia

Para o educador, a ociosidade é um fator que pode possibilitar ao aluno “mexer com drogas”. Assim, sugere a realização de projetos a serem executados que ocupem o aluno para impedir que isso ocorra.

“Bom aí vai também de caso a caso, não é? Por que pensar em pôr a culpa nos pais, porque muitos pais trabalham o dia todo... Mas pensando aqui no caso dos próprios alunos, os pais trabalham o dia todo, as crianças passam a tarde aqui na escola, e a manhã eles ficam sozinhos e parte da noite ficam na rua também sozinhos até os pais chegarem. Talvez, escola integral seria o caso, talvez, assim para acabar o consumo das drogas e incluir os outros.” Gabriel

Os educadores atribuem um papel primordial à ausência dos pais devido a compromissos de trabalho e apontam-no como aspecto que torna o aluno vulnerável. Isso, por entenderem que falta de supervisão e a permanência dos alunos fora de casa, no período em que não estão na escola, contribuem no envolvimento com drogas. Tendo em vista essa necessidade de supervisão, especulamos sobre a escola de tempo integral como solução para essa situação.

“A escola de período integral seria uma boa solução, para ocupá-lo com outras atividades que ele poderia está retornando para a escola. Mas, assim, não só voltado para a parte teórica que ele irá aprender na escola, outras atividades, esporte, principalmente, praticar algum tipo de esporte, cursos na própria escola como de computação. Mas, tem que ser uma coisa que funcione, porque isso aí fica muito no papel.” Eugênia

Contudo, a concretização do projeto, escola de tempo integral, requer equipamentos, espaço e recursos humanos capacitados para desenvolver, no período diferente das aulas, atividades que sejam diversas daquelas realizadas em sala de aula.

Sara: “Ai sabendo disso, o governo disso agora tá implantando a escola de tempo integral.” Frederico: “No luxo.” Selma: “Aí fica mais tempo aqui...” Eugênia: “É o que a gente já discutiu na aula passada, se não tiver estrutura...” Selma: “Exatamente...” Eugênia: “O menino não vai querer vir aqui o dia inteiro ficar trancado dentro da sala de aula. Não vai ficar trancado dentro da sala de aula. Não vai querer isso.”

“Ela [essa escola] só oferece o curso normal, regular. Já ofereceu quando era escola integral, mas fecharam. Mas era muito difícil, era necessário ter muitos recursos. No final do dia ele estava muito cansado, a escola não tinha muito recursos, o aluno ficava muito desmotivado. Não havia diversificação de atividades. Agora eles poderiam ter outras oportunidades se a comunidade oferecesse, se a prefeitura oferecesse. Centros culturais aqui em Ribeirão têm poucos.” Manuel

Ao relembrar o tempo em que a escola funcionava em período integral, o educador afirma que por não haver diversificação das atividades, os alunos ficavam cansados e desmotivados. Mas cita outras possibilidades para ocupar o tempo extra dos alunos, não necessariamente ligadas à escola, como o desenvolvimento de atividades que poderiam ser oferecidas pela própria comunidade como os centros culturais, com iniciativas que poderiam preencher o tempo ocioso do aluno.

Ao perceber o tempo “extra” dos alunos como mal utilizado, o educador exemplifica a partir da própria história de vida, a importância de sua experiência como trabalhador desde a adolescência.

“Eu acho que voltar a liberar... eu fui trabalhar com 14 anos, hoje é proibido. Então ele aprender a ter responsabilidade mais cedo. Então... ele, muito tempo até ele começar a trabalhar, para ter a cabeça voltada para o que não presta. Então que tivesse mais a-po-io, de empresas, e que essas empresas também tivessem o apoio do governo, da prefeitura, sei lá de quem fosse, de alguém maior, para poder estar empregando esses menores para tirá-los da rua, e eles não terem tempo de pensar nisso [drogas].” Ricardo

O educador questiona a impossibilidade de trabalho que os adolescentes mais jovens têm hoje, relacionando-o à importância do trabalho com uma utilização do tempo com coisas que “prestam”. E enfatiza a necessidade de suporte e parcerias intersetoriais públicas e privadas para retirar os adolescentes da rua, empregá-los em atividades remuneradas e, com isso, ocupar seu tempo e mente.

Proporcionar aos adolescentes precocemente atividades formais vinculadas a projetos governamentais e remuneradas é importante, na medida em que o tráfico remunera esse segmento, portanto muitas crianças e adolescentes são efetivamente trabalhadores, sem fiscalização dos órgãos competentes e expostos a muitos riscos.

A fala dos educadores sugere uma carência de locais de diversão e lazer para os alunos provenientes da escola pública e com recursos financeiros escassos, que possibilitem a realização de atividades, cursos, encontros entre grupos da mesma idade para, conseqüentemente, ocupar os períodos de tempo fora da escola. Também suscita a reflexão em torno da “família” na sociedade atual que tomada pela carga horária de trabalho não está presente no cotidiano dos filhos e da “rua” como o local de encontro, de lazer, que redunde na exposição e/ou facilitação para o envolvimento com as drogas, dada a sua disponibilidade de oferta.

6 DISCUSSÃO

Os resultados apontam para uma questão contextual que envolve diversos atores (aluno, família, vizinhança e prerrogativas legais) e questões específicas que remetem ao professor e à escola. No entanto, ambos os contextos (geral e específico) se entrelaçam de forma que se torna difícil analisá-los separadamente. Assim, a leitura desta discussão exige um movimento dialético de fragmentação e integração.

O ALUNO

No que tange ao contexto, o aluno, aparece como figura central, na medida em que os educadores apontam para uma naturalização das drogas, sinalizando para o uso e a atividade de tráfico na escola. Isso se deve ao envolvimento de alunos com drogas (entendido como sendo tanto pelo uso como pelo tráfico), ser algo recorrente e de fácil acesso no ensino público e no privado. E dentre as drogas mais referidas pelos educadores deste estudo, estão maconha, álcool e lança perfume.

Essas informações corroboram com dados de levantamento com uma amostragem nacional (CARLINI et al., 2010), no qual os estudantes do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas referiram uso de drogas no ano, 24,2% e 30,7% respectivamente; e quanto as drogas mais consumidas 60,5% de todos os alunos referiram uso de álcool na vida, e 25,5% apontaram uso na vida das demais drogas, das quais os solventes/inalantes (8,7% na vida) e a maconha (5,7% na vida) são os mais utilizados.

Entre os alunos que estudam no turno diurno (ensino fundamental e médio regular) os educadores apontam que existe, de início, uma suspeita do envolvimento do aluno com droga que pode ou não ser comprovada, enquanto que entre os alunos do turno noturno (Ensino de Jovens e Adultos), caracterizado por serem alunos maiores que 16 anos, os educadores referem ter certeza que esse grupo consome e/ou vende drogas. Essa percepção se ratifica quando resultados de pesquisas constatarem a associação entre o aumento da quantidade de adolescentes que usam drogas à medida que se eleva a idade dos estudantes (CARLINI et al., 2010; HORTA et al., 2014; MADRUGA et al., 2012).

Os educadores percebem o consumo de drogas por alunos nas escolas privadas e públicas, mas relacionam a venda de drogas apenas àqueles da rede pública. Contudo, entre os alunos do ensino médio de escolas privadas do estado de São Paulo, o comportamento de beber pesado é maior do que comparado à prevalência nacional de adolescentes, o que pode estar associado a maior condição socioeconômica desses alunos (SANCHEZ et al., 2011) ou a disponibilidade de dinheiro devido à ocupação remunerada desses estudantes (DEZONTINE et al., 2007).

Já em relação ao tráfico na escola realizado por alunos, os professores abordam, em diversas circunstâncias, que percebem que os alunos têm outra intenção em frequentar a escola, além da de estudar, que é a de se socializar e “mexer” com drogas. Essa concepção se confirma em outro estudo (ARALDI et al., 2012), no qual professora relembra caso de aluno que frequentava a escola pública sem a finalidade de estudo, mas a de traficar drogas na instituição.

Para os educadores deste estudo, o contexto em que os alunos da escola pública vivem é dominado por traficantes de drogas ilegais. A esse respeito, Fonseca et al. (2013) observam que entre os fatores de maior vulnerabilidade - educação precária, baixa remuneração e desemprego familiar - que acometem crianças e adolescentes se encontram aqueles relativos à moradia, que inclui a proximidade com locais de comércio de drogas ilegais, controlados pelo tráfico.

Segundo Feffermann (2006), na escola, o tráfico é realizado em pequenas quantidades, e aquele aluno que se insere nesse sistema, geralmente evade da escola, por passar a ser muito observado pelos educadores e colegas. Com bem menos literatura disponível quanto à venda de drogas ilegais por alunos de escolas privadas, essa autora ao abordar acerca do papel do Estado face ao tráfico de drogas, afirma que aqueles jovens provenientes de classes mais favoráveis economicamente, ao serem presos por tráfico, têm suas ações justificadas pela própria polícia que os situam na posição de usuários que só querem se afirmar perante si e os amigos.

O relativo consenso entre os educadores acerca das ações de “mexer com drogas” entre alunos de escolas públicas, provenientes de ambientes envoltos pelo comércio ilegal de drogas, revela um pensamento reducionista por reduzir os alunos a sua condição de “membro da comunidade”. Isso faz referência ao que Freire

(1987) denomina de parcialidade na visão do todo que esses sujeitos considerados oprimidos, representam. Essa concepção se configura como uma alienação preconceituosa sobre o contexto em que alunos da rede pública vivem e também uma percepção ingênua sobre a realidade da escola privada, pois é de se questionar onde os alunos da rede privada adquirem as drogas ilegais.

Nessa convivência, o educador adquire um conhecimento empírico advindo das suas experiências, que os possibilita identificar alterações no aluno que habitualmente não observava. Algumas dessas alterações, os educadores afirmam ser decorrentes do pós-consumo de drogas. A frequência de situações como essa ocasiona uma naturalização desses fatos.

Todavia, não só os educadores percebem o uso de drogas de aluno, mas os pares também vivenciam essas situações. Segundo Barros e Colaço (2015), em grupo de discussão realizado com alunos de escola pública em Fortaleza, esses identificaram colegas que tanto adentram a escola com características que evidenciam o uso (olhos vermelhos e fala desconexa), como usam e vendem maconha dentro da instituição.

Os resultados assinalam que dentro do ambiente escolar, os alunos “mexem” com drogas em locais mais reservados, como o banheiro e a quadra de esportes. O uso desses locais como área para consumir ou “passar” drogas na escola está presente em vários estudos, e geralmente vinculado ao banheiro masculino, como no caso de aluno surpreendido por servente enquanto utilizava cigarro e vinho (OLIVEIRA; OLIVEIRA, S.F., 2009), bem como de alunas se reportaram ao odor de maconha e cigarro proveniente do banheiro masculino (BARROS, COLAÇO, 2015), e alunos afirmam que colegas utilizam a parte atrás da escola para fumar, à revelia do que pode lhe ocorrer (JESÚS; FERRIANI, 2008). Por outro lado, resultados mostram que meninas também se utilizam de espaços como o banheiro dentro da escola, para consumir cigarro e inalantes (CORDEIRO et al, 2010).

Esse consumo na escola pode se relacionar ao fato de visualizarem-na como um local neutro, tanto no sentido de o aluno se sentir seguro para circular com drogas, como devido à invigilância existente em alguns locais, como os citados. Contudo, em uma situação semelhante, estudo (JESUS; FERRIANI, 2008) aponta que a apatia e o desinteresse, presentes em uma escola inserida em ambiente de

conflito da cidade, influenciaram a instituição a configurar-se como não sendo mais um fator de proteção no senso estrito para os alunos.

O contexto de atuação profissional faz com que o educador sinta cansaço e desesperança quanto à mudança do estado atual da sua realidade; enquanto que paralelamente deseja manter longe de si, a existência de drogas, como uma tentativa de camuflar o cerne dos problemas. O que faz referência ao que Freire (1987) coloca como sendo um pensar ingênuo e fatalista, característico do indivíduo que se encontra imerso na situação, que não consegue ver as formas possíveis de liberar-se dessa realidade que o oprime. Ao tomar consciência da situação em que vive, oprimido pela presença de drogas no entorno e dentro da escola, o educador sente uma destruição da ilusão ou alienação da realidade, pois se antes não percebia a existência de drogas na escola, ao tomar consciência, generaliza o envolvimento com drogas para todos os estudantes, o que lhe faculta a expressão de diversas insatisfações relacionadas a essa situação.

O AMBIENTE

O ambiente talvez seja o segundo elemento mais importante desse contexto, já que o aluno e sua família estão inseridos, com maior ou menor profundidade, e sofrem a influência de valores e diretrizes das lideranças locais (do tráfico).

Assim, os educadores percebem que os alunos valorizam elementos representativos de poder, presentes nos integrantes do tráfico do contexto em que vivem, através da imitação da aparência desses sujeitos (uso de bonés, marca de roupas, correntes no pescoço, modo de andar e falar). Esse estereótipo negativo relacionado à conduta dos alunos influencia no sentimento de descrença quanto ao futuro desses adolescentes. Estudo conduzido por Araldi et al. (2012), assinala que os professores relacionam o uso abusivo de drogas à necessidade que os adolescentes têm de se autoafirmarem e buscarem experiências que lhe tragam prazer e sensação de liberdade. Contudo, resultados obtidos no estudo atual, referem que o envolvimento dos alunos com drogas pode estar relacionado à necessidade de sensação de poder.

Com base numa cultura de massa, Fefferman (2006, p.172) afirma que o homem atual internaliza, sem reflexão, “comportamentos, conhecimentos, valores e necessidades”, destituindo-o de sua autonomia. Essa situação ocasiona a

percepção do sujeito como um objeto, a partir do que surgem situações de violência por se desejar apropriar tanto de coisas, como do outro (FREIRE, 1987, FEFFERMANN, 2006).

Essa representação dos alunos configura-se como positiva entre os pares, pois os afirmam como sujeitos que conhecem ou mantêm algum nível de relacionamento com os portadores de tais ícones. Assim, desenhos de símbolos (pinguim, arma, PCC) nos cadernos, paredes e carteiras na sala de aula são comuns.

Alguns estudos apontam que a reprodução de símbolos, como esses, nas carteiras e paredes da instituição de ensino, pode se configurar como uma violência contra a escola (WITTER, 2010) e uma demonstração do desinteresse dos alunos para com a instituição (JESÚS; FERRIANI, 2008). Consideramos que a imitação daqueles agentes que detém o poder no entorno e a explicitação dos seus símbolos nas dependências da escola, na sua forma de vestir e nos seus pertences (cadernos, por ex.) pode também ser considerada como uma forma de apropriação do espaço escolar.

O problema de drogas entre estudantes de escolas públicas, não se limita ao âmbito da saúde/doença, mas envolve um contexto mais amplo cujo cerne é a alienação. No caso dos alunos, por se encontrarem imersos em uma experiência enquanto seres oprimidos, sentem uma atração por aquilo que o opressor (que pode ser o líder local do tráfico ou o colega que usa drogas), representa. A alienação faz o oprimido sentir-se inferiorizado e aspirar parecer com aqueles que possuem o poder do ter, passando, portanto, a imitá-los (FREIRE, 1967).

O educador deste estudo percebe que o aluno está perdendo o interesse para estudar, e justifica esse fato à sua situação de exclusão e marginalidade (carências sociais, problemas familiares) que lhe exige, primeiramente, a busca pela sobrevivência. Além disso, entende as influências que o aluno angaria na “comunidade”, como negativas para o aprendizado e a compreensão das aulas, por perceber que quanto mais o aluno valoriza esses elementos, menos importância confere ao estudo. Ao perceber essa desvalorização, o educador questiona seu próprio valor nessa situação.

Resultados semelhantes foram encontrados por Jesús e Ferriani (2008) em estudo com estudantes e professores de escola pública do México. Segundo essas

autoras, existe uma desvalorização escolar pelos alunos, evidenciada pela má conservação da instituição e desrespeito pelos educadores.

Essa concepção evidencia uma explicação que coloca nos alunos a culpa pela própria condição em que se encontram, como se a sociedade houvesse oferecido oportunidades (como a escola), que esses jovens não souberam aproveitar. Essa perspectiva reduz o compromisso do poder público e do Estado com tais crianças e adolescentes (FEFFERMANN, 2006).

A FAMÍLIA

O sentimento de crise profissional ressaltado no presente estudo não está limitado apenas ao aluno, mas se relaciona também ao terceiro ator, família do aluno. Os educadores não veem uma perspectiva de mudança também para aquelas famílias que são envolvidas com o tráfico e uso de drogas. Essa percepção é ratificada por estudo (GIACOMOZZI et al., 2012) que aponta que há uma relação significativa entre a presença de familiares que utilizam drogas (álcool ou outras substâncias) e *binge drinking* (beber pesado, em curto espaço de tempo até se embriagar) de adolescentes.

Acerca da associação entre o consumo de drogas ilícitas e variáveis familiares, pesquisa com amostra nacional verificou uma menor chance de uso de drogas ilícitas na vida, entre aqueles alunos que tanto tinham o hábito de fazer refeições com a família (OR = 0,76; IC95% 0,69 - 0,84), como se sentiam supervisionados dentro de casa (OR = 0,83; IC95% 0,78 - 0,89). Enquanto essa chance se elevou naquelas famílias cujos pais permitiam uso de álcool (OR = 1,44; IC95% 1,27 - 1,64) (HORTA et al., 2014).

Diante dos resultados, ressaltamos a ênfase com que os educadores culpam a família pelo uso de drogas pelo adolescente. Essa percepção também foi evidenciada em pesquisa (ARALDI et al., 2012), na qual os professores afirmam que em muitas ocasiões a família consente com o uso de bebidas alcoólicas pelo adolescente; mas, na sequência delega à escola a responsabilidade pela educação e prevenção de situações de risco do filho, tendo pouco interesse com o desenvolvimento escolar desses. Segundo esses autores as famílias envolvidas com uso de álcool e outras drogas requerem acompanhamento profissional para disponibilizarem um ambiente seguro aos filhos.

A família funciona como uma representação da sociedade na qual, segundo Freire (1987) quando há situação de opressão, desamor e/ou frustração em relação às crianças, tais atitudes influenciam nas condutas desses quando atingem a juventude. Período no qual podem se rebelar com a situação ou acomodar-se assumindo uma postura alienada ou destrutiva de si e dos outros.

Em situações como comércio de drogas ilegais pela família, os educadores afirmam que o aluno geralmente se envolve com esse “negócio”. Em análise acerca da violência escolar, Priotto e Boneti (2009) justificam que essa atitude é na realidade uma manifestação do direito, que o aluno tem e quer expressar, de ser reconhecido, em um contexto de profunda desvantagem e marginalização no qual vive. Nesse raciocínio, Cordeiro et al. (2010) afirmam que em ambiente no qual a violência é a estratégia utilizada para organização cotidiana, ações agressivas, verbal ou física, aliadas ao uso de drogas, não devem ser entendidas como mero comportamento violento, mas serem permeadas de outros significados acerca da aquisição de respeito e *status* entre os pares. Interpretar tais atitudes de forma exclusiva e negativa pode ser decorrente de preconceitos (WITTER, 2010).

Por outro lado, Feffermann (2006) discute que existe uma compreensão unidirecional entre pobreza e desestruturação familiar na sociedade, questionando o que seria uma família ideal. A autora coloca que tal família (leia-se, a mãe) convive em uma situação na qual, se trabalhar fora de casa, será julgada como negligente, por não estar atenta aos filhos; mas se não trabalha, não traz renda para casa. E ao ser considerada como desestruturada, abre um vácuo que na mente da sociedade é ocupado pelo tráfico, como entidade que supre as carências familiares.

Por isso, Freire (1987) questiona como pode aquele oprimido - diante da violência do opressor que o desumaniza de sua condição de ser humano e cidadão e ter direitos- iniciar a violência, se eles são o próprio resultado da violência? Caso não houvesse a situação de dominação que marginaliza e explora os indivíduos, não haveria oprimidos e seus atos de rebeldia, que, por sua vez, podem ser iguais ou até maiores do que a violência que os origina. Revolta essa que, por não ter consciência do sentido que a deve direcionar, atinge os indivíduos mais próximos, como os educadores e colegas da escola, como observamos, neste estudo.

Desse modo, o poder exercido pelos alunos com experiências em atividades ilegais, os faz oprimir os pares, no intento de se afirmarem entre os seus. E

percebemos que a assunção dessa postura é um modo de os alunos assegurarem que se integraram a uma classe superior a que se encontravam. A esse respeito, Freire (1987) ressalta que aquele que se encontra na posição de opressor se comporta com uma ânsia de posse que o faz querer transformar tudo em objeto de compra, sejam itens materiais como bens de consumo, ou interpessoais como as relações entre os pares e com o sexo oposto.

A ESCOLA E AS OUTRAS INSTITUIÇÕES FORMAIS

O quarto componente dessa relação engloba a interlocução entre as ações da escola, a partir do encaminhamento fornecido pelo educador, e do aparato institucional e legal.

Ao tomarem consciência da opressão que sofrem em decorrência do sistema de ensino em que atuam, os educadores expõem seu constrangimento quanto à aprovação automática do aluno para série subsequente, por reconhecerem ser essa uma interpretação inadequada da progressão continuada. Essa conjuntura comprova a presença de uma estrutura educacional e política impregnada de um discurso populista, característico dos dominantes, que prega a falsa inclusão dos oprimidos (FREIRE, 1967).

E talvez, temendo a liberdade que significaria práticas dialógicas de ensino (FREIRE, 1996), diante da opressão do sistema educacional e político que o domina, o educador não se arrisca e afirma não saber como superar essa condição. Os educadores entendem haver uma desestruturação do sistema de educação, incapaz de planejar formas não tradicionais de avaliação ou dar apoio extra aos alunos que estão em dificuldades de aprendizado. Porém, não se colocam dentro desse contexto como um agente ativo que poderia interferir nesse processo e com isso evidencia-se a sua posição de oprimido (tanto quanto o aluno e a família), e alienado já que não vê saída.

Diante desta realidade, os professores percebem um contexto hostil para todos (escola, educador, aluno e família), assim, é natural que apareça a sensação de perda e que se consolide a descrença como pano de fundo para o seu imobilismo.

Ao ter que lidar com a presença de drogas na escola, os resultados apontam que o educador assume uma postura não neutra, mas adaptada, com atitudes

diferentes a partir da situação de suspeita ou a própria constatação do envolvimento de aluno com drogas: retirando o aluno de sala, ignorando-o ou isolando-o dos demais alunos na sala.

No caso de o educador constatar o uso/venda de drogas por aluno, o que significa que esse educador “viu” algo, ele se mantém a margem da situação e encaminha o aluno para a direção. Desse modo, age em autodefesa ao se manter na periferia do problema, transferindo-o para a direção da escola e essa para outra instituição, como observado na sequência.

Diante da situação desafiadora a qual a direção não consegue ver como alterar a realidade, busca se defender adotando duas dimensões de uma mesma postura: negar o problema, assumindo uma percepção estática, o que pode pressupor uma relação de submissão e medo do que o aluno envolvido com drogas representa; ou adaptar-se, apresentando uma postura de intolerância e confronto limitado às consequências visíveis, colocando-se na periferia e não buscando resolver o cerne do problema que o aluno vive. Assim, devido à escola não conseguir solucionar o seu problema - ter que conviver com um aluno marginalizado socialmente que encontra no envolvimento com drogas uma solução aparente para a situação de opressão em que vive- busca outros responsáveis para assumirem essa situação, transferindo o aluno/problema.

Ao assumir a postura de “não tolerar” quaisquer atitudes, a escola assemelha suas ações às de “tolerância zero” abordadas por Wacquant (1999), ao tratar da política americana de higienização dos espaços públicos da pobreza. Na busca por reprimir os delitos mais ínfimos, o autor mostra como Nova York montou um sistema policial repressor, sob o lema de reconquistar os espaços públicos da desordem e da sensação de insegurança. Nessa repressão, imiscuiu o Estado da sua responsabilidade social e econômica para com esses indivíduos marginalizados, que foram relegados a habitarem as zonas ditas “incivilizadas”, sem lhes assegurar condições sociais de saúde, moradia, educação.

Nesse último caso, a direção chama a família, que também está inserida no contexto opressor, para se apresentar na escola, algumas das quais não comparecem, o que pode se dever à família não suportar o modo como a escola lhe reporta as inadequações do aluno, talvez em um discurso autoritário e sem diálogo.

Com relação a outras ocasiões, os educadores do presente estudo afirmaram que a família pode não ter percebido o uso de drogas do filho até a escola alertá-lo sobre o problema. Situação essa que pode se relacionar à rotina intensa de trabalho e ao aluno não repassar às solicitações da escola para comparecimento da família, falsificando assinaturas, bilhetes e não entregando comunicados, caso em que, o adolescente justifica suas ações por se sentir abandonado pela família, que não lhe dedica tempo (OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, S., 2009). Situação essa que revela o contexto alienante em que algumas famílias estão inseridas, o que dificulta a realização de ações.

Em outra circunstância, a família pode se irritar diante do incômodo que ver a realidade autêntica lhe ocasiona, duvidando e contestando o fato. Por outro lado, a depender do modo como a família se porta face ao uso de drogas do aluno, a direção pode ou não buscar autoridades competentes transferindo-lhes a responsabilidade pela situação.

No caso de se constatar venda de drogas por aluno, contatam-se as autoridades competentes, incluindo a polícia, para saber quais direcionamentos devem tomar. Tais ações, em geral deixam os educadores insatisfeitos, pois as autoridades se limitam a entregar o aluno à família e fazer recomendações, não fornecendo a seu ver uma solução esperada, que é afastar da escola o incômodo de lidar com o problema/aluno, distanciando-o também do convívio com os outros alunos. A expulsão de aluno do ambiente escolar, devido ao envolvimento com drogas, também foi verificada em estudo desenvolvido por Barros e Colaço (2015).

A Lei nº. 8.069/90 (BRASIL, 1990), relativa ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afirma que as instituições de ensino fundamental têm o dever de comunicar o Conselho Tutelar diante de situações de maus tratos, elevado número de faltas e evasão escolar e repetência, quando a escola já exauriu seus recursos de ação. Além disso, dispõe a respeito da integração de ações que deve ocorrer entre o poder judiciário, do Ministério Público e Defensoria Pública, com os Conselhos Tutelares e de Direitos da criança e do adolescente e organizações não governamentais de modo a promover, proteger e defender essa população.

Em face dessa realidade, os educadores se revoltam com o que, na simplicidade da sua percepção, julgam ser a causa do problema: o Estatuto da

Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Todavia, essa lei parece ter se revelado apenas mais uma manobra para aparentemente atender aos pedidos sociais.

Telles, Suguihiro e Barros (2011) revelam que mesmo diante da lei (BRASIL, 1990) que garante a proteção universal da criança e do adolescente, por meio de políticas sociais públicas, a realidade mostra um retrocesso histórico no financiamento para execução de ações que a viabilizem. Nessa circunstância, os autores ressaltam que há uma transferência da responsabilidade que deveria ser assumida pelo Estado, para a sociedade uma vez que os investimentos públicos destinam-se às ações do “terceiro setor” e da própria sociedade civil, em obras assistencialistas que atendam a essa população.

E esses autores (TELLES; SUGUIHIRO; BARROS, 2011) ressaltam que essa alocação imprópria do orçamento público, destinando-o para políticas sociais privadas tem dificultado o direcionamento de recursos para políticas sociais públicas, o que caracteriza uma manipulação orçamentária em função do interesse privado. Nessa situação, denunciam a quebra do direito de cidadania, devido à privatização de responsabilidades que são do poder público.

Diante de uma lei que não se operacionaliza, os educadores questionam a maioria penal, que entendem como forma de fomentar a impunidade. Essa percepção é evidenciada por Feffermann (2006), quando as autoridades legais também justificam as atitudes infratoras de crianças e adolescentes devido à impunidade, já que não consideram as medidas socioeducativas presentes no ECA como forma de punição. Em face dessa consideração, a autora questiona o descompasso no modo como as leis são executadas no país, em que há uma cobrança social para que indivíduos de classes populares, estigmatizados como perigosos, assumam a responsabilidade de seus atos, enquanto aqueles provenientes das elites permanecem impunes.

O descaso do poder dominante, quanto à situação de opressão em que vive a criança, o adolescente, a família e a escola é revelador do que Freire (1967) denomina como manipulação social realizada pelas elites, as quais originam o problema e o relegam ao descaso do povo, que por se encontrar alienado, não sabe se mobilizar para exigir da estrutura dominante melhores condições de vida. Por isso, em algumas situações extremas, a escola alia-se e submete-se ao poder dominador do tráfico, considerado autoridade na área em que a escola se encontra,

o qual em sua função paternalista resolve a consequência aparente de violência que a instituição está vivendo, mas que na realidade é um dos fatores desse problema.

Nessa situação, quando a escola se alia ao tráfico torna-se nítida a situação de total falta de proteção social (educação, moradia, alimentação, lazer, cultura, segurança) daquele contexto. Assim, é claro que, enquanto sujeitos imersos em uma situação de marginalidade, sem oportunidade de emprego e proteção social, os adolescentes (e suas famílias) em contextos semelhantes irão buscar alternativas outras (como o tráfico de drogas) que lhes forneça valor e sensação de confiança, para sobreviver no meio e muitas vezes fugir da situação de miséria. Nesses contextos, o aumento da repressão policial não tem influência na economia advinda da criminalidade, que se fortalece exatamente por não haver um mercado oficial. Polícia essa que, busca controlar os miseráveis pela repressão, já que atende aos interesses de sustento de uma ordem pública, a qual se confunde com a ordem de classe social, como se fosse possível hierarquizar a cidadania (WACQUANT, 1999).

Cientes de que o medo figura como arma utilizada para violentar o educador, mantendo-o descrente e passivo às mudanças (FREIRE, 1987, 1996), é relevante a reflexão crítica na profundidade que exige a abordagem desse problema, que oprime tanto os alunos, como a escola, família e comunidade, os quais se veem sem respaldo de ações que garantam a proteção e promoção de vida. Essa reflexão se faz necessária para os sujeitos envolvidos descubram como enfrentar essa situação de opressão e perda de cidadania, lidar com as consequências advindas dessa violência e lutar pela garantia de direitos que sua condição de cidadania exige. Assumir essa postura indica a consecução de um estado de consciência crítica (FREIRE, 1967).

Assim, entendemos o que Freire (1987) quis dizer quando afirma que o que interessa à estrutura dominante é que as massas permaneçam imersas e impotentes, percebendo o contexto em que se encontram como intransponível, desacreditando desde o início na lutar por quaisquer mudanças. Pois, nessa perspectiva de dominantes e oprimidos, esse autor (1967, 1987) considera ser ingênuo esperar que a elite dominante elabore formas para superação da condição que o oprimido que se encontra.

Com base no ECA, a escola comunica eventos relacionados ao envolvimento de alunos com drogas ao Conselho tutelar, todavia os educadores afirmam não observar resultados a essas ações.

A partir da promulgação dessa Lei (BRASIL, 1990), Conceição e Penso (2014) afirmam que as ações do Conselho Tutelar, antes voluntárias e filantrópicas, passaram a ser ativas e comunitárias, ressaltando a necessidade de articulação entre as ações do governo e sociais. Além disso, alertam para os rótulos desqualificadores (como ex. família desestruturada), que geralmente são destinados àquelas famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, pois as culpabilizam pela própria situação de marginalidade em que se encontram; e sugerem a escuta de tais familiares como modo de se proteger a criança e o adolescente.

Bazon (2008), em estudo relativo ao trabalho do Conselho tutelar da cidade de Ribeirão Preto, aponta que, conforme aquela Lei, qualquer situação denunciada a esse Conselho deveria ser considerada uma forma de violência à criança ou adolescente, em que a drogadição pode ser considerada como violência familiar (quando há práticas educativas favoráveis aos problemas de drogadição), estrutural (contexto social propício à disponibilização de drogas e frágil no acesso à serviços) ou infracional (quando associado a delitos), devido a ameaça ou violação de seus direitos. Contudo, a autora percebe que existe um tratamento diferenciado a depender da situação.

Feffermann (2006) afirma que as autoridades legais também se questionam em face das ações para com a criança ou adolescente que comete um ato infracional. Segundo a autora, quando é levado à delegacia, esse jovem pode ser entregue à família – onde pode morrer ao voltar para a região - ou, caso a infração seja grave, ser encaminhado para a Vara da Infância e em seguida para a (antiga) Febem – que não irá recuperá-lo. Assim, conclui, pontuando que o Estado só fornece ao juiz o poder de decidir acerca da vida do jovem, mas não lhe dá condições de agir por ele, deflagrando o sentimento de impotência que é aumentado por saber que o Estado não fornece para a família de classes populares as condições sociais favoráveis à sua vida, a qual encontra no tráfico o provedor.

De posse dessa situação, percebemos uma transferência do problema/aluno, como uma forma de ocultar a causa real da situação, tanto por que se transfere a

responsabilidade pelo aluno (do professor para a direção para a família e para órgãos competentes), seja por que se transfere o aluno de escola como última alternativa quando as opções anteriores não trouxeram uma solução esperada para a situação escolar. Esse movimento de transferência se inicia devido ao educador se perceber impossibilitado de agir, assumindo o imobilismo na expectativa de que a situação-causa e opressora desapareça sem que a enfrente e busque sua libertação.

As ações do educador, então, irão depender da intensidade em que se encontra nessa posição fatalista. A base dessas ações parece ser o imobilismo subjetivista, que faz o professor se afastar da situação limite através da transferência de responsabilidade, como forma de amenizar seu envolvimento com o problema que assoma na sua realidade. Assim adaptado, o sujeito oprimido não se mobiliza para fora do contexto imerso na estrutura dominante em que se encontra (FREIRE, 1967).

Quando o educador se define como de “mãos atadas”, esse termo pode significar o que Freire (1967, 1996) denomina de imobilismo subjetivista típico da consciência dominada, que ainda não compreendeu a situação em sua globalidade e a percebe conforme a estrutura dominante a apresenta, como impotentes em face do contexto opressor que o violenta.

AÇÕES DE PREVENÇÃO

Pensar em estratégias de prevenção implica em ter disponibilidade de “tempo”, que pode ser concreto, quando há escassez de horários, e simbólico na medida em que a pessoa também não está acessível emocionalmente para lidar com situações geradoras de impotência e sofrimento. Ademais, pode se considerar ainda, a carência de esclarecimentos e conhecimentos relativa ao tema drogas, apontada como impeditivo de atuação.

Os resultados apontam que elaborar estratégias de prevenção no espaço escolar pressupõe lidar com o desafio de inserir algo novo numa estrutura curricular pronta e pouco flexível, com educadores expondo restrições e alunos que não correspondem ao estereótipo tradicional do que se considera ser um educando.

Acerca dessa situação, Ferreira et al. (2010) defendem que qualquer estratégia de prevenção a ser realizada em uma escola requer tempo para sua

implantação, e como o currículo escolar tem uma carga horária limitada, cabe à direção escolar adaptar os horários para que os professores possam ter um suporte que vai além da sua própria motivação.

Esse fato aliado à baixa remuneração recebida da rede de ensino pública estadual justifica a necessidade, denunciada pelos educadores do presente estudo, de elevar a carga horária de aulas fornecidas, pois quanto mais aula der maior a sua remuneração mensal. Essa situação limita-lhe o tempo destinado para dedicar-se a atividades que não sejam remuneradas, como é o caso das ações extra de prevenção ao uso nocivo de drogas.

Acerca da remuneração do professor, Scheibe (2010) aponta a sua indissociabilidade da valorização docente, e afirma que cabe ao atual Plano Nacional de Educação garantir melhores condições de trabalho para os profissionais da educação básica, como a incorporação da decisão da Conferência Nacional de Educação que propõe a implantação de um Código que seja independente das mudanças de governo. Situação essa que poderá proporcionar o desenvolvimento de um sentimento de valorização tanto social como pessoal do educador, para que sua prática de ensino não esteja necessariamente vinculada ao que ideologia dominante requer, e também, frente a questionamentos de alunos, envolvidos em atividades ilegais ou não, como referidos nos resultados dessa tese, o educador se sinta confortável para responder.

Além dessas questões estruturais, obstáculos de natureza pessoal são apontados pelos educadores, e se referem à incapacidade do educador para abordar o tema, que requer afinidade com o aluno (para possibilitar uma aproximação em conversa particular) e/ou a turma (para o educador realizar ações de prevenção seletiva).

Resultados de pesquisa também apresentam que existe na escola um aparente desinteresse dos professores pelos problemas do aluno, o que ocasiona nesse a sensação de que não é importante (JESÚS; FERRIANI, 2008). Nesse sentido, Ribeiro (2010) desenvolve um estudo no qual aponta afetividade na relação professor e aluno como base do processo de ensino e aprendizagem. Essa dimensão afetiva pode favorecer o desenvolvimento do aluno na disciplina ou dificultar a aprendizagem. Contudo, mesmo reconhecendo essa importância, a

autora ressalta que a formação dos professores enfatiza os aspectos cognitivos à revelia da dimensão afetiva no desenvolvimento de suas competências profissionais.

Outro requisito apontado é a capacitação específica, cujo conhecimento requer uma formação sobre tipo de drogas, padrão e consequências do uso, estratégias de ação e como lidar com aluno envolvido com drogas. Estes aspectos são tidos como o motivo para os educadores alegarem para a transferência à disciplina de ciências a responsabilidade pela abordagem do tema drogas. Além do conhecimento específico sobre drogas, mencionam a necessidade de estar informados sobre os suportes intersetoriais que o município dispõe, dentre os serviços de saúde e assistência social, para lidar com alunos envolvidos com drogas.

Há uma relutância dos professores em abordar temas como uso de drogas, o qual se relaciona ao sentimento de descrença no trabalho preventivo, também evidenciado em outros estudos (ARALDI, 2012; FERREIRA et al., 2010), pois, afirmam ser maior a influência do meio e colegas que a do professor.

A necessidade de o professor acreditar nos resultados das ações de prevenção é enfatizada por estudos (LITTLE et al., 2013; LACHAUSSE, CLARK; CHAPPLE, 2014) que a associam ao adequado uso do tempo escolar, domínio do programa incentivo da sua aplicação e o apoio da direção escolar.

Assim como os resultados deste estudo, a literatura (ARALDI, 2012; FERREIRA et al., 2010) menciona que ao ser questionado sobre ações de prevenção ao uso de drogas, o professor geralmente afirma que não tem conhecimentos suficientes, e que os alunos detêm um arcabouço de informações maior que o deles acerca das drogas. Por isso, justificam sua não realização devido ao despreparo e falta de informação que os faz delegar essa atividade a outros órgãos.

Acerca da capacitação de professores, Ferreira et al. (2010) afirmam que, geralmente, os professores participam de formações, cursos, palestras sobre a temática drogas, mas que na percepção desses, as informações fornecidas são muito superficiais. Além disso, não abrangem aspectos relativos ao modo de abordagem do tema drogas (a didática), que é o que lhes interessa.

É importante salientar a iniciativa governamental brasileira de realização de Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas, que em

2015 atingiu a sua 6ª edição. Este curso pode se apresentar como uma resposta governamental à problemática de capacitação dos educadores vivenciada pelas escolas, com a presença de situações que envolvem drogas psicoativas junto aos alunos (SENAD, 2015).

A respeito de uma formação à distancia sobre prevenção ao uso de drogas, o educador aponta nos resultados do presente estudo que lhe falta tempo para poder participar de iniciativas como essa. Novamente, a questão do tempo aparece como variável dificultadora que neste caso se refere à inserção de professores em capacitações. Essa situação talvez se justifique pelo que o professor colocou no estudo conduzido por Vou Hout e Connor (2008), ao afirmar que não sente que a educação sobre drogas seja sua competência, motivo pelo qual prefere delegar essa função para algum profissional mais bem preparado.

Pode ser que se tais capacitações fossem incluídas na carga horária trabalhada, houvesse uma maior implicação do professor. Além disso, a elaboração e aplicação de projetos de prevenção, como observado nos resultados, necessitam de suporte (estrutural, financeiro, de pessoal) que vá além da iniciativa do professor, para que possa ser efetivado.

Assim, percebemos que as capacitações voltadas para esse público, requerem um elemento reflexivo acerca do contexto em que cada educador e escola se encontram. E através de discussões esses sujeitos possam analisar e avaliar criticamente o contexto em que estão inseridos, de modo que dialogando em conjunto possam verificar as possibilidades de ação propostas e as condições para sua realização.

De acordo com a Secretaria do Estado de São Paulo (2013) os temas transversais que devem ser inseridos nas disciplinas curriculares se referem à: educação ambiental, educação em direitos humanos, educação fiscal, educação das relações étnico-raciais e educação em saúde (em que se inclui o uso de drogas). Tais temas são desvalorizados pelos educadores, pois acreditam que aplicar tempo para abordá-los atrasa o ensino dos conteúdos fixos da disciplina. Essa concepção também foi referida por professores irlandeses em escola localizada em área de desvantagem social, quando questionados sobre as ações de prevenção, os quais mencionaram que desenvolver ações de prevenção, mesmo que seja especular se aluno usa drogas, realizar palestras, requer tempo tanto para articulação e como na

grade curricular, que nem sempre dispõem, motivo pelo qual se focam nos assuntos da disciplina (VAN HOUT; CONNOR, 2008).

Parece-nos que conteúdos como prevenção ao uso de drogas são inclusos como transversais nos currículos, como meio de satisfazer de certo modo a reclamação de grupos populares inquietos (como críticos e pesquisadores), que percebem que tal realidade requer reflexão. Acerca da delimitação dos conteúdos de modo vertical, Freire (1987, 2014) defende que não é do interesse das elites dominadora a educação libertária, por isso conteúdos são inseridos de modo controlado no currículo escolar alguns dos quais, desde o início, com uma aparente intenção de não serem abordados. Motivo pelo qual, cabe ao educador a missão de conseguir incluí-los na agenda escolar, a qual o aprisiona e por não conseguir fazê-lo, parece que a culpa se centra no educador, que não corresponde à demanda, elevando-lhe o sentimento de cobrança e cansaço, que lhe acarreta uma “crise existencial”, assim denominada pelo educador.

Nessa busca por incluir o conteúdo de prevenção nas aulas de modo mais participativo, os educadores referem o uso da exposição dialogada que pode ser realizada a partir de interações com os alunos divididos em grupos por idade, tendo o objetivo de estimular a reflexão e a criticidade dos alunos, abrangendo saberes advindos das ciências humanas (geografia do crime, sociologia). Com relação a essa abordagem, é relevante ressaltar o ‘jogo de cintura’, exposto por alguns educadores para lidar com o tema, com o intuito de deixar os alunos à vontade para dialogarem, seja em uma conversa particular ou em grupo.

Todavia, nesse processo, o educador encontra outro obstáculo que se refere ao relacionamento interpessoal com o aluno e as situações vivenciadas decorrentes do envolvimento com drogas, que se mostram conflituosas e permeadas de sentimento de insegurança e medo quanto à sua integridade física (a depender da situação desconhecem a reação do aluno e da família), e aos processos legais que o professor pode sofrer caso haja conflito com aluno usuário de drogas.

Nesse aspecto, estudos também apresentam o medo como fator que influencia na abordagem sobre drogas na escola, seja por que se baseia em fatos que vivenciou, ouviu ou assim os percebe. Ferreira et al. (2010) afirmam que os professores temem tratar do tema em sala de aula por não saber como abordá-lo, bem como por saberem de fatos nos quais outros professores sofreram ameaças

por fazerem ações de prevenção antidrogas na escola, tal como foi referido nos resultados da presente pesquisa. E no contexto de escola localizada em região de tráfico de drogas, esse ambiente é um fator que influencia na decisão, devido ao temor de represálias que os educadores sentem (ARALDI et al., 2012).

Além disso, a informação veiculada em massa acerca da difusão de armas de fogo, crimes violentos e rede de tráfico de drogas com conexões internacionais ocasionam uma divulgação tanto do crime como do medo dele em todos os espaços públicos (WACQUANT, 1999).

Segundo Freire (1987) o processo de tomada de consciência é lento e requer dos oprimidos a assunção de uma prática libertadora, o que nem sempre ocorre sem riscos. Situações essas nas quais, os próprios oprimidos temem que algum dentre os seus resolva enfrentar, por causa da ameaça de consequências e retaliações dos opressores que podem advir desse enfrentamento.

A insegurança sentida pelos educadores pode ser compreendida como uma falta de controle da estrutura dominante, que não está mais conseguindo conter a situação de marginalização social, econômica e política em que tenta manter a maioria da população. Elite dominante esta, responsável pela estagnação do desenvolvimento escolar, que aparentemente apoiando a educação, incentiva um ensino reprodutor de conteúdos e sem reflexão, como forma de manter a população na indolência e desacreditada das próprias potencialidades (FREIRE, 1967, 1987). Os alunos, por não terem esperança no estudo, percebem como oportunidade o envolvimento com outro elemento opressor, mais sedutor, que o domina o corpo com o uso e o ser com o tráfico, tornando-o, por sua vez, um opressor dos pares e professores, os quais percebem a vontade que esses alunos têm de se manterem nesse poder, sentindo-se, por isso, inseguros em face das possíveis ações desses adolescentes.

Pensando nas possibilidades de ações de prevenção ao uso nocivo de drogas a serem realizadas no ambiente escolar e no entorno comunitário, os educadores expõem ações referentes ao esclarecimento dos alunos sobre o tema, utilizando a abordagem expositiva de conteúdo, para falar sobre a caracterização das drogas e as consequências do uso, o que também foi verificado em outros estudos (VAN HOUT; CONNOR, 2008; FERREIRA et al. 2010; ARALDI et al., 2012).

Contudo, adolescentes de escola pública que conviviam em realidades marcadas pela violência uso e tráfico de drogas não deram relevância para a informação sobre drogas obtida na escola, como fator de proteção ao seu não uso de drogas, a qual era realizada por campanhas que enfatizavam o proibicionismo (SANCHEZ et al., 2010b). Com relação a esse tipo de ações de prevenção, extensa metanálise (TOBLER et al., 2000) que avalia programas de prevenção baseados em escola, voltados para adolescentes, evidenciou que aqueles programas não interativos e baseados em aulas apresentavam poucos efeitos na redução do uso de drogas quando comparado com grupo controle.

Fato esse que se relaciona com os resultados dessa tese, no que os educadores afirmam que não veem efetividade nas ações de prevenção que realizam, uma vez que dentre as ações citadas muitos professores se referem a meras práticas informativas e descritivas sobre o assunto.

Nesse aspecto, é importante repensar o modo como as ações de prevenção podem estar sendo realizadas. Freire (1987) afirma que a narração de conteúdos implica algo estático, vazio e alienado em que há a presença de um narrador, o professor, e de objetos ouvintes, os alunos, nos quais se depositam os conteúdos. Nessa postura, o professor é aquele que detém o saber, enquanto os alunos apenas repetem assuntos, mas não têm a oportunidade de buscar o conhecimento e nesse processo se transformar. Assim, entendemos que as estratégias de prevenção realizadas na escola requerem do educador a assunção de uma postura consciente do seu papel enquanto agente dialogador que valoriza o conhecimento advindo da vivência dos alunos.

Avaliando diversos programas de prevenção, Tobler et al. (2000) concluíram que os programas interativos efetivados na escola, que possibilitam a comunicação entre os participantes para partilha de ideias e estimulam o aprendizado de habilidades de recusa do uso de drogas e ainda proporcionam o envolvimento em algumas situações de membros da família e comunidade, alcançam níveis elevados de prevenção do uso de drogas entre adolescentes.

No intuito de desenvolver uma estratégia de prevenção que abordasse sobre uso de drogas e estivesse voltada para a nossa realidade, Schneider et al. (2015) adaptaram e desenvolveram com 2181 estudantes de três cidades brasileiras, um programa de origem europeia com base curricular denominado “Unplugged”. A partir

de ações sistematizadas e aplicadas pelos professores, que haviam sido previamente preparados sobre como gerenciar os grupos e desenvolver as atividades pedagógicas, o programa se baseou na obtenção de habilidades de vida pelos alunos, para mudança de comportamento. O uso de uma metodologia participativa, que propiciava a interação os alunos, aliado à presença de profissionais, que forneciam aos professores suporte e segurança, foram vistos como pontos fortes desse programa.

Tanto a metanálise de 207 estudos conduzida por Tobler et al. (2000) como o programa elaborado por Schneider et al. (2015) ressaltam que antes das ações de prevenção, o professor deve se apropriar e até se convencer do valor do uso das técnicas interativas nesse ensino. O que pode ser entendido, pelo que Freire (1987) aponta como sendo a necessidade de conscientização do educador sobre o processo dialógico e sua responsabilidade na abordagem crítica do conteúdo.

Levantamento conduzido com amostra representativa de jovens americanos entre 14 e 18 anos, verificou que os adolescentes que relatavam ter dos professores maior apoio e consideração por suas perspectivas, eram mais propensos a ver as suas escolas como tendo um clima de respeito e normas saudáveis com relação ao consumo de droga, fatos esses que foram associados a níveis mais baixos de consumo de droga por esses alunos. Esse clima de respeito pode ser providenciado, segundo os autores, por meio do desenvolvimento de professores que são atenciosos e equipe escolar que responda aos problemas dos alunos, demonstrando reciprocidade e valorização dos pensamentos e sentimentos desses (LARUSSO; ROMER; SELMAN, 2008).

Esse clima de respeito se mostra ainda mais importante, quando o educador relembra fatos nos quais as crianças estão “pedindo quase uma ajuda” face às condições de vida que apresentam (carências familiares, dificuldades econômicas, condições precárias de vida), e as comentam com o professor.

Tal respeito se relaciona também a postura assumida pelo professor quando se refere às drogas. Sobre isso, Barros e Colaço (2015) discutem que em observação conduzida em escola, ações de prevenção desenvolvidas por um professor, como cartazes, panfletos em que abordavam sobre consequências do uso de drogas, seminários e trabalhos realizados em sala sobre o tema, ressaltavam a perspectiva proibicionista defendida por ele. Mas, ao questionar o aluno sobre a

efetividade dessas ações, ficou evidente a descrença nessas atitudes, com relação àqueles alunos que querem utilizar drogas.

Dentre as ações de prevenção expostas nos resultados, os educadores apontam a possibilidade de convidar um ex-dependente para palestrar na instituição escolar. Essa estratégia pode ser elucidativa, a depender do foco que este dê ao seu depoimento e ao modo como a instituição apresenta a ação. Uma vez que, esse sujeito deve notabilizar aos alunos que no momento não faz uso, mas que o futuro sempre guarda a incerteza. Caso contrário, se os alunos souberem que ele recaiu a percepção que será consolidada é a de que um usuário não tem recuperação, o que não é adequado para aquele aluno que está envolvido com o uso. Por outro lado, o uso dessa estratégia requer ser adequadamente raciocinada, pois pode se revelar ineficaz ou até ter resultados opostos aos esperados, pois a presença de um ex-dependente na escola, em uma posição de destaque para o grupo de alunos pode levá-los a pensar que o uso de drogas poderá lhe fornecer certa posição de evidência.

Os educadores enfatizam a necessidade de afinidade entre educador e aluno, para abordar sobre drogas no meio escolar. Contudo, não só acerca desse tema esse vínculo se faz necessário, mas para abordagem de quaisquer assuntos sensíveis, bem como dos conteúdos escolares. Assim, quando os resultados apontam que a afinidade é colocada como obstáculo à abordagem sobre drogas, na escola, os educadores a relacionam também com o tema. A afinidade com o assunto drogas pode se referir a uma posição idealizada de como deveria ser realizada uma abordagem sobre esse tema na escola. Por isso, os educadores afirmam não saber como fazê-lo, já que, voltados para uma perspectiva ideológica que insiste na visão proibicionista do uso de drogas, percebem que se encontram em uma realidade cujos alunos estão imersos em um contexto que convive proximamente com as drogas.

Concordamos com Freire (1987) quando afirma que diante da estrutura do poder que nega o diálogo (como ações repressivas), o educador pode dialogar entre si e com os alunos sobre a negação do próprio diálogo (o porquê da repressão) no contexto difícil em que se inserem. Bem como, coadunamos com Sodelli (2010) quando afirma que quando há a possibilidade de diálogo, sem o foco na proibição e no controle, o significado das ações de prevenção muda. Desse modo, as práticas

ficam mais leves, por que não será o educador que decidirá pelo aluno (ou a família), mas o próprio sujeito que, encorajado no seu poder de mudança, irá se questionar e decidir, levado por essa profunda reflexão.

Perspectiva essa que concorda com o que Freire (1976, 1996) defende, acerca da necessidade da educação não poder ser neutra, mas sim política. Por isso, a prática dos educadores não deve apenas transmitir a ideologia dominante, mas demonstrar que a mudança é possível.

Percebendo essa necessidade, Sodelli (2010) faz um alerta acerca da desatenção de um dos sentidos fundamentais da prática educativa, que é a redução da vulnerabilidade. Isso, por que, a ênfase no que é propagado em massa, com a visão proibicionista e de controle, pode ocasionar que nunca exista uma prática de prevenção que seja efetiva ao uso nocivo de drogas dentro da instituição escolar. Desse modo, a oportunidade de diálogo na prática educativa, é a ferramenta através da qual os sujeitos envolvidos (educador, aluno, família, comunidade) poderão expressar e reelaborar a situação em que vivem. Em um movimento conjunto, no qual esses sujeitos, assumindo sua humanidade, tornam-se responsáveis por direcionar sua história e fazer suas escolhas com autonomia na defesa de sua condição de cidadãos (FREIRE, 1976, 1996).

Diante disso, enfatizamos a responsabilidade do todo escolar pelo trabalho crítico de prevenção, bem como da presença da esperança de que as mudanças se efetivem, por que estão sendo desenvolvidas ações críticas e de responsabilização pelos próprios sujeitos que vivenciam o contexto. Ações essas que pautadas na reflexão atuam no desenvolvimento de uma maturidade das ações, entre os sujeitos. E, nesse estado de transitivação da consciência, os sujeitos sentem-se autoconfiantes nas ações advindas do trabalho educativo crítico, condição essa que é própria da transitivação da consciência em um estado crítico (FREIRE, 1967).

Os educadores apontam que a prevenção ao uso nocivo de drogas na escola requer parcerias com outros profissionais e serviços de saúde, que farão ações educacionais e de assistência, junto a professores e alunos. Outros estudos (FERREIRA et al., 2010; VAN HOUT; CONNOR, 2008) também identificaram essa solicitação por parte dos professores, como o uso de palestras proferidas por profissionais de saúde e ex usuários de drogas. A presença de outras instituições, como universidades, enquanto parceiras na execução das ações de prevenção nas

escolas pode fornecer maior tranquilidade ao educador para abordar tais questões por poder afirmar (aos alunos, familiares, pessoas da comunidade...) que outras instituições que estão sendo as responsáveis pela prevenção ao uso de drogas na escola, dando- uma sensação de maior segurança.

A parceria com setores da comunidade e outros profissionais, entre os quais os da saúde como as enfermeiras das unidades básicas de saúde, citadas pelos educadores, requerem também a participação dos alunos/família de modo democrático tal como na prática educativa do professor. Nesse aspecto, é importante ressaltar o que Freire (2014) enfatiza como sendo uma prática progressista, que é aquela na qual o educador (nesse caso o profissional de saúde) intervém de modo democrático possibilitando ao outro participar do processo. Assim, é importante que tal qual o professor, o profissional de saúde assuma uma postura horizontal na relação com a criança/adolescente/família/escola dando abertura para uma relação sem autoritarismo e (teórico) domínio do tema, o que permite uma relação dialógica.

E face ao envolvimento de alunos com drogas na escola, evidenciamos a importância de parcerias com profissionais de saúde, outros setores e lideranças da comunidade, que possibilitem atenção às necessidades (de saúde, assistência social, por ex) que o aluno e a família enfrentam. Ações essas que, tal qual o educador, requerem uma postura progressista que possibilite o diálogo e atenção às particularidades locais, facultando o desenvolvimento da autonomia do outro frente ao contexto no qual está inserido.

Destarte, a prevenção ao uso de drogas em escola se apresenta como um fenômeno complexo, mas possível de ser realizado. Pautando-se em Freire (1976, 1987, 1996), percebemos que tais estratégias devem estar vinculadas à noção de liberdade (de pensar, refletir, escolher com consciência), a qual pode ser conquistada através da educação. O que evidencia mais uma vez o papel da educação como meio de promover a tomada de consciência acerca de aspectos vinculados tanto à saúde, como as questões sociais, políticas e culturais.

7 CONCLUSÃO

O longo trajeto realizado na metodologia de coleta de dados desta pesquisa, a gradual inserção na escola, o período de observação, a presença frequente para realização das entrevistas e o cuidado com os professores na valorização dos diversos encontros grupais forneceram tempo para o educador/participante refletirem e juntos adquirirmos respostas tão sinceras.

Esse percurso metodológico proporcionou ao professor pensar qual tem sido a sua atuação nas questões envolvendo drogas que vivencia no trabalho. Nesse ínterim, esse educador pôde abordar a crise profissional que estava sentindo, por perceber o seu imobilismo e das instâncias que o rodeiam, as cobranças que lhe são feitas e o quanto isso lhe desgasta. Em outros momentos, tais reflexões abordaram a situação de adaptação pelas justificativas que fornecem para não agir, bem como as possibilidades que outros, minimamente, realizam no contexto opressor em que vivem.

No decorrer da análise dos resultados, foi possível identificar o nível no processo/transição para a conscientização em que os professores aparentavam se encontrar. Percebemos, já de início, que a maioria dos educadores se localizava em um estado alienado e adaptado ao contexto em que vive, de imobilismo, não avançando da sensação de desmoronamento. Outros apresentavam um avanço no processo de tomada de consciência, o que atingia apenas um estado ingênuo de entendimento do seu contexto com a expressão de justificativas para não se envolverem. Nesses estados, percebemos que a (falta de) motivação pessoal para abordar o tema drogas está relacionada diretamente ao medo que sentem de fazer o movimento de superar os problemas que vivenciam na escola. Por isso sua permanência na “periferia” do problema, para não se envolver e assim se proteger. Desse modo, há um processo de transferência de responsabilidade do problema, seja este o aluno-problema, por estar envolvido com drogas, ou o problema de realizar as ações de prevenção ao uso de drogas.

Todavia, alguns, apesar das dificuldades vivenciadas, chegam ao nível de propor iniciativas e realizar ações, nas quais é possível identificar uma aproximação com o aluno, avaliação de suas próprias atitudes com assunção da responsabilidade pela conscientização crítica na sua prática de ensino.

A identificação do estado de (in)consciência em que os educadores se encontram é importante para pautar ações futuras adaptadas a cada realidade. Assim, diante de um estado de alienação, este trabalho forneceu oportunidade aos educadores de ouvir as próprias palavras e dialogar com os pares, favorecendo-lhes a permuta de concepções (nem sempre análogas) acerca do tema drogas. Nessas circunstâncias, alguns se deram conta de que não estavam realizando sequer o pouco que poderiam fazer quanto à prevenção ao uso de drogas e que o aparato educacional, ao invés de dar suporte à realização dessas ações, as impossibilitava.

Sugerimos, por isso, a realização de grupos de discussão com/entre educadores, como os desenvolvidos nesta pesquisa, para desenvolver, através do diálogo crítico, a sua autonomia. E, confiando nas suas potencialidades, o educador possa confrontar as instâncias dominadoras/opressoras, sejam estas de início a direção e em seguida a Secretaria de Educação e os órgãos superiores. Serão os momentos nos quais poderão encontrar formas de lutar por condições de trabalho mais favoráveis, e, no que tange à prevenção ao uso de drogas na escola, reivindicar disponibilidade de tempo e valorização da inclusão dos temas transversais no currículo escolar, de modo que seja possível incluí-la efetivamente na escola.

Além disso, urge atenção e inserção no processo de formação do profissional da educação/licenciatura (bem como das diversas áreas) de temas e discussões relativos às questões de prevenção ao uso de drogas.

A intenção deste trabalho era estudar a relação entre educador e aluno, quanto às ações de prevenção ao uso de drogas na escola. Contudo, desde o processo de coleta de dados, verificamos que diversos outros aspectos estavam imbricados nessa relação.

Quando se analisa a presença de drogas no contexto escolar, as relações entre oprimido e opressor se confundem: de um lado temos o aluno, que reside em um contexto social desfavorável, cheio de vulnerabilidades sociais, educacionais, de saúde, segurança, moradia, com cultura permeada por valores em mutação, por si só marginalizado do poder. Aluno este em busca de se inserir em um meio pleno de símbolos e necessidades locais e globais. De outro, temos o sujeito que comercializa drogas ilícitas, no local em que vive esse aluno, em uma relação ilegal com o que é socialmente instituído, mas que lhe propicia a aquisição de bens

socialmente valorizados, o qual no microcosmo da comunidade em que vive é dono do capital e como opressor, oprime e violenta, mas também é mão de obra e oprimido e explorado em outra circunstância. Nesse contexto, transita a figura do educador, que tanto é oprimido pelas suas condições de trabalho precárias e muitas vezes inviáveis, para obter os objetivos a que o ensino se propõe, como pela sensação de insegurança que pode agir como opressor do aluno/família quando apresenta posturas autoritárias, seja com relação ao ensino ou ao aluno envolvido com drogas.

Desse modo, as ações na prevenção ao consumo de drogas na escola estão diretamente relacionadas ao modo como educador e aluno se relacionam. Percebemos que, no contexto opressor atual, tanto o educador como aluno se encontram como objetos e não sujeitos de suas vidas. O educador, devido às condições de trabalho, com pouca remuneração (que influencia em como gerencia seu tempo), ensino preso ao currículo e sente a falta de suporte da escola às suas demandas e à própria escola enquanto instituição educadora. O aluno, por causa da sua situação de marginalidade, na qual seu ambiente de vida social e familiar limita-se à periferia (no sentido de à margem) da sociedade, lutando por sobreviver, seja devido à situação de miséria ou porque busca ter poder como forma de sua existência ser percebida no contexto social. A inserção no tráfico presente no seu meio, possibilita essa visibilidade. Enquanto objetos, educador e aluno desenvolvem uma relação de opressão. O educador oprime o aluno ao se adaptar às circunstâncias de violência em que vive e ao observar as situações difíceis que circundam o aluno, tratando-as com naturalidade ou utilizando-as como justificativas para o seu imobilismo. E o aluno oprime o educador toda vez que demonstra poder, seja através da agressão física, enfrentamento verbal (incluindo expressões de valorização do seu trabalho) ou de atitudes que contrariam as normas vigentes na escola.

As ações de prevenção ao uso de drogas estão vinculadas à como o educador e o aluno se percebem nessa relação, enquanto objetos, existe entre ambos uma situação de opressão que inviabiliza a efetividade das ações; contudo, enquanto sujeitos, a relação entre educador e aluno possibilita o diálogo e o respeito necessário à prática da prevenção que permite o desenvolvimento da autonomia crítica.

A assunção da responsabilidade pela prevenção às drogas requer que o educador se apodere da sua condição de sujeito, e, enfrentando as condições desafiadoras que vivencia, busque uma prática dialógica e inclusiva. Nessa posição, entendemos que a relação entre o educador e aluno é orientada pelo diálogo, o que possibilita uma interação permeada pelo bom senso e tolerância da perspectiva e compreensão do outro (educador ou aluno). Em uma relação em que tanto educador como aluno se considerem como sujeitos, há o respeito pela situação de vida do outro e a busca conjunta de alternativas locais viáveis aos problemas enfrentados acerca do envolvimento com drogas.

Este estudo ocorreu em uma instituição escolar, então existem limitações sobre em que medida os resultados podem ser generalizados, e, portanto, utilizados para outras escolas (*transferability*). Todavia, a análise mostra que os resultados podem ser aplicados para situações e contextos semelhantes ao estudado. Quanto às questões relativas à confidencialidade e o anonimato, por se tratar de um estudo qualitativo, houve o cuidado em utilizar codinomes e modificar os discursos quando apresentavam termos típicos da fala do professor e características que poderiam revelar a disciplina que o educador ensina.

REFERÊNCIAS

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, mar. 2012 .

BAZON, M.R. Violências contra crianças e adolescentes: análise de quatro anos de notificações feitas ao Conselho Tutelar na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24(2):323-332, fev, 2008

BAUS, J.; KUPEK, E.; PIRES, M. Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 40-46, fev. 2002.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v.3, n.2, p. 77-101, 2006.

BELEI, R. A. et al. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.30, p.187-199, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Regulamenta as pesquisas com seres humanos. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. Ministério da Saúde. **A política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas**. 2. ed. rev. ampl. Brasília, DF, 2004. 60 p.

_____. Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola - PSE**, e dá outras providências, 2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010a. 60 p.

_____. **Legislação e políticas públicas sobre drogas.** Brasília, DF: Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas, 2010b.

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012.** Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2013a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013b. 542p.

CANOLETTI, B.; SOARES, C. B. Drug consumption prevention programs in Brazil: analysis of the scientific production from 1991 to 2001. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.9, n.16, p.115-29, set.2004/fev.2005.

CARLINI E. L. A. et al. **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.** Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas– SENAD, 2010. 503 p.

CARLINI-COTRIM, B.; PINSKY, I. Prevenção ao abuso de drogas na escola: uma revisão da literatura internacional recente. **Cadernos de pesquisa / Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.69, p. 48-52, maio 1989.

CARTANA, M.H.F.; SANTOS, S.M.A.; FENILI, R.M.; SPRICIGO, J.S. Prevenção do uso de substâncias psicoativas. **Texto Contexto Enferm**, v.13, n.2, p. 286-289, Abr-Jun 2004.

CAVALCANTE, L. P. et al. Rede de apoio social ao dependente químico: ecomapa como instrumental na assistência de enfermagem. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v.13, p. 321-331, n.2, 2012.

CORDEIRO, R.L.M. et al . Meninas de moral: experiências socioeducativas em um bairro popular do Recife. **Psicologia: ciencia e profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 188-199, 2010 .

D'AMICO, E. J. et al. Developmental considerations for substance use interventions from middle school through college. **Alcoholism: Clinical and Experimental Research**, v. 29, n.3, p. 474-483, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN ,Y. S. (Eds.), **The Sage handbook of qualitative research.** 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

DEZONTINE, F.R. et al. Uso de drogas entre adolescentes estudantes de escola da rede privada em São Paulo. **ConScientiae Saúde**, vol. 6, núm. 2, 2007, pp. 323-328.

DUMAS, J. E. et al. The Early Alliance prevention trial: an integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v.2, n.1, p. 37-53, mar. 1999.

FAGGIANO, F. et al. The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18-Month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial. **Drug and Alcohol Dependence**, v. 108, n.1/2, p. 56-64, 2010.

FEFFERMANN, M. **Vidas arriscadas: o cotidiano dos trabalhadores do tráfico**. Petrópolis: Vozes, 2006. 352p.

FERREIRA, T. C. D. et al. Percepções e atitudes de professores de escolas públicas e privadas perante o tema drogas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.14, n.34, p.551-562, jul./set. 2010.

FIGUEIREDO, T. A. M. **O adolescente, as drogas e a escola: representações do educador**. 1997. 112 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FINCH, J. The vignette technique in survey research. **Sociology**, v. 21, n.1, p. 105–114, 1987.

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

FONSECA, F.F. et al. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Revista paulista de pediatria**, São Paulo, vol.31 no.2, p. 258-264, Jun 2013.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157p.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 127p.

_____. **Política e educação**. Org: FREIRE, A.M.A. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144p.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional. **Perfil município de Ribeirão Preto**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIACOMINI, M. Theory matters in qualitative health research. In: BOURGEAULT, I.; DINGWALL, R.; de VRIES, R. **The SAGE handbook of qualitative methods in health research**. SAGE: London, 2013, p: 125-156.

GIACOMOZZI, Al.et al. Levantamento sobre uso de álcool e outras drogas e vulnerabilidades relacionadas de estudantes de escolas públicas participantes do programa saúde do escolar/saúde e prevenção nas escolas no município de Florianópolis. Saude sociedade, São Paulo , v. 21, n. 3, p. 612-622, set. 2012.

GURGEL, M. G. I. et al. Grupo focal com enfermeiras. In: SOUZA, A. M. A. (Org.). **Coordenação de grupos: teoria, prática e pesquisa**. Fortaleza: Expressão gráfica editora, 2011. p.309-316.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEIDMANN I. T. S. B. et al. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.15, n.2, p.352-358, Abr.-Jun. 2006.

HORTA, Rogério Lessa et al . Uso na vida de substâncias ilícitas e fatores associados entre escolares brasileiros, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Revista brasileira de epidemiologia**, São Paulo , v. 17, supl. 1, p. 31-45, 2014 .

HOUGHTON, C. E. et al. Ethical challenges in qualitative research: examples from practice. **Nurse researcher**, v. 18, n. 1, 2010, p. 15-25.

IBGE. **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico**. 2010 Disponível em : http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm. Acesso em 16 de agosto de 2012.

ISRAEL, B; Eng, E; SCHULZ, A J; PARKER, E. A. Introduction to methods in community-based participatory research for health. In: B. Israel et al (Eds). **Methods in community-based participatory research for health**. Cap 1. Jossey Bass: San Francisco, 2005.

JESUS, M.C.G.; FERRIANI, M.G.C.. A escola como "fator de proteção" para drogas: uma visão dos adolescentes e professores. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto , v. 16, n. spe, p. 590-594, Aug. 2008 .

LACHAUSSE, R.G., CLARK, R., CHAPPL, S. Beyond Teacher Training: The Critical Role of Professional Development in Maintaining Curriculum Fidelity. **Journal of Adolescent Health**, v.54, n.3, p. S53–S58, March 2014.

LARANJEIRA, R. et al. **I Levantamento Nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira**. Secretaria Nacional Antidrogas. Brasília, 2007. 76p.

LARUSSO, M.D.; ROMER, D.; SELMAN, R.L. Teachers as Builders of Respectful School Climates: Implications for Adolescent Drug Use Norms and Depressive Symptoms in High School. **Journal of Youth and Adolescence**, v.37, n.4, p.386–398, Jul 2008.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONE, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.

LITTLE, M., SUSSMAN, S., SUN, P., ROHRBACH, L. The effects of implementation fidelity in the towards No Drug Abuse dissemination trial. **Health Education**, v.4, p. 281–296, 2013.

MACHADO, A. R.; MIRANDA, P. S. C. Fragmentos da história da atenção à saúde para usuários de álcool e outras drogas no Brasil: da Justiça à saúde pública.

História, Ciências, Saúde - Manguinhos, v. 14, n. 3, Rio de Janeiro, p. 801-821, jul./set. 2007.

MACK et al. Module 2: Participant Observation. In: **Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide**. 2005. p. 13-27.

MADRUGA, C.S. Use of licit and illicit substances among adolescents in Brazil — A national survey. **Addictive Behaviors**, v.37, p.1171–1175, 2012.

MARTINI, J. .; FUREGATO, A. R. F. Teachers' social representations on drug use in a secondary school. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 16, Número especial, p. 601-606, jul./aug. 2008.

MCBRIDE N. et al. Early results from a school alcohol harm minimization study: the School Health and Alcohol Harm Reduction Project. **Addiction**, v.95, n.7, p. 1021-1042, 2000.

MCBRIDE N. T. et al. Harm minimization in school drug education: final results of the School Health and Alcohol Harm Reduction Project (SHAHRP). **Addiction**, v.99, p.278-291, 2004.

MCBRIDE, N. T.; FARRINGDON, F. H.; KENNEDY, C. A. Research to practice—formal dissemination of the School Health and Alcohol Harm Reduction Project (SHAHRP) in Australia. **Drug and Alcohol Review**, v.26, p. 665-672, 2007.

MIDFORD, R. Is Australia 'fair dinkum' about drug education in schools? **Drug and Alcohol Review**, v. 26, 421 – 427, jul. 2007.

MINAYO, M. S C. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO M. C. S; ASSIS S. G.; SOUZA E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p.71-103.

MOÑOZ, M.; CABIESES, B. Universidades Y promoción de La salud: cómo alcanzar El punto de encuentro? **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 24, n.2, p.139-46, 2008.

MOREIRA, F. G. **Prevenção do uso indevido de drogas: avaliação de conhecimentos e atitudes dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas de ensino fundamental da cidade de São Paulo**. 2005. 126f. Tese (Doutorado em Psiquiatria) - Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2005.

MOREIRA, F. G.; SILVEIRA, D. X.; ANDREOLI, S. B. Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, n.3, p 807-816, 2006a.

_____. Situations related to drug misuse in public schools in the city of São Paulo, Brazil. **Revista de Saúde Pública, São Paulo**, v. 40, n. 5, p. 810-817, out. 2006b.

_____. Knowledge and attitudes related to drug abuse and prevention displayed by public school educators. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.31, n.2, p.95-100, jun. 2009.

MÜLLER, A. C.; PAUL, C. L.; SANTOS, N. I. S. Prevenção às drogas nas escolas: uma experiência pensada a partir dos modelos de atenção em saúde. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 4, p. 607-616, out./dez. 2008.

NEZU, A.; NEZU, C. M. Treinamento em Solução de Problemas. In: CABELLO, V. E. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Editora Santos, 2002. p. 469-493.

PATTON, M.D. et al. Puberty and the Onset of Substance Use and Abuse. **Pediatrics**, 2004; 114(3):300-306.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIBEIRO, M.L. A afetividade na relação educativa. **Estudos Psicologia** (Campinas), Campinas , v. 27, n. 3, p. 403-412, Sept. 2010 .

SANCHEZ, Z. M. et al. Adolescent gender differences in the determinants of tobacco smoking: a cross section survey among high school students in São Paulo. **BioMed Central Public Health**, v. 10, n. 748, 2010a.

SANCHEZ, Z.V.M. et al. O papel da informação como medida preventiva ao uso de drogas entre jovens em situação de risco. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 3, p. 699-708, Maio 2010b .

SANCHEZ, Z.M. et al. Social factors associated to binge drinking: a cross-sectional survey among Brazilian students in private high schools. **BioMed Central Public Health**, v. 10, p. 748-749, 2011.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010

SCHNEIDER, D.R. et al. Feasibility and acceptability of the implementation of program unplugged for the prevention of drug use among school adolescents in Brazil. **Drug and Alcohol Dependence**, v.146, n.1, p.e90-e91, January 2015.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.3, p. 707-717, 2005.

SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Orientações **para o planejamento escolar 2013**. São Paulo: Governo do estado de São Paulo, 2013. 55p.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Prefeitura da cidade de Ribeirão Preto**. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/i15principal.php#>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

SENAD. **Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas - 6ª Edição**. Disponível em: <http://educadores.senad.gov.br/curso.html> Acesso em: 18 de maio de 2015.

SIGAMPA, J. B.; FERRIANI, M. G. C.; NAKANO, A. M. S. Protection factors against alcohol consumption as perceived by basic education teachers. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. especial, p.771-777, set.\out. 2005.

SILVA, J. L.; LONGAREZI, A. M. Pesquisas de intervenção no campo da formação de professores: limites e possibilidades. **XVI ENDIPE**, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Junqueira&Marin Editores: Campinas. 2012.

SLOBODA, Z. et al. The adolescent substance abuse prevention study: a randomized field trial of a universal substance abuse prevention program. **Drug and Alcohol Dependence**, v. 102, n. 1/3, p. 1-10, 2009.

SODELLI, M. A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.15, n.3, p.637-644, 2010.

SOLDERA, M. et al. Uso de drogas psicotrópicas por estudantes: prevalência e fatores associados. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.35, n.2, p.150-158, fev. 2004.

SOUZA, E. M.; GRUNDY, E. Promoção da saúde, epidemiologia social e capital social: inter-relações e perspectivas para a saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, Out. 2004 .

STEPHENS, P. C. et al. Universal school-based substance abuse prevention programs: Modeling targeted mediators and outcomes for adolescent cigarette, alcohol and marijuana use. **Drug and Alcohol Dependence**, v. 102, n.1-3, p. 19-29, jun. 2009.

TAVARES, B. F.; BÉRIA, J. U.; LIMA, M. S. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.35, n.2, p. 150-158, fev. 2001.

TELLES, T.S.; SUGUIHIRO, V.L.T.; BARROS, M.N.F. Os direitos de crianças e adolescentes na perspectiva orçamentária. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 50-66, jan./mar. 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAN HOUT, M.C.; CONNOR, S. A Qualitative Study of Irish Teachers' Perspective of Student Substance Use. **Journal of Alcohol and Drug Education**, Irlanda, v.52, n.1 p.80-91, Apr 2008.

WACQUANT, L. **As Prisões da Miséria**. Paris: Raisons d'Agir. 1999. 190 pp.

WHO. Schools- school-based education for drug abuse prevention. New York: United Nations office on Drugs and Crime, 2004.

_____. **Atlas on substance use (2010)**: resources for the prevention and treatment of substance use disorders. Geneva, 2010. Disponível em: <http://www.who.int/substance_abuse/publications/en/>. Acesso em: 4 set. 2011.

WITTER, G.P. Ponto de vista: violência e escola. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p.11-15, 2010 .

WONG, W.C. et al. Adolescents are More Vulnerable to Cocaine Addiction: Behavioral and Electrophysiological Evidence. **The Journal of Neuroscience**, v.33, n.11, p. 4913-4922, 13 March 2013.

WYRICK, D. L. et al. Going the distance: Delivery of high school drug prevention via distance education. **American Journal of Distance Education**, v.24, n.3, p. 151-162, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.

ZIELLO, A. R. et al. Abuse drugs: a prevention program in schools. **Pharmacology online**, v. 3, p. 370-378, 2011.

ZITKOSKI, J. J. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. **Anped**, Caxambu (MG), 2003 www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/06tjaijz.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO
“CAMPUS” DE RIBEIRÃO PRETO
Telefone: 3602-3391 – FAX: (16) 3633-3271/3630-2561
CEP: 14040-902 – Ribeirão Preto – SP – Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Jaqueline Queiroz de Macedo, Mestre em Enfermagem, aluna do doutorado em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP-USP), sou, juntamente com a Prof^a Dr^a Margarita Antonia Villar Luis, pesquisadora responsável pela pesquisa cujo título é “Metodologia participativa com educadores: prevenção ao consumo de drogas psicoativas em escolas”. Este estudo será realizado em sua própria escola, através de entrevistas e reuniões em grupo uma vez por semana, no total de oito reuniões que não irão interferir nas atividades escolares. As entrevistas individuais e reuniões serão áudio e/ou videogravadas em equipamento digital e terão duração de aproximadamente 45 e 90 minutos, respectivamente, e ocorrerão em local a ser definido com os participantes (se na escola ou na EERP-USP), de modo a facilitar o seu deslocamento. O objetivo do estudo é investigar o potencial do educador na prevenção ao consumo de drogas.

Venho convidá-lo a participar deste estudo, na qual a participação é voluntária e está garantido o seu anonimato e a não identificação do que disser. Julgamos que as informações obtidas com este estudo serão importantes para ajudar outros profissionais a praticar prevenção ao uso de drogas com crianças e adolescentes no ambiente escolar e será uma oportunidade para o(a) sr(a) discutir sobre o tema e de ter acesso a informações acerca da prevenção ao uso de drogas, ampliando o conhecimento e contribuindo para a promoção da saúde. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos e relatórios científicos.

Gostaríamos de poder contar com a sua participação. Caso concorde em participar da pesquisa, pode ser que durante os encontros ocorra algum desconforto sobre o que será discutido ou ouvido sobre situações conhecidas ou vividas. Caso isso ocorra, o(a) senhor(a) não precisa se colocar, poderá interromper sua participação ou procurar ajuda para falar em outro momento, e, caso necessário, também será orientado(a) a buscar ajuda em um serviço público de saúde que trate sobre a necessidade.

O(A) senhor(a) poderá retirar-se do estudo a qualquer momento, caso julgue necessário, sem quaisquer prejuízos. Não haverá gastos financeiros devido à sua participação na pesquisa,

porém também não será beneficiado financeiramente. Será informado sobre os resultados parciais da pesquisa, sempre que o desejar. Dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com os pesquisadores responsáveis.

Este termo será confeccionado em duas vias, caso concorde em participar, uma cópia assinada deste termo de consentimento lhe será fornecida e outra fica com o pesquisador. Esclarecemos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP-USP) (Protocolo n. 06228512.0.0000.5393).

Após ter tomado conhecimentos dos direitos acima descritos, assumindo não ter sofrido nenhuma pressão para tanto:

Eu, _____, aceito participar deste estudo, sendo que a minha participação é voluntária e estou livre para em qualquer momento desistir de colaborar com este estudo, sem que isso me acarrete nenhum prejuízo.

Em caso de dúvida poderei procurar a Ms. Jaqueline Queiroz de Macedo ou a Prof^a Dr^a Margarita Antonia Villar Luis no Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP) pelo telefone (16) 3602-3477 (horário comercial) ou e-mail jaquelinemacedo@usp.br.

Declaro que tenho conhecimento dos direitos descritos, e consinto em participar deste estudo, realizado pelas pesquisadoras que subscreve este termo de consentimento.

Ribeirão Preto _____ de _____ de 20_____

Assinatura do participante

Ms. Jaqueline Queiroz de Macedo
Pesquisadora-responsável

Dra. Margarita Antônia Villar Luis
Orientadora

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO FORMULÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE FORMAÇÃO

Iniciais: _____ Ano de nascimento: _____
 Sexo: _____ Estado civil: _____
 Filho(s) : _____
 Religião: _____
 Frequência na religião (templo/igreja): _____
 Filhos: _____
 Local(is) onde trabalha: _____
 Vínculo empregatício: _____
 Formação (Curso superior): _____
 Licenciado na área? _____
 Curso sobre drogas: _____
 Tempo de trabalho na área: _____
 Carga horária de trabalho semanal: _____
 Tempo de trabalho na instituição: _____
 Tempo de trabalho com adolescentes: _____
 Tempo de trabalho como professor: _____
 Já observou alunos usando drogas? () sim () não

IDENTIFICAÇÃO DE TEMAS GERADORES

1. Qual sua atuação na escola?
 - a. Disciplinas que ministra
 - b. Participação em atividades
2. Algum dos seus alunos já comentou que:
 - a. esta fazendo uso de drogas?
 - b. tem casos de uso de drogas na família?
 - c. tem casos de uso de drogas na sala de aula?
3. Qual foi seu sentimento/sua reação em relação a isso?
4. O que é prevenção ao consumo de drogas na escola na sua opinião?
5. Há alguma atividade na escola que aborde a prevenção ao consumo de drogas? Qual?
6. Gostaria de obter informações sobre drogas? Considera que esse conhecimento poderia ser aplicado em sua prática profissional? Como?
7. Gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE C - Planejamento Metodológico Dos Encontros Grupais

PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DOS ENCONTROS GRUPAIS

GRUPO 1

Conte um caso relacionado a prevenção do uso de drogas com estudantes que você vivenciou.

GRUPO 2

TEMA 1: • Situação familiar e social

Recorte do caso: Edrian, menino com 15 anos de idade, foi matriculado na quinta série. Costumava usar roupas muito maiores que seu tamanho e tinha higiene precária. Reside com parentes, avó, pai e tio. Tem irmão usuário de drogas, e pode estar havendo envolvimento com o tráfico, e outro recolhido na Fundação Casa. Não conheceu a mãe.

OBJETIVOS

- Apresentar o caso de um adolescente com vulnerabilidades (familiares e convívio com usuários de drogas)
- Promover a reflexão em torno da situação exposta

QUESTÕES NORTEADORAS – DISCUSSÃO DO CASO

- O que pensam a respeito da situação de Edrian?

Perguntas estimuladoras:

→ Consideram que a aparência do adolescente pode interferir no seu aprendizado e convivência escolar?

→ Qual a opinião de vocês sobre a situação familiar de Edrian?

-QUESTÕES NORTEADORAS – BUSCA DE SOLUÇÕES

- Com base em suas vivências, que alternativas pensam que poderiam ajudar em situação como esta?
- Fechamento da reflexão sobre como essas alternativas podem ser levadas a cabo.

TEMA 2: • Transferência de outra escola

Recorte do caso: Durante as aulas não dava trabalho, era educado, ficava calado. Veio transferido de outra escola, com história de haver estudado em outras próximas a onde reside. Fez amizades com alunos de séries mais adiantadas, conversando com eles no corredor durante

os intervalos das aulas.

OBJETIVOS

- Promover aceitação de alunos estranhos/diferentes

QUESTÕES NORTEADORAS – DISCUSSÃO DO CASO

- Como pensam que foi para Edrian ser transferido de outra escola?
- Como avaliam ser o grau de aprendizado que ele tem?

Perguntas estimuladoras:

→E se o resto tiver um melhor desempenho?

QUESTÕES NORTEADORAS – BUSCA DE SOLUÇÕES

- Que alternativas poderiam ser oferecidas para promover a inclusão de alunos transferidos?
- Fechamento da reflexão sobre como essas alternativas podem ser levadas a cabo.

GRUPO 3

- TEMA 3:**
- **Descoberta de aluno com drogas;**
 - **Vínculo entre a transferência e ato delituoso**

Recorte do caso:

No recreio foi pego pelos inspetores com maconha no bolso (pouca quantidade) e disse que faz uso há três anos. Esse episódio levou a escola a pensar que tinha alguma coisa de errado com o menino, e que por isso ele foi sendo transferido de escolas. Foi solicitada a vinda dos responsáveis à escola.

OBJETIVOS

- Refletir acerca do comportamento delituoso do aluno

-QUESTÕES NORTEADORAS – DISCUSSÃO DO CASO

- Qual sua opinião sobre o episódio em questão?
- O que pensam da associação feita pela escola?

-QUESTÕES NORTEADORAS – BUSCA DE SOLUÇÕES

- Que alternativas sugerem para lidar com essa situação?
- Fechamento da reflexão sobre se essas alternativas podem ser levadas a cabo, pensando na sua realidade.

TEMA 4: • **Abordagem da família**

Recorte do caso: A reação da avó foi de solicitar que deixassem o menino na escola, por que ele já tinha passagens pela polícia. O pai limitou-se a ouvir sem se envolver na conversa.

OBJETIVOS

- Promover reflexão sobre os comportamentos dos familiares

QUESTÕES NORTEADORAS

- Por que pensam que a avó quer mantê-lo na escola? (sentimento de proteção?)
- A que atribuem a não manifestação do pai? (envolvimento do pai com tráfico? Não vê alternativas para o filho?)

QUESTÕES NORTEADORAS – BUSCA DE SOLUÇÕES

- Que alternativas poderiam ser oferecidas a essa avó, pensando na sua realidade?
- Fechamento da discussão.

GRUPO 4

TEMA 5: • **Ação perante uma possível infração**

Recorte do caso: Os professores na escola se dividiram entre “dar uma chance” e “chamar a polícia” (afinal ele foi pego com droga), pois ele pode estar traficando.

OBJETIVOS

- Refletir sobre comportamentos de alunos e manifestação de posições antagônicas dos observadores

QUESTÕES NORTEADORAS

- O que os levou a pensar que ele poderia estar traficando?

Perguntas estimuladoras:

→ Será possível que o comportamento de Edrian fosse uma maneira de chamar a atenção sobre si?

→ O que pensam a respeito das posições dos professores?

QUESTÕES NORTEADORAS – BUSCA DE SOLUÇÕES

- Que alternativas ofereceriam para lidar com o comportamento de Edrian, pensando na sua realidade?
- Fechamento da discussão, apontando as alternativas

TEMA 6: • **Valorização do tráfico**

Recorte do caso: Um professor lembrou que, havia visto Edrian mostrando um desenho representando um palhaço – o coringa – a outros alunos. Ao perguntar o significado ele respondeu ser o símbolo de uma facção criada para matar policiais e que eles o usam sob forma de tatuagens.

OBJETIVOS

- Discutir sobre as influências do meio para os escolares.

QUESTÕES NORTEADORAS

- O que levou o aluno a mostrar o símbolo?
- O que poderia levar jovens a fazer essa tatuagem?

-QUESTÕES NORTEADORAS – BUSCA DE SOLUÇÕES

- Que alternativas poderiam existir para lidar com o comportamento de Edrian, pensando na sua realidade?
- Fechamento da discussão, apontando as alternativas.

GRUPO 5

TEMA 7: • **Tratamento para usuários de drogas**

Recorte do caso: Outros professores lembraram que o menino era usuário e que talvez precisasse de tratamento. Um deles colocou que em outro caso, haviam dado oportunidade para o aluno fazer tratamento para o uso de drogas e ele não foi, parou de frequentar a escola e foi visto roubando carros.

OBJETIVOS

Promover a reflexão sobre as consequências do uso de drogas

QUESTÕES NORTEADORAS

- Em sua opinião, quando um usuário de drogas precisa de tratamento?

Perguntas estimuladoras:

- Como pensam que é parar de usar drogas, em um contexto familiar ou de vizinhança com oferta de drogas?
- É possível esperar uma adesão imediata do usuário ao tratamento?

-QUESTÕES NORTEADORAS – BUSCA DE SOLUÇÕES

- Que alternativas poderiam ser implementadas se essa situação ocorresse na sua realidade? (sugerir tratamento, não intimidar, deixar portas abertas, mostrar as perdas, estímulo)

TEMA 8: • Interesse do aluno em parar o uso de drogas

Recorte do caso: Conversando com o aluno, um educador ouviu dele a manifestação de interesse em parar de fazer uso de drogas, mas que é difícil.

OBJETIVOS

- Mostrar que mudanças no comportamento são um processo, por vezes longo e difícil

QUESTÕES NORTEADORAS

- O que pensam que fez Edrian contar ao professor sobre isso?
- Qual a opinião que têm a respeito da manifestação do aluno?

Perguntas estimuladoras:

→ Na sua realidade a alternativa do aluno contar esse fato é viável em sua realidade?

-QUESTÕES NORTEADORAS – BUSCA DE SOLUÇÕES

- Como manejaria uma situação como essa na sua realidade?
 - Fechamento
-

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da Secretaria de Estado da Educação

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
Avenida Nove de Julho, 378, Sumaré – Ribeirão Preto-SP – F. 3519-3910

Processo: G: 501756/0073/2012

Interessado: Jaqueline Queiroz de Macedo – Doutoranda na EERP - USP

Assunto: Solicitação de autorização para realizar pesquisa.

DESPACHO DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Trata-se de solicitação da Professora Dra. Margarita A. Villar Luis e de sua orientanda no programa de Doutorado, a Ms. Jaqueline Queiroz de Macedo, para a realização de pesquisa de Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica, pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo – USP.

O pedido de autorização refere-se a coleta de dados a ser realizada na E. E. [REDACTED] com educadores do Ensino Fundamental II, mediante entrevistas, grupos focais e observação participante. O objetivo da pesquisa é investigar o potencial autoeducativo do educador na prevenção ao consumo de drogas psicoativas na escola.

À vista do solicitado, **AUTORIZO**, observada a concordância da Direção da escola e desde que não haja prejuízo às aulas e aos alunos.

Encaminhe-se ao Protocolo, para ciência da interessada e entrega da via anexa à contracapa, mediante recibo. Após, archive-se.

Ribeirão Preto, 28 de junho de 2012.

Jefferson Luiz Zucchermaglio
RG 21.674.885-9
Dirigente Regional de Ensino - Substituto

ANEXO B – Aprovação do Comitê de ética e pesquisa em seres humanos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3602.3382 - 55 16 3602.3381 - Fax: 55 16 3602.0518
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of.CEP-EERP/USP – 186/2012

Ribeirão Preto, 02 de outubro de 2012

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO AD REFERENDUM** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 02 de outubro de 2012.

Protocolo CAAE: 06228512.0.0000.5393

Projeto: Metodologia participativa com educadores: prevenção ao consumo de drogas psicoativas em escolas.

Pesquisadores: Margarita Antônia Villar Luis
Jaqueline Queiroz de Macedo

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Lucila Castanheira Nascimento
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Profa. Dra. Margarita Antônia Villar Luis
Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP