



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Cleiton Lessmann

**A EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS “EM CIMA DA MESA”:
ESTADO DO CONHECIMENTO NA ÁREA DE ENSINO**

Florianópolis

2020

Cleiton Lessmann

**A EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS “EM CIMA DA MESA”:
ESTADO DO CONHECIMENTO NA ÁREA DE ENSINO**

Dissertação submetida ao Programa de Programa de Pós-
Graduação em Educação Científica e Tecnológica da
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Mohr

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lessmann, Cleiton

A EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS "EM CIMA DA MESA" : ESTADO DO
CONHECIMENTO NA ÁREA DE ENSINO / Cleiton Lessmann ;
orientador, Adriana Mohr, 2020.

167 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação em Saúde.
3. Sustâncias psicoativas. 4. Ensino de Ciências. 5.
Prevenção. I. Mohr, Adriana . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação
Científica e Tecnológica. III. Título.

Cleiton Lessmann

A EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS “EM CIMA DA MESA”: ESTADO DO CONHECIMENTO
NA ÁREA DE ENSINO

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Andre Luis Franco da Rocha, Dr.
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Prof.^a Daniela Ribeiro Schneider, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Francisco Jose Figueiredo Coelho, Dr.
Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Prof. Leandro Duso, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Adriana Mohr, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado à memória de todas as vítimas das políticas genocidas mascaradas com a hipócrita designação de guerra às drogas, em especial a Ágatha Vitória Sales Félix assassinada com um tiro nas costas enquanto voltava da escola ao lado de sua mãe.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que fizeram parte da jornada de construção deste trabalho. Aos que me acompanharam de maneira direta ou indireta meu muito obrigado. Agradeço especialmente:

À minha família que nunca mediu esforços para que eu tivesse todas as necessidades atendidas e sempre me incentivou a buscar meus sonhos;

À minha companheira, que persiste em sua determinação inspiradora e compartilhou comigo desde os melhores aos mais difíceis momentos desses últimos anos, por toda sua paciência, seu carinho e por suas contribuições para este trabalho;

Aos amigos de longa data que perdoam minhas ausências e propiciam os melhores reencontros;

Aos novos amigos feitos durante o mestrado, em especial por todas as inquietações que me causaram e pelas tardes de discussão regadas à café;

Ao grupo de pesquisa Casulo e ao grupo de orientação coletiva Bússolas que promovem a construção do conhecimento científico em processo coletivo, dialogado e, principalmente, afetivo;

À minha orientadora que muitas vezes me rerepresentou o mundo e sempre instigou as inquietações que culminaram neste trabalho;

Aos colegas do Projeto Integrar pela oportunidade de formação na educação popular, que tanto me ensinou;

À banca examinadora por suas considerações e correções sobre o trabalho;

À CAPES pelo fomento e oferta da pós-graduação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

“Naturalmente, nunca é fácil viver. Continua-se a fazer gestos que a existência determina por uma série de razões entre as quais a primeira é o hábito.”
(Albert Camus, 1942)

“... jamais me apreendo abstratamente como pura possibilidade de ser eu mesmo, mas vivo minha ipseidade em sua projeção concreta rumo a tal ou qual fim: só existo comprometido, e só tenho consciência (de) ser como tal.”
(Jean Paul-Sartre, 1943)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo a construção de um panorama do tema educação sobre drogas na produção acadêmica da área de Ensino. Trata-se de uma pesquisa documental de caráter qualitativo do tipo estado do conhecimento. O *corpus* da investigação foi constituído por documentos obtidos a partir de revisões em bases de dados que indexam periódicos (SciELO e SCOPUS), nas atas do maior evento de ensino de ciências (ENPEC) e na base de teses e dissertações da CAPES. Nossas análises destes documentos foram orientadas a partir da seguinte pergunta de pesquisa: Quais abordagens da educação sobre drogas podem ser identificadas nas publicações da área de Ensino do Brasil? Para que fosse possível respondê-la, construímos um referencial teórico sobre o *status quo* da perspectiva proibicionista, sobre a relação do tema com a escola e sobre a possibilidade de pensarmos a instituição escolar como espaço de igualdade, ou seja, que todos estudantes possam ser considerados tão capazes de apreender quanto seus pares e percebam-se assim. Inicialmente os documentos componentes do *corpus* foram descritos e analisados acerca dos seguintes aspectos sobre a educação: a definição dos autores para o termo droga, as substâncias discutidas, a centralidade da educação sobre drogas, o enfoque temático dos trabalhos, os objetivos dos autores com a educação sobre drogas e os elementos indicados pelos autores para educação no tema. Em seguida, cada documento foi categorizado em uma das quatro abordagens de educação sobre drogas construídas nesta investigação: proibicionista, prevencionista conservadora, prevencionista progressista ou político-pedagógica. Com os resultados das análises percebemos que a área de Ensino tem publicado mais sobre o tema nos últimos dez anos. Além disso, os trabalhos superam as visões restritivas do proibicionismo e têm se dividido entre abordagens prevencionistas ou político-pedagógicas. Em muitos trabalhos fica evidente uma tensão entre pretensões sobre mudança de comportamento dos alunos e aquelas sobre aprendizagem do tema. Com relação a educação sobre drogas, defendemos que professores possam abordar o tema de maneira crítica sem sentirem que são responsáveis pelo comportamento de cada um dos seus alunos. Consideramos também que o tema exige de nós, professores e pesquisadores, a tomada de uma postura política e ética, comprometida com o combate ao proibicionismo e às políticas de morte sustentadas pela retórica da comumente designada ação de guerra às drogas.

Palavras-chave: Sustâncias psicoativas. Ensino de Ciências. Educação em Saúde. Prevenção.

ABSTRACT

This work reviews the Brazilian academic publications about drug education in the Teaching research field, especially those related to Science Education. This is a qualitative documental study that we labeled as a state of knowledge. We have built the analysis *corpus* using data from two journal databases (ScieELO and SCOPUS), annals of the main Science Education event in Brazil (ENPEC) and CAPES database for thesis and dissertations. Our analysis was based on the following research question: Which perspectives on drug education can be identified in the publications from the Teaching research field in Brazil? We also built a theoretical framework about the *status quo* on the drug prohibition perspective and the relations between drug education and school. A thought exercise on the possibility of imagining the school as a space of intellectual equality was presented as well, as proposed by Jacques Rancière, where all students are considered as capable of learning as any of their colleagues. First all the identified documents from the *corpus* were described and analyzed on six drug education-related aspects: the author's definition on drug, the substances that are discussed, how central was drug education for the investigation, the research focus, the author's objectives with drug education, and the elements proposed for teaching about drugs. Secondly, we categorized each document in one of the four following perspectives on drug education: prohibitionist, conservative preventionist, progressist preventionist or political-pedagogic. It was possible to identify an increase in the number of Brazilian Teaching publications on drug education in the last ten years. Also, most of what has been published has surpassed the prohibitionist *status quo*. Considering their perspectives on drug education, the publications can be divided almost into halves – one for the preventionists and other for the political-pedagogic. Between these two perspectives, there are also tensions: while the first aims to modify children's behavior, the other is focused on the learning possibilities. In this case, we defend that teachers should feel comfortable teaching about drugs without being compelled to change their students' behaviors. We also promote the idea that drug education demands, from both teachers and researchers, a political and ethical stance against the persecution and death politics instated by a prohibitionist society.

Keywords: Psychoactive substances. Science Teaching. Health Education. Prevention.

LISTA DE APÊNDICES

<u>Apêndice A – Informações sobre as buscas de trabalhos.....</u>	p.120
<u>Apêndice B - Quadro dos artigos, textos e trabalhos encontrados nos bancos de dados utilizados e que compõem o corpus da investigação.....</u>	p.121
<u>Apêndice C - Quadro das teses e dissertações encontrados no Catálogo Teses & Dissertações – CAPES e que compõem o corpus da investigação.....</u>	p.130
<u>Apêndice D – Fichas de análise.....</u>	p.136
<u>Apêndice E - Quadros resumo dos resultados dos artigos e das teses e dissertações segundo seus aspectos e abordagem.....</u>	p.138

LISTA DE FIGURAS

[Figura 1 – Gráfico da distribuição das abordagens de educação nos trabalhos ao longo dos anos.](#) p. 93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do número de trabalhos do *corpus*..... p. 52

Quadro 2 – Síntese dos aspectos analisados, perguntas presentes nas fichas e categoria..... p. 57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos em categorias dos aspectos A, B e C.....	p. 61
Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos em categorias do aspecto D.....	p. 69
Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos em categorias do aspecto E.....	p. 72
Tabela 4 – Distribuição dos trabalhos em categorias do aspecto F.....	p. 77
Tabela 5 – Distribuição dos trabalhos por abordagem da educação sobre drogas.....	p. 80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AT – Artigos e trabalhos em eventos
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
D.A.R.E. - Drug Abuse Resistance Education
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DOAJ - Directory of Open Access Journals
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
ERIC - Education Resources Information Center
GCDP - Global Commission on Drug Policy
LD – Livro Didático
N/A – Não Aplicável
NEPRE - Núcleo de Educação e Prevenção
NUTE - Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD - Política Nacional sobre Drogas
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPCC – Prática Pedagógica como Componente Curricular
PPG – Programa de Pós-Graduação
PPGECT - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas
RD – Redução de Danos
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SISNAD - Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas
SisProerd - Sistema de Gestão do Proerd da Polícia Militar de Santa Catarina
TD – Teses e Dissertações
VU – Vrije Universiteit
UBS - Unidades Básicas de Saúde
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNODC - Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
WoS – Web of Science

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO	5
2. PANORAMA TEÓRICO	9
2.1 AS DROGAS E A SOCIEDADE DO PROIBICIONISMO.....	9
2.1.1 A criação do proibicionismo.....	13
2.1.2 A face contemporânea do proibicionismo.....	17
2.1.3 Em busca da superação do modelo proibicionista.....	20
2.2 AS DROGAS E A EDUCAÇÃO.....	22
2.2.1 Escola como espaço de prevenção.....	24
2.2.2 O tema drogas como parte do conteúdo escolar.....	32
2.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DO TEMPO LIVRE.....	36
3. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	44
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	44
3.2 <i>CORPUS</i>	46
3.2.1 Artigos em periódicos.....	47
3.2.2 Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.....	50
3.2.3 Teses e dissertações.....	50
3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	52
3.3.1 Aspectos analisados.....	53
3.3.2 Fichas de identificação.....	54
3.3.3 Categorias dos aspectos.....	54
3.3.4 Abordagens.....	58
4. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS	60
4.1 ASPECTOS A, B e C.....	61
4.1.1 A - Definição dos autores para o termo droga.....	61
4.1.2 B - Substâncias discutidas.....	63
4.1.3 C – Centralidade da educação sobre drogas.....	66
4.2 ASPECTO D – Enfoque temático dos trabalhos.....	68
4.3 ASPECTO E - Objetivo da educação sobre drogas.....	71
4.4 ASPECTO F - Elementos indicados para a educação sobre drogas.....	77
5. AS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS	80
5.1 PROIBICIONISTAS.....	81
5.2 PREVENCIONISTAS.....	83

5.2.1 Conservadoras.....	84
5.2.2 Progressistas	87
5.2.3 Prevenção ou prescrição do saudável?	94
5.3 POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	96
5.3.1 A Educação em Saúde e o papel do professor	102
6. SÍNTESE DO PANORAMA	107
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113

APRESENTAÇÃO

Decidi dedicar esse espaço, que precede o trabalho propriamente dito, para localizar a produção dessa dissertação ao apresentar brevemente a minha trajetória para o leitor. Entendo que isso se faz necessário, pois percebo que muito de meu trabalho tem raízes em experiências marcantes do meu percurso acadêmico. É fato que nossas produções nunca estão deslocadas de nossos contextos, ainda que eles sejam muitas vezes silenciados nas comunicações sobre o fazer científico.

Iniciei meu curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2011 e o concluí em 2017. Esse foi um período repleto de experiências transformadoras, tão numerosas que o esforço de as descrever todas não cabe aqui. Porém, listo algumas que, por me colocarem no caminho dessa dissertação, merecem destaque. São elas: a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); o tempo como tutor na sexta edição do curso Prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas: Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias; o período de intercâmbio pelo Ciências sem Fronteiras; e, por fim, a atuação no Projeto de Educação Comunitária Integrar. Com exceção da última, em que atuo como voluntário, todas essas experiências foram financiadas pelo Estado brasileiro e não teriam sido possíveis sem a existência das universidades públicas.

Logo que entrei na graduação, eu estava bastante motivado com a possibilidade de me formar professor. Por mais que eu tenha atravessado diferentes espaços no curso, ser professor sempre foi minha maior vontade. Porém, nos primeiros dois anos de curso essa vontade se transformou em frustração, porque enquanto as disciplinas de conhecimento biológico tomavam toda a grade, a licenciatura parecia esquecida. O que não quer dizer que não falávamos de escola; essa era tema recorrente das Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCC)¹. Porém a escola, o professor, os alunos, eram sempre essas entidades distantes, vivendo lá em seus mundos, esperando sua vez no banho de luz do conhecimento produzido nas universidades. O senso comum pedagógico reinava nos discursos e na construção das atividades. Esse ambiente me fazia questionar aquela vontade inicial e minha permanência na graduação já era incerta. Foi nesse momento que apareceu o PIBID.

Ingressei no programa no começo de 2013 e tenho certeza de que concluir minha graduação dependeu disso. O programa, ainda em vigor, pretende promover a integração entre

¹ O projeto pedagógico do curso orienta que: “a PPCC, em cada uma das disciplinas que a abrigará, será uma reflexão sobre o conteúdo biológico que está sendo aprendido pelo graduando e que será ensinado por este quando de sua atuação profissional como professor.” (UFSC, 2005, p. 26).

educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais. No PIBID encontrei a oportunidade de estar na escola e discutir essa vivência com coordenadores, supervisores e colegas. Vindo de uma realidade bastante privilegiada, o PIBID foi meu primeiro contato com a escola pública. Tenho lembranças muito vívidas dos meus primeiros dias indo até a escola e dos diversos preconceitos que foram sendo destruídos. Não que esse tenha sido um processo tranquilo, até porque desconstruir noções que nos acompanham desde criança é algo que demanda tempo. Algo que marcou muito minha experiência foi a relação próxima, e às vezes conflituosa, das gestões escolares com as comunidades do entorno.

Estive no PIBID por dois anos e meio. Esses anos não só transformaram muitas das minhas visões de mundo, mas também me formaram professor. Sou muito grato aos supervisores que me receberam em sala de aula e que permitiam que eu acompanhasse suas práticas; graças a eles desconstruí com o tempo minha percepção de que a escola pública era um sistema em colapso. Graças ao programa, deixei de ver a escola como um espaço descolado da realidade e de todos os problemas que a acompanham. Problemas esses como as diversas violências que se manifestam na escola e que, muitas vezes, são originadas e alimentadas em outros espaços. Não é raro em comunidades periféricas que as violências na escola sejam descritas a partir de sua relação com o tráfico. Nessa época muitas das minhas noções sobre as drogas eram aquelas veiculadas pela mídia e as enxergava como causadoras de muitos problemas.

De maneira oportuna vivi, logo em seguida, mais uma das minhas experiências transformadoras. Tive a chance de estar em contato com outro espaço de ensino que não a escola formal e de discutir diversas questões relacionadas às drogas. Tudo isso, quando fui tutor do curso Prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas: Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias, resultado de uma parceria entre a UFSC e o Governo Federal, oferecido pelo Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina (NUTE-UFSC). O curso foi direcionado a líderes comunitários e profissionais dos conselhos municipais, que atuavam em várias áreas, entre elas: saúde, educação, assistência social, proteção dos direitos da criança e do adolescente

Como tutor, minha responsabilidade era acompanhar, a distância, diversos estudantes na sua trajetória pelo curso. Algo que por si só teria sido uma grande experiência, mas que não seria a mesma sem as formações que tivemos sobre os temas que estavam sendo trabalhados. Meu tempo no NUTE possibilitou-me acessar materiais e conhecimentos sobre as drogas que transbordavam os vistos na graduação em Ciências Biológicas. Além disso,

nossos grupos de tutores eram multidisciplinares: convivi muito com colegas que cursavam Psicologia, Ciências Sociais e outros cursos que não o meu. Os novos conhecimentos e esse espaço plural de debate desconstruíram quase tudo que eu julgava saber sobre as drogas. Ainda que o público alvo da capacitação oferecida fossem os conselheiros e lideranças comunitárias, posso dizer que me capacitei no processo de os acompanhar.

Mais tarde, em 2015, fui selecionado para fazer um ano da minha graduação em outro país pelo programa Ciências sem Fronteiras. Parti em agosto de 2015 e retornei no mesmo mês em 2016. Durante esses doze meses morei em Amsterdã, na Holanda. Lá cursei na Vrije Universiteit Amsterdam (VU) um *minor*² chamado *Biological Psychology*, nele trabalhávamos em diversas investigações na base de dados de gêmeos holandesa, o *Netherlands Twin Register*. Foram doze meses longe da escola e do que eu tinha me acostumado a fazer, mas de muito aprendizado. Estar em Amsterdã foi também uma oportunidade de viver em um contexto de tolerância (*gedoogbeleid*)³ com substâncias criminalizadas no Brasil. Talvez Amsterdã seja a cidade mais famosa, e até idealizada por muitos, por centralizar o turismo canábico no mundo. Mas, para além dos estereótipos, existem muitos argumentos que embasam a política de tolerância e que não necessariamente miram na construção desse mercado.

Os residentes em Amsterdã também divergem sobre como o poder público deveria tratar a situação, muitos deles clamando por medidas mais restritivas. Porém, foi curioso observar, como brasileiro, que o consumo da substância entre os jovens residentes não é a preocupação central nesses debates. Além disso, me chamou atenção que a política sobre drogas supera as discussões sobre tolerância e foca muito no cuidado, tratamento e reabilitação de pessoas que abusam de drogas ou se tornam dependentes. E, diferente do imaginário popular de liberação das drogas, o país tolera as substâncias que classifica como leves (maconha e haxixe), mas ainda criminaliza uma lista de substâncias que considera pesadas (cocaína, heroína, anfetaminas e LSD). Tudo isso me fez perceber que um caminho de respostas fáceis, ou até soluções idealizadas, parece ingênuo quando debatemos algo tão complexo quanto as drogas em nossas sociedades.

Quando retornei ao Brasil, em 2016, as urgências acadêmicas se apresentaram e eu tive que construir um trabalho de conclusão de curso (TCC). Naquele momento, ainda que eu

² Período final de uma graduação, na qual o estudante se especializa em uma linha de atuação profissional, nesse caso a pesquisa acadêmica em Psicologia Biológica.

³ O termo não tem tradução direta para o português, mas indica uma política de tolerância em relação a lei. Ou seja, o Estado não persegue os usuários e prioriza a descriminalização das drogas.

desejasse investigar mais o tema das drogas ele foi ficando em segundo e até terceiro plano. No TCC desenvolvi uma investigação sobre o ensino de evolução biológica, pelo qual também sempre me interessei e foi a partir desse mesmo tema que construí meu anteprojeto para ingresso no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) em 2018. Esse foi um período (2016-2018) importante para me inserir na pesquisa em Ensino, no TCC e depois no PPGECT, e porque retornar significou a oportunidade de me reaproximar da escola, dessa vez em um projeto de educação comunitária.

Ingressei no Projeto de Educação Comunitária Integrar no início de 2017. Em resumo, o projeto pretende oportunizar o acesso do trabalhador à universidade pública, ao mesmo tempo em que forma professores, luta pela reestruturação das universidades e pela permanência dos estudantes na graduação. Todo o trabalho realizado pela equipe de professores, da qual fiz parte, é voluntário. Isso não significa que não sejamos grandes beneficiários do projeto, pois nossa atuação é um processo formativo intenso, dado que, buscar a aproximação com o público trabalhador em uma perspectiva de educação popular, incita reflexões o tempo todo. Questões como a das drogas, violência, desigualdade e racismo estão latentes nas comunidades. Morando nelas é o trabalhador periférico quem mais sente as consequências de políticas públicas repressivas. No Integrar fui professor titular pela primeira vez e muito do que é a minha prática hoje foi construído nesse espaço. Minha atuação no projeto acendeu novamente várias das vontades de discutir questões sociais e controversas dentro da própria pesquisa em Ensino. Perto da metade de 2018 essa vontade acumulada foi suficiente para que eu largasse minhas ambições com o ensino de evolução e voltasse meu olhar para as drogas novamente.

Por mais que tenha sido uma grande mudança, julgo que ela não foi ingênua, tampouco precipitada. Ela se originou do encontro entre diversas inquietações e vontades que acumulei durante minha formação com referenciais que conheci sobre a alfabetização científica e a Educação em Saúde, após ingressar no mestrado. Conforme eu aprofundava minha leitura sobre o tema das drogas, sentia falta de encontrar discussões que fossem próprias da área de Ensino. Ou então, que superassem a perspectiva de uma prevenção prescrita aos estudantes nas escolas. Por fim, a soma das minhas experiências anteriores, das frustrações com as discussões que encontrei e das vontades de buscar outras perspectivas culminaram na construção desta dissertação.

1. INTRODUÇÃO

A partir do contexto descrito na apresentação é que se funda esse trabalho. Como resultado da vontade de compreender o que já está posto e de buscar diferentes abordagens para o tema construímos⁴ uma investigação sobre a produção acadêmica da área de Ensino acerca da educação sobre drogas. A opção por construir investigações que lidem com o tema das drogas traz consigo alguns desafios. O primeiro deles é o de conceituar o que são as drogas. Existem diversas hipóteses para a etimologia do termo, pois ele poderia vir do latim *drogia*, do irânico *daruk* e do árabe *durâwa*, do celta *druko* e do neerlandês *droghe vate*, expressão que significa “barris de coisas secas” e tem seu uso registrado desde o século XIV (VARGAS, 2008).

De maneira mais ampla, e contemporânea, o termo droga pode compreender qualquer substância ou matéria-prima que tenha finalidade medicamentosa. Inclusive, essa é a definição utilizada pelo Ministério da Saúde na Portaria N° 344, de 12 de Maio de 1998, a qual regula as substâncias sujeitas a controle especial (BRASIL, 1998). Nessa resolução o termo droga é adjetivado para as diferentes substâncias: o que reconhecemos habitualmente como droga pode ser encontrado como droga entorpecente ou droga psicotrópica. Diferente da legislação, na linguagem coloquial é comum o uso somente da palavra droga para agrupar as substâncias ilícitas que atuam sobre o sistema nervoso. Esse agrupamento costuma deixar de fora substâncias como o álcool e o tabaco, por isso diversos autores expandem o conceito para que ele compreenda também as substâncias lícitas (HART; KSIR, 2015). A fim de evitar os desentendimentos possíveis, dada a polissemia do termo, decidimos por tratar nesse trabalho droga como sinônimo para quaisquer substâncias psicoativas⁵, lícitas ou não, quaisquer que sejam seus contextos de uso. Portanto, para nós, droga pode significar tanto a cafeína consumida pela maioria dos brasileiros, quanto os barbitúricos de uso prescrito, ou até a cocaína distribuída pelo narcotráfico. O que não significa dizer que todas essas substâncias sejam iguais, mas que constituem um grande grupo de elementos que em contato com nossos organismos alteram a forma como nós percebemos o mundo.

⁴ O leitor irá perceber que ao longo deste trabalho predomina o uso da terceira pessoa do singular, o “nós”. Essa é uma opção que tomei por buscar demonstrar em texto a dimensão coletiva de construção dessa investigação. Ela só foi possível graças as contribuições intelectuais de diferentes colegas e professores. Porém, devo ressaltar que a responsabilidade pela construção do trabalho e ideias apresentadas aqui é minha. Em momentos que a fala refletir um posicionamento pessoal o texto retornará para a primeira pessoa.

⁵ Substâncias psicoativas são as que afetam diretamente o funcionamento do nosso sistema nervoso, alterando de alguma maneira nosso psiquismo. Também podem ser chamadas de psicotrópicas, especialmente no contexto de uso em busca de efeitos prazerosos.

A cafeína nos é um exemplo bastante caro porque esta é consumida em quase todos os lares do Brasil. Além disso, nossa relação como país exportador de café foi essencial para o desenvolvimento econômico nos séculos XIX e no início do século XX. Dessa forma, o café marcou profundamente nossa cultura. Ainda somos o país que mais exporta café no mundo e o segundo que mais consome (EMBRAPA, 2019). Por isso, muitos se espantam ao saber que o café, assim como outras drogas que usamos, já foi proibido em outros países em determinados momentos da história. Recentemente a Coreia do Sul proibiu a venda de café em escolas em uma tentativa de reduzir o consumo entre jovens (HAAS, 2018). Nesse caso, a motivação foi a prevenção de consequências que o consumo em excesso pode causar, como palpitações cardíacas, problemas de sono e de estresse. Além disso, discute-se a possibilidade de pessoas tornarem-se dependentes de cafeína (MEREDITH *et al.*, 2013). Em minha experiência, essas breves informações sobre uma droga já costumam causar estranhamento quando expostas em sala de aula. Podemos imaginar então a diversidade de discussões a serem realizadas sobre as centenas de drogas consumidas em nosso planeta.

Portanto, o segundo desafio na construção deste trabalho é o de localizar a discussão pretendida a partir de um tema tão amplo como as drogas. Por isso, nos orientamos pela seguinte questão de pesquisa: Quais abordagens sobre a educação sobre drogas podem ser identificadas nas publicações da área de Ensino do Brasil?. Para respondê-la nós tivemos como objetivo geral construir um panorama do tema educação sobre drogas na produção acadêmica da área de pesquisa em Ensino do Brasil. Para alcançá-lo, vários objetivos específicos formaram o trabalho.

A primeira necessidade que identificamos ao acessar a literatura sobre as drogas de diferentes áreas foi a de construirmos um aparato teórico sobre o tema (objetivo específico 1), posto que, existem muitas publicações que tratam da necessidade de conhecermos e questionarmos nossa relação com as drogas. Esse aparato teórico pode ser encontrado no “Capítulo 2 – Panorama Teórico”, dividido em três seções. Iniciamos questionando o proibicionismo. Ou seja, buscamos entender como se deu a construção de um paradigma social que faz com que algumas drogas sejam perseguidas e outras não. Para isso, na seção 2.1 nós mobilizamos alguns momentos da cronologia da relação entre seres humanos e drogas. Nela, buscamos as origens do proibicionismo, suas manifestações contemporâneas e alguns horizontes para sua superação. Em seguida, na seção 2.2 procuramos, em legislações e documentos oficiais, quais os objetivos da educação do tema drogas visadas nas instituições escolares. Nessa seção, explanamos as pretensões de prevenção associadas ao tema

fomentadas pelos organismos multilaterais. Além disso, questionamos a postura adotada pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Por fim, destacamos as indicações dos documentos oficiais e dos livros didáticos que costumam tratar as drogas como parte do conteúdo das disciplinas de Ciências e Biologia. Na última das três seções, 2.3, nos permitimos explorar uma outra perspectiva sobre a escola e o professor. Fizemos isso inspirados pelas propostas de Jan Masschelein e Maarten Simmons sobre uma escola como espaço do tempo livre e fundada no princípio da igualdade. Em meio as diferentes perspectivas possíveis sobre nossa relação com a educação essa tem sido a que mais nos move. Principalmente pela sua visão sobre o professor como aquele que rerepresenta o mundo, suspenso de seus valores, para que os sentidos possam ser questionados. Nesse movimento, de questionar o mundo, os alunos exercem sua igualdade percebendo-se sujeitos tão capazes quando os outros.

Para conhecer o panorama da pesquisa em Ensino nosso segundo objetivo específico foi mapear a produção das teses, dissertações, artigos em periódicos e trabalhos de eventos da área de Ensino que discutem a educação sobre drogas. No “Capítulo 3 – Percorso Metodológico”, classificamos nosso trabalho como uma pesquisa bibliográfica qualitativa do tipo estado do conhecimento. A natureza da pesquisa é descrita em detalhe na seção 3.1. Na seção seguinte, 3.2, nós descrevemos a construção do *corpus* de trabalhos analisados nessa dissertação. Nela o leitor encontra também algumas experiências que tivemos com nossas buscas, que podem informar pesquisas futuras. Por exemplo, o cuidado necessário na escolha dos termos de busca em bases de dados. Também detalhamos nas subseções as origens de cada tipo de documento. Por fim, na seção 3.3 está descrito o procedimento de análise com as escolhas feitas sobre ele. Portanto, estão detalhadas as fichas de identificação construídas, os aspectos analisados e as quatro abordagens de educação sobre drogas.

Com o *corpus* em mãos iniciamos as análises buscando nosso terceiro objetivo específico, qual seja, identificar nesses documentos as abordagens de educação propostas para o tema e explorar o papel atribuído ao professor em cada uma delas. Os resultados dessas análises são descritos e discutidos ao longo dos capítulos 4 e 5. Inicialmente se discutem os resultados referentes aos seis aspectos que avaliamos: a definição dos autores para o termo droga, as substâncias discutidas, a centralidade da educação sobre drogas, o enfoque temático dos trabalhos, os objetivos dos autores com a educação sobre drogas e os elementos indicados pelos autores para a educação sobre o tema. Isso pode ser encontrado no “Capítulo 4 - Aspectos da educação sobre drogas”, onde cada um tem uma seção correspondente. Somente

depois de cada trabalho ter seus aspectos categorizados foi possível classificarmos em abordagens sobre a educação.

No “Capítulo 5 – As abordagens da educação sobre drogas” estão os resultados e discussões sobre cada uma das abordagens. Ele se divide em três blocos: proibicionistas (5.1), preventivistas (5.2) e político-pedagógicas (5.3). Nestas seções discutimos respectivamente três pontos centrais: a aparente superação do proibicionismo na produção acadêmica; as pretensões da área da Saúde sobre a prevenção a ser realizada por professores, incluindo as tensões com a área da Educação e a grande ocorrência de abordagens político-pedagógicas nas quais nos sentimos mais confortáveis com o papel pretendido para o professor. Ao longo dos capítulos 4 e 5 utilizamos diversos exemplos de excertos dos trabalhos que possibilitaram nossas categorizações.

No “Capítulo 6 – Síntese do Panorama” - sistematizamos algumas das informações mais centrais do trabalho para que possam ser acessadas mais facilmente (objetivo específico 4). Ele não deve ser considerado um resumo representativo de todo o trabalho, mas pode ser utilizado como um sumário dos principais resultados encontrados.

Encerramos o trabalho com o “Capítulo 7 – Considerações Finais” onde reiteramos nosso compromisso ético e político de combate às necropolíticas proibicionistas, ou quaisquer outras políticas de morte. Além disso, destacamos a necessidade de colaboração e respeito entre profissionais da Educação e da Saúde. Por fim, destacamos alguns limites e contribuições do nosso trabalho, além dos horizontes para futuras investigações. Com a leitura dessa dissertação esperamos que transpareçam o pressuposto e o desejo que nos acompanharam durante o trajeto. Nós pretendemos com as discussões desenvolvidas propor outro olhar para a educação sobre o tema drogas. E que esta e este sejam pautados em uma perspectiva que reconhece a escola como espaço de igualdade e valoriza o papel do professor no processo de subjetivação pedagógica.

2. PANORAMA TEÓRICO

Esse capítulo trata de um panorama teórico sobre o tema drogas e a sua relação com a educação. Ele se divide em três seções que avançam em termos de delimitação do trabalho realizado. A primeira delas discutirá as drogas como elemento de nossas sociedades, em um esforço de ampliação das nossas visões de mundo. Para isso, problematizamos a visão sobre as drogas como um problema social na tentativa de percebê-las como parte de nosso viver. Na segunda seção localizamos nos documentos curriculares e em outras fontes o que deve ser ou já é discutido sobre o tema na educação básica. Por fim, nós construímos a articulação do tema com nossa perspectiva pedagógica de educação sobre o princípio da igualdade.

2.1 AS DROGAS E A SOCIEDADE DO PROIBICIONISMO

Além de amplo, o tema droga costuma ser bastante controverso e cercado de tabus. Nosso viver em sociedade implica em diferentes formas de controle, inclusive o moral, pelo qual muitas substâncias são vistas como boas ou ruins. Ora a droga é chamada de remédio e fornece a cura ao corpo, ora é chamada de veneno e seduz as almas dos incautos. Vivemos sob um paradigma proibicionista, discutido na próxima subsecção, no qual a proibição arbitrária de diversas drogas faz parte do *status quo*. A partir dessa visão são estabelecidas as substâncias legalizadas vistas como boas a serem consumidas sem maiores preocupações e as ilegais vistas como ruins que causam males e devem ser alvo do combate incessante. Porém, na maioria das vezes esquecesse-se que esta abordagem é arbitrária e absolutamente não natural, ou dada a priori: nada é bom ou ruim por si próprio; este juízo só pode ser feito em sua relação com o ser vivo, considerados os valores em jogo. Por isso, ao discutir as drogas é importante manter em perspectiva que muito do que conhecemos sobre elas emerge de nossas interações. Não somente das interações individuais, mas dos conhecimentos e percepções que foram construídos ao longo da história.

Por certo, as drogas não seriam o que são caso não existissem os seres humanos. Afinal, o contato humano com os psicoativos é comprovadamente muito antigo, e os exemplos abundantes: existem teorias sobre a evolução biológica da nossa espécie que a relacionam ao consumo de álcool em frutos fermentados (DUDLEY, 2014); as plantas do gênero *Cannabis*, popularmente conhecidas como maconha, foram domesticadas antes do surgimento das civilizações e sua dispersão pelo globo está intimamente ligada às migrações humanas (CLARKE; MERLIN, 2016); os debates sobre a moderação nas ingestões já faziam parte das discussões na Grécia (CARNEIRO, 2019). Antes disso, os egípcios e

mesopotâmicos deixaram vastos registros sobre seu domínio das técnicas de fermentação (TORCATO, 2016) e diferentes povos ancestrais realizavam rituais espirituais e de adoração sob o efeito de psicoativos (ESCOHOTADO, 2010). Nesses contextos, os usos de substâncias foram raramente concebidos como problemáticos, exceto durante a perseguição de hereges e bruxas na Idade Média. Em geral, os usos eram feitos de forma restrita e regulados socialmente (ESCOHOTADO, 2010). Porém, a partir do século XIX, “a certas drogas foram atribuídos [sic] naturezas intrinsecamente nefastas, mudando-se somente o rótulo, ao invés de serem concebidas como demoníacas passaram a ser vistas como criadoras de dependência” (MACRAE, 2006, p. 1). Nas mais diversas narrativas modernas as substâncias aparecem como o mal que controla o indivíduo que, por sua vez, não teria qualquer escolha sobre a situação. É esse tipo de visão maniqueísta, fundante do proibicionismo, que botamos “em cima da mesa” a expectativa de que ela pode ser conhecida, discutida, analisada e, quem sabe, superada.

Tamanha é a importância das drogas para nossa organização social contemporânea que há 21 anos o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) emite relatórios anuais sobre as drogas, seu consumo e o mercado pelo mundo. Ao final do ano de 2016 o número total, em milhões de pessoas, que relataram ter feito qualquer uso de droga era de 192 para maconha, 34 para opioides, 34 para anfetaminas e estimulantes prescritos, 21 para ecstasy, 19 para opiáceos e 18 para cocaína (UNODC, 2018). Tais números correspondem, consideradas as sobreposições, a 275 milhões de pessoas (5,6% da população global entre 15 e 64 anos) que usaram droga pelo menos uma vez no ano anterior. Os relatórios costumam indicar em números totais de quaisquer tipos de uso, ou seja, os dados apresentados até aqui não tratam diretamente de um uso abusivo das substâncias, muito menos de dependência. Dos 275 milhões de usuários, estima-se que 31 milhões tenham algum problema relacionado às drogas, casos em que o uso gera danos ao usuário. O relatório ainda aponta de maneira pouco otimista para o surgimento constante de novas substâncias psicoativas e crescimento nos mercados ilegais (UNODC, 2018).

Vale ressaltar que esse relatório não inclui entre as drogas, o tabaco e o álcool. Ou seja, as drogas, nesse caso, são as ilícitas ou as consumidas fora de sua prescrição, mas não as que encontramos nas prateleiras dos mercados. Porém, existem relatórios específicos da Organização Mundial da Saúde (OMS) que apontam a prevalência de consumo dessas duas substâncias pelo mundo. Estima-se que existam em torno de 1 bilhão e 100 milhões de consumidores de tabaco no mundo (OMS, 2017). Enquanto para o álcool esse número mais

do que dobra, totalizando 2 bilhões e 348 milhões de pessoas que representam 43% da população mundial com mais de 15 anos (OMS, 2018). Em 2016 foram contabilizadas 3 milhões de mortes ligadas ao consumo de álcool (28,7% por lesões, 21,3% por doenças intestinais, 19% por doenças cardiovasculares, 12,9% por doenças infecciosas e 12,6% por câncer), o que representa 5,3% de todas as mortes (OMS, 2018).

Com dados dessa natureza, parece fácil descrever as drogas como um problema social que demanda soluções urgentes, mas é importante lembrar que essas são consequências, em grande maioria, do abuso dessas substâncias. Quando falamos em mais de 2 bilhões de pessoas que consomem álcool esse grupo é formado por uma enorme diversidade de padrões e contextos de uso. Estão incluídos neles o padre que consome vinho em seu ritual sagrado, o torcedor que bebe assistindo seu time favorito e o alcoolista que se encontra em situação de rua. Mesmo com o uso de personagens estereotipados, talvez presentes no imaginário popular, é possível perceber que as nossas relações com os psicoativos são inerentemente complexas. Essas relações sempre oferecem algum risco e, em alguns casos, esses riscos se traduzem em consequências graves.

Sobre os padrões de consumo de álcool nas Américas, estima-se que, de todas pessoas com mais de 15 anos, 4,1% tenham um uso problemático e 4,1% sejam dependentes⁶ (OMS, 2018). Estes números são maiores que a média global de 2,5% de uso problemático e de 2,6% de dependentes (OMS, 2018). Dados sobre o consumo no mundo nos mostram que tratar a substância, nesse caso o álcool, como o problema em si mascara a pluralidade de relações que estabelecemos com ela.

Mesmo assim, parece predominante o discurso que escolhe tratar o uso das substâncias como o problema a ser combatido, sem as devidas considerações sobre o padrão ou os contextos de uso. Um bom exemplo disso é a legislação brasileira mais recente sobre as drogas. A nova Política Nacional sobre Drogas (PNAD), estabelecida pelo Decreto 9.761/2019, tem como pressuposto “Buscar incessantemente atingir o ideal de construção de uma sociedade protegida do uso de drogas lícitas e ilícitas e da dependência de tais drogas.”

⁶ Nesse caso, os termos uso problemático (*harmful use*) e dependência (*dependence*) são estabelecidos na *International Classification of Diseases 11th Revision*. Podemos descrever o uso problemático como um padrão de uso que tenha causado danos clinicamente significativos à saúde mental e/ou física de uma pessoa. Enquanto a dependência é um transtorno na regulação do uso originado no uso contínuo da substância. Nesse caso existe uma forte motivação pelo uso, o que faz com que o dependente deixe de priorizar suas outras atividades e interações, a despeito dos danos e consequências negativas. Essa é uma simplificação dos dois padrões para que possamos compreender melhor os dados da OMS, Mas, como todo caso clínico, existem critérios de diagnóstico detalhados para cada um deles.

Além disto, diz basear-se em uma “posição majoritariamente contrária da população brasileira quanto às iniciativas de legalização de drogas” (BRASIL, 2019). Essa suposta “posição” relaciona droga à ilicitude e não fornece para ela qualquer referência. O governo federal compreende então, ainda que não apresente evidências, que a população é contra a legalização das drogas e precisa ser protegida do uso dessas substâncias. Mesmo assim, a PNAD não sinaliza qualquer aumento de restrição para as substâncias já lícitas.

O decreto que estabelece a nova PNAD é recente e revoga o anterior (Decreto nº 4.345, de 2002), que por sua vez havia sido fruto de um processo de construção muito mais democrático. No processo de revogação se destaca uma crescente ênfase na perspectiva proibicionista. Por exemplo, o texto atual não menciona a política de redução de danos⁷ que esteve presente anteriormente. Essa política foca na minimização dos riscos e danos provenientes do uso e abuso das substâncias sem requerer a suspensão do consumo (ANDRADE, 2004). Em seu lugar aparece agora a abstinência como medida para o tratamento de dependentes. Além disso, os Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS-AD), que na legislação anterior eram a referência em atendimento aos usuários, perdem espaço e financiamento para as comunidades terapêuticas, centros que pregam a abstinência e costumam ser geridos por entidades religiosas.

As perspectivas proibicionistas também estão presentes na Lei 11.343/2006⁸ conhecida como Lei das Drogas que: estabelece o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, define as medidas de prevenção, atenção e reinserção social, estabelece normas para a repressão à produção e ao tráfico e que define crimes. Em seu Artigo 28, esta lei prevê que as medidas punitivas para quem detém drogas para uso pessoal seriam: advertência, prestação de serviço à comunidade e medida educativa deixando a cargo do juiz determinar se a droga era para consumo pessoal, sem qualquer tentativa de estabelecer um padrão para cada substância. Essa e outras medidas previstas se configuram em uma desautorizada negação dos direitos fundamentais, por violarem princípios e normas que garantem esses direitos (KARAM, 2008). Esta autora afirma que

“As sistemáticas violações a princípios e normas consagrados nas declarações universais de direitos e nas Constituições democráticas, que, presentes na nova lei brasileira, reproduzem as proibicionistas convenções internacionais e as demais legislações internas criminalizadoras da produção, da distribuição e do consumo das drogas qualificadas de ilícitas, já demonstram que os riscos e danos relacionados a tais substâncias não

⁷ Discutida na seção 2.1.3

⁸ Alterada pontualmente pela Lei nº 13.840, de 5 de junho de 2019 para a adequação do SISNAD às mudanças no PNAD feitas pelo decreto Decreto nº 9.761, de 2019.

provêm delas mesmas. Os riscos e danos provêm sim do proibicionismo. Em matéria de drogas, o perigo não está em sua circulação, mas sim na proibição, que, expandindo o poder punitivo, superpovoando prisões e negando direitos fundamentais, acaba por aproximar democracias de Estados totalitários.” (KARAM, 2008, p. 117).

Vemos então que essas marcas em nossa legislação não surgem de maneira isolada: elas são o reflexo de políticas internacionais, das quais o Brasil é signatário, por exemplo, a Convenção Contra o Tráfico Ilícito de Entorpecentes e Substâncias Psicotrópicas de 1988, e a Convenção sobre Substâncias Psicotrópicas de 1971, ambas das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 1977, 1991). Essas políticas de abrangência global, que hoje tornam o proibicionismo o paradigma das políticas sobre droga, são produto do século XX, principalmente do pós-guerra.

2.1.1 A criação do proibicionismo

Para compreendermos a origem do proibicionismo, devemos nos remeter aos séculos XVI e XVII: período em que as grandes navegações estabelecem um comércio global de substâncias, de maneira que as sociedades, especialmente as europeias, passaram a lidar com substâncias estrangeiras (açúcar, álcool destilado, ópio, café, chá e tabaco) à cultura local (CARNEIRO, 2019).

Dentre essas, o tabaco foi o primeiro a sofrer tentativas mais severas de controle. Em 1604, James I, então rei da Inglaterra, publica uma carta onde condena moralmente o uso de tabaco (CARNEIRO, 2019). Nela, ele argumenta que o uso dessa substância seria um pecado contra Deus e traria diversos prejuízos a quem o pratica, entre eles, efeminaria os homens e geraria habituação, tornando-se difícil deixar o uso. Ainda que condenasse o tabaco, James I não o proibiu, somente elevou as taxas e tornou exclusiva sua importação por Londres. Somente em 1620 se proíbe o plantio na Inglaterra, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as colônias americanas da Virgínia, tornando o tabaco o principal produto de exportação das impulsionadas produções americanas. Isto fez com que, em 1660, o parlamento inglês passasse a reconhecer a relevância econômica do tabaco, priorizando os lucros em detrimento de um proibicionismo inicial (CARNEIRO, 2019). Os franceses, também no século XVII, regularam o tabaco ao tornar o plantio proibido, garantindo com isso a exclusividade de fornecimento para determinados monopólios. A partir de 1810, na França revolucionária, o monopólio passa a ser estatal e se mantém dessa forma até 1995 (CARNEIRO, 2019).

Das outras substâncias listadas o café, o chá, o álcool e o ópio também foram alvo de restrições e objeções. Seus significados e usos na sociedade são transformados ao longo do tempo, muitas vezes a despeito das tentativas de proibição. O tabaco que começa perseguido, populariza-se e torna-se, junto do café, símbolo da sociabilidade burguesa ocidental (CARNEIRO, 2019). Transforma-se também a forma como ele era consumido: inicialmente muito do seu consumo era feito por inalação, e posteriormente passa a ser fumado.

Entre as políticas de proibição, aquelas referentes às bebidas alcoólicas, principalmente as destiladas, foram sem dúvidas as mais marcantes no Ocidente. A história da relação do homem com o álcool não se limita ao acesso a um estado de mente alterado, inebriado, pois inclui a ingestão de bebidas fermentadas como fonte de hidratação e energia, ou seja, o álcool pode ser compreendido como droga, alimento e, na falta de água potável, remédio (CARNEIRO, 2019). Mas a partir do século XVII, com a popularização dos processos de destilação na Europa, se inicia uma revolução na relação estabelecida até então. O que segue, nos séculos XVIII e XIX, principalmente neste último, é a construção do antialcoolismo europeu, que adota em seu discurso pretendidamente científico a doutrina médica higienista, diferente dos Estados Unidos que, em suas medidas contra o álcool, seguiriam o puritanismo (CARNEIRO, 2019). “A opinião predominante no mundo ocidental, antes do século XIX, era de que as bebidas alcoólicas seriam úteis e saudáveis se fossem bem usadas” (CARNEIRO, 2019, p. 149). A mudança nessa concepção é emblemática, porque, pela primeira vez, foi tão destacada a influência da Medicina sobre as políticas públicas.

“Os historiadores que vem pesquisando a história do álcool na França, (...), apontam a emergência, ao longo do século XIX, de uma concomitante definição química do álcool, de uma teoria da degeneração, de uma teoria da transmissão hereditária de más condutas e de um conjunto de políticas públicas inspiradas pelo higienismo que buscavam controlar os hábitos e comportamentos por meio do controle social do autocontrole.” (CARNEIRO, 2019, p. 135).

Com o exemplo da Medicina, percebemos a influência direta do fazer científico no controle sobre a população. Se constrói, a partir da França, no século XIX, uma perspectiva de evolucionismo higienista. Nesta, males como o egoísmo, a preguiça, o vício, a loucura, e tanto outro foram, juntos do alcoolismo, considerados fatores degenerativos hereditários. Essas concepções se espalharam pela Europa após o 1º Congresso Internacional de Eugenia, em Londres, em 1911 (CARNEIRO, 2019). Ainda assim, o modelo francês de controle não foi de proibição total: ele se deu majoritariamente na repressão da embriaguez pública, pela lei

Théodophile Roussel, em 1873, e a posterior proibição do absinto, em 1915 (CARNEIRO, 2019).

Enquanto isso, no Oriente, aconteceram grandes eventos em torno da proibição do ópio, que ficariam conhecidas como Guerras do Ópio, ou Guerras do Chá. O ópio esteve presente na China vários séculos antes das grandes navegações, desde o século VIII, quando foi introduzido por árabes e turcos. Ele ocupava, assim como na Europa, espaços de uso terapêutico e recreativo. Chamado de *Chun Yao* (remédio da primavera) era consumido por seus potentes efeitos afrodisíacos e tranquilizantes, mas também por suas propriedades contra problemas pulmonares e gastrointestinais (CARNEIRO, 2019). Até a chegada dos portugueses, no século XVI, os derivados do ópio eram consumidos de diversas maneiras, mas não fumados. A mudança veio quando portugueses introduziram na China o tabaco. Esse, mesmo proibido pela dinastia Qing 1644, logo se popularizou e influenciou na adoção do ópio fumado. Em 1729 foi a vez da proibição do uso não medicinal do ópio, por esse ser associado a práticas sexuais condenadas pelo crescente puritanismo (CARNEIRO, 2019). Uma medida de pretensões protecionistas, principalmente ligada à proteção da moral, acabou por construir um grande mercado paralelo para a substância.

“Esta proibição de um produto de uso habitual foi um primeiro ensaio de um controle biopolítico de um consumo psicoativo que redundou numa ampliação do uso desta substância e na criação de um enorme circuito de valorização de preços devido à escassez artificialmente criada pela interdição e sua imposição repressiva. Junto a isso se estabeleceu uma corrupção generalizada que permitia a continuidade clandestina das variadas e tradicionais formas de consumo e uma demanda por importação, dada as restrições à produção nacional.” (CARNEIRO, 2019, p. 92).

Até então, a China exportava em grandes quantidades o chá para a Inglaterra, mas não tinha importações significativas, fazendo com que a prata inglesa se acumulasse entre os chineses. Com a proibição imperial de produção, o ópio se apresentou aos ingleses como uma oportunidade de ajustar a balança comercial entre Ocidente e Oriente, que era deficitária para os primeiros. Em 1796 passa a ser proibida qualquer importação de ópio, relegando à clandestinidade um grande mercado a essa altura já bem estabelecido (CARNEIRO, 2019). Os conflitos entre o mercado ilegal do ópio e as medidas de interdição chinesa levariam a duas guerras, a primeira em 1839-42 e a segunda em 1856-60. A primeira causada pela hostilidade nas tentativas de repressão, que logo foram derrotadas pelos ingleses e a segunda uma guerra civil entre o império, agora apoiado pelos europeus, e os rebeldes em Taiping. Ao fim de ambas, concessões foram feitas e o império saiu enfraquecido em comparação ao Ocidente. Os resultados incluem a ocupação estrangeira em Hong Kong, permissão do

cristianismo na China, mais de 20 milhões de mortos e o estabelecimento, em definitivo, do triângulo comercial entre Inglaterra, Índia (colônia inglesa de onde vinha o ópio) e China (CARNEIRO, 2019).

Além de bons exemplos sobre políticas proibicionistas, que deslocam o mercado de drogas legal para ilegalidade e fracassam em seus objetivos declarados, os movimentos de proibição do ópio e do álcool resultariam nos primeiros tratados internacionais sobre o tema. O primeiro deles assinado na Conferência de Xangai, de 1909, trouxe recomendações gerais sobre a necessidade de reduzir o mercado de opiáceos, mas já marcava “a defesa do uso legal sob estrito controle para uso médico, e a ilegalidade para qualquer outra forma de uso (recreativos, hedonistas, etc.)” (RODRIGUES, 2008, p. 93). Em seguida, de acordo com o mesmo autor, outro acordo, mais abrangente e que previa maiores restrições, a Convenção Internacional do Ópio, foi assinada em Haia em 1912.

Nos dois acordos, os Estados Unidos estiveram presentes como articuladores, preocupados com o consumo de ópio nas Filipinas, enquanto internamente os movimentos puritanos defendiam a moralização do país. Essa combinação e a vinculação dos tratados internacionais resultariam então na criação da Lei Seca de 1919 (*Volstead Act*), considerada a primeira lei proibicionista contemporânea (RODRIGUES, 2008). Ela tinha como meta a erradicação completa do álcool, como se ele não fosse parte da sociedade que tentava o expurgar. Porém, em oposição diametral, o resultado observado foi a criação “de um mercado ilícito de negociantes dispostos a oferecê-lo a uma clientela que permanecia inalterada” (RODRIGUES, 2008, p. 94). A proibição do álcool termina através de uma ementa constitucional em 1933, no governo Roosevelt, deixando como legado o *Federal Bureau of Narcotics* e todo o aparato estatal de repressão.

Ao mesmo tempo, no Brasil, a maconha e seus usuários foram criminalizados em um contexto “em que as elites políticas e econômicas da Bahia e do Brasil se debatiam para criar novos mecanismos de controle para as classes subalternas” (SOUZA, 2012, p. 166). Por aqui, o trabalho do Doutor José Rodrigues Dória, de 1915, classificava os “fumadores de maconha” como “vítimas de vício imperioso, dominante e tirânico” que os levava a cometer crimes, contaminando a sociedade. Não por coincidência, os fumadores eram majoritariamente negros e pardos. Contudo, a maconha só seria criminalizada em 1932, durante o Governo Vargas,

com a adoção de modelos proibicionistas internacionais⁹, mas que se adaptaram ao contexto interno (SOUZA, 2012).

2.1.2 A face contemporânea do proibicionismo

Desde então, a despeito de seus repetidos fracassos, os padrões modernos de perseguição das substâncias e de seus usuários têm sido repetidos em escala global, sendo que, a criação dos mercados paralelos não extingue de forma alguma o uso das substâncias consideradas problema. Pelo contrário, a proibição agrega valor às substâncias e os mercados ilegais permitem formas de hiperacumulação do capital. Afinal de contas, eles estão alheios aos impostos, tem grande margem de lucro e se reúnem em monopólios regulados pela violência (CARNEIRO, 2019).

“Dois circuitos de circulação das moléculas: um autonômico e clandestino, outro heteronômico e oficial. As substâncias migram de um para outro conforme épocas e regiões – o álcool, por exemplo, foi proibido nos EUA na Lei Seca e hoje não é mais, à exceção de certos países islâmicos; o LSD e MDMA já foram importantes remédios e hoje são proscritos para qualquer tipo de uso –, embora atualmente os controles políticos internacionais exerçam-se através de tratados e normas cada vez mais impositivos, no espírito da “guerra contra as drogas” levada a cabo em todo o mundo pelo unilateralismo imperial.” (CARNEIRO, 2008, p. 81).

É famosa a declaração de guerra às drogas feita pelo presidente americano Richard Nixon em 1971, indicando que o abuso de drogas era “o inimigo número um da América”. Isto foi uma guinada conservadora para um país que experienciou na década de 1960 o aumento do consumo de drogas ilícitas, naquele momento muito associadas ao movimento de contracultura, com seu caráter iconoclasta, pacifista e contestatório (RODRIGUES, 2008). O que segue à declaração é um aumento da retórica de combate e da polarização entre países “produtores” e “consumidores”, baseada na falsa impressão de que os países que mais consomem nada produzem e os que mais produzem nada consomem (RODRIGUES, 2008). Conforme a retórica ganhou força, ela avançou ao retratar a questão como problema de segurança nacional e, portanto, de relevância na política externa. Ainda em 1971, uma convenção das Nações Unidas (ONU), realizada em Viena, banuiu o LSD e novas drogas sintéticas, reforçando o proibicionismo sobre os movimentos contraculturais surgidos a partir de 1960. Outra, em 1988, também em Viena, fortaleceu o modelo proibicionista-punitivo

⁹ Vale lembrar, que na década de 1930, maior parte das resoluções internacionais se dava na Liga das Nações, originada no acordo de paz imposto pelas nações vitoriosas no fim da Primeira Guerra Mundial e dissolvida com o começo da Segunda.

como instrumento de combate ao crescimento do crime organizado (RIBEIRO, 2013). Consequências disso são percebidas, por exemplo, na história recente da América Latina. O crescente intervencionismo americano, fantasiado de luta contra o narcotráfico, se fez presente em diversos países da região.

“Tal redimensionamento fez com que o tema do narcotráfico crescesse de importância na agenda diplomático-militar dos EUA ao longo dos anos 1980, na medida em que diminuía a atenção dada ao “perigo comunista”. Houve um período de hibridização das ameaças, nas chamadas narco-guerrilhas – como as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), e o Sendero Luminoso peruano –, que a partir dos anos 1990 consolidou-se na forma da associação tráfico-terrorismo” (RODRIGUES, 2008, p. 99).

Para mim, e tendo em vista o exposto até aqui, torna-se evidente que as políticas proibicionistas têm muito mais alcance e consequências do que seu aparente fracasso (no controle) indica. Parte destas consequências podem ser observadas no controle de grupos vistos como inúteis ou perigosos. Para estes restam o encarceramento ou a vida periférica. Diferentes substâncias foram ao longo da história restringidas e perseguidas como pretexto de movimentos racistas e eugênicos (SOUZA, 2012; HART, 2014).

Um exemplo recente dessa perseguição é o da desproporcionalidade nas penas previstas para os usuários de crack e cocaína nos Estados Unidos, conhecido como 100 para 1. As substâncias em questão são duas formas para um mesmo psicoativo. Elas são indistinguíveis do ponto de vista farmacológico e suas diferenças residem na via de administração: poderíamos chama-las de cocaína crack e cocaína em pó (HATSUKAMI; FISCHMAN, 1996). Porém, a quantidade mínima apreendida para que se ativassem as penas previstas no sistema legal americano eram muito menores para o crack do que para o pó, na escala de 100 vezes. Ou seja, baseado nos *Anti-Drug Abuse Acts*, de 1986 e 1988, o réu julgado pela posse de 5 gramas de crack enfrentaria a mesma pena mínima que o réu julgado por possuir 500 gramas de cocaína.

A partir disso, a década de 1990 foi marcada pela perseguição ao crack e o encarceramento em massa da população negra. Um relatório emitido em 1995, pela *US Sentencing Commission*, já apontava que 90% dos condenados por posse de crack eram negros, ainda que a maioria dos consumidores fosse branco (HART, 2014). Esse relatório gerou recomendações de que a lei fosse equalizada, em 1 para 1, mas mesmo aprovada no Congresso, a mudança foi vetada pelo presidente Bill Clinton; tentativas subsequentes foram realizadas em 1997, 2002 e 2007, sem sucesso. Somente no governo de Barack Obama, em 2010, a legislação sofreu alterações, que levaram a disparidade a um patamar menor de 18

para 1 (HART, 2014). Fatos como esse, provam a indisposição das políticas públicas proibicionistas em assimilarem a produção científica que invalida o senso comum. Podemos inferir que historicamente o pensamento científico só é endossado quando concorda com essas políticas de controle, como era o caso dos higienistas franceses no século XIX. Esse é um caso interessante na história da ciência que poderia ser trabalho quando discutimos a construção do conhecimento científico ou o chamado método científico. Ao explorar a perspectiva higienista logo percebe-se que o princípio de neutralidade na ciência é uma abstração idealista.

Em resumo, “A proibição, estatuto mundial no tratamento do tema das drogas psicoativas, é um fracasso vitorioso: na impossibilidade de chegar ao fim, a guerra às drogas se renova constantemente.” (RODRIGUES, 2008, p. 102). Ou seja, o discurso que evoca um fracasso do proibicionismo só se sustenta com relação aos objetivos de diminuição da comercialização e consumo das drogas, declarados pelas políticas de controle. Contudo, existe um grande sucesso no controle dos corpos e comunidades. A suposta guerra às drogas, quando desvelada, nos mostra uma permanente guerra aos corpos. Afirmamos isso a partir da concepção de que a política sobre drogas do Estado brasileiro se configura como uma necropolítica.

Necropolítica é um termo cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe em um ensaio teórico, no qual o autor deriva a noção de biopolítica proposta por Foucault para uma política sobre a morte. Para Mbembe (2018) uma necropolítica é uma política racional que aponta para a utilização do aparato tecnológico para colocar o outro em constante vigilância, policiamento, controle e extermínio, de forma que a morte do outro estabelece a ordem social vigente. No caso do Brasil, a retórica de combate às drogas funciona há muito tempo como pretexto para o extermínio de populações marginalizadas. Nesse extermínio não é possível esconder a marca da raça dado que as taxas de homicídios na população negra são quase três vezes maiores que entre brancos (IBGE, 2019); além disso as pessoas negras representam 63,6% da população carcerária nacional (INFOPEN, 2017). Esse contexto de extermínio reforça a importância de olharmos para uso das drogas como um aspecto social a fim de quebrar a retórica que o sustenta. Enquanto permitimos a criação um inimigo em comum em torno das drogas, permitimos o silenciamento das vidas perdidas e famílias esfaceladas pelo poder público. A mudança de olhar pode ser incentivada por uma mudança em como lidamos com a educação sobre o tema. Se as escolas passam para uma abordagem mais realista de que as drogas fazem parte da vida dos estudantes deixaremos de condená-los por quaisquer

relações que tenham com elas. Também, pode ser que os alunos percebam que o inimigo é, na realidade, a violência de uma sociedade proibicionista.

2.1.3 Em busca da superação do modelo proibicionista

Constatados a utilização de psicoativos pela humanidade ao longo da história, o fracasso das políticas proibicionistas em restringir o consumo do que se considera ilícito e o número de mortes e encarceramentos decorrentes dessas políticas, parece sensato aceitarmos nossa convivência com as drogas e buscar, a partir disso, como sustenta MacRae (2006) a melhor convivência possível. É necessário superar os discursos sedutores, porém ineficientes, de tolerância zero ou de erradicação. Esperamos que reposicionar o tema drogas em uma nova perspectiva socio-histórica crítica, permita que nossa discussão sobre o tema avance para outros aspectos. Ao deixar de identificar as drogas como problema, até por entender que esse problema é criação recente, podemos passar a concebê-las como parte do viver humano. Essa percepção pode nos guiar a possibilidades com relação a educação que antes eram silenciadas pelo *status quo*. Por exemplo, em vez de discutir o efeito de uma substância no cérebro a aula da Biologia pode questionar a domesticação das plantas psicoativas no desenvolvimento da agricultura.

Além disso, reiteramos a impossibilidade de concretizar a prevenção pretendida pelas políticas públicas proibicionistas. No limite, acabar com o consumo humano de substância psicoativas é uma expectativa irreal. Como argumenta Sodelli (2010, p. 643) “para isto acontecer, seria necessário modificar a própria condição ontológica do homem (a tarefa intransferível de cuidar do seu próprio existir)”.

Por isso, há a necessidade de explorarmos outras perspectivas sobre o tema. Uma delas, já citada anteriormente, é a da Redução de Danos (RD). Essa pode ser compreendida como uma abordagem mais pragmática dos problemas decorrentes do uso, abuso e dependência (FIORE, 2007). Isto porque esta perspectiva compreende que a abstinência completa das substâncias psicoativas não é um ideal realista. Assim, ela procura compreender quais caminhos são possíveis para que danos sejam evitados ou mitigados. A RD ganha destaque como uma nova abordagem para as políticas públicas a partir dos programas de trocas de seringas usadas por novas, uma das primeiras medidas adotadas internacionalmente (RIBEIRO, 2013). Esses programas surgiram na Holanda, mais especificamente em Amsterdã em 1984, como uma ação piloto de saúde que visava reduzir a contaminação dos usuários de drogas injetáveis por Hepatite B. Aquele país foi pioneiro também em outras medidas: em

1976, já havia sancionado uma lei de tratamento diferenciado às diferentes drogas, levando em conta seu potencial de dano (RIBEIRO, 2013).

Mais tarde, com a descoberta da transmissão do HIV pelo sangue, os programas de troca das seringas ganham ainda mais força e a RD passa a ser discutida internacionalmente. Ao longo do tempo o conceito de RD passou por ampliações, abandonando sua vinculação direta às doenças infectocontagiosas e incorporando diversos campos da saúde pública. Uma abordagem de RD atual deve levar em consideração:

“(…) a complexidade do fenômeno, a diversidade das substâncias e seus usos e as particularidades sociais, culturais e psicológicas dos usuários, possibilitando, do cotejo de todas essas variáveis, uma melhor ponderação e individualização dos riscos e das vulnerabilidades na cena de uso de drogas” (RIBEIRO, 2013, p. 45).

A RD não apresenta um manual de instruções com respostas simples, mas permite pensar outros caminhos que não o *status quo* da proibição. De fato, pretendemos que essa primeira seção permita ao leitor a expansão, análise e (talvez) superação de algumas percepções advindas do senso comum, que muitas vezes carregamos da educação escolar. Este procedimento poderia possibilitar a elaboração de uma compreensão mais ampla sobre o tema. É claro que com a profundidade e extensão com que foram apresentados aqui, os assuntos não se esgotam. Existem diversos outros aspectos sobre a nossa relação com as drogas que precisam fazer parte de nossas discussões, inclusive como área de pesquisa em Ensino. Existe uma diversidade de espaços em que se discute a educação: a formação inicial de professores, a formação continuada, os planejamentos nas escolas, as pesquisas realizadas e tantos outros. Portanto, podemos permear cada um deles com discussões sobre os elementos da nossa relação com as drogas.

Alguns dos elementos a serem discutidos, como os comportamentais, também chamado de psicossociais, demandam atenção especial. Ainda se veicula muita informação que não localiza os sujeitos na sua relação com as drogas. Ignora-se o fato de que cada um de nós tem uma história situada em um contexto, através da qual construímos nossa essência. Além disso, as substâncias podem se apresentar de diferentes formas, ser ingeridas por diferentes vias, fornecidas de forma legal ou não, consumidas como experimentação, serem frequentes no cotidiano, ou até constituintes de uma relação danosa com quem as consome. Essa diversidade de aspectos torna o tema complexo, mas essencialmente humano. Ainda assim, acreditamos que é possível fomentarmos essas discussões na escola e na formação de professores para indagar e romper com as perspectivas hegemônicas, ao questionar, como

sustenta Ronzani (2018), até mesmo o modelo de sociedade que construímos. Isto é fundamental para que, ao pensar a educação sobre drogas, nós sejamos capazes de compreender as relações de sujeitos e substâncias em um contexto histórico e social.

Nessa subseção escolhemos apresentar a RD como uma perspectiva alternativa ao proibicionismo, principalmente por ser a mais difundida. Porém, fizemos essa opção cientes de que não é possível que uma só perspectiva dê conta de toda a relação entre humanidade e drogas. Entendemos que existem diversos avanços na adoção da RD em perspectivas pedagógicas até mesmo por programas de prevenção nas escolas, mas defendemos a necessidade de explorar abordagens plurais para o tema. Na próxima seção detalharemos melhor a relação entre o tema das drogas e a educação, iniciando os recortes para as discussões que teremos mais à frente.

2.2 AS DROGAS E A EDUCAÇÃO

As drogas se transformam em tema na educação de diversas maneiras e na legislação brasileira um dos documentos que as localiza nesse espaço de maneira mais enfática é o PNAD. Entre os pressupostos deste programa está a garantia, através do Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas do Ministério da Justiça e Segurança Pública, do desenvolvimento de estratégias de planejamento e avaliação das políticas de educação relacionadas “ao tabaco e seus derivados, álcool e outras drogas, com uso de estudos técnicos e outros conhecimentos produzidos pela comunidade científica” (BRASIL, 2019, p. 4). Sobre esse pressuposto, dois elementos chamam a atenção: o primeiro é a distinção feita entre tabaco, álcool e drogas, diferente do agrupamento das substâncias psicoativas proposto nessa dissertação. A separação entre essas substâncias é bem marcada em toda a legislação sobre as drogas. Enquanto o segundo é o estabelecimento da necessidade do uso de estudos técnicos e das produções científicas. Além disso, o PNAD elenca entre seus objetivos o de:

“3.14. Educar, informar, capacitar e formar pessoas, em todos os segmentos sociais, para a ação efetiva e eficaz nas reduções de oferta e demanda, com base em conhecimentos científicos validados e experiências bem-sucedidas, adequadas à realidade nacional, apoiando e fomentando serviços e instituições, públicas ou privadas atuantes na área da capacitação e educação continuada relacionadas ao uso, ao uso indevido e à dependência do tabaco e seus derivados, do álcool e de outras drogas.” (BRASIL, 2019, p. 5)

Porém, ao explorar essa legislação logo se nota que entre os quatro grandes eixos que compõem o texto (prevenção; cuidado; redução da oferta; estudos, pesquisas e avaliações) o

termo educação só aparece dentro do que orienta a prevenção¹⁰. Nas orientações gerais para a prevenção compreende-se que:

“4.1.4. As ações preventivas devem ser planejadas e direcionadas ao desenvolvimento humano, ao incentivo da educação para a vida saudável e à qualidade de vida, ao fortalecimento dos mecanismos de proteção do indivíduo, ao acesso aos bens culturais, à prática de esportes, ao lazer, ao desenvolvimento da espiritualidade, à promoção e manutenção da abstinência, ao acesso ao conhecimento sobre drogas com embasamento científico, considerada a participação da família, da escola e da sociedade na multiplicação das ações.

4.1.5. As mensagens utilizadas em campanhas e programas educacionais e preventivos devem ser claras, atualizadas e baseadas em evidências científicas, consideradas as especificidades do público-alvo, as diversidades culturais, a vulnerabilidade de determinados grupos sociais, incluído o uso de tecnologias e ferramentas digitais inovadoras.” (BRASIL, 2019, p. 7)

Segundo o documento, para que essas ações e campanhas se concretizem devem ser observadas algumas diretrizes como, por exemplo, dirigir ações de educação preventiva com foco no indivíduo e em seu contexto sociocultural, partindo de uma visão holística e buscar, de forma responsável e em conformidade com o público-alvo, desestimular o uso inicial, promover a abstinência, conscientizar e incentivar a diminuição dos riscos associados ao uso, ao uso indevido e à dependência (BRASIL, 2019). Determina-se também que crianças e adolescentes, os grupos mais vulneráveis, sejam alvo de esforço especial, com a intenção de garantir os direitos desses à saúde. Por fim, propõem-se a inclusão de conteúdos relativos à prevenção, que deem ênfase na promoção da vida, da saúde e de habilidades sociais, na educação básica, média e superior (BRASIL, 2019). De maneira complementar a lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, a chamada lei das drogas, traz em suas diretrizes para atividades de prevenção o estabelecimento de políticas de formação continuada para profissionais de educação nos três níveis de ensino e a implantação de projetos pedagógicos de prevenção, nas instituições de ensino público e privado, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e aos conhecimentos relacionados a drogas (BRASIL, 2006). Em geral, os dois documentos percebem a escola como meio para a prevenção com relação às drogas.

Outros documentos também reforçam essa visão. Por exemplo, o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, criado em 2010, tem no seu grupo executivo a participação do Ministério da Educação e estabelece entre suas ações imediatas e estruturantes

¹⁰ Com a exceção pontual do artigo 5.2.10 que inclui a educação continuada entre os destinos previstos para os recursos apreendidos e os do Fundo Nacional Antidrogas (Funad)

a capacitação em prevenção do uso de drogas e ampliação das ações de prevenção, tratamento, assistência e reinserção social (BRASIL, 2010).

Por sua vez, a Política Nacional de Promoção da Saúde, de 2014, elenca como tema prioritário o enfrentamento do uso abusivo de álcool, do tabaco, seus derivados, e outras drogas, que compreende:

“promover, articular e mobilizar ações para redução do consumo abusivo de álcool e outras drogas, com a corresponsabilização e autonomia da população, **incluindo ações educativas**, legislativas, econômicas, ambientais, culturais e sociais;” (BRASIL, 2014, p. 5, grifo nosso)

Outra promulgação mais recente, a da Lei nº 13.840, de 5 de junho de 2019, adiciona à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o inciso “XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas.” ao artigo 12, este prevê as incumbências dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2019a).

Observados esses documentos, se torna evidente o discurso de preocupação do Estado brasileiro com a prevenção do uso de drogas e dos danos associados a ele. Existe na legislação uma grande associação entre a educação e a prevenção, incluindo a orientação de que ela deve estar localizada na Educação Básica e Superior. Porém, por de trás do discurso preventivo está um Estado proibicionista, que em suas legislações nas áreas penais, criminais e outras está muito mais preocupado com a perseguição de usuários e traficantes do que com os serviços da saúde de prevenção e acolhimento. Nesse sentido, nos parece bastante clara a incoerência, comum ao proibicionismo moderno, entre discursos em diferentes esferas.

A fim de explorar a prevenção na Educação Básica discutiremos ao longo das próximas subsecções: o que faz da escola um espaço escolhido pelo setor da saúde para a prevenção; a descrição de duas experiências de prevenção nas escolas; e como estão as recomendações sobre o tema drogas nos documentos curriculares nacionais e estaduais.

2.2.1 Escola como espaço de prevenção

A escola é alvo constante de iniciativas de promoção de saúde, inclusive as de prevenção. Isso se dá, principalmente, porque ela constitui um espaço de trocas e a transição entre a casa e o universo social da criança e do adolescente, sendo que, a maior parte da população frequenta a escola em sua trajetória de vida (NETO, 2016). Os dois períodos,

infância e adolescência¹¹, fazem parte da idade escolar e são também reconhecidos por suas vulnerabilidades. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, pela Lei nº 8.069, se baseia na proteção desses grupos frente a sua vulnerabilidade. Para isso, pressupõe a eles a proteção integral, garantindo-lhes o direito à proteção à vida e à saúde, “mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio, harmonioso e em condições dignas de existência” (BRASIL, 1990, p. 2).

No Brasil, as principais vulnerabilidades que atingem as crianças e adolescentes são as inerentes à dinâmica familiar, toda forma de violência doméstica, traumas, abusos sexuais, carências afetivas (SIERRA; MESQUITA, 2006). Estes autores também relacionam vulnerabilidades quanto aqueles relacionados ao lugar de moradia e à forma de repressão policial às atividades do tráfico de drogas e a violência urbana. Igualmente mencionam a qualidade do trabalho realizado pelas instituições que os recebem; as relacionadas à saúde (que compreendem a ausência de um trabalho de prevenção e o acesso ao atendimento médico e hospitalar); o trabalho infantil; a exploração da prostituição infantil; e os riscos inerentes à própria criança ou adolescente. Sierra e Mesquita (2006) afirmam ainda que a personalidade e comportamento de crianças e adolescentes podem os tornar mais vulneráveis.

As drogas, além de aparecerem relacionadas às vulnerabilidades, são tema de destaque nas integrações entre as áreas da Saúde e da Educação na escola pensadas a partir da perspectiva de promoção da saúde (MEDEIROS; PEREIRA; SANCHEZ, 2018). Um expoente disso no espaço escolar é o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. O PSE tem como finalidade “contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (BRASIL, 2007, p. 1). As ações desenvolvidas a partir desse programa devem estar articuladas com a rede de educação básica e em conformidade com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Entre as ações previstas destacamos os incisos X, XI e XIII do Artigo 4º, que tratam da prevenção e redução do consumo do álcool; prevenção do uso de drogas; e controle do tabagismo, respectivamente (BRASIL, 2007).

Manuais sobre prevenção recomendam que o planejamento das ações de prevenção pretendidas deve reconhecer que, para a relação dos sujeitos com as drogas, se destacam

¹¹ O ECA estabelece que crianças são as pessoas de até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquelas entre doze e dezoito anos de idade.

alguns fatores de riscos.¹² (UNESCO, 2017; UNODC; OMS, 2018). Schenker e Minayo (2005) afirmam que alguns desses fatores, entre adolescentes, são: os efeitos cumulativos das substâncias tóxicas e sua relação com a vulnerabilidade do indivíduo; a atitude positiva da família com relação ao uso de determinadas drogas, reforçando a iniciação dos jovens; o envolvimento grupal, com amigos que demonstram tolerância, aprovação ou consomem drogas; a falta de motivação para os estudos, o absenteísmo e o mau desempenho escolar, a insuficiência no aproveitamento e a falta de compromisso com o sentido da educação; a intensa vontade de ser independente, combinada com o pouco interesse de investir na realização pessoal; a disponibilidade e a presença de drogas na comunidade de convivência; e a publicidade que glorifica as substâncias lícitas, como álcool e tabaco. Além desses, a falta de conhecimento sobre as drogas e as consequências de usá-las pode ser considerada um fator de risco (UNODC; OMS, 2018). Mas, como bem argumentam Schenker e Minayo (2005):

“Fumar, beber, dirigir perigosamente ou exercer atividade sexual precocemente podem ser atitudes tomadas pelo jovem visando a ser aceito e respeitado pelos pares; conseguir autonomia em relação aos pais; repudiar normas e valores da autoridade convencional; lidar com ansiedade, frustração e antecipação do fracasso; afirmação rumo à maturidade e à transição da infância para um status mais adulto. Não há nada de perverso, irracional ou psicopatológico nesses objetivos: eles são característicos do desenvolvimento psicossocial.” (p. 714).

Do outro lado do espectro, o bem-estar emocional e psicológico, as habilidades sociais, ter fortes laços com os pais, permanecer na escola e fazer parte de uma comunidade bem estruturada e organizada, são fatores de proteção, que tornam os indivíduos menos vulneráveis, ou seja, mais resilientes (UNODC; OMS, 2018). Essa resiliência “está relacionada aos fatores ou processos intrapsíquicos e sociais que possibilitem o desenvolvimento de uma vida sadia, apesar de experiências de vida traumáticas” (SCHENKER; MINAYO, 2005, p. 711). Reconhecendo esse contexto, o UNODC recomenda ações de prevenção durante todo o desenvolvimento da infância e adolescência, mas especialmente nos períodos de transição entre primeira infância, infância e adolescência (UNODC; OMS, 2018).

A prevenção como tema ocupa diversos espaços das discussões nas áreas da Saúde, Ciências Sociais e Educação. Nessa diversidade, não podemos afirmar que o termo é usado sempre da mesma maneira. Por isso, a necessidade de localizarmos a discussão da prevenção

¹² Por fator de risco entende-se as condições ou variáveis associadas à possibilidade de ocorrência de resultados negativos para a saúde, o bem-estar e o desempenho social. (SCHENKER; MINAYO, 2005)

na relação com o uso de drogas. Em geral, quando são construídas, no espaço escolar, as ações de prevenção do uso de drogas, constroem-nas na perspectiva do que é chamado de prevenção primária. A prevenção primária, nesse caso, tem dois focos: prevenir que pessoas jovens experimentem e comecem a usar as substâncias psicoativas; e desencorajar as que já experimentaram ou usam (OMS; UNODC, 2000). Ressaltamos que nos documentos que partem do UNODC e da OMS, principalmente nos mais recentes, o termo *droga* costuma ser substituído por *substância*, pois passaram a utilizar-se, ao invés de *drug use*, da expressão *substance use*, que expande a perspectiva de prevenção para o uso de qualquer psicoativo, lícito ou ilícito, incluindo o uso abusivo (UNODC; OMS, 2018).

As possibilidades do que constitui, ou não, a prevenção primária na escola forma um universo a parte de sugestões e discussões. A OMS sugere, de maneira geral, que a escola é um bom espaço para informar sobre as consequências do uso das substâncias, ensinar habilidades sociais e vocacionais, adicionar o tema do uso de substâncias ao currículo, o trabalho de conselheiros (*peer counselling*), utilizar jogos e ferramentas interativas sobre o tema (OMS; UNODC, 2000). Em documento mais recente, o UNODC em conjunto com a OMS, fazem suas indicações de prevenção com um recorte específico para cada faixa etária. Destacamos aqui as sugestões para o que equivale aos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Para os primeiros, sugerem que sejam implementadas políticas de permanência, programas que melhorem o ambiente das salas de aula e acompanhamento com relação a saúde mental dos estudantes. Para o Ensino Médio, repetem as recomendações sobre permanência e saúde mental, mas adicionam às sugestões, a elaboração de políticas escolares sobre o uso de substâncias, programas de prevenção baseados em competências sociais e de aconselhamento individual (*mentoring*) (UNODC; OMS, 2018).

Para além de quais ações são possíveis, os pesquisadores da área de prevenção também debatem a necessidade de avaliação da efetividade dessas ações. É princípio-chave nas recomendações dos organismos multilaterais (OMS, UNODC, UNESCO) que toda ação preventiva esteja baseada em evidências científicas (UNESCO, 2017). Nesse caso, as escolas também se destacam como espaço importante. Determinadas ações de prevenção que nelas acontecem aumentam o conhecimento sobre as drogas, as habilidades de tomada de decisão, a autoestima, a resistência as influências dos colegas, e diminuem o consumo (FAGGIANO *et al.*, 2017). Porém, a maior porção das evidências sobre essas ações vem de países estrangeiros, com destaque para os Estados Unidos. Sendo assim, os próprios autores desses

estudos indicam a limitação da relevância desses resultados para outros países (FAGGIANO *et al.*, 2005).

No Brasil, a discussão é ainda anterior ao nível de evidência científica das ações desenvolvidas, porque “a definição, por parte das escolas, de programas de prevenção e a distribuição destes nas escolas das redes públicas e privadas permanecem desconhecidas” (PEREIRA; PAES; SANCHEZ, 2016, p. 2). Uma análise feita para a cidade de São Paulo, com dados de 263 escolas, revelou que menos da metade delas possui, como parte do currículo, um programa de prevenção ao uso de drogas (PEREIRA; PAES; SANCHEZ, 2016). Em geral, as ações presentes nas escolas possuem “um caráter descontínuo e pontual, aplicadas fora do currículo escolar e sem cumprir critérios mínimos de boas práticas de prevenção” (NETO, 2016, p. 118). Ainda que pouco prevalentes e não ideais, as ações de prevenção estão acontecendo, inclusive com programas de abrangência nacional. Por isso, na sequência, detalharemos duas delas: o programa #Tamojunto, do Ministério da Saúde, e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), desenvolvido pela Polícia Militar de vários estados brasileiros.

2.2.1.1 O programa #Tamojunto

Em 2013 o UNODC e a Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas do Ministério da Saúde têm unido esforços para a adaptação, implantação e avaliação de programas de prevenção do uso de drogas nas escolas brasileiras. O programa #Tamojunto fez parte dessa iniciativa. Este foi criado na Europa pelo *European Drug Addiction Prevention trial* sob o nome de *Unplugged* e já está adaptado para diversos países da África e Ásia (PEDROSO; HAMANN, 2019). As avaliações deste programa nos países europeus demonstram seus bons resultados (FAGGIANO *et al.*, 2010; CARIA *et al.*, 2011). O #Tamojunto é um programa escolar interativo de prevenção sobre drogas baseado no modelo *Comprehensive Social Influence*, que combina a aprendizagem de habilidades sociais e conteúdos normativos (MEDEIROS *et al.*, 2016).

Sua implementação no Brasil se deu em cinco etapas: estabelecimento legal de políticas nos estados e municípios; seleção das escolas; treinamento de formadores (*coaches*) - feito pelos desenvolvedores do programa; treinamento de dezesseis horas oferecido aos professores - feito pelos formadores; monitoramento e avaliação da implementação nas escolas. Sua primeira versão aconteceu em oito escolas, em três cidades diferentes: São Bernardo do Campo e São Paulo, no Estado de São Paulo e Florianópolis, no Estado de Santa

Catarina. Nela foram atendidos 1833 estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, por 36 professores. Em termos de execução, foram doze semanas de atividades, distribuídas semanalmente em uma aula de 50 minutos (MEDEIROS *et al.*, 2016). É importante destacar que o #Tamojunto chegou até as escolas como política pública, de maneira que os professores e escolas participantes não se voluntariaram para tal (SANCHEZ *et al.*, 2017).

O resultado do acompanhamento¹³ dessa primeira edição do programa foi de que aconteceram as doze sessões, mas poucas turmas davam conta de todas as atividades previstas para o tempo da aula. Além disso, as aulas ocupadas por essas atividades fizeram com que os conteúdos disciplinares, além dos do projeto, fossem reduzidos. Portanto, os avaliadores apontaram três adaptações a serem feitas: o redimensionamento das atividades pensadas em cada aula; a reestruturação dos horários do #Tamojunto, para que não ocupasse as aulas regulares; e uma avaliação que teste também as mudanças no ambiente escolar, por exemplo, nas relações dos alunos e professores (MEDEIROS *et al.*, 2016).

Outra avaliação foi realizada a partir da análise de dezesseis escolas, as oito que participaram do projeto e outras oito que seguiram seus currículos padrão (servindo como grupo controle). O estudo mostrou que o programa teve um pequeno efeito na redução do consumo entre alunos de treze aos quinze anos, mas nenhum entre os de onze e doze. Além disso, as pesquisadoras não encontraram o que chamam de efeitos iatrogênicos, que seriam os efeitos adversos aos desejados, por exemplo, um aumento do consumo (SANCHEZ *et al.*, 2016).

Porém, os resultados de avaliações das implementações subsequentes, que alcançaram 3340 estudantes, surpreenderam de maneira negativa ao indicarem um aumento na iniciação do uso de álcool entre os estudantes que passaram pelo projeto (SANCHEZ *et al.*, 2017, 2018). Nesse caso as pesquisadoras indicaram que fosse reavaliada a expansão do programa até que se compreendesse o porquê dos efeitos percebidos no Brasil serem discrepantes dos encontrados na Europa, com enfoque nas mudanças que foram feitas aos materiais e treinamentos na adaptação do material estrangeiro. Outra sugestão foi a adoção prioritária de programas que já apresentaram bons resultados na América Latina ou em países com condições semelhantes às nossas (SANCHEZ *et al.*, 2017, 2018). A despeito da última recomendação, o governo federal, através do Ministério da Saúde, lançou em 2019 o #Tamojunto 2.0. Projeto que se denomina como “versão adaptada culturalmente do programa

¹³ Realizado pelas Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Unplugged”, que está em processo de avaliação, mas segue a lógica de importação das políticas externas para as escolas brasileiras.

2.2.1.2 O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)

A tendência de importação das políticas pode ser observada também no PROERD. O programa foi criado em 1983, nos Estados Unidos, com o nome *Drug Abuse Resistance Education* (D.A.R.E.), a partir do estabelecimento de uma parceria entre a polícia (Los Angeles Police Department) e as escolas de Los Angeles (Los Angeles Unified School District). Motivadas pela ausência de políticas de prevenção às drogas, as duas entidades criam um programa de resistência. Para isso, eram treinados policiais que desenvolviam o curso construído no D.A.R.E. para o nível equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro. Ao longo dos anos 1980 o programa se expandiu para todo o país norte americano e passou a incluir em seu público alvo o equivalente ao nosso Ensino Médio (D.A.R.E, 2019). Com o passar do tempo o programa se internacionalizou e hoje está presente em mais de 50 países, seu material é traduzido para quatorze línguas e mais de 12.000 policiais já se formaram como instrutores do curso (D.A.R.E., 2019).

No Brasil, o programa começa em 1993 a partir da relação entre a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro e a polícia de Los Angeles, intermediado pela Embaixada Americana. É no Rio de Janeiro que se forma o primeiro Centro de Treinamento do D.A.R.E no Brasil. A adaptação do programa ao contexto nacional se deu pela criação do nome em português e a definição do público alvo na quarta série do Ensino Fundamental, que equivale hoje ao quinto ano (RATEKE, 2006). O PROERD chegou a Santa Catarina em 1998, em Lages, e nos anos seguintes se estendeu por todo o estado. No primeiro semestre de 2005 o programa estava presente em 900 escolas (300 municipais, 501 estaduais e 99 particulares) e já tinha atendido, desde 1998, 408.678 estudantes (RATEKE, 2006). Em 2009, é criado o Sistema de Gestão do Proerd da PMSC (SisProerd), atualizado em 2014 para o SisProerd 2.0. Esse sistema é de acesso restrito, mas dados divulgados a partir dele informam que em 2013 o programa atendia 87,65% de todos os alunos de quinto ano da rede estadual, e até o final de 2018 um total de 1.425.384 estudantes passaram pelo programa (SISPROERD, 2019).

Os policiais que atuam no PROERD são formados dentro das próprias instituições militares. Para que possam atuar como instrutores os policiais devem:

“ter no mínimo dois anos de serviço em atividade-fim da Corporação; possuir experiência e/ou formação em atividades educacionais, recreativas e/ou comunitárias; ter um bom comportamento; ter facilidade de expressar-

se verbalmente; não ser dependente de nenhuma droga (lícita ou ilícita); gostar de crianças; passar por uma entrevista com um Policial Mentor” (RATEKE, 2006, p. 42).

Após serem selecionados, os policiais passam por uma formação de oitenta horas em modelo similar ao usado no D.A.R.E. americano. Em seguida, têm sua primeira experiência aplicando, sob supervisão, uma chamada “lição” completa do programa e, mais tarde, as dez “lições” que compõem o programa (RATEKE, 2006). A partir disso, considera-se que eles estão habilitados para desempenhar suas instruções nas escolas da rede. Essa instrução é pautada pelo material oferecido pelo PROERD que pretende “capacitar jovens estudantes de informações e habilidades necessárias para viver de maneira saudável, sem drogas e violência” (SISPROERD, 2019).

Notamos então que, diferente dos programas pautados pelo UNODC e OMS, o PROERD prega, para a relação com as drogas, o princípio da abstinência, reforçando o ideal proibicionista e irreal de uma sociedade livre das drogas. Algo que não surpreende, pois parte de um setor militarizado que existe e atua, orientado pelo Estado, na lógica da comumente designada guerra às drogas. É marcante também a atuação central dos policiais nas salas de aula, ocupando o lugar do professor. Nesse contexto, existe uma transferência de responsabilidades, na qual a escola deixa seu sentido de existir, o ato educativo, para outros sujeitos que “embora possam saber bem do modelo norte-americano de prevenção ao uso de drogas e de combate às violências, desconhecem os sentidos implicados na prática pedagógica do professor e da professora” (RATEKE, 2006, p. 128).

Além disso, são poucas as pesquisas que avaliam os resultados do programa e acompanham suas mudanças ao longo do tempo (SILVA; GIMENIZ-PASCHOAL, 2010). Em 2005 o programa passou por sua primeira reformulação curricular, em função de mudanças no próprio D.A.R.E. e em 2014 teve sua reestruturação mais recente (RATEKE, 2006; SISPROERD, 2019). Nesta última reestruturação foi adotado outro modelo de atividades chamado de Caindo na REAL, uma tradução do modelo estado-unidense *Keepin' it REAL*. Este pretende ser mais interativo e muda parte do foco nas substâncias, para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes (SISPROERD, 2019). Porém, no Brasil, este currículo mais recente, sua implementação e os resultados das atividades ainda estão em processo avaliativo.

Dada a abrangência que tem o PROERD nas escolas brasileiras nós precisamos questionar nossas posições com relação à sua proposta proibicionista e à atuação de policiais em sala. Rejeito a noção de que qualquer prática proibicionista deva fazer parte da educação

escolar, porque defendo que essa seja espaço de questionamento e não de treinamento de comportamentos. Também aponto minha preocupação com a substituição da figura do professor por outra que representa uma autoridade repressiva. Brunetta (2003) analisa a autoridade policial na escola e alerta que nas relações dos policiais com os estudantes podem ser observados elementos que reconstróem a noção de autoridade, porém o autor defende a necessidade de que essa seja superada ao invés de reconstruída. Em sua visão, a “alteridade deveria ser suficientemente corporificada à educação, como são, a disciplina e a liberdade” (BRUNETTA, 2003, p.93). Por último, a presente investigação não toma o PROERD como objeto, mas a construção teórica realizada nos leva a rejeitar a noção de que ele deva fazer parte da educação escolar.

2.2.2 O tema drogas como parte do conteúdo escolar

As duas ações preventivas que discutimos até aqui mostram bem a relação de influências externas à escola e às áreas de Educação e de Ensino que orientam as práticas desenvolvidas nesse espaço. Porém, as drogas como tema não estão somente nessas atividades. São diversos os documentos que orientam a construção curricular, principalmente a seleção de conteúdos, e que estabelecem as drogas como um dos conteúdos escolares. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental II, de 1997, o tema aparece algumas vezes. No documento de introdução aos PCN as drogas estão presentes nas seções “Escola e constituição da cidadania” e “A organização do conhecimento escolar: Áreas e Temas Transversais”. Na primeira entende-se que a escola:

“abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e **atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação** ao outro, à política, à economia, ao sexo, **à droga**, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc.” (BRASIL, 1997, p. 34, grifo nosso).

Entre os temas transversais sugere-se que:

“temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas podem constituir subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural.” (BRASIL, 1997, p. 45)

As drogas aparecem também nos cadernos específicos dos PCN para o ensino das ciências naturais, em especial os do terceiro e quarto ciclo do fundamental, o equivalente ao atual ensino de ciências do sexto ao nono ano. Ao todo, são quatro ocorrências do termo drogas entre os conteúdos dentro do eixo temático “Ser humano e saúde” e uma nos critérios

de avaliação. No terceiro ciclo, em um parágrafo que evoca “a necessidade de refletir sobre as causas de sentimento forte”, o uso de drogas aparece como exemplo de um comportamento de risco (BRASIL, 1997). No quarto ciclo surge novamente a discussão sobre comportamentos de risco, dessa vez com exemplos de drogas (álcool, barbitúricos, tranquilizantes, antidepressivos e narcóticos). Nesse momento os PCN recomendam que:

“Pode ser importante problematizar esses temas, interpretando dados e situações reais ou ficcionais, enfocando as polêmicas sociais e informações claras sobre o sistema nervoso. Pode-se também ressaltar a voluntariedade dos atos humanos, a capacidade de decisão sobre as próprias ações e de participação em ações grupais ou sociais, visando ao amadurecimento pessoal e do grupo a que pertence.” (BRASIL, 1997, p. 104).

Na mesma página encontramos a discussão sobre drogas, a ser trabalhada com os alunos, no nível das sinapses nervosas. Com isso, espera-se que eles consigam organizar as relações entre estímulos externos, as reações e o desenvolvimento do ser humano (BRASIL, 1997). Essa visão que, até então, aparece restrita às respostas fisiológicas e à distinção entre estado de saúde e estado de doença é contraposta um pouco mais adiante, quando o próprio documento diz que:

“Muitas questões relativas à saúde em geral, (...), ao uso e abuso de drogas, referem-se ao ser humano em sua dimensão social e, assim, relacionam-se com as questões relativas à cultura, às relações interpessoais, familiares e grupais, à ética nas relações e na participação social como cidadão, às perspectivas de integração no mundo do trabalho. São pertinentes e necessárias às aulas de Ciências, quando se trabalha com os assuntos e temas referentes ao ser humano.” (BRASIL, 1997, p. 107).

Por fim, entre os critérios de avaliação para os anos finais do Ensino Fundamental encontramos a necessidade de que os estudantes reconheçam “relações entre as funções de nutrição, as reguladoras e as reprodutivas no organismo humano, tanto no seu funcionamento normal como em situações de risco”, das quais fazem parte o abuso de drogas (BRASIL, 1997, p. 113).

Quando consultamos os PCN para o Ensino Médio (PCNEM e PCN+) podemos observar que o termo droga já não está mais presente (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002). Em nenhum momento usa-se droga(s), psicoativo(a) ou psicotrópico(a). O único termo que aparece e que poderia incluir parte do que consideramos nesse trabalho como droga é “medicamento”. Mas, mesmo quando este termo aparece, as discussões giram em torno do uso deles para a manutenção da saúde. Dessa maneira, perpetua-se a ideia de que nos relacionamos com as substâncias, psicoativas ou não, para sair do estado de doença. Ao

mesmo tempo, estão silenciadas as discussões pertinentes a essa faixa etária sobre fatores de risco e proteção nas relações com as drogas (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecem, para as escolas que ofertam Ensino Médio, a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) que contemple “atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas” (BRASIL, 2013, p. 179).

Contudo, ainda que a incursão aos PCN seja interessante para compreender o que já pautou as orientações curriculares, esses documentos (PCN, PCNEM, PCN+) foram eclipsados com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste novo documento o termo drogas desapareceu. Só encontramos nele menção às substâncias psicoativas dentro do quadro sistematizado de habilidades pretendidas para os alunos de sexto ano. Na unidade temática “Vida e evolução”, sob o código EF06CI10, está “explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas” (BRASIL, 2018, p. 345).

Consideramos que essa redução e o conseqüente esvaziamento da discussão sobre drogas apresentam um retrocesso em relação ao proposto pelos PCN: novamente limita-se um universo de interação que é complexo às reações fisiológicas causadas pela ingestão das substâncias. Mas, por exemplo, não é feita qualquer menção ao fato de que mesmo as reações fisiológicas são muito variadas entre organismos. O tema das drogas não é o único retrocesso observado na BNCC: investigações já apontam como um currículo tecnocrático e utilitarista, pautado na Pedagogia da Competência (SILVA, 2018). Silva (2018) ainda aponta que “o currículo é conteudista, distribuído em disciplinas de caráter tecnicista, aos moldes do que se espera receber enquanto resultado final, ou seja, o sujeito como produto, a serviço do capital” (p.180). Dentro dessa lógica, de reprodução das estruturas e redução ao conteúdo, podemos inferir que a BNCC não tem a estrutura e nem as perspectivas necessárias para a superação do paradigma proibicionista. As dimensões plurais que deveriam ser consideradas na educação sobre o tema dão lugar a uma abordagem fisiológica bastante estreita e a perspectiva individualista de formação reforça a responsabilização exclusiva dos sujeitos por suas relações com as drogas.

2.2.2.1 O tema drogas nos materiais em sala

Muitas vezes, a materialização das recomendações apresentadas pela legislação se dá em materiais didáticos e, nesse universo, o livro didático (LD), oferecido a todas as escolas da

Educação Básica através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), se destaca. É comum que o LD seja o principal referencial para o trabalho dos professores em sala de aula (FREITAS; MARTINS, 2008). Por isso, a importância de compreender como as drogas aparecem também nesses materiais. Mesmo assim, é válido ressaltar que o LD é uma ferramenta importante, mas não necessariamente reflete o que é feito em sala de aula, uma vez que, cada professor desenvolve as suas estratégias (RODRIGUES, 2015).

Dada a ressalva, as investigações feitas sobre os LD de ensino de Ciências e de Biologia demonstram que nesses materiais as discussões também são bastante limitadas. Em 1991, os livros estavam pautados em modelos preventivos de amedrontamento e princípio moral. Nesse momento, ao praticar a “pedagogia do terror”, os autores recorriam ao uso de informações infundadas e não discutiam o retrato epidemiológico do país, além disso, as drogas não eram retratadas como substâncias que causam prazer, mas somente danos (CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1991). As autoras afirmam que os livros analisados ignoraram os resultados no campo da educação que apontam a ineficiência desses modelos baseados em medo, os quais podem inclusive ter efeitos iatrogênicos (CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1991).

A superação das limitações encontradas na investigação citada, de 1991, ainda não se materializa nos materiais mais recentes. Uma análise com base no PNLD de 2017 identificou que o tom alarmista e amedrontador diminuiu nos LD de Ciências, mas outras características se mantiveram presentes. Por exemplo, a supressão de fatores relacionados às motivações para o uso de drogas e as características particulares de cada substância (BIAGINI, 2018). Outras três coleções de livros de Biologia ignoram abordagens psicossociais relacionadas ao tema, deixando de levar em consideração, por exemplo, que as drogas se inserem na vida de cada um de formas diferentes (MULINARI, 2015). Ou seja, por não expandirem as discussões sobre drogas para além de uma visão fisiológica estreita e limitada do uso de substâncias, as discussões trazidas nos LD perpetuam as perspectivas proibicionistas.

2.2.2.2 O NEPRE e a educação sobre drogas em Santa Catarina

Na contramão do que criticamos até aqui, no Estado de Santa Catarina algumas experiências recentes têm se mostrado mais progressistas em termos das discussões sobre drogas pretendidas para a escola. Para que isso acontecesse, foi essencial a criação do Núcleo de Prevenção e Educação na Escola, da Secretaria de Estado de Educação (NEPRE/SED), “que atua com temáticas referentes ao uso de substâncias psicoativas, educação sexual e

violências, numa perspectiva dos temas transversais abordados, multidisciplinarmente.” (SED/SC, 2014, p. 62). Ele foi proposto em 2010, após a avaliação dos resultados de uma pesquisa sobre as violências e o uso/abuso de substâncias psicoativas realizada com as unidades escolares da rede pública estadual e tem “o objetivo de fomentar ações em rede intersetorial, visando a promover uma educação **em e para** os direitos humanos na Educação Básica” (SED/SC, 2018, p. 13, grifo original). Ou seja, ainda que o tema das drogas tenha influenciado a criação desse núcleo, a proposta de sua atuação se dá em um âmbito maior.

Na verdade, foi o encontro com um documento produzido pelo NEPRE que chamou nossa atenção para as atividades desse coletivo: o 2º Caderno Pedagógico intitulado Educação, Adolescentes e Uso de Drogas: Abordagens Necessárias, de 2018. Este é um documento que pretende complementar outros materiais e orientações legais, que acabamos de apresentar, para a atuação dos profissionais da educação na prevenção das condutas de risco entre adolescentes vinculadas ao uso e abuso de drogas (SED/SC, 2018a). O que nos saltou aos olhos no documento foi que em seu conteúdo encontramos orientações de abordagens muito mais voltadas para a relação entre substância e sujeito em sociedade, que também levam em consideração os contextos históricos, algo raro nas orientações de prevenção para as escolas brasileiras, inclusive ausente entre as descritas nesse trabalho.

O caderno se divide em duas grandes partes: a Parte 1 - Fundamentos para a prevenção escolar ao uso de drogas e a Parte 2 - Subsídios para a elaboração de projetos de prevenção escolar. Dentro da parte 1 existem dois capítulos, “Educação, adolescência e uso de drogas” e “Prevenção”. No primeiro, discutem-se os aspectos psicossociais do uso (*i.e.* os padrões de uso e condutas de risco e proteção) e o que consideram como perspectiva sócio-histórica. Enquanto o segundo aborda e discute mais diretamente a prevenção, colocando em xeque o proibicionismo e a “pedagogia do terror”. Os textos são em geral breves, mas trazem para a discussão referenciais que superam a visão proibicionista, que compreende as drogas como o problema. Consideramos que essa é uma iniciativa importante, pois serve como ponto de partida para diversas discussões que se fazem necessárias para a superação das perspectivas proibicionistas.

2.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DO TEMPO LIVRE

Mesmo o material didático mais diferente também tem suas limitações, principalmente no que diz respeito às concepções de educação, de saúde e ao papel do professor nas ações de prevenção. É notável a predominância, tanto na legislação quanto nos materiais, de

recomendações sempre com a mesma direção e sentido. Ou seja, elas partem de áreas da Saúde, com a compreensão de que as drogas são um problema de saúde e são dirigidas para a área da Educação que as recebe de forma passiva e acrítica. Dessa forma, as recomendações pouco dizem à escola e aos professores sobre que prevenção é pretendida no espaço de atuação profissional do professor. A exploração realizada até aqui nos permite identificar movimentos subjacentes às instituições de ensino que acabam por permear toda sua organização e ditar o trabalho docente.

Contudo, penso que a escola representa muito mais do que um espaço para a prevenção ou a promoção da saúde. Ainda que não me aprofunde na discussão sobre promoção de saúde, é importante que se possa compreender, de início, a escola como uma instituição de educação. Isso não implica em uma oposição direta com outras iniciativas não docentes que aconteçam no espaço escolar. Mas é necessário que a escola mantenha seus pressupostos à frente daquilo que se desenvolve em seu espaço. Acredito que, no que diz respeito a temas socialmente tão relevantes como as drogas, é imperativo que para a educação sobre estes temas mantenhamos no horizonte o potencial político-pedagógico da ação dos professores. Isto porque são estes os profissionais preparados com formação específica para a ação pedagógica.

A fim de reimaginar a escola como espaço de igualdade e do tempo livre, nas próximas páginas construo uma breve reflexão sob a perspectiva da igualdade dos sujeitos e sobre o potencial do tempo não-produtivo. Faço isso motivado pela noção de **exercício de pensamento**, proposta por Jan Masschelein, ao compreender que a filosofia como educação trata de assumir perguntas como: O que é educação? O que é a escola? O que faz o professor? Além do mais, é necessário o movimento de apropriar-se dessas perguntas e torná-las públicas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.21). Dessa forma, questiono estruturas e significados com os quais temos convivido até então. Como sugerem os autores, “a filosofia da/como educação, então, é tentar mais uma vez as palavras e os verbos, a fim de expô-los para que eles possam começar de novo a significar algo ou falar de algo.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.21). Portanto, no texto que segue questiono palavras como igualdade, democracia e educação suspendendo-as do senso comum e tornando-as elementos cruciais na reflexão acerca do papel da escola e do professor.

Para tal, é necessário que nos debrucemos inicialmente sobre o propósito da escola. Isso significa buscar nela seu papel social, questionar para que servem as escolas em nossa sociedade? Diferente do que circula no senso comum, que vê a escola como espaço

transmissão do conhecimento, defendemos a concepção de que existe na escola a possibilidade concreta de construí-la como espaço de igualdade. A igualdade da qual falamos aqui é reflexo do trabalho de Jacques Rancière, que em sua obra “O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual” mobiliza em seu personagem Jacotot uma mudança de perspectiva sobre a educação na qual a igualdade deixa de ser um ponto de chegada e passa a ser um axioma que embasa a prática (RANCIÈRE; PANAGIA, 2000). Ou seja, “para Rancière, a igualdade não é algo que é dado, não é um fato que pode ser observado e provado (ou falsificado), e não é uma meta ou destino a ser alcançado.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 138).

Essa inversão põe em xeque políticas públicas que partam do pressuposto de que sua missão seja sanar a desigualdade (*e.g.* acesso aos serviços de saúde) e vejam a escola como espaço para tal. Porque estas políticas, por fim, perpetuam as estruturas ao estabelecer uma escola que é por princípio desigual. Diferente dessa perspectiva, me permito pensar a igualdade com base no pressuposto da igualdade intelectual¹⁴ proposta por Rancière, partindo da premissa de que todos são capazes de falar e entender sem ser necessário justificção prévia ou qualificação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Ou seja, quem participa da escola e da educação não precisa de justificativas para tal, o faz porque é capaz. Por mais diferentes que sejamos o ambiente escolar pode possibilitar a expressão dessa igualdade ao serem observados os potenciais que todos carregam.

Pensar a igualdade dessa forma nos leva a questionar algumas das premissas que comumente pautam políticas públicas desenvolvidas na escola, como por exemplo, aquelas que buscam o combate à desigualdade social. O protagonismo que o combate da desigualdade recebe em políticas públicas pode, em certa medida, sobrepor a premissa de igualdade intelectual dos alunos e reforçar um discurso unilateral de padronização de comportamentos. Neste sentido, quando se faz da escola um espaço que se destina de forma primeira e mais importante para a resolução de desigualdades podemos retirar dela a sua função educativa, ao considerar todos os alunos a partir de suas diferenças. Essa posição, que aqui busco questionar, é também transposta aos programas de prevenção, quando estabelecem quais

¹⁴ De pronto é necessário evidenciar que embora o termo “intelectual” possa evocar no leitor uma interpretação do processo de ensino centralizado na intelectualidade, não é disso que tratamos aqui. Para Rancière o princípio de igualdade intelectual é uma forma de imaginarmos as pessoas que participam dos processos educativos como igualmente capazes de fazer parte deste. Daí parte o professor, mas isso não significa que este está alheio às diferenças que seus alunos apresentam. Por exemplo, partindo dessa perspectiva, no caso de termos em sala um aluno com deficiência esperamos que ele seja tratado primeiramente pelo seu potencial e não pelo que o diferencia, ainda que suas diferenças venham a ser consideradas ao longo do processo.

temas sobre as drogas devem ser trabalhados em determinadas escolas. Entendo esse tipo de discriminação como uma violação direta do princípio de igualdade aqui defendido. De fato, é um desafio questionar algumas dessas noções que por vezes parecem tão simples, mas esse processo evoca justamente a busca de um propósito mais claro para nossas ações como professores e cidadãos. Afinal de contas, o que queremos com a escola?

Defendo a noção de que a escola deve ser o espaço democrático de expressão da igualdade. Na escola as pessoas realizam seus processos de emancipação, que, nesse caso, não é um destino político ou social, mas uma intervenção individual que demonstra e verifica a igualdade do ser diante dos outros (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Essa é a base do que se entende como *vita democratica* que é o poder “das pessoas não qualificadas ou à capacidade daqueles que são incapazes, isto é, daqueles que não têm qualquer justificação, além de serem não qualificados e incompetentes (em vista da ordem social em jogo)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 140). Nessa linha, a democracia é o poder daquele que não tem poder, estes que quando intervêm instalam um dissenso (uma divisão no “senso comum”) ao exercerem a igualdade demonstrando e verificando que são iguais e competentes em vista do bem comum do qual, mesmo assim, são excluídos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Pensando em termos de Saúde um cidadão socialmente marginalizado é tão capaz de refletir, tomar decisões sobre seu corpo e exercer o cuidado de si, quanto os privilegiados, mas nem sempre respeitamos essa premissa em nossas ações. Um exemplo claro disso são as intervenções de Saúde que prescrevem aos indivíduos o que eles devem ou não fazer, sem que propiciem qualquer espaço horizontal e colaborativo de reflexão sobre a situação. Dessa forma, tais intervenções neutralizam a democracia e despolitizam os dissensos. Portanto, respeitar a premissa democrática da escola como espaço de igualdade é primordial para que esse medo da democracia não pautas as ações de ES. Masschelein e Simons (2014) defendem que:

há um medo de que as escolas possam realmente se tornar locais onde a democracia ocorre, ou seja, um lugar onde não há nenhuma razão natural (a inteligência, por exemplo) ou social (condição financeira, por exemplo) em que o exercício do poder ou a justificação das diferenças possa ser baseado (p. 146)

Dentro da nossa sociedade nenhum outro espaço tem o potencial de propiciar as mesmas discussões e reflexões que a escola, por isso ela nos é tão cara. Porém, sua estrutura meritocrática clássica e desigual em que professores especialistas ensinam alunos supostamente ignorantes também é um grande obstáculo para parte das reflexões que propomos aqui. Afinal, uma abordagem sobre a educação que leve em consideração o

princípio de igualdade é incompatível com a estrutura meritocrática hegemônica. Ou seja, nós não negamos que as estruturas escolares existentes muitas vezes impossibilitam certas ações e até mesmo discussões. Mas como buscamos explorar outras perspectivas nesse exercício de pensamento nós optamos, por hora, por voltar nossa atenção para como podemos reimaginar a escola. Podemos considerar esse exercício como parte de um **utopismo pedagógico**, porque propomos uma prática pedagógica que parta do princípio de que todos carregam consigo o potencial de aprender. Ainda assim, reconhecemos que essa premissa está em contradição com alguns aspectos da realidade (VERBURGH *et al.*, 2016).

Além disso, é importante lembrar que a escola como a conhecemos nem sempre teve a mesma configuração. Masschelein e Simons (2014) nos indicam que a palavra escola tem origem no grego *skholé* que significa “tempo livre”; enquanto pedagogo, derivado da palavra grega *paidagogós*, indicava aquele que levava até a *skholé*. Os autores definem tempo livre como:

...o tempo de estudo, pensamento e exercício é o tempo que é separado da vida produtiva, é tempo em que o labor e o trabalho como atividades econômicas são colocados a uma distância. É tempo de conhecimento/matéria pelo conhecimento/matéria, da capacidade pela capacidade (conectada a exercitar-se) e da voz/toque de um evento em excesso de um sujeito e seus projetos (que está comprometido no pensamento). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.162)

Nessa visão a escola opera em um tempo que não está determinado a nenhuma atividade específica. O que evidentemente gera uma separação do mundo produtivista, bem como, dos contextos aos quais a criança costuma estar restrita (família, igreja, bairro). A escola é a experiência comum entre sujeitos diferentes que nesse espaço **suspendem** suas necessidades, obrigações, demandas, apropriações econômicas, sociais, culturais, religiosas e políticas. Suspende esses elementos não significa negá-los, mas sim gerar um processo de desfamiliarização, dessocialização, desapropriação ou desprivatização (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Os autores sugerem que, além da suspensão, a **profanação**¹⁵ também é um movimento importante. Eles chamam de profanas as coisas quando libertas de seus nomes sagrados, ou seja, quando estão desconectadas de seu uso regular. Dessa forma, o que está estabelecido nas estruturas sociais pode ser questionado na escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Além disso, a escola é tempo de **atenção**: de estar atento ao mundo, um tempo de entrega, de exposição e de encontros, sem as amarras das orientações e

¹⁵ Nesse caso o movimento de profanação consiste na transgressão dos significados ou regras tidos como sagrados, ou seja, aqueles bem estabelecidos. No sentido proposto pelos autores citados, não deve ser confundido com a violação ou insulto de princípios religiosos.

subjetividades sociais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Nesses movimentos (**suspensão, profanação e atenção**) a escola realiza seu potencial pedagógico servindo como espaço social para o questionamento das coisas como estão; questionamento através do qual os sujeitos demonstram e verificam sua igualdade. Além disso, a escola realiza seu potencial político, o de comunização, dado que a educação “apresenta o mundo, mais uma vez, inacabado, transforma o mundo em uma coisa comum, e coloca os estudantes como iguais em posição de começar.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.165). Na escola coisas são postas “em cima da mesa” e se tornam coisas comuns, a disposição de todos, para que possam serem usadas livremente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

A verificação de igualdade a partir do questionamento das coisas no contexto da *skholé* é chamada por Masschelein e Simons (2014) de **subjetivação pedagógica**. Essa é descrita como a experiência potente do aluno ao sentir que ele é tão capaz (de aprender, ler, saber, falar, posicionar-se) quanto os outros, o que reafirma o pressuposto da igualdade. Essa é uma experiência em que os estudantes deixam suas famílias e entram de fato na escola. Escola que não funciona como máquina de qualificação ou titulação, mas como espaço social onde os estudantes são expostos a coisas em comum, às coisas postas “em cima da mesa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Muitas dessas coisas comunizadas são os materiais escolares (livros didáticos, textos, vídeo e outros tantos) que passam de materiais a coisas em comum graças ao movimento realizado pelo professor. Dessa forma, as coisas não são objetos de conhecimento, elas se tornam objetos de interesse em uma experiência de desapropriação e comunalidade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

É por isso que *skholé* não é tanto sobre aprendizagem, identidade ou subjetividade. A questão não é saber ou aprender quem eu sou, quem você é ou quem somos nós, a questão é cuidar de si como sendo um cuidado sobre o que interessa. Trata-se do mundo comum e o que esse mundo tem a "dizer" a mim ou a nós, como ele me ou nos "interessa". *Skholé* é o tempo de **estar sendo expostos juntos**. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.166, grifo no original)

A partir disso, podemos pensar o professor como aquele que (re)apresenta ao aluno o mundo ao torná-lo comum, não só no sentido de mostrar algo, mas também de profanar os significados do que apresenta. Dessa forma, não é um ato de oferta passivo ou neutro. O professor atua sobre o princípio de igualdade, suspende as posições já atribuídas em uma ordem social e institucional desigual e age sobre o tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Masschelein e Simons (2013) sugerem que “se os professores como mestres-escolas têm uma arte especial, essa é a arte de *disciplinar* (no sentido positivo de focar a atenção) e

apresentar (como em trazer para o presente do indicativo ou tornar público)” (p.71). Ademais, a arte de disciplinar não é apenas a manutenção da ordem em sala, é também a arte de *mobilizar a atenção* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). A arte de apresentar é a arte de criar o interesse a partir de um elemento que até então escapava à atenção. Entretanto, os autores alertam que o processo de criar interesse desperta sentimentos de ambivalência:

... há, por um lado, admiração, fascínio e apreço pela paixão e inspiração dos professores, e, por outro, a desconfiança (e medo) desta mesma autopaixão e inspiração por parte dos pais, dos políticos e dos líderes que não a aprovam e não podem aprová-la. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 71)

Para mim, essa dualidade marca tanto o que significa ser professor, quanto a relação que a sociedade tem desenvolvido com a escola. As expectativas declaradas são de que as próximas gerações possam conhecer o mundo e questionar suas estruturas, porém os que buscam manter a ordem (pais, líderes, políticos) acreditam que certas coisas não devem ser postas “em cima da mesa”. Dessa contradição surgem as políticas públicas que, cada vez mais, limitam a autonomia docente e talvez impossibilitem o próprio ser professor. Com essa reflexão buscamos explorar a indissociabilidade entre o trabalho do professor e a liberdade para romper com posições já atribuídas, pois, sem isso, somos meros replicadores das estruturas. No caso das drogas, são essas estruturas proibicionistas que permitem o massacre de determinados corpos, com base na retórica proibicionista que importa diretrizes infundadas¹⁶ dos organismos multilaterais.

A ambivalência, ora admiração pelo potencial reflexivo crítico, ora desconfiança de que o *status quo* passe a ser questionado, tem consequências diretas no que temos desenvolvido como educação sobre drogas até então. Nos questionamos, por exemplo, se as atividades têm respeitado o papel do professor. Ora, verificamos que muitas vezes se prescreve ao professor o tema sobre qual ele deve falar, em quais escolas e como, inclusive através de manuais de prevenção. Entendemos que essa forma de desenvolver a educação é incoerente com a perspectiva que apresentamos até aqui. Para nós não basta dizer que a escola é espaço para a prevenção e prescrever o que deve ser feito. É necessário compreender e respeitar seu papel bem como aquele do professor nesse processo. Assim, ao compreender a educação como prática de igualdade, o professor se alinha à escola como espaço democrático

¹⁶ Defendemos que são infundadas tanto democraticamente, por não passar por consultas populares, quanto cientificamente, porque os padrões adotados pelas Nações Unidas para a classificação de substâncias são comprovadamente arbitrários (GCDP, 2019). Esse tema é retomado na seção 3.4, na qual discutimos os elementos indicados para a educação sobre drogas.

sem que lhe seja imposta, através de intervenções externas, uma profissionalidade que não lhe compete.

Em resumo, construímos essa investigação porque entendemos que a escola é um espaço democrático privilegiado para discutirmos as drogas. Em especial no ensino de ciências que já carrega essa responsabilidade, apontada em documentos oficiais, há décadas. Logo, é importante conhecer o que a investigação acadêmica já realizou, os resultados encontrados e as discussões havidas, principalmente no que diz respeito à área de Ensino. Com isso, esse trabalho pretende, além da construção de um panorama, construir um ponto de partida para que professores e pesquisadores se familiarizem com o tema e com as diferentes abordagens da educação sobre drogas.

3. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, detalhamos o processo de construção da investigação realizada, que construiu um panorama da discussão sobre o tema drogas na área de Ensino. Pretendemos explicitar aqui: nossas concepções sobre o tipo de investigação realizada, como se deu a composição de nosso *corpus* de investigação e os instrumentos de análise que construímos.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Consideramos a investigação realizada nessa dissertação como uma pesquisa *bibliográfica qualitativa* do tipo *estado do conhecimento*. Os termos em destaque podem variar em significado, por isso, os explanaremos nessa subsecção.

Ao desenvolver uma investigação sobre elementos da organização social humana, como é o caso da educação sobre drogas, nós incorremos em uma prática que é essencialmente *qualitativa* (MINAYO *et al.*, 1994). Nesse sentido, as visões de mundo de quem a constrói influenciam o desenvolvimento da questão de pesquisa, a escolha de um objeto e a forma como essa pesquisa se desenrola. Isso faz com que nós tenhamos que assumir esse caminho que é de não neutralidade, por ser intrínseco e extrinsecamente ideológico (MINAYO *et al.*, 1994). Explorar a realidade dessa maneira demanda metodologias apropriadas e bem comunicadas, para que quem acesse os resultados possa compreender as escolhas feitas e julgar o nível de objetividade e subjetividade que elas carregam. Sendo assim, nossa pesquisa não tem como preocupação principal a quantificação de dados, mas a compreensão de elementos subjetivos nos trabalhos analisados. Ainda que optemos por um deles, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, uma vez que abrangem realidades que interagem dinamicamente (MINAYO *et al.*, 1994).

Dada a natureza dessa pesquisa, é necessário entender quais as fontes de nossos dados. Nesse caso, chamamos a pesquisa de *bibliográfica* porque a base de todas as análises que fizemos foram documentos de comunicação da produção científica, ainda que, em diferentes formatos (publicações em eventos, em periódicos e de teses e dissertações). Buscamos nesses documentos diversos elementos sobre o tema drogas para, a partir disso, desenvolver uma análise. Dessa forma, nossa pesquisa bibliográfica não se restringe a repetir o que já foi dito, “mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Ressaltamos que pesquisas bibliográficas fazem parte do desenvolvimento da maior parte das investigações científicas sem que se tornem objeto da pesquisa em si. Porém, em

nosso trabalho essa pesquisa toma proporções maiores e é com ela que respondemos nossa pergunta inicial (Quais abordagens sobre a educação sobre drogas podem ser identificadas nas publicações da área de Ensino do Brasil?). Por isso, tanto em termos de abrangência, quanto em profundidade de análise, essa revisão bibliográfica é de tipo específico ao qual chamamos pesquisa do tipo *estado do conhecimento*.

Pesquisas do tipo estado do conhecimento são muitas vezes sinonimizadas com o termo *estado da arte*. Nessa perspectiva, ambas têm em comum:

o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 1)

Porém, reconhecemos que as pesquisas sistematizadas do tipo estado da arte “recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Nosso trabalho não alcança muitos dos aspectos que geram as produções, por exemplo, não mapeamos grupos de pesquisa ou pesquisadores mais relevantes. Pelo contrário, voltamos nosso olhar para o produto das investigações e experiências comunicadas nos documentos. Dessa forma, entendemos que o estado do conhecimento é um tipo de investigação mais restrita que o pretendido pelo estado da arte e se encaixa melhor na descrição do que realizamos. Mesmo assim, ao investigar diferentes formatos de publicação, transgredimos uma das definições que coloca o estado do conhecimento como estudo que “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Vemos na escolha por um estado do conhecimento a possibilidade de avançarmos na construção de um panorama sobre o tema das drogas na área da Educação em Ciências, sem necessariamente discutirmos as condições de produção do conhecimento científico, que são objetos de estudo de grande importância, mas não respondem à pergunta levantada por nós. Demarcamos também a distinção de nossa investigação com um estado da arte tanto pela dimensão que abrange, quanto pela expertise que demanda do pesquisador. É comum que trabalhos do tipo estado da arte sejam desenvolvidos por pesquisadores seniores, com anos de imersão em suas áreas de pesquisa. Ao nos identificarmos como estado do conhecimento buscamos a possibilidade de imergir pela primeira vez, com os devidos recortes, em um tema tão complexo.

Realizar o tipo de pesquisa que propomos pressupõe o desenvolvimento de

uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 1)

Ou seja, é necessário realizar identificações, registros e categorizações que permitam a reflexão e a construção de uma síntese sobre a produção de uma determinada área (MOROSINI, 2015). Nosso trabalho não se restringe “a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). São esses enfoques e perspectivas que pretendemos apresentar em nosso panorama. Por exemplo, examinando-se os trabalhos sobre o tema sabe-se que existem diferentes formas de abordar a educação sobre o tema drogas, mas quais são essas formas, de que maneira os autores as descrevem e quais predominam, são elementos que não estão descritos ou explícitos. Por outro lado, em nossas buscas na literatura da área não encontramos qualquer trabalho que se propusesse a mapear essas questões.

Para a construção do nosso estado do conhecimento adotamos os seguintes passos, detalhados na sequência: estabelecimento dos critérios para a seleção dos documentos; escolha das bases de dados; definição dos descritores de busca; levantamento e coleta dos documentos; leitura e avaliação; sistematização das fichas de avaliação; análise e elaboração das conclusões.

Desta forma, o trabalho de dissertação pretende possibilitar uma visão geral sobre como o tema drogas é discutido na área de Ensino, expressado na questão de pesquisa: Quais abordagens sobre a educação sobre drogas podem ser identificadas nas publicações da área de Ensino do Brasil? Para respondê-la objetivamos construir um panorama das discussões e abordagens sobre o tema, a partir da análise dos documentos que compõem o *corpus* descrito na próxima subseção. Dessa forma, objetivamos permitir aos interessados a compreensão das características e focos das pesquisas na área, além de apontar lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

3.2 *CORPUS*

A constituição de um *corpus* de análise se dá a partir do “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). Por isso, definimos inicialmente que tipo de documentos pretendemos utilizar, assim como, os

locais onde se encontram e como iremos buscá-los. Nosso *corpus* é formado por três grupos de publicações: periódicos, anais ou atas de eventos e teses e dissertações. Defendemos que a seleção feita obedece aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 1977). Isso porque, nós buscamos: exaurir cada uma das fontes; diversificar os tipos de documentos para garantir que representam a produção da área; utilizar critérios de escolha homogêneos entre as diferentes fontes e analisar os documentos que pudessem auxiliar na realização do objetivo de pesquisa (BARDIN, 1977). A seguir, detalho cada tipo de publicação utilizada, como se deu sua seleção, a escolha das bases de dados, os descritores utilizados e o volume de trabalhos encontrados. Destacamos que as buscas foram realizadas até o mês de julho de 2019 e, portanto, o *corpus* constituído não inclui trabalhos posteriores.

3.2.1 Artigos em periódicos

Os periódicos funcionam como publicações seriadas que permitem aos pesquisadores de determinada área a comunicação dos resultados de suas investigações e acesso às publicações de seus colegas. Neles, são publicados artigos escritos por pesquisadores e que são submetidos à avaliação por pares (MOHR; MAESTRELLI, 2012). Escolhemos investigar esses artigos pois nos permitem compreender os resultados da produção científica produzidos e validados na própria área. Afinal, o acervo de periódicos da área é “repositório de informações, pesquisas, conceitos, teorias, que constituem a base da área de conhecimento na qual cada um de nós trabalha” (MOHR; MAESTRELLI, 2012, p. 7).

No Brasil, para efeitos da realização da avaliação periódica do sistema nacional de pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realiza a avaliação dos periódicos em relação a cada área de conhecimento (o Ensino forma a Área 46). Esta avaliação tem o nome de Qualis-Periódicos e é um fator importante na avaliação da pós-graduação brasileira. Uma vez que no Brasil a pesquisa científica está intimamente relacionada à pós-graduação julgamos adequado utilizar o sistema Qualis como referência para esta investigação. O último relatório de avaliação quadrienal (2013 a 2016), publicado em 2017, estabelece o Qualis-Periódicos no qual classifica os periódicos a partir de estratos de qualidade. Esses estratos (com respectivos números de periódicos), em escala decrescente de decrescente de pontuação na avaliação, o que significa sua importância para cada área avaliada são: A1 (103); A2 (117); B1 (261); B2 (549); B3 (440); B4 (470); B5 (380); e C (132). O número total para a área de Ensino alcança 2.452 periódicos distintos

(CAPES, 2017). Em função desse grande universo de possibilidades no qual os pesquisadores da área têm publicado, decidimos utilizar as bases de dados como forma de acessar os artigos de nosso interesse. Diferente de uma revisão que explora os periódicos individualmente, volume a volume, ou por palavras-chave, as bases de dados nos permitem buscar entre a maior parte dos periódicos utilizando um mesmo portal. Destacamos que, ainda que esse pareça um caminho mais rápido, cada base de dados demanda conhecimento específico sobre sua constituição para que seja utilizada em todo seu potencial. Além disso, é necessária uma boa e adequada escolha de descritores e filtros para a seleção dos resultados.

Ainda no relatório de 2017, ao detalhar a avaliação feita, a CAPES mostra que entre nas categorias de A1 até B3 deveriam estar presentes os periódicos especializados em Ensino/Educação, além dos Multidisciplinares e Disciplinares afins com Ensino. No que diz respeito à indexação desses periódicos eles deveriam estar em uma das bases de dados a seguir: *Web of Science (WoS)*; Scopus; *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; *Google Scholar*; *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Directory of Open Access Journals (DOAJ)* ou *Latindex (CAPES, 2017)*.

Essa lista nos trouxe um bom indicativo de quais bases poderiam ser utilizadas a fim de compreender a publicação nos periódicos mais expressivos da área. Ainda que tenhamos realizado incursões em cada uma delas, compuseram o *corpus* desse trabalho os resultados de buscas na Scopus e na SciELO. A primeira base que decidimos não utilizar foi o ERIC, por ser uma base que não indexa trabalhos em língua portuguesa. De maneira similar, não utilizamos o WoS, porque os trabalhos em português são muito poucos e repetiam o encontrado em outras bases. O problema da repetição foi observado também no DOAJ, que no momento das buscas não trazia artigos diferentes dos já encontrados na Scopus ou SciELO. O Latindex deixou de ser utilizado por ser um indexador de periódicos e não das suas publicações em si, que pretendíamos alcançar. Por último, o Google Scholar não nos permite refinamento suficiente para as buscas. Nele, por exemplo, não é possível buscar um formato de documento específico. Assim sendo, artigos, editoriais, livros e tantos outros formatos se agrupam e geram uma miscelânea de resultados não passíveis de tratamento no período hábil e proposta de execução da investigação.

Nas bases de dados selecionadas, realizamos as buscas a partir da combinação de determinados descritores e o refinamento permitido pelas ferramentas de cada plataforma. Sempre buscamos artigos completos em português, sendo essa uma opção de recorte feita porque entendemos que artigos em língua estrangeira são, de maneira geral, muito menos

acessíveis aos professores, e assim, pouco disponíveis para profissionais que quisessem acessar este conhecimento para planejar e executar seu trabalho. Como descritores utilizamos as palavras: *educação*; *ensino*; *escola*; *droga(s)*; *psicoativo(s)*; *álcool*; e *tabaco*. Esses foram, por sua vez, pareados de maneira que a busca combinasse *educação* ou *ensino* ou *escola* com um dos outros termos. Todas as combinações possíveis foram realizadas em cada base. Percebemos, ao longo das buscas, que alguns descritores selecionados se mostraram essenciais, como no caso do *álcool* e do *tabaco*, que alguns autores não identificam como droga. Enquanto outros, como *medicamento(s)*, acabaram não sendo incorporados, porque, ainda que aumentassem o número de resultados, os trabalhos adicionais não eram sobre medicamentos psicoativos, considerados como droga para essa investigação. Trazemos no Apêndice A os códigos para a replicação das buscas realizadas e o total de trabalhos encontrados em cada uma delas.

Ao utilizarmos diferentes bases dados é importante reconhecer que existe sobreposição nos resultados, por isso, o total encontrado entre todas as buscas ultrapassa o total de artigos que compuseram o *corpus*. Isso porque foi necessário montar uma lista conjunta dos artigos para que excluíssemos essas repetições. Além disso, foram excluídos do *corpus* os artigos em periódicos sem avaliação Qualis-periódicos na área de Ensino, etapa essencial para o refinamento dos resultados da base Scopus, que considera o Ensino parte das Ciências Sociais como um todo, sem possibilidade de distinção em seus filtros.

Após essa etapa, tínhamos um total de 236 artigos, porém muitos desses não discutiam as drogas como tema de educação, nem em sua relação com a escola. Por exemplo, um trabalho poderia conter os termos *escola* e *tabaco*, mas somente citar a merenda escolar ao investigar modos de gestão para a diversificação da produção de tabaco (ROVER *et al.*, 2017). Ou então, os descritores utilizados apareciam somente entre as referências do trabalho, o que era suficiente para que ele aparecesse nos resultados iniciais. Isso fazia com que grande parte deles não possibilitassem as análises pretendidas.

Então, após a seleção pelo Qualis-periódicos, foi necessário ler os títulos e resumos de cada trabalho para que compusessem o *corpus* somente aqueles que discutiam o tema drogas em relação com a educação ou com o espaço da escola.

Por fim, selecionamos para o *corpus* 75 artigos apresentados no Apêndice B. Para um desses artigos, assinalado no apêndice, somente o resumo estava disponível, os outros foram analisados integralmente.

3.2.2 Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

Entre os eventos da área, buscamos as publicações feitas em atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). O ENPEC é promovido a cada dois anos pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e já está em sua décima segunda edição, com as respectivas atas. O evento é, majoritariamente, um espaço de apresentação e discussão de trabalhos sobre ensino de Ciências, Biologia, Química, Física e áreas afins. A primeira edição aconteceu no ano de 1997 com a participação de 135 pesquisadores e tem crescido desde então. Em 2017, já contava com a participação de 1.474 inscritos, entre eles professores, pesquisadores, alunos de pós e de graduação, com 1.335 trabalhos aprovados (ABRAPEC, 2019). Isso faz com que esse evento seja o maior da área de pesquisa em ensino no Brasil, contando com a participação de pesquisadores de diversas áreas. Vale ressaltar que optamos por este evento pela sua abrangência ao passo em que deixamos de lado alguns eventos específicos de cada área, como a Biologia, a Química e a Física. Esses eventos também são muito ricos e de grande importância na produção acadêmica da área de Ensino, mas não havia tempo disponível para que os analisássemos todos.

Nossa busca pelos trabalhos sobre drogas apresentados no ENPEC se deu através do acesso às atas de cada uma das edições, da primeira até a décima segunda. Algumas delas estão disponíveis em arquivos de texto, outras somente por ferramentas de busca próprias. Em todos os casos, utilizamos os descritores *droga(s)*; *psicoativo(s)*; *álcool*; e *tabaco*. Como se trata de um evento específico da área que pretendíamos investigar, não foi necessário buscar por *educação*; *ensino*; ou *escola*. As buscas se provaram precisas ao ponto de que não foram necessárias exclusões.

No total, entre a primeira e décima segunda edição, encontramos 15 trabalhos. Decidimos incorporar esses trabalhos à lista dos encontrados em periódicos (Apêndice B), afinal eles são revisados por pares e se assemelham a estes em estrutura. Compusemos assim o primeiro bloco de documentos a serem analisados.

3.2.3 Teses e dissertações

O segundo bloco de documentos a serem analisados foi construído a partir de teses e dissertações. Diferente do primeiro, em que as publicações tinham como fim a comunicação dos trabalhos realizadas à comunidade, as teses e dissertações são os trabalhos defendidos para a obtenção de título de doutorado e mestrado, respectivamente, nos Programas de Pós-

Graduação (PPG). Em geral, os PPGs têm seus repositórios que reúnem esses trabalhos, cada qual em sua universidade. Ademais, existem bases de dados que compilam esses trabalhos em nível nacional. Entre elas destacamos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), criada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Realizamos buscas prévias em ambas, mas percebemos que existia uma sobreposição quase direta de resultados. Por sua vez, a BDTD apresentava problemas em filtrar os trabalhos encontrados, tornando impraticável a seleção dos que vinham somente da área de Ensino. Por isso, para nossa revisão operamos com o catálogo da CAPES. Ele foi estabelecido em julho de 2002 e conta com atualizações semanais, a partir de dados fornecidos diretamente pelo PPGs (CAPES, 2019). Nele é possível utilizar os descritores para fazer uma busca direta e depois refiná-la a partir dos filtros disponíveis. No nosso caso utilizamos as palavras *droga(s)*; *psicoativo(s)*; *álcool*; e *tabaco*. Refinamos a busca através das ferramentas de seleção na base de dados para que os trabalhos encontrados viessem de PPGs da área de Ensino. Assim como para os periódicos, disponibilizamos as informações da busca no Apêndice A. Destacamos que o sistema de busca do catálogo em questão não acessa os textos completos dos trabalhos, portanto os descritores deveriam estar presentes no título, resumo ou palavras-chave para o trabalho estivesse entre os resultados.

Os resultados dessa busca compuseram uma primeira lista com 97 trabalhos (11 teses e 86 dissertações, 50 delas de mestrado profissional). Novamente, foi necessário acessar o título e resumo de cada trabalho para confirmar que esses discutiam as drogas como tema da educação ou em relação com a escola, caso contrário o trabalho era excluído.

Feito isso, a lista final passou a conter 46 trabalhos (9 teses, 19 dissertações de mestrado e 18 dissertações de mestrado profissional) (Apêndice C). Desses trabalhos, 6 dissertações, assinaladas no Apêndice C, não estavam devidamente anexadas à base de dados da CAPES nem nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação onde foram defendidas¹⁷. Pelo conteúdo encontrado nos resumos nós optamos por mantê-las na tabela, ainda que não tenha sido possível analisá-las nesta pesquisa. Sendo assim, foram analisados 40 trabalhos (9 teses, 16 dissertações de mestrado e 15 dissertações de mestrado profissional).

É importante que o leitor saiba que os 46 trabalhos selecionados representam uma pequena fração do que se produz nacionalmente sobre o tema drogas. Ou seja, a produção na área de Ensino representa menos de 1% do total de produções sobre o tema drogas. Em

¹⁷ Nesses casos enviei e-mails ao contato institucional dos programas, mas não obtive resposta em tempo das análises.

comparação, ao utilizar nossos descritores no catálogo, sem restringir à área de Ensino, encontramos 29.276 trabalhos. Desses, 11.436 se encontram na área da Saúde e 2.627 na área de Ciências Humanas, dos quais 337 vem de PPGs da Educação.

O Quadro 1 apresenta uma síntese do número de trabalhos que compuseram o *corpus* com a identificação de cada um dos três grupos de publicação. Foram necessárias algumas etapas para a construção deste *corpus*, também representadas no Quadro 1. Inicialmente identificamos nas bases de dados e atas de evento quais trabalhos usavam de maneira combinada os termos relacionados a drogas e a educação. Em seguida, selecionamos para o *corpus* somente aqueles que de fato associavam o tema drogas à educação ou a escola. Por fim, analisamos os trabalhos disponíveis no momento de construção dessa dissertação.

Quadro 1 – Síntese do número de trabalhos do *corpus*

Grupo de publicação	Número de trabalhos		
	Identificados	Selecionados	Analisados
Periódicos	236	75	75
Atas	15	15	15
Teses e dissertações	97	46	40
Totais	348	136	130

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Buscamos nessa seção explicitar cada etapa da análise construída para esse trabalho. Aqui está descrita a divisão dos grupos de documentos, a estrutura das fichas de avaliação, os aspectos observados nas análises e as categorias estabelecidas a partir deles. Neste trabalho todos os artigos selecionados e que de fato discutiam a educação sobre drogas foram lidos integralmente. Enquanto, de todas as teses e dissertações, foram lidos título, resumo e as seções que discutiam a educação sobre drogas, localizadas com os mesmos buscadores utilizados na base de dados. Antes disso, para que fosse possível compreender os aspectos que buscamos e as categorias que emergem deles, foi necessária uma primeira incursão aos textos, valendo-se da técnica de leitura flutuante. A qual, “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96).

3.3.1 Aspectos analisados

Os trabalhos foram analisados a partir de seis aspectos (identificados pelas letras maiúsculas de A a F): as definições dos autores para o termo droga (A); as substâncias discutidas em suas investigações (B); a centralidade da educação sobre drogas no trabalho (C); o enfoque temático do trabalho realizado (D); o objetivo dos autores para a educação sobre drogas (E)¹⁸; e os elementos que esses indicam para a educação sobre drogas (F)

O aspecto C teve grande importância na distinção entre quais trabalhos discutiam de fato a educação sobre drogas e quais somente o mencionavam, visto que é possível o tema aparecer em muitos trabalhos sem que a discussão sobre a educação se torne objeto central. De maneira geral, nossos resultados mostram trabalhos que, ao se proporem a investigar o tema drogas, limitam-se a investigar os padrões de consumo das substâncias entre diferentes grupos. Consideramos que isso configura um desvio de função dentro das produções da área de Ensino. Isso porque esses estudos investigam aspectos epidemiológicos e comportamentais, em alguns casos diretamente nas escolas, mas sem quaisquer considerações sobre os processos educativos. Portanto, esses trabalhos não tinham como nos fornecer elementos o suficiente para analisarmos os aspectos E e F, limitando nossas análises a uma descrição de como os autores conceituam o termo droga (A) e sobre quais drogas abordam (B) e qual seu enfoque (D). Dessa forma, podemos identificar se é importante para os autores conceituar o termo droga e quais drogas os interessam, mas não é possível identificar nenhuma proposta para a educação sobre o tema. Enquanto o aspecto D (enfoque do trabalho realizado) nos mostra onde, na grande diversidade de investigações, o tema é mais prevalente.

Os outros 66 trabalhos, que de fato discutiam a “educação sobre”, foram analisados acerca de todos os seis aspectos. Ou seja, além de compreender o conceito dos autores sobre drogas, sobre quais falam e o enfoque dos seus trabalhos, foi possível identificar quais objetivos eles enunciam para a educação sobre drogas e quais elementos consideram importantes nesse processo. Essas informações nos permitiram alcançar o ponto de chegada pretendido para as análises: a emergência das abordagens. Isto é bastante importante pois existem investigações sobre a educação sobre drogas, mas não existe ainda uma sistematização na área que nos mostre abordagens pretendidas para essa educação. Dessa

¹⁸ Compreendemos que o termo objetivo quando associado ao ensino possa sofrer com a polissemia. Em nosso caso, quando utilizamos objetivo, estamos nos referindo às intenções dos autores para ou à importância que conferem à educação sobre drogas. Por exemplo, um autor pode defender a noção de que se deve ensinar sobre drogas para promover a prevenção, já outro pode sugerir que o tema pode ser trabalhado para informar melhor os estudantes.

forma, ao qualificar as perspectivas dos autores sobre o tema em questão, pretendemos construir um panorama que supere o caráter apenas descritivo sobre as produções.

3.3.2 Fichas de identificação

Estabelecidos os aspectos a serem observados, construímos fichas de identificação para que pudéssemos ir até os trabalhos em busca de respostas para perguntas previamente definidas. Sempre buscamos responder às perguntas preenchendo as fichas com excertos dos textos originais, ainda que, entendêssemos que as respostas poderiam estar explícitas ou implícitas nos trechos escolhidos. Consideramos que as não-respostas para as perguntas feitas também eram importantes. Então, quando não encontrávamos elementos que respondessem as perguntas, o silêncio se fazia resultado.

Para identificação de como os autores definem o termo droga (A) utilizamos a seguinte pergunta: “Como os autores definem droga?” Já para identificar as substâncias discutidas no trabalho (B) utilizamos as perguntas: “Quais são as substâncias discutidas no trabalho?” e “Essas substâncias são as consideradas lícitas?” Para determinar a centralidade da educação sobre drogas no trabalho (C) utilizamos a pergunta: “Quão central é a educação sobre drogas no trabalho?” A fim de identificar o enfoque do trabalho (D) utilizamos a pergunta: “Qual o foco do trabalho?” Enquanto, os aspectos E e F foram explorados utilizando as seguintes perguntas, respectivamente: “Qual o objetivo dos autores com a educação sobre drogas?” e “Quais elementos os pesquisadores sugerem para a educação sobre drogas?”

Como apresentado na seção 2.2, o *corpus* foi construído em dois grandes blocos e esses se mantiveram dessa forma durante a análise. Ou seja, em um primeiro momento utilizamos as fichas para os artigos de eventos e de periódicos, e, em seguida, para as teses e dissertações. Com essa divisão pudemos levar em conta especificidades com relação ao formato dos trabalhos analisados, em especial o volume de leitura exigido para que a ficha estivesse completa. Nessa investigação, cada trabalho tem sua ficha de identificação individual, para que mais tarde essas informações sejam sistematizadas e possamos observar de fato um panorama.

3.3.3 Categorias dos aspectos

Com as fichas preenchidas e as respostas em mãos buscamos categorizar os trabalhos acerca de cada um dos cinco aspectos listados anteriormente, cada qual com suas categorias.

Dessa forma, os dados presentes nas fichas em forma de excertos dos trabalhos podem então ser sistematizados em categorias que os agrupem.

Categorizamos as definições dos autores sobre as drogas **(A)** em: **a1 – substâncias em geral; a2 – substâncias psicoativas ilícitas; a3 – substâncias psicoativas em geral.**

Em termos das substâncias discutidas em suas investigações **(B)**, distinguimos os trabalhos sobre substâncias: **b1 – lícitas; b2 – ilícitas; b3 – ambas.**

Classificamos a centralidade da educação sobre drogas **(C)** no trabalho em três categorias: **c1 – principal; c2 – complementar; c3 – menção.** Principal, quando a educação sobre drogas é discutida diretamente, complementar quando é discutido em função do tema principal, e menção quando o tema só é citado, mas não discutido.

Para classificar o enfoque do trabalho **(D)** adaptamos algumas categorias já utilizadas para avaliação dos objetos de pesquisa em artigo sobre Educação em Saúde (VENTURI, 2018). Em nosso trabalho consideramos os seguintes tipos:

- **d1 - Estratégias educativas e percepções:** agrupa investigações de processos e/ou estratégias ou percepções docentes e discentes com características educativas relacionadas ao ensino-aprendizagem; discussões acerca do processo pedagógico e das relações entre alunos, professores e conhecimentos frente a educação sobre drogas.
- **d2 - Análise de materiais didáticos:** enquadram-se nesta categoria os estudos sistematizados dos materiais didáticos que tratam do tema drogas, entre eles, livros didáticos, jogos e cartilhas.
- **d3 - Formação de professores:** trabalhos reflexivos e/ou que relatam experiências relacionadas à formação de professores, que discutem o tema drogas. Aqui foram incluídos também os trabalhos sobre cursos de formação à distância, alguns deles voltados para lideranças comunitárias, mas com professores dentre os cursistas.
- **d4 – Aspectos sociais:** incluem os trabalhos sobre violências, fatores de risco, comportamentos dos jovens e sobre os espaços de acolhimento ou medidas socioeducativas.
- **d5 – Análise de políticas públicas:** inclui trabalhos que analisam qualitativamente e/ou quantitativamente as políticas públicas através de dados estatísticos emitidos pelos órgãos governamentais e/ou por coleta de dados oriunda do desenvolvimento de programas governamentais e/ou institucionais nas escolas.

- **d6 – Revisão de literatura:** nessa categoria estão inclusos todos os trabalhos que fazem revisões de publicações, sejam elas artigos, trabalhos de evento, teses ou dissertações.

Os objetivos dos autores com a educação de drogas (**E**) foram categorizados em: e1 - abstinência; e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde; e4 – informação; e5 – educação. Diferente dos aspectos A, B, C e D, cada trabalho poderia conter mais de um desses objetivos (E), bem como indicar mais de um elemento para a educação (F). Consideramos **abstinência (e1)** como objetivo quando os autores pretendem que a educação leve os estudantes a não consumirem nenhuma droga; Tal postura costuma ser identificada por termos como “combate ao uso”, “vida sem drogas”. **Prevenção (e2)** quando reconhecem que o uso é uma possibilidade, mas, com a educação, fazem o possível para retardá-lo ou mitigá-lo. **Promoção de saúde (e3)** surgiu como objetivo de alguns trabalhos que adotam discursos mais modernos sobre a prevenção, inclusive o prescrito pela OMS, que vê as escolas como espaço de promoção de saúde. Tanto a prevenção quanto a promoção de saúde costumam compor objetivos de mudança de comportamento dos estudantes, ainda que de forma mais realista do que no caso da abstinência. **Informação (e4)** costuma estar no discurso de trabalhos que buscam “informar para prevenir”. Entendemos que este é um objetivo ligado à aprendizagem, mas baseado em uma visão restritiva do professor como aquele que informa e do estudante como aquele que apreende ou absorve a informação. Por fim, categorizamos como **pedagógico (e5)** os objetivos que priorizam os potenciais pedagógicos sobre o tema. Ou seja, que têm como horizonte o processo de ensino-aprendizagem sobre as drogas. Além da categorização, a combinação de alguns desses objetivos nos trabalhos forneceu subsídios para a emergência das abordagens apresentadas na sequência.

O sexto aspecto, elementos indicados para a educação sobre drogas (**F**), foi categorizado em: **f1 – morais; f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais.** Os elementos foram considerados a partir da sugestão direta dos autores e, quando possível, das atividades descritas por eles. Por exemplo, se uma dissertação de mestrado profissional tem como produto uma cartilha de prevenção, os elementos dessa cartilha somam-se àqueles que os autores sugerem para a educação sobre drogas. Nesse aspecto os nomes das categorias são bastante autoexplicativos. Com a exceção da categoria biológicos (f3), que inclui os conteúdos de ciências naturais como um todo, ou seja, química e

física também. Contudo, a categoria leva esse nome pela predominância de aspectos biológicos, em especial os fisiológicos, nas recomendações dos autores.

O Quadro 2 sintetiza e sistematiza os dados anteriormente apresentados: os aspectos analisados, as perguntas de identificação dos aspectos presentes nas fichas e as categorias resultantes desse processo. O modelo da ficha de avaliação utilizada pode ser encontrado no Apêndice D.

Quadro 2 – Síntese dos aspectos analisados, perguntas presentes nas fichas e categorias

Aspectos	Perguntas das fichas	Categorias
Definição dos autores para o termo droga (A)	Como os autores definem droga?	a1 – substâncias em geral a2 – substâncias psicoativas ilícitas a3 – substâncias psicoativas em geral
Substâncias discutidas (B)	Quais são as substâncias discutidas no trabalho? Essas substâncias são as consideradas lícitas?	b1 – lícitas b2 – ilícitas b3 – ambas
Centralidade da educação sobre drogas (C)	Quão central é a educação sobre drogas no trabalho?	c1 – principal; c2 – complementar; c3 – menção;
Enfoque temático (D)	Qual o enfoque do trabalho?	d1 – estratégias educativas e percepções; d2 – análise de material didático; d3 – formação de professores; d4 – aspectos sociais; d5 – análise de políticas públicas; d6 – revisão de literatura.
Objetivo da educação sobre drogas (E)	Qual o objetivo dos autores com a educação sobre drogas?	e1 – abstinência; e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde; e4 – informação; e5 – pedagógico.
Elementos indicados para a educação sobre drogas (F)	Quais elementos os pesquisadores sugerem para a educação sobre drogas?	f1 – morais; f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais.

Fonte: elaborado pelo autor

3.3.4 Abordagens

Por último, construímos as categorias para as **abordagens da educação sobre as drogas**. Essas categorias surgem do encontro dos referenciais teóricos explorados anteriormente com as percepções que tivemos na etapa de leitura flutuante e em outras leituras. Consideramos as seguintes abordagens e critérios que as definem.

As **Proibicionistas** reproduzem a retórica de proibição, partindo do *status quo* de proibição arbitrária sobre algumas substâncias, conforme descrito na seção 2.1. Em geral, estas abordagens entendem as drogas como um problema social, portanto, têm objetivos comportamentais como a abstinência ou o não contato do indivíduo com a substância. Nessa abordagem a escola é vista como espaço de combate ao problema percebido. Poderíamos reduzir essa abordagem ao lema: “diga não às drogas”.

Prevencionistas são aquelas abordagens que entendem a relação dos usuários com as substâncias como possível problema. Em grande parte, são pautadas por perspectivas internacionais da área da saúde (*i.e.* recomendações do UNODC e da OMS) que defendem a escola como espaço de promoção da saúde, às vezes de maneira intervencionista. Ou seja, impondo nas ações pretendidas seu olhar sobre o papel preventivo da escola, o que ocorre em detrimento dos processos pedagógicos próprios dessa instituição. Seus objetivos costumam ser sobre a mudança de comportamento dos indivíduos, nesse sentido, a educação é vista como caminho para tal. Ou seja, o professor é designado como agente de prevenção.

Entendemos que as abordagens prevencionistas podem ser **conservadoras**, quando a educação fica limitada à noção de que “ensinar é prevenir” e que a escola é percebida como um espaço de informação, sem que seus objetivos superem a aprendizagem do conteúdo por ele mesmo. Ou podem ser **progressistas**, quando a abordagem expande as discussões para padrão de uso e perspectivas socio-históricas. Entre as progressistas a perspectiva de redução de danos costuma ganhar destaque, além de que, por vezes, os discursos deixam de focar na prevenção e dão lugar ao termo “promoção de saúde”.

Político-pedagógicas são abordagens que se dispõem a questionar o tema drogas com objetivos predominantemente pedagógicos. Nessas abordagens as discussões mobilizam conhecimentos de diferentes áreas. Nela as escolas são vistas como espaço de autonomia, dissenso, emancipação, igualdade ou similar. Não obstante, estas abordagens reconhecem que existem consequências nas relações com as substâncias e que o tema drogas faz parte do convívio social humano. A abordagem em questão não coloca o professor à frente da prevenção: aqui ele exerce sua profissionalidade no ato de educar.

Reforçamos que nossa pesquisa não se pretende neutra; sabemos e já explanamos algumas de nossas perspectivas sobre o tema. Porém, é importante lembrar que essa categorização não é estabelecida a partir de um juízo de valor. Ou seja, ao construir as categorias buscamos ferramentas que nos permitam explicitar características que permitam traçar o panorama pretendido. Portanto, não buscamos estabelecer abordagens a partir do que vemos como melhor ou pior, ainda que, voltemos a discutir nossa posição frente às abordagens mais à frente. Dessa forma, concluímos a apresentação da análise por nós construída. É evidente que diferentes análises gerariam diferentes resultados. Porém, com os detalhes aqui fornecidos, pretendemos que os resultados descritos sejam apreciados a partir de uma boa compreensão do contexto de sua construção.

4. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS

Nesse capítulo apresentamos e discutimos os resultados das análises referentes aos aspectos enunciados anteriormente. Nosso trabalho analisou 130 textos: 75 artigos, 15 trabalhos do ENPEC, 9 teses, 16 dissertações de mestrado acadêmico e 15 dissertações de mestrado profissional. Nesse capítulo faremos a apresentação e análise dos resultados encontrados após as análises dos aspectos A a F em cada um desses trabalhos. Optamos por apresentar aqui os dados divididos nos dois conjuntos com os quais trabalhamos até então, são eles: artigos e eventos (AT) e teses e dissertações (TD). Ao longo dessa dissertação os trabalhos analisados serão citados a partir de sua sigla de identificação. Dado que o foco de nossa análise é o conteúdo que encontramos neles optamos nesse caso por não incluir o nome dos autores e a data de publicação. Essas informações podem ser encontradas nos Apêndices B e C. A análise das abordagens da educação sobre drogas presentes nos textos analisados será apresentada no capítulo 5.

Nosso *corpus* inclui artigos publicados entre os anos 1996 e 2019, distribuídos entre 26 periódicos e 5 edições de evento. Os periódicos com mais trabalhos selecionados e o número em cada um são: Interface (16); Physis (10); Educação e Pesquisa (6); e Saúde e Sociedade (5). Em todos os outros encontramos 4 ou menos trabalhos. Entre as edições do ENPEC a distribuição foi: V (4); VII (3); IX (1); XI (1); e XII (6). As outras edições não tiveram nenhum trabalho selecionado.

Já as teses e dissertações foram defendidas entre 2009 e 2018, distribuídas entre 25 programas do pós-graduação de 23 universidades diferentes. Destaco os programas: Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFSM/FURG (9); Educação e Saúde na Infância e Adolescência – UNIFESP (6); Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente – UNIPLI (4); Ensino em Biociências e Saúde – FIOCRUZ (2); e Educação em Ciências e Matemática – PUC-RS (2). Todos os outros programas tiveram somente um trabalho selecionado.

Para facilitar a identificação desses trabalhos optamos por organizá-los por ordem de data de publicação e codificá-los de acordo com o grupo que pertencem. Portanto, os trabalhos do primeiro bloco são identificados pela sigla AT e acompanhados de seu número na lista (1 a 90), enquanto as teses e dissertações levam a sigla TD combinada ao seu número (1 a 46).¹⁹ As listas de trabalhos podem ser encontradas nos Apêndices B e C e um resumo da categorização de todos pode ser encontrado no Apêndice E. Nas próximas seções os

¹⁹ O número supera os 40 analisados porque mantivemos na codificação os seis trabalhos não disponíveis até a conclusão das análises.

resultados dos dois grupos estarão sempre discriminados e sintetizados em tabelas. Porém, dada a semelhança nas distribuições de categorias entre os dois, nós optamos por apresentá-los e discuti-los concomitantemente.

4.1 ASPECTOS A, B e C

Nessa primeira subseção optamos por apresentar e discutir um bloco de resultados dos três primeiros aspectos analisados: Definição dos autores para o termo droga (A), Substâncias discutidas (B) e Centralidade do tema no trabalho (C). Cada um desses aspectos pode ser avaliado em todos os trabalhos do *corpus*. Buscamos com eles compreender algumas das características mais gerais sobre a produção no tema drogas. Um resumo da distribuição dos trabalhos entre cada um deles e suas respectivas categorias pode ser encontrado logo abaixo, na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos trabalhos em categorias dos aspectos A, B e C.²⁰

Aspectos:	Definição sobre drogas (A)				Tipo de substância (B)				Centralidade da educação (C)				Total
	a1	a2	a3	N/A	b1	b2	b3	N/A	c1	c2	c3	N/A	
Artigos e eventos	-	2	15	73	4	3	77	6	29	12	20	29	90
Teses e dissertações	5	-	14	21	8	-	32	-	14	11	10	5	40

Fonte: elaborado pelo autor

4.1.1 A - Definição dos autores para o termo droga

Com o primeiro dos aspectos buscamos compreender como a área tem significado o termo droga. Isso porque nem sempre um termo carrega consigo um significado universal. Foi bastante surpreendente perceber que a maioria dos trabalhos não definia de maneira alguma o termo (categorizados como N/A²¹). Ou seja, 73 dos 90 AT (81,1%) e 21 das 40 TD (52,5%) tratam droga como um termo que não necessita de explicações. Outros 15 AT e 14 TD utilizam uma definição próxima a proposta em nosso trabalho, na qual droga pode ser compreendida como sinônimo para quaisquer substâncias psicoativas, lícitas ou não, quaisquer que sejam seus contextos de uso. Além disso, dois dos AT trataram de droga

²⁰ **A:** a1 – substâncias em geral; a2 – substâncias psicoativas ilícitas; a3 – substâncias psicoativas em geral. **B:** b1 – lícitas; b2 – ilícitas; b3 – ambas. **C:** c1 – principal; c2 – complementar; c3 – menção;

²¹ Abreviação para não aplicável ou sem resposta

somente como substância psicoativa ilícita, reforçando a ligação do termo droga com o que é ilegal. Enquanto 5 TD trouxeram definições próximas de uma perspectiva farmacológica, ou dos órgãos de saúde, em que qualquer substância ou matéria-prima que tenha finalidade medicamentosa pode ser chamada de droga. Nesses casos, costumavam adjetivar o que é entendido como droga no senso comum como droga psicoativa ou psicotrópica.

A baixa frequência das definições nos trabalhos examinados nos parece um grande obstáculo para a discussão do tema, dado que na complexidade da língua os termos tomam significados diferentes e podem gerar compreensões também distintas. Esse fenômeno de múltipla significação para uma mesma palavra pode ser chamado de polissemia. Ao consultarmos um dicionário, verificamos que a maioria das palavras são polissêmicas, ou seja, tem vários significados. De acordo com Correia (2000) “a polissemia afeta praticamente todas as palavras da língua, porque resulta de mecanismos naturais e inconscientes de atribuição de significado, que muito facilitam a comunicação entre falantes e minoram o esforço de memorização do saber lexical.” (p.10). No caso da palavra droga, a polissemia pode afetar a distinção entre quais grupos de substâncias estão sendo discutidas: se as psicoativas ou os fármacos de maneira geral, ou até mesmo carregar uma conotação negativa. Por exemplo, em linguagem figurada o termo droga pode significar uma coisa sem valor, uma comida ou bebida de má qualidade, ou aquilo que não é digno de crédito (MICHAELIS, 2019). Também usamos o termo em interjeições do dia a dia, como na expressão “que droga!” para exprimir frustração. Em alguns casos o contexto em que usamos o termo é suficiente para determinar qual seu significado, mas precisamos estar atentos ao aspecto polissêmico da língua. Isso porque, como destacada Cotanda (2014):

Qualquer texto científico tem seu destino orientado para a comunicação, e comunicar significa partilhar, pôr em comum. A comunicação é um processo que não depende apenas do entendimento que o emissor possui sobre os termos que são enunciados, também compreende aquilo que o receptor do enunciado entendeu. A ausência de inteligibilidade comum entre aqueles que se comunicam tem seus efeitos negativos amplificados quando se trata de conceitos. (p.839)

É notável que entre as TD foi mais comum que os pesquisadores dedicassem algum espaço as definições do que nos AT. Talvez isso seja resultado da maior restrição de formato na publicação de AT, dado que muitos dos periódicos em que eles são publicados limitam as submissões a 12 ou 15 laudas de texto. Porém, se o propósito dos artigos é a comunicação das investigações científicas, é necessário que a definição sobre o tema investigado esteja presente. Como destacamos anteriormente, a ambiguidade, fruto da polissemia, pode fazer com que o acesso das informações sobre drogas seja dificultado, as discussões sejam

restringidas e, em alguns casos, pode até reforçar o estigma em torno do tema e dos usuários. Não obstante, a indefinição pode gerar vieses nas investigações desenvolvidas. Por exemplo, se um trabalho pretende compreender as percepções de alunos e professores sobre o tema, mas os pesquisadores não trabalham bem a definição do termo na construção dos instrumentos de coleta é possível que cada um dos investigados, ao responder, esteja falando sobre um grupo diferente de substâncias.

Além disso, a opção por tratar droga somente como substância psicoativa ilegal é algo que ao delimitar quais substâncias podem ou não serem consumidas reforça o discurso proibicionista. Para que possamos promover a superação desse modelo é preciso estarmos atentos aos discursos e silenciamentos. Isso porque se existe uma visão de senso comum de que as drogas são um mal a ser combatido, as oportunidades que temos de ampliar a percepção sobre o tema se tornam um espaço de atuação política. Afinal, pretendemos que a escola seja um espaço de construção crítica e não de reprodução social. Dessa forma, cabe aos pesquisadores da área a reflexão sobre a nossa forma de lidar com as polissemias a fim de refinar a comunicação pretendida.

Entendemos que a necessidade de trabalhar essas definições não só é importante para a pesquisa em Ensino, mas também é chave para a educação sobre o tema. Defendemos que para mobilizar a atenção dos estudantes a partir de um tema tão diverso é necessário incluir sua delimitação. Só assim será possível compreender quais as coisas a serem suspensas e que significados podem ser profanados, conforme os conceitos que utilizei na seção 2.3. A título de exemplo, um primeiro exercício de discussão sobre como usamos de maneira indiscriminada o termo droga para coisas ruins do dia a dia e para as substâncias psicoativas pode ser um ponto de partida interessante para aqueles que procuram trabalhar o tema em sala. Por vezes, o simples fato de apontarmos para um tema como algo que pode ser questionado mostra aos estudantes um mundo inconcluso a ser comunitizado, colocando-os como iguais em posição de começar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

4.1.2 B - Substâncias discutidas

Com o aspecto B pretendíamos mapear a distribuição das discussões dos trabalhos entre as substâncias psicoativas lícitas e ilícitas, considerando nessa delimitação a Portaria Nº 344, de 12 de Maio de 1998 (BRASIL, 1998). Com isso, observamos que a maior parte dos trabalhos discute tanto as drogas lícitas quanto as ilícitas: foram 77 AT e 32 TD categorizados como “b3 – ambas”. Este resultado está alinhado com as expectativas para a categoria, dado

que, dificilmente uma discussão sobre droga consegue isolar-se em só um grupo de substâncias. Por exemplo, diversos trabalhos nessa categoria têm como centro da investigação relações com o álcool, mas ao longo do texto discorrem sobre outras substâncias. Ainda assim, existem alguns trabalhos que tratam somente das substâncias lícitas, 4 AT e 8 TD. Além disto, há 3 AT que tratam somente das substâncias ilícitas (AT04, AT24, AT39).

Destacamos que os trabalhos que discutem ambas categorias nem sempre se referem a todas substâncias psicoativas como drogas, é comum que trabalhos façam a distinção entre álcool, tabaco e outras drogas. Contudo, entendemos que esse é um reflexo da separação feita tanto em nossa legislação, quanto nos documentos produzidos por organismos multilaterais. Como citado anteriormente, os relatórios sobre álcool e tabaco são produzidos pela OMS e não pelo UNODC, que costuma produzir relatórios sobre todas as outras drogas e alguns aspectos da criminalidade em torno do tema (OMS, 2017, 2018; UNODC, 2018). Esse tipo de distinção reforça a associação de muitas substâncias ao crime ou à ilicitude, enquanto outras mais difundidas deixam até mesmo de serem chamadas de droga. Em uma sociedade proibicionista permite-se a perseguição de substâncias porque em algum momento estas foram definidas como ilegais.

É importante considerar que a classificação internacional de substâncias, a qual pauta o controle destas, é comprovadamente infundada e não leva em consideração as evidências científicas produzidas sobre o tema. Foram realizadas duas convenções internacionais, uma em 1961 e outra em 1971, que como resultados organizaram as substâncias psicoativas em 4 tabelas cada. Na mais recente, em 1971, são quatro as possíveis classificações, acompanhadas de suas definições:

- Tabela 1: Drogas que apresentam alto risco de abuso, representam séria ameaça à saúde pública e tem pouco ou nenhum valor terapêutico (*e.g.* LSD, MDMA);
- Tabela 2: Drogas que apresentam risco de abuso, representam séria ameaça à saúde pública e tem baixo ou médio valor terapêutico (*e.g.* anfetaminas);
- Tabela 3: Drogas que apresentam risco de abuso, representam séria ameaça à saúde pública e tem médio ou alto valor terapêutico (*e.g.* buprenorfina, pentobarbital);
- Tabela 4: Drogas que apresentam risco de abuso, representam baixa ameaça à saúde pública e tem alto valor terapêutico (*e.g.* Diazepam). (GCDP, 2019, p.9, traduzido pelo autor)

Nessa classificação as substâncias da tabela 1 estão no topo da hierarquia de substâncias que deveriam ser restringidas, enquanto nas tabelas subsequentes o rigor diminui gradativamente. Além disso, nela se considera que os únicos usos positivos para as drogas são o tratamento de doenças ou o alívio de dores, desconsiderando assim os usos culturais,

cerimoniais ou até mesmo recreativos (GCDP, 2019, p.8). Considerando que essa classificação ainda não foi revisitada, podemos apontar duas grandes incoerências nos exemplos apresentados aqui. A primeira é a consideração de que o LSD não tem valor terapêutico significativo, o que tem sido questionado por diversos estudos desde a década de 1960 (JACOBS, 2008). Já a segunda é a baixa ameaça à saúde pública do Diazepam, e benzodiazepínicos em geral. Estes já são considerados em alguns países um caso de superprescrição, enquanto os efeitos na população da dependência dessas substâncias não podem ser desconsiderados (ISLAM *et al.*, 2014; BRETT; MURNION, 2015;). Ressaltamos que os argumentos que questionam essas classificações superam em muito as nossas observações pontuais. Uma das distinções feitas em ambas convenções, entre “narcóticos” e “psicotrópicos”, foi apontada em 2000 pelo UNODC como uma classificação sem bases conceituais (GCDP, 2019). Por fim, a *Global Commission on Drug Policy* em seu relatório sobre a classificação de substância psicoativas, de 2019, recomenda que a comunidade internacional reconheça a incoerência e as inconsistências no modelo de classificação internacional dando início a uma revisão crítica do modelo atual (GCDP, 2019).

A partir do momento que consideramos as drogas como parte do nosso viver fica mais evidente a impossibilidade de simplesmente separá-las nessas categorias. Como mostram Souza (2012) e Hart (2014) essa separação entre lícito e ilícito serve às políticas de controle que promovem a morte, as necropolíticas. Na tentativa de superá-las é necessário expandir cada vez mais nossos horizontes de compreensão sobre o tema. Ainda que muitos trabalhos falassem das drogas independentemente de elas serem lícitas ou ilícitas, percebemos que algumas substâncias recebem muito menos atenção do que outras. Nos trabalhos examinados predominam discussões sobre álcool, tabaco, crack, maconha, cocaína e outras de uso recreativo. São raros os trabalhos que tratam de medicamentos ou substâncias de uso ritualístico. Por isso, e no intuito de expandir nossos olhares, aproveitamos para destacar duas dessas exceções.

O AT38 discute os principais aspectos do uso não médico de metilfenidato, vendido sob o nome Ritalina. Este estimulante do sistema nervoso central, da classe das anfetaminas, é medicamento prescrito majoritariamente para tratamento de déficit de atenção e hiperatividade. Porém, sua característica estimulante atrai outros usos não prescritos. Por exemplo, “o uso não terapêutico do metilfenidato na atualidade se faz, em grande parte, por universitários, empresários e profissionais da área de saúde” (AT38, p.625). Ao longo de seu trabalho o autor discute as motivações para tal uso, destacando que, no caso do metilfenidato,

o uso “parece estar associado ao aumento de produtividade (escolar e profissional), à crença de melhor sociabilidade ou de desempenho” (AT38, p.625). Destacando que o uso não terapêutico contemporâneo “compreende a busca incessante do homem para superar seus limites e viver bem em sociedade, o que torna esse medicamento um *gadget*, um fetiche capaz de aproximar ainda mais o usuário de sua frágil condição do *ser-ai-no-mundo*” (AT38, p.632). Acreditamos que esse olhar para as substâncias psicoativas utilizadas em tratamentos, ainda raro na produção em Ensino, nos ajuda a questionar o preceito proibicionistas de que as substâncias se tornam ilegais graças ao suposto mal que causariam.

Já o AT76 trata de uma perspectiva de descolonização epistêmica sobre o ensino, na qual, em determinados usos ritualísticos, certas plantas podem ser consideradas professoras. O trabalho aborda as plantas que compõem a bebida conhecida como ayahuasca, originalmente utilizadas por populações indígenas da Amazônia. Mais tarde a ayahuasca, sendo renomeada daime, viria a ser incorporada na religião conhecida como Santo Daime. A partir de análises de entrevistas com participantes dessa religião, a autora discute “um tipo específico de educação, vivenciada por diversos grupos humanos, baseada no uso ritual de plantas tidas como professoras.” (AT76, p.20). Além disso, o texto constrói uma discussão histórica a respeito dos efeitos da colonização na perseguição das práticas espirituais de povos originários, tidas como pagãs e demoníacas. Essa perseguição culmina no que a autora descreve como *epistemicídio*, ou seja, a morte de uma episteme através da conversão forçada ou supressão dos conhecimentos dos povos colonizados.

Esperamos que com essa iniciativa de pôr “em cima da mesa” algumas dessas discussões acerca dos contextos de uso e da licitude, possamos incentivar pesquisadores e professores no exercício de reflexão sobre o trabalho que têm desenvolvido. Identificamos que as pesquisas da área de Ensino já superaram em muito o maniqueísmo da legalidade, porém ainda existe espaço para uma pluralidade maior nos olhares de suas investigações. Além disso, imaginamos que salas de aula se beneficiariam das diferentes possibilidades inerentes às discussões sobre o tema drogas. Porém, para que isso aconteça, ainda é necessário transgredir alguns silêncios, inclusive aqueles da produção acadêmica.

4.1.3 C – Centralidade da educação sobre drogas

Com o último aspecto dessa subseção, a centralidade da educação sobre drogas, pretendíamos distinguir os trabalhos que formaram o *corpus* entre aqueles que de fato discutem a educação sobre o tema e aqueles que não o fazem. Para isso, consideramos como

trabalhos “educação sobre” aqueles que o tem como objeto direto da investigação (c1 – principal) ou aqueles em que a educação é investigada em função do tema principal (c2 – complementar). A formação desse bloco permitiu que os aspectos mais específicos da produção acerca da educação sobre o tema drogas (D, E, F) pudessem ser descritos nos trabalhos. Enquanto isso, os trabalhos que só mencionavam a educação (c3 – menção) ou sequer falavam sobre (N/A) tiveram suas análises limitadas até o presente aspecto (C). Fizemos esta distinção, pois os recortes utilizados para constituir o *corpus* não nos garantiam necessariamente a aderência destes trabalhos às discussões sobre educação.

Como citamos anteriormente, na busca por combinações de palavras chaves podemos encontrar trabalhos que discutem educação e que discutem as drogas, sem que esses temas se cruzem. Os resultados sistematizados na Tabela 1 evidenciam essa limitação, que demandou esta etapa de análise para que fosse mitigada. Dos 90 AT somente 41 trabalhos de fato discutiam a educação, o que representa 45,5% do total. Entre as TD esse mesmo grupo foi formado por 25 trabalhos, ou 62,5% da amostra. Os trabalhos que mencionavam a educação eram 20 AT e 10 TD, enquanto 29 AT e 5 TD não chegavam nem à menção. Esses dados corroboram a necessidade de nossa opção pelo recorte, visto que, pretendemos a construção de um panorama sobre trabalhos que discutem de fato a educação.

Destacamos que dos dois grupos que analisamos até aqui (AT e TD) o de teses e dissertações teve, proporcionalmente, muito menos trabalhos na categoria N/A - 12,5% em comparação com 32,2% entre os artigos. Acreditamos que esse recorte reflete a diferença na possibilidade de refinar as buscas pelas TD e pelos AT. Afirmamos isso porque os programas de pós-graduação, onde são defendidas as TD, só podem estar identificados em uma área da CAPES, no nosso caso a de Ensino. Dessa forma, é improvável que trabalhos dessa área não mencionem o ensino. Além disso, é possível selecionar nas bases de TD filtros que restringem os resultados somente à área pretendida.

Em contrapartida, nossa seleção por periódicos baseadas no Qualis-Periódicos não necessariamente fornece os resultados mais refinados. Por especificidades do processo de avaliação da pós-graduação brasileira, é possível que um periódico seja classificado para a área de Ensino, sem que tenha esse foco em suas publicações. Por exemplo, no estrato mais elevado da avaliação Qualis-A1 podemos encontrar o periódico *Annals of Global Health* e com uma rápida busca em seu site é possível identificar sua missão como “avançar e disseminar o conhecimento sobre saúde global” e seus objetivos são “melhorar a saúde e bem-estar das pessoas, promover a equidade na saúde e promover a proteção responsável do

ambiente terrestre” (ANNALS OF GLOBAL HEALTH, 2019). Portanto, é necessário que os pesquisadores, que venham a desenvolver suas revisões sobre a área, levem em consideração nas construções de seus materiais de análise as nuances que a classificação dos periódicos nos traz. Ou seja, para garantir que os artigos selecionados discutam a educação sobre um tema não basta buscar entre os periódicos com classificação na área de pesquisa específica, é necessário também realizar uma análise mais aprofundada dos trabalhos obtidos.

Dado que nas próximas seções trabalharemos somente com o grupo considerado por nós como “educação sobre”, reservamos este parágrafo para a exemplificação de alguns contextos em que a educação é somente mencionada (c3 – menção). Alguns exemplos são: uma situação de ensino com base na perspectiva CTS sobre a produção de biocombustível, que cita o álcool etílico (AT07); análise do alcoolismo da obra de Monteiro Lobato (AT01); uma investigação sobre a relação da polícia com a escola, que cita o PROERD (AT44); investigações sobre o uso de drogas (AT41, AT50, AT73, TD17, TD19, TD28, entre outros); investigações sobre as drogas na mídia (AT11, AT34); trabalhos que discutem violência (AT39, AT46, AT69); trabalhos de revisão em que o termo droga aparece (AT64, AT68); trabalhos em que o termo droga aparece uma vez entre as referências (AT65, AT81); e trabalhos com o foco nos usuários (AT17, AT51, AT72, AT79, AT83, TD23).

Para nós torna-se evidente que não seria possível avaliar os objetivos com a educação (E) e elementos indicados pelos autores (F) nos trabalhos que somente mencionam a educação sobre drogas. Com tão pouca informação seria impossível também a categorização desses trabalhos em abordagens. Ainda que trabalhos nas categorias c3 e N/A tenham sido avaliados quanto ao enfoque da pesquisa (D), o que pode ser averiguado no Apêndice E, optamos por não os utilizar na apresentação subsequente. Fizemos isso por entender que esses trabalhos fariam parte de um panorama da produção acerca do tema “drogas”, mas não da “educação sobre drogas” que é objeto de investigação desse trabalho. Conseqüentemente, os totais de trabalhos apresentados a respeito dos próximos aspectos, e mais tarde das abordagens, passam a ser 66: 41 AT e 25 TD.

4.2 ASPECTO D – Enfoque temático dos trabalhos

Com os artigos que tratam da educação sobre drogas já reunidos nós procedemos para classificação deles em relação aos seus enfoques temáticos. Dessa forma, podemos compreender melhor quais os objetos dessas investigações a fim de apresentar as suas distribuições e fornecer informações que possam auxiliar em novas pesquisas. Descrever a

produção fornece à área um horizonte sobre o que tem sido investigado e sobre quais as áreas menos exploradas. Além de sistematizar os trabalhos para que possam ser acessados mais facilmente. Na Tabela 2, apresentamos a distribuição encontrada entre os trabalhos analisados.

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos em categorias do aspecto D²²

Aspecto:	Enfoque temático do trabalho (D)						Total
	d1	d2	d3	d4	d5	d6	
Artigos e eventos	25	6	5	1	2	2	41
Teses e dissertações	18	1	4	2	-	-	25

Fonte: elaborado pelo autor

Entre os resultados o ponto de maior destaque foi uma predominância muito discrepante na quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre estratégias educativas e percepções (d1). Ao todo na categoria d1 se encontram 60,9% dos AT (25) e 72% das TD (18). O segundo enfoque mais prevalente, d3 – formação de professores, representa apenas 12,19% e 16% dos trabalhos, respectivamente. Dada essa distribuição, nós buscamos compará-la com algumas outras revisões presentes na literatura da área de Ensino. Venturi (2018), em sua revisão sobre a produção no tema Educação em Saúde nos periódicos de Ensino de Ciências e nas atas do ENPEC, encontrou também uma prevalência de 51% da categoria “a) Estratégias educativas e percepções”, muito distante da segunda mais frequente a categoria “b) Materiais de apoio” com 13,8%. Acreditamos que a aproximação de nossos resultados com o trabalho de Venturi (2018) pode ser atribuída ao recorte feito pelo autor para artigos de Educação em Saúde, visto que o tema drogas costuma ser compreendido como tema de saúde. Além disso, suas categorias se aproximam bastante das nossas, já que seu trabalho serviu de inspiração para nossas construções.

Em seu trabalho de revisão sobre a produção acadêmica no ensino de Física, analisando artigos de periódicos, Rezende, Ostermann e Ferraz (2009) também identificaram uma predominância de trabalhos na temática chamada pelas autoras de “ensino-aprendizagem”, similar à nossa categoria d1. Porém, existe um limite claro na comparação de nossos resultados graças à composição das categorias ser diferente em cada revisão realizada.

²² **D:** d1 – estratégias educativas e percepções; d2 – análise de material didático; d3 – formação de professores; d4 – aspectos sociais; d5 – análise de políticas públicas; d6 – revisão de literatura.

Por exemplo, no trabalho de Rezende, Ostermann e Ferraz (2009), a temática predominante incluía a subtemática de materiais didáticos, quem em nosso trabalho foi considerada uma categoria a parte (d2 – análise de material didático). Outra limitação de nossa busca por resultados semelhantes foi a falta de revisões que levem em consideração a produção da área de Ensino como um todo. Os trabalhos que descrevem temáticas ou objetos de investigação costumam estar restritos à uma área do conhecimento, seja ela física, matemática ou outra. A distribuição desigual pode também ser fruto da composição da área de Ensino com relação às linhas de pesquisa. Cachapuz *et al.* (2008) nos mostram que a “Aprendizagem de conceitos” se destaca como a linha de pesquisa mais prevalente entre os trabalhos publicados, presente em 23,1% da amostra até 2002.

Diferente do que vimos até então Teixeira e Megid Neto (2012) reportam em sua revisão sobre teses e dissertações da área de ensino de Biologia uma distribuição muito mais equânime de focos temáticos. Nesse caso a categoria proposta que mais se aproxima da nossa categoria d1 é a de “conteúdo-método”, que na amostra dos autores se destaca como a mais frequente, mas representa somente 18,4% do total, bem menos do que o encontrado por nós (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2012). Acreditamos que esse tipo de distribuição, menos desigual, tem potencial de promover discussões mais plurais sobre os temas investigados. Por isso, é importante que os pesquisadores que se debruçam sobre a educação sobre drogas tenham em mente que a área ainda carece de investigações sobre materiais didáticos (d2), formação de professores (d3) e, especialmente, nas análises de políticas públicas (d5) e revisões de literatura (d6).

Se considerássemos todos os 130 trabalhos, sem o recorte para a educação sobre o tema, veríamos que os que tratam de aspectos sociais (d4) representam aproximadamente 26% de todo o *corpus* (ao todo 34 trabalhos). Porém, eles costumam estar relacionados com questões outras que não a educação sobre drogas, visto que após o recorte com o aspecto sobre a centralidade (C) sobraram somente 3 destes. Isso comprova, que muita da pesquisa já publicada na área de Ensino se volta para questões sobre violências, fatores de risco, comportamentos dos jovens, espaços de acolhimento e medidas socioeducativas, sem sequer discutir a educação sobre drogas. Consideramos que é essencial continuar investigando o que chamamos aqui de aspectos sociais (d4), mas essas investigações precisam de um lastro que às ligue a área onde são desenvolvidas, do contrário criam um nicho de investigações alienadas da educação.

Também nos chamou a atenção a ausência, entre teses e dissertações, de trabalhos que tenham como enfoque uma revisão sobre o tema da educação sobre drogas. Muitos deles apresentam revisões em sua fundamentação teórica sobre o tema droga, por vezes em relação com a educação. Porém, esse não se torna objeto da pesquisa e, portanto, esses trabalhos não têm condições de fornecerem uma revisão mais detalhada da produção da área. Entendemos que essa ausência reforça a importância da revisão por nós desenvolvida. Afinal, trabalhos de revisão podem promover uma melhor caracterização da área, sugerindo pontos de reflexão, ao mesmo tempo que podem contribuir para a construção de reorientações e prioridades a serem adotadas (CACHAPUZ *et al*, 2008). Dessa forma, nossa pesquisa pode servir tanto como um primeiro olhar panorâmico para a educação sobre drogas na área de Ensino, quanto como inspiração para que outros pesquisadores investiguem e descrevam mais elementos dos trabalhos publicados. Além disso, “a divulgação dos resultados dessa produção é condição essencial para a implantação de propostas mais específicas para a formação de professores e melhoria do ensino de ciências no país.” (TEIXEIRA; NETO, 2012, p.274).

4.3 ASPECTO E - Objetivo da educação sobre drogas

Buscamos com a análise do aspecto E compreender, quando possível, qual o(s) objetivo(s) dos autores com a educação sobre drogas. Consideramos essa categoria como essencial para que possamos, mais à frente, classificar estes trabalhos quanto às abordagens. Como já discutimos, as expectativas acerca da educação pautam diretamente a construção de cada uma das ações nas escolas. Entre os objetivos que estabelecemos é possível perceber que alguns dizem respeito ao comportamento dos indivíduos (e1 – abstinência; e2 – prevenção; e3 – promoção da saúde) e outros ao ensino-aprendizagem (e4 – informação; e5 – pedagógico). É necessário ter em mente que os trabalhos poderiam conter mais de um objetivo, portanto se somadas as quantidades de trabalhos em todas as categorias o valor supera o total de trabalhos analisados. Os trabalhos que apresentaram somente um objetivo foram 16 AT e 9 TD, enquanto 24 AT e 16 TD apresentavam dois ou três. A sistematização dos resultados pode ser observada na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição dos trabalhos em categorias do aspecto E²³

Aspecto:	Objetivos da educação sobre drogas (E)						Total
	e1	e2	e3	e4	e5	N/A	
Artigos e eventos	2	31	7	4	26	1	41
Teses e dissertações	2	19	4	4	16	-	25

Fonte: elaborado pelo autor

Entres os resultados obtidos é evidente que os objetivos de prevenção (e2) e pedagógico (e5) foram predominantes. Percentualmente a prevenção esteve presente em 75,7% de todos os trabalhos, enquanto os pedagógicos estiveram em 63,6% destes. Os outros objetivos, abstinência (e1), promoção de saúde (e3) e informação (e4), representaram 6%, 16,6% e 12,1% do *corpus*, respectivamente. Somente um dos trabalhos (AT42) não foi classificado quanto ao seu objetivo com a educação, porque o artigo em questão discute em profundidade a emergência do modelo preventivo nas escolas, mas não faz apontamentos quanto a educação sobre drogas pretendida pelo autor. A fim de explanarmos as características de discursos que nos indicaram os objetivos, descrevemos nos parágrafos a seguir alguns exemplos de cada uma das categorias. Além disso, discutimos elementos relacionados à predominância da díade pedagógico e prevenção e da menor ocorrência de outros objetivos.

O primeiro dos objetivos, a abstinência (e1), foi o menos prevalente entre os trabalhos analisados. Em alguns casos a palavra abstinência não era usada diretamente pelos autores, mas seus discursos sugeriam um combate ao uso de drogas, a necessidade de recusa de uso por adolescentes e a função do professor em desencorajar o uso. Por exemplo, no AT13 percebemos a construção de um juízo de valor moral a respeito do uso sobre drogas: “as pessoas que não usam drogas em geral são chamadas de caretas ou outros pejorativos mais fortes. Embora elas estejam corretas em seus posicionamentos, costumam ser ridicularizadas pelos usuários” (AT13, p.6). Na lógica proposta pelo autor as pessoas que não usam drogas estão corretas em sua atitude, diferente dos usuários. Além disso, o texto afirma que: “Quando o jovem sabe que usar drogas provoca prejuízos biopsicossociais, ele recusa.” (AT13, p.3). Considerando toda a discussão que já desenvolvemos sobre a droga como um aspecto social,

²³ E: e1 – abstinência; e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde; e4 – informação; e5 – educação.

esse nos parece claramente um discurso de quem visa a abstinência. Munido de uma perspectiva que, em sua visão, o permite condenar moralmente os usuários de drogas, o autor se propõe a investigar quais motivos levam os jovens à atitude correta de recusar as substâncias psicoativas. Esse tipo de postura só contribui para a estigmatização de usuário e dependentes, aos quais o autor se refere da seguinte maneira: “Quando a pessoa estabelece uma dependência de drogas, vira um escravo, pois só consegue realizar suas atividades diárias se usar a substância.” (AT13, p.7).

Em todos os casos os objetivos de abstinência apareceram de alguma forma relacionados à uma suposta prevenção pretendida. Porém, a defesa moralista desse objetivo nos parece completamente desligada da realidade. Para os autores que prezam pela abstinência, qualquer uso de drogas deve ser combatido, o que os alinha diretamente à perspectiva proibicionista. Portanto, a baixa incidência do objetivo nos dá indícios de que provavelmente os discursos proibicionistas são pouco prevalentes nos trabalhos da área. Retomaremos esta discussão no Capítulo 4, onde discutiremos as abordagens para a educação sobre drogas.

A prevenção (e2) foi o objetivo mais frequente. Ele estava presente em três quartos dos trabalhos e normalmente era anunciado diretamente. Por exemplo, no AT90 os autores indicam que “é essencial docentes da Educação Básica contemplar a temática drogas de maneira interdisciplinar, de modo a prevenir que o primeiro contato com as drogas ilícitas ocorra.” (p.6). Como também acontece na TD05, na qual o autor afirma que “é necessário que a prevenção do uso de bebidas alcoólicas seja considerada na escola” (p.1). Identificamos nos trabalhos muitos trechos que comunicam a mesma finalidade: a de prevenir. Entendemos que a predominância de ocorrências desse objetivo reflete tanto as orientações da legislação com relação ao tema, quanto a predominância das discussões sobre saúde quando o tema diz respeito às drogas.

Em trabalhos com esse tipo de objetivo é comum encontrar recomendações de que escola é espaço privilegiado para intervenção preventiva e o professor pode ser visto como agente de prevenção. Como é o caso no AT23, em que as autoras situam a escola como “espaço de socialização do saber, com competência para mobilizar diferentes segmentos da sociedade, o que faz com que este espaço seja privilegiado para o desenvolvimento de ações preventivas” (p.215). Também, no AT71, no qual “partiu-se da concepção de escola como lugar de formação de aprendizes na relação com educadores, privilegiado para trabalhar

questões relevantes à vivência social, como o uso de drogas, desde o início da escolarização” (p.1).

Sendo a prevenção um objetivo que diz respeito à mudança de comportamentos, também é comum encontrar essa marca nos trabalhos. Por exemplo, na TD36 a autora avalia a eficácia da prática preventiva através do padrão de consumo de álcool entre os estudantes. Como ela observa uma redução, considera que seu trabalho atingiu seus objetivos. Além disso, ressaltamos que na categoria que agrega objetivos preventivos a prevenção discutida não é necessariamente a mesma. Ela pode variar em níveis, métodos, e outros aspectos que compõem os modelos de prevenção. Essa distinção é bastante importante para a separação feita entre as abordagens sobre a educação, nas quais as de prevenção podem ser separadas em dois blocos, as conservadoras e as progressistas, o que será retomado na seção 6.2.

A promoção da saúde (e3) foi encontrada em 11 trabalhos e sempre estava combinada aos objetivos de prevenção. Entendemos que esse padrão era esperado, sendo que, esse termo é cunhado na OMS e difundido nos documentos sobre prevenção. Além disso, a Política Nacional de Promoção da Saúde, redefinida pela portaria nº 2.446 de 11 de novembro de 2014, prevê (artigo 10) seus temas prioritários entre eles (inciso V), o enfrentamento do uso abusivo de álcool e outras drogas (BRASIL, 2014). É possível que a baixa incidência da promoção da saúde quando comparada à prevenção seja fruto de um limite temporal, graças à primeira ser uma perspectiva mais recente. Na maioria desses discursos percebemos a concepção de que a escola é um espaço de promoção da saúde. Por exemplo, na TD18 a autora destaca que a implementação da promoção de saúde em ambiente escolar pode ser defendida com base em três motivos: pelo fato de a escola conseguir abranger muitas crianças e jovens, por trabalhar com indivíduos em fase de formação física, mental e social e porque ela conta com a colaboração de profissionais que sabem educar. Observamos também que em alguns casos a perspectiva da Redução de Danos (RD) carrega consigo objetivos de promoção da saúde. Como é o caso do AT84, no qual durante o módulo de formação em que os pesquisadores discutiram RD com os cursistas “foram discutidas e compartilhadas ações de prevenção de riscos, danos e vulnerabilidades e de promoção da saúde, com base na discussão e análise de práticas bem-sucedidas” (p.4).

No caso do quarto objetivo - informação (e4) - buscávamos trabalhos que indicassem a intenção de que a educação sobre drogas tivesse papel informativo. Fizemos isso a partir da compreensão de que muitas das estratégias de ensino poderiam ser pautas na noção de que sujeitos bem informados mudam seus hábitos com relação as substâncias. Ficamos surpresos

com a baixa ocorrência desse objetivo, mas nos trabalhos em que foi identificado ele reafirmava a perspectiva prevista.

Por exemplo, na TD20 uma das ações descritas como educativas consistia em “sensibilizar o seu público alvo da importância da prevenção na área da saúde, neste caso específico, a informação e divulgação do provável resultado da combinação álcool e gravidez” (p.100). Além disso, no AT56, as autoras relatam a construção de um grupo informativo para pessoas apreendidas por consumo/porte de drogas ilícitas. No entanto, encontramos em alguns casos a combinação do objetivo de informação com o pedagógico. Como é o caso no da TD40 na qual a autora questiona os estudantes sobre suas fontes de informações sobre drogas e, após desenvolver uma investigação acerca da metodologia de projetos, conclui que “os alunos aprenderam a utilizar várias fontes de informação, estabelecendo conexão entre os diversos campos de conhecimentos que se interconectaram, tornando a aprendizagem significativa” (p.122). Ou seja, o objetivo de informar os indivíduos não é necessariamente limitante ao processo educativo, mas por si só ele não basta. Isso também é reconhecido pela autora da TD40 que afirma que um aspecto essencial da metodologia de projeto é a mudança de foco “da informação para o conhecimento, da memorização para a aprendizagem” (p.30).

Por fim, o último objetivo e segundo mais frequente foi o pedagógico (e5). Decidimos para a classificação desse objetivo que não bastava os trabalhos utilizarem o termo educação, mas sim que eles apresentassem objetivos pedagógicos. Optamos por isso porque o termo educação pode ser utilizado de maneira indiscriminada, sem que haja uma relação com o que nós sustentamos como um processo educativo. Além disso, vale ressaltar que, como no caso da prevenção, a presença de objetivo pedagógico agrupa uma grande diversidade do que os autores pretendem como educação. Em geral, os objetivos pedagógicos a respeito de drogas aparecem de maneira que os autores pretendem que os estudantes aprendam sobre as drogas. Por exemplo, no AT21 as autoras relatam a destinação de parte da educação sobre química orgânica especialmente para o tema das drogas. Outra possibilidade era a de que encontrássemos o objetivo pedagógico sobre outro tema tendo as drogas como elemento de discussão, mas entre os trabalhos nessa categoria isso foi pouco usual. Um exemplo é o AT74, em que o uso de drogas é uma entre várias das temáticas a serem observadas no ensino interdisciplinar com base em uma obra literária.

Dito isso, destacamos uma característica marcante dos trabalhos componentes do nosso *corpus* com objetivo pedagógico: a predominância de concepções freireanas sobre a

educação. Consideramos que esse era um resultado previsível, dada a relevância inegável do trabalho de Paulo Freire para o campo da Educação e para as pesquisas acadêmicas em geral. Apontado como patrono da educação brasileira em 2012, Freire é o décimo terceiro mais citado.²⁴ entre os 147.785 autores presentes em ementas de disciplinas no campo da Educação. A despeito dos ataques políticos à sua imagem, Freire segue como uma referência central para a produção sobre a educação sobre drogas. A utilização da obra de Freire nos trabalhos varia desde breves menções à livros específicos do autor até a exploração aprofundada de conceitos em diversos dos seus trabalhos. Dois exemplos disso são o AT32 e a TD39, respectivamente. Freire também aparece em trabalhos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, como é o caso na TD18, já que as bases desta modalidade de educação foram estabelecidas no Brasil tendo em vista os ideais propostos pelo autor. Ainda a respeito de Freire, Saul e Silva (2009) apontam que sua obra seguirá impactando “a teoria e a prática de todos aqueles que assumem o compromisso com uma educação democrática, ... , com todos aqueles que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e de solidariedade” (p.240).

Alguns dos trabalhos neste grupo mobilizam objetivos pedagógicos para atingirem o que compreendem como emancipação dos sujeitos. Entre esses casos, encontramos a ocorrência de visões freireanas, mas também de visões distintas pautadas na Pedagogia Histórico-Críticas, proposta por Demerval Saviani, como nos AT35 e AT82. Por fim, entre os trabalhos com objetivos pedagógicos encontramos duas ocorrências de perspectivas sobre cultura e história pautadas na obra de Lev Vygotsky, no AT20 e na TD04.

Ao retomarmos as discussões acerca das abordagens, no Capítulo 4, ficará evidente que os objetivos categorizados no Aspecto E foram essenciais para guiar nossa classificação. Como dito anteriormente, cada trabalho poderia conter um só objetivo ou apresentar combinações deles. Veremos que nem sempre objetivos pedagógicos implicam em uma abordagem político-pedagógica, do mesmo modo que objetivos de prevenção não precisam estar restritos às abordagens preventivistas. Por isso, além da presença dos objetivos, apresentada aqui, nos importa de que forma eles são articulados pelos autores. Ou seja, também é necessário compreender quais as prioridades dadas a cada um deles pelos autores dos trabalhos analisados.

²⁴ Informação obtida através do projeto [Open Syllabus](https://opensyllabus.org/results-list/authors?size=150&fields=Education), que conta com a análise de 6.059.459 ementas de disciplinas distribuídas pelas universidades no mundo. Disponível no seguinte link: <https://opensyllabus.org/results-list/authors?size=150&fields=Education>

4.4 ASPECTO F - Elementos indicados para a educação sobre drogas

Além de seus objetivos com a educação sobre drogas, nós buscamos em cada trabalho analisar quais os elementos que os autores indicavam para ela. Julgamos importante investigar esse ponto por acreditar que os elementos mobilizados em uma proposta de educação sobre drogas dizem muito a respeito da abordagem que é proposta ou desenvolvida. Muitos dos trabalhos não tratam diretamente de situações de ensino-aprendizagem, mas, ao discutirem-no, também apontam alguns elementos. De maneira similar ao aspecto anterior, nesse caso os trabalhos também poderiam conter mais de uma das categorias, fazendo com que a soma dos valores destas superem o valor total de trabalhos analisados. Também, como os objetivos sobre a educação, algumas das combinações de elementos feitas pelos autores nos auxiliaram na classificação sobre as abordagens. Os resultados da distribuição entre categorias podem ser observados na Tabela 4, logo abaixo.

Tabela 4 - Distribuição dos trabalhos em categorias do aspecto F²⁵

Aspecto:	Elementos indicados para a educação sobre drogas (F)							Total
	f1	f2	f3	f4	f5	f6	N/A	
Categorias								
Artigos e eventos	3	14	24	16	25	23	13	41
Teses e dissertações	3	12	21	12	20	19	4	25

Fonte: Elaborado pelo autor

Como obtivemos as informações a respeito dos elementos diretamente dos excertos dos trabalhos nós entendemos que esses foram os elementos anunciados, mas que eles não necessariamente esgotam tudo que os autores pretendem. Além disso, 13 AT e 4TD sequer fazem esta indicação, o que representa 25,7% (1/4) de todos os trabalhos analisados. Isso parece evidenciar que a produção da área carece, por vezes, de posicionamentos mais propositivos.

Em geral, se destacaram das outras a quantidades de indicações para os elementos biológicos (f3)²⁶, sociais (f5) e comportamentais (f6). Do total, essas categorias estiveram presentes em aproximadamente 68%, 68% e 59% dos trabalhos, respectivamente. A

²⁵ F: f1 – morais; f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais.

²⁶ Como descrito na construção das categorias, a f3-biológicos inclui os conteúdos de ciências naturais como um todo, ou seja, biologia, química e física.

predominância de aspectos biológicos já era esperada se levarmos em consideração tanto os documentos oficiais quanto as pesquisas sobre livros didáticos. A visão fisiológica sobre a nossa relação com as substâncias tem sido ponto central na educação sobre o tema, como confirmam as pesquisas em LD (MULINARI, 2015; BIAGINI, 2018;). Além disso, a BNCC, documento que reforma os currículos escolares, reforça a manutenção dessa perspectiva quando pretende que uma das habilidades para o sexto ano (EF06CI10) seja “explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas” (BRASIL, 2018, p. 345).

Porém, nos surpreendeu o fato de que, concomitantemente aos elementos biológicos, os elementos sociais e comportamentais sejam privilegiados entre os apontamentos da produção acadêmica. O que indica que as pesquisas já têm reconhecido que discutir as substâncias e seus efeitos fisiológicos limita muito a educação sobre drogas e, com isso, têm buscado caminhos de superação. Isso a despeito do silenciamento destes elementos tanto na BNCC quanto em LDs. Ou seja, existe um claro distanciamento entre a produção da área e as políticas públicas. Isso pode ser resultado de uma limitação temporal entre as investigações e as incorporações de seus resultados, ou então do desinteresse dos formuladores de políticas na expansão das discussões sobre drogas. Considerando nossa leitura sobre a postura proibicionista e a construção de uma necropolítica do Estado tendemos a privilegiar a segunda explicação. Ou seja, àqueles que utilizam determinada substância como pretexto para a perseguição não interessa que a educação promova uma visão plural e crítica das nossas relações com as drogas.

Nesse contexto, as sugestões dos autores desempenham também um papel político. Por exemplo, para uma plena compreensão das relações com as substâncias, e da forma como essas têm sido construídas até o momento, são essenciais as discussões acerca dos elementos legais (f2) e históricos (f4). Menos frequentes que os elementos já citados, os elementos legais estiveram presentes em 39% dos trabalhos e os históricos em 42%. Consideramos que essa menor ocorrência pode representar um limite na maior parte das discussões a respeito da educação sobre o tema. Desta forma, esses trabalhos não alcançariam discussões que problematizassem os processos históricos e a construção do aparato legal proibicionista. Mesmo assim, não consideramos a ocorrência desses elementos baixa, dado que ao menos um terço de todos os trabalhos indica uma ou outra.

Os dados até aqui reforçam a preocupação entre os pesquisadores de considerar diferentes elementos para a educação. Ainda que a distribuição de indicações plurais não seja

homogênea entre os trabalhos, a produção da área parece estar alinhada, ao menos em parte, com a perspectiva de que drogas são parte do viver e devem ser discutidas como tal. Também observamos o reflexo disso na baixa ocorrência das indicações sobre a moral (f1). Esse elemento costuma ser indicado em perspectivas mais conservadoras, que entendem as drogas como uma ameaça à moral e à sociedade. Foram só 6 trabalhos que propuseram esse elemento, representando menos de 10% do conjunto de trabalhos analisados.

Porém, defendemos que mesmo elementos morais podem ser mobilizados em situações educativas desde que de maneira não prescritiva. Por exemplo, seria muito interessante que cada aluno pudesse perceber que seu conjunto de valores morais não é o mesmo de seus colegas. Ou seja, que esses valores são muito influenciados por fatores como a região onde o aluno nasceu, o conjunto de crenças de sua família e o período em que ele cresceu. Novamente é uma oportunidade para a suspensão do que o aluno traz até a escola para a profanação de alguns dos significados. Dessa forma, qualquer que seja o elemento a partir do qual o professor mobiliza a atenção e desencadeia os outros processos, este carrega um potencial educativo.

De qualquer maneira, uma distribuição mais homogênea entre elementos a serem discutidos, até daqueles que não compuseram nossas categorias, só tem a contribuir para pluralidade da educação sobre drogas. Reafirmamos que não necessariamente um dos elementos por si só irá garantir um processo educativo que questione o *status quo* proibicionista. Para isso é fundamental a necessidade de um posicionamento político dos professores e pesquisadores a respeito do tema e da educação sobre ele. Por isso, no próximo capítulo discutiremos quais foram as abordagens de educação encontradas nos trabalhos e de que forma elas contribuem, ou não, para a superação da visão repressiva sobre os sujeitos fomentada pela organização social proibicionista.

5. AS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS

Este capítulo trata da apresentação e discussão dos resultados referentes às abordagens da educação sobre drogas nos trabalhos analisados. Não pretendemos aqui apresentar cada um dos trabalhos, mas os utilizaremos como exemplos enquanto descrevemos o panorama encontrado. Sobre as abordagens é importante apontar que, como descrito na metodologia, essas são características emergentes da educação descrita ou pretendida em cada trabalho. Ao considerá-las emergentes, queremos dizer que não é possível reduzi-las diretamente aos elementos que as compõem. Ou seja, os aspectos A a F anteriormente abordados nos auxiliaram na classificação das abordagens, mas o processo não foi dicotômico. Um objetivo para a educação ou um elemento indicado, por si só, não seriam suficientes para categorizar qualquer trabalho em uma das abordagens.

Pelo contrário, é do encontro entre todos os aspectos analisado e das leituras realizadas que emergem as abordagens aqui descritas. Isso fez com que, em alguns dos trabalhos, sequer fosse identificada uma abordagem: três AT (AT05, AT12 e AT42) não traziam elementos suficientes para a classificação. Entre eles temos: um resumo de tese (AT05), uma investigação do uso do cinema no ensino de ciências que tem droga somente como tema (AT12) e uma crítica ao estabelecimento da prevenção na escola que não se pretende propositiva (AT42). Em relação aos outros trabalhos a distribuição entre categorias pode ser observada na Tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição dos trabalhos por abordagem da educação sobre drogas

Abordagens	Proibicionista	Prevencionista Conservadora	Prevencionista Progressista	Político-Pedagógica	N/A	Total
Artigos e eventos	1	4	14	19	3	41
Teses e dissertações	1	3	9	12	-	25

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando somente os 63 trabalhos que foram classificados, as abordagens representaram 3,17% (Proibicionista), 11,11% (Prevencionista Conservadora), 36,50% (Prevencionista Progressista), 49,20% (Político-pedagógica) do total. Primeiramente chamam a atenção a baixíssima ocorrência de abordagens proibicionistas e a paridade entre as abordagens prevencionistas, quando somadas, em relação às político-pedagógicas. Destacados esses dois pontos, nas próximas subseções apresentaremos o panorama de cada abordagem e discutiremos tanto sua distribuição quanto outras considerações como as que dizem respeito a

superação do proibicionismo, a relação Saúde e Educação e o papel do professor nesse contexto.

5.1 PROIBICIONISTAS

As abordagens proibicionistas foram as menos identificadas em todas nosso conjunto de textos. Após analisá-lo, consideramos que somente dois dos trabalhos (AT13 e TD25) adotam de fato uma postura proibicionista. Essa baixa ocorrência já é um resultado importante de nosso trabalho, por indicar que a área parece ter superado uma perspectiva ainda predominante em documentos oficiais e em alguns programas sobre drogas na escola, como no caso do PROERD. Portanto, consideramos essa uma marca do nosso panorama. A fim de compreendermos melhor o que levou cada um dos dois trabalhos a ser classificado nesta abordagem nós os exploramos nos próximos parágrafos.

O primeiro deles (AT13) é um artigo publicado no V ENPEC, em 2005. Nesse trabalho os autores investigam quais os motivos para que adolescentes recusem drogas. Ou seja, o que os leva a opção pela abstinência. Nesse caso, dois elementos são os mais evidentes em termos da perspectiva proibicionista: o primeiro é o não reconhecimento das drogas como um grupo que inclui também as substâncias psicoativas lícitas. Ou seja, quando os pesquisadores questionam os estudantes com relação à recusa das drogas, eles não fazem nenhuma menção ao álcool ou ao cigarro. Dessa forma, parece existir um grupo de substâncias ilegais e nocivas ao qual chamam de droga. Já o segundo elemento é a postura de juízo moral sobre os usuários e dependentes presente em todo o texto. Nele encontramos passagens como: “Quando o jovem sabe que usar drogas provoca prejuízos biopsicossociais, ele recusa.” (p.3); “Quando se estabelecem laços afetivos sinceros, o jovem sente-se comprometido com a família e evita decepcioná-la, recusando drogas.” (p.4); “Quando a pessoa estabelece uma dependência de drogas, vira um escravo, pois só consegue realizar suas atividades diárias se usar a substância.” (AT13, p.7). Posicionamentos como esses aprofundam a estigmatização sobre determinados grupos, o que, sob o proibicionismo, autoriza medidas persecutórias.

O segundo trabalho (TD25) é dez anos mais recente e se trata de uma dissertação de mestrado. Nesse trabalho a autora investigou em cursos de licenciatura a motivação e satisfação dos futuros professores “para o enfrentamento do uso, abuso e dependência de psicotrópicos por estudantes”. O trecho em destaque faz parte do título e já nos fornece bons indícios do porquê desse trabalho estar na categoria proibicionista. Em sua investigação a

autora propõem que professores se orientem de maneira mais assertiva no enfrentamento às drogas “**estimulando uma visão desfavorável ao uso** e abuso de drogas, auxiliando no desenvolvimento do potencial do estudante usuário e minimizando a exclusão social vivenciada por esse sujeito.” (TD25, p.75, grifo nosso). Nesse caso, percebemos que existe uma intenção importante de desenvolvimento do potencial dos estudantes, mas não existe clareza sobre o que os padrões de uso representam, dado que durante toda a dissertação andam lado a lado o uso e o abuso. Ou seja, para a autora não existe distinção em termos de padrão de uso que valha a pena ser considerada. Dessa forma, deve ser realizado o combate direto a qualquer uso. Essa postura deixa de lado a realidade em que os seres humanos têm consumido drogas ao longo de sua história e que, muito provavelmente, não deixarão de fazê-lo.

Defendemos que a discussão sobre os padrões de uso é importantíssima para a compreensão do tema. Porém, ao propor o enfrentamento de qualquer uso a autora deixa evidente sua pretensão abstêmia. Daí a necessidade de que as fundamentações teóricas da pesquisa tenham reflexo na estruturação de nossos trabalhos. Por exemplo, nessa dissertação (TD25) existem seções que discutem a distinção entre uso, abuso e dependência e que falam de prevenção e promoção da saúde. Mas não conseguimos observar reflexo destas no trabalho desenvolvido. O trabalho em tela tem diversas contribuições na avaliação de cursos de graduação com relação a formação dos licenciados sobre o tema drogas. Porém, pela falta de mais cuidado na construção de sua narrativa ele perpetua noções proibicionistas.

Contudo, o que mais nos chamou a atenção na categoria proibicionista foi mesmo o silêncio. Ainda que esperássemos menos trabalhos, aqui não imaginávamos que seriam tão poucos. A baixa incidência dessa abordagem nos levou a inferir que como área de pesquisa o Ensino tem superado o *status quo* da proibição. O que nos leva a indagar sobre os possíveis reflexos dessa superação nas ações em escolas. Por exemplo, quanto tempo ou volume de produção intelectual é necessário para que deixemos de ter posturas proibicionistas nas escolas?

Como já apresentamos o PROERD e sua abrangência, o contexto demanda que nos questionemos a respeito dessa intervenção. Nós acreditamos, e nossa incursão na área de Ensino nos comprova, que existem diversas abordagens para a educação sobre drogas que não às do PROERD. Isto porque o PROERD é desenvolvido por policiais militares da mesma corporação que tem como propósito o combate às drogas ilícitas. Dessa forma, sua abordagem está diretamente estruturada como proibicionista e a desvinculação entre eles não é possível.

Portanto, toda vez que a escola recebe o PROERD esta se coloca como um espaço de reprodução de visões repressivas sobre o tema. Por isso, julgamos necessário que ampliemos a discussão entre as escolas e profissionais que lá atuam sobre a real necessidade de adoção do PROERD. Reconhecemos que cada instituição de ensino tem suas demandas e tensões políticas, mas é fato que existem alternativas a serem exploradas.

Com relação ao PROERD, este não foi objeto de pesquisa desse trabalho. Portanto, apesar de realizamos este apontamento, seriam necessárias mais investigações acerca do programa para que pudéssemos discuti-lo em profundidade. Mesmo assim, julgamos que a partir de um olhar que questione a abordagem proibicionista do programa será possível, nos coletivos das escolas e de suas comunidades no entorno, buscar abordagens alternativas a esse proibicionismo importado pelas polícias militares estaduais e implementado em nossas escolas. Quem sabe, após evidenciarmos a superação do proibicionismo entre as abordagens de educação sobre drogas em nossa área de pesquisa, possamos contribuir com reflexões para a superação dessa abordagem nas práticas escolares.

5.2 PREVENCIONISTAS

Reunimos nesta seção as abordagens prevencionistas e suas duas vertentes para que, além de apresentar os resultados, nós possamos avaliar as aproximações e distanciamentos entre abordagens progressistas ou conservadoras. Nós compreendemos que a prevenção é uma área de estudos própria nas ciências da Saúde e que nossa classificação com relação às abordagens pode soar reducionista para alguém acostumado aos estudos de prevenção. É fato que existem níveis de prevenção primária, secundária e terciária, que dizem respeito ao contato que o público alvo da prevenção tem com as drogas. A primária ocorre com pessoas que nunca experimentaram, a secundária com aqueles que usam ocasionalmente e a terciária com quem desenvolve um uso nocivo ou dependência (MEYER, 2003). Também, existem diversos modelos propostos, que podem ser mais conservadores ou progressistas. Como é o caso dos modelos de amedrontamento, do apelo moral, da educação afetiva, do treinamento para resistência, da pressão de grupo positiva, da orientação, do oferecimento de alternativas, da modificação das condições de ensino, da Educação para a Saúde, do conhecimento científico e de Educação Normativa (CARDIA, 2009, p.259-275). Contudo, gostaríamos de ressaltar a distinção necessária entre modelos da área de prevenção e nossas abordagens sobre a educação.

Quando investigamos os trabalhos acerca de suas abordagens de educação sobre drogas nós pretendemos identificar o que os autores preveem com relação à educação sobre o tema. Distintamente, os modelos de prevenção procuram descrever o que pautam as ações de prevenção em determinados níveis. Ou seja, nós tratamos de objetos diferentes. Ainda que algumas aproximações sejam possíveis, graças a alguns modelos de prevenção lidarem com o ensino, a distinção de objeto faz com que modelos e abordagens não sejam diretamente comparáveis. Dito isso, destacamos que as abordagens aqui consideradas como conservadoras são aquelas que reduzem a educação à prevenção através da informação. Enquanto as progressistas são aquelas que mantêm a perspectiva prevencionista, mas expandem seus horizontes de discussão. Quando somadas, as abordagens prevencionistas representam 47,61% de todos os trabalhos analisados.

5.2.1 Conservadoras

Dos 47,61% as abordagens conservadoras formam a menor porção, apenas 11,11%. Para que considerássemos a abordagem como conservadora dois fatores eram importantes: a busca por mudança no comportamento dos estudantes (característica da prevenção) e um destaque para a noção de que informações sobre drogas são preventivas. Assim, nessa abordagem, a escola é privilegiada por ser espaço de conhecimento e o professor vai ser visto como agente de prevenção ao informar seus estudantes. Dessa forma, reforça-se uma visão sobre a escola meritocrática clássica e desigual, que já citamos como obstáculo a educação por nós proposta. Nessa perspectiva, na escola professores especialistas ensinam alunos ignorantes.

As abordagens prevencionistas estão intimamente associadas a mudança de comportamento dos estudantes buscando um modo de vida mais saudável. Ou seja, elas pretendem que através da educação a relação dos sujeitos com as substâncias seja alterada da forma que consideram mais positiva. Por isso, encontramos afirmações como: “é imprescindível abordar a temática drogas nas escolas, pois o seu uso abusivo pode acarretar graves consequências na vida de um indivíduo (AT90, p.1)”; “se faz necessária a prevenção pois esta visa manter o perfeito equilíbrio de que o organismo necessita para que o indivíduo se sinta integrado física, mental e socialmente em seu ambiente” (AT14, p.2); “A escolha desse tema teve como objetivo principal fazer com que os estudantes pudessem desenvolver suas ideias e as avaliarem de modo a adotar um comportamento responsável no que se refere a hábitos saudáveis” (AT15, p.1). O que deve ser problematizado nessa situação é que a

mudança de comportamento esperada é aquela que leva os sujeitos para o mais próximo do que cada autor define como saudável. Chamamos a atenção para esse ponto aqui, mas por essa ser uma característica inerente às abordagens preventivistas retomaremos esta discussão na seção 5.2.3.

Identificamos que, no contexto das abordagens preventivistas conservadoras, “é esperado que a escola colabore na redução destes problemas, assumindo o seu papel de agente preventivo” (AT09, p.115). Por exemplo, com relação ao tabagismo, a autora da TD43 indica que “a escola possui o papel de esclarecer, comentar, orientar, falar sobre o assunto, sempre colocando em alerta sobre o mal de se consumir tabaco, destacando a importância da prevenção do tabagismo” (p.11). Dessa forma, percebemos que as abordagens conservadoras costumam tratar a escola como mero espaço de ação preventiva e não instituição com propósitos pedagógicos específicos. Como este espaço agrega pessoas em idades mais vulneráveis, entende-se que ele deva servir aos propósitos preventivos. Essa perspectiva sobre a escola faz com que o professor, por trabalhar nela, seja visto como um dos agentes da prevenção.

Uma característica fundamental das abordagens conservadoras é a percepção que a informação sobre drogas, por si só, é preventiva. Por isso, alguns trabalhos se preocupam com a formação inicial de professores e buscam saber o que os licenciandos conhecem sobre o tema. No caso do AT90, as autoras compreendem que o aumento no uso de drogas cria um cenário que “reafirma a indispensabilidade de oferecer instruções científicas atreladas a temática drogas com os alunos.” (p.2). Por isso, após identificarem “a ausência da temática drogas nas disciplinas” (p.1) defendem a necessidade do tema nesse espaço para “proporcionar aos acadêmicos a construção de competências e habilidades de como inserir o assunto durante os processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos científicos” (AT90, p.6). Esse caso é um bom exemplo da validação nos conhecimentos científicos pela qual os discursos de prevenção mais conservadores prezam. Esse tratamento também é observado na formação direcionada a outros profissionais. Na TD20 a autora prepara um curso para enfermeiras sobre a Síndrome Alcoólica Fetal, de forma que um dos produtos de sua dissertação “visa sensibilizar o seu público alvo da importância da prevenção na área da saúde, neste caso específico, a informação e divulgação do provável resultado da combinação álcool e gravidez” (p.100). Perpetua-se dessa maneira a noção de que profissionais bem informados podem instruir os outros como forma de prevenção.

São poucos trabalhos de abordagem conservadora que indicam diretamente elementos para a educação sobre drogas. Quando o fazem predominam os elementos da categoria f3 – biológicos, ou seja, aqueles conteúdos ligados as ciências naturais. Por exemplo, o AT15 traz um estudo de caso sobre pesquisas desenvolvidas por parte dos alunos no tema tabagismo e alcoolismo, em uma interação das disciplinas de Química e Biologia. Nele, as autoras consideram que “a introdução de nomenclatura própria da Química, proporções e efeitos de substâncias nocivas tais como o álcool e tabaco afetando desde a saúde até o desempenho escolar demonstram que a proposta de interdisciplinaridade foi entendida e desenvolvida” (AT15, p.7). Ou seja, a educação serve como prevenção quando estudantes aprendem sobre os efeitos das drogas em sua saúde e em seu desempenho escolar.

Outra abordagem conservadora que trata dos efeitos das substâncias no corpo está na TD05, uma dissertação sobre as concepções sobre bebidas alcoólicas de alunos do Ensino Médio. Nela o autor conclui que “estes conhecimentos sobre os efeitos das bebidas alcoólicas devem ser discutidos na escola com alunos e educadores, para modificar as concepções prévias, construindo um novo conhecimento baseado em **verdades científicas.**” (TD05, p.36, grifo nosso). Mais uma vez é destacada a importância do conhecimento científico, nesse caso chamado de verdade, como o conhecimento que pode prevenir. Além disso, o autor chega a expressar expectativas proibicionistas, mas em seguida as reitera, na seguinte passagem:

O objetivo é na infância e adolescência os jovens nunca fazerem experimentação do álcool, pois qualquer quantidade os coloca em risco de problemas pessoais, sociais, legais e aumenta significativamente as chances de na vida adulta serem usuários crônicos, abusivos ou mesmo dependentes. **No entanto, se isto não for realisticamente possível que seja evitado ao máximo a experimentação precoce e abusiva** do álcool pelos jovens adolescentes (TD05, p.41, grifos nossos)

Esse foi um caso isolado entre estes trabalhos que, em geral, contaram com objetivos de prevenção e/ou de informação. Porém, ele chama nossa atenção para uma possível aproximação de uma abordagem muito conservadora com as abordagens proibicionistas. De certa forma, um trabalho que se preocupa em ensinar o conteúdo para que os alunos evitem ou deixem de usar drogas, pode se alinhar ao discurso de prevenção sem necessariamente superar o proibicionismo.

Outro ponto relevante entre as abordagens conservadoras foi a ocorrência de discursos pedagógicos incoerentes com a abordagem desenvolvida ao longo do trabalho. Por exemplo, no AT14 as autoras defendem “a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas que abordem saúde, como práxis de uma educação preocupada com a transformação social.”

(p.12). Porém, seu trabalho de formação sobre drogas com grupos de professores de ciências é avaliado por três perguntas feitas antes e depois dos encontros. As perguntas foram: “O que são drogas?”; “O que são drogas lícitas? Dê exemplos”; e “O que são drogas ilícitas? Dê exemplos” (AT14, p.5). Isso nos leva a questionar quais as bases fornecidas aos professores para uma práxis de educação comprometida com a transformação social em um processo de formação limitado a descrição e classificação das substâncias. Como já afirmamos, em nossa classificação foi importante que além de os trabalhos anunciarem intenções, eles as apresentassem em seus desenvolvimentos. Na ausência dessa coerência interna ao trabalho, percebemos que alguns, mesmo com seus discursos pedagógicos, não se desvencilham dos modelos preventivos mais conservadores.

Concluimos que, de maneira geral, falta aos trabalhos com abordagem conservadora a percepção de que as drogas são parte de nosso viver e que podemos buscar com elas a melhor convivência possível, como sugere MacRae (2006). A redução do tema aos efeitos das substâncias sobre o organismo limita não só a educação, mas também a prevenção pretendida. Como veremos em seguida, essa é uma diferença bem marcada com relação às abordagens progressistas, uma vez que estas já partem de uma concepção mais ampla do tema e de seus impactos sociais.

5.2.2 Progressistas

Nossa análise mostrou que as abordagens preventivistas progressistas são ao menos três vezes mais frequentes que as conservadoras. Além disso, percebemos nelas a adoção de uma visão mais realista sobre as drogas e de uma maior pluralidade, tanto de objetivos com a educação, quanto de elementos indicados. Em grande parte, os trabalhos nessa abordagem estão muito mais próximos das indicações de prevenção recentes feitas pela OMS e UNODC (UNODC; OMS, 2018). De tal forma que passam a ser frequentes a perspectiva de Redução de Danos (RD) e discursos que percebem a educação como mais do que a transmissão de informações. Ainda assim, permanecem os objetivos sobre a mudança de comportamentos e a visão do professor como agente de prevenção. Aspectos mais profundos da relação educação versus prevenção passam a ser ponto de discussão dos trabalhos. Além disso, alguns deles, como o AT23, começam a entender a prevenção escolar como um processo de garantia de direitos, como os direitos à vida e à saúde. Contudo, existe a compreensão de que “não se pode colocar a escola como a “tábua de salvação” para a resolução de todos os problemas,

mas é possível tê-la como aliada nos processos de garantia da efetivação dos direitos.” (AT23, p.8)

De início, discutiremos a predominância da RD na estruturação das abordagens dos trabalhos progressistas. Como já explanamos antes, esta nos parece uma perspectiva mais realista sobre a nossa relação com as drogas, uma vez que busca compreender como os danos causados pela relação podem ser evitados ou mitigados. Para compreender o que se pretende com a RD é importante entender que a abstinência não é uma possibilidade para toda a população e que os usuários não devem ser estigmatizados: especialmente aqueles que a sociedade já marginaliza, como os usuários que abusam de drogas ou os que estão em um quadro de dependência. As autoras do AT37 destacam que a RD “tem sido uma das abordagens mais eficazes da saúde pública em relação ao uso abusivo de álcool e outras drogas, porque destina-se, sobretudo, a minimizar os problemas de saúde decorrentes do uso abusivo de drogas ao invés de reprimir o uso ou tentar eliminar” (p.136).

Um exemplo dessa perspectiva pode ser observado no AT56. Neste trabalho, as autoras relatam a construção de um espaço informativo para pessoas apreendidas por consumo ou porte de drogas ilícitas pautado pela RD. Por isso, elas consideram que operaram “com um paradigma que leva em conta a interdisciplinaridade, os significados psicossociais e a complexidade do processo saúde-doença.” (AT56, p.966). Neste caso, vemos o reflexo da opção pela RD na expansão de elementos por elas indicados em suas situações educativas, por exemplo “os conteúdos relativos à descriminalização e legislação do uso de drogas, noções sobre a Política de RD, padrões de consumo, internação compulsória, e particularidades do relacionamento dos usuários com os familiares.” (AT56, p.968). Vale destacar que este trabalho atendeu aos usuários e não foi desenvolvido em uma escola. Mesmo assim, entendemos que os espaços construídos de discussão sobre as drogas configuram situações de ensino-aprendizagem e, portanto, delas emergiram uma abordagem.

Outro exemplo de trabalho em que a RD tem destaque é o AT86. Nele os autores partem de uma visão pautada pela RD para fazerem a análise do conteúdo de drogas nos livros didáticos de Biologia para o Ensino Médio. Ao fim de sua investigação, eles indicam que é necessária “a reavaliação do conteúdo sobre drogas em livros didáticos, levando em consideração a interdisciplinaridade e pluralidade do tema”, além de “iniciativas de educação (...) na perspectiva não-punitivista da redução de danos no ambiente escolar” (AT86, p.7).

Mesmo que a RD tenha sido bastante frequente, um dos trabalhos que a discutiu ao investigar um programa de prevenção (AT03) trouxe uma consideração que consideramos

bastante pertinente em relação a essa perspectiva. Os autores identificam que o programa de prevenção em questão “se insere numa perspectiva ampliada de redução de danos, avança em relação aos modelos de prevenção tradicionalmente levados a cabo na escola e se contrapõe à perspectiva de guerra às drogas.” (AT03, p.233). Mas logo em seguida destacam “que a perspectiva da redução de danos é apresentada como uma alternativa aos pressupostos e mecanismos de atuação da guerra às drogas. Devemos, no entanto, cuidar para não vê-la como a panaceia para os problemas relacionados ao uso de drogas.” (AT03, p.233). Com isso, observamos novamente a tendência entre trabalhos progressistas de não tomar a prevenção, em especial aquela orientada pela RD, como a solução de todas as questões envolvendo as drogas. Consideramos que esse é um passo bastante importante dado por essas abordagens que demonstra seu compromisso com a realidade complexa do tema.

Assim como nos trabalhos exemplificados, nós defendemos a necessidade de as políticas públicas sobre saúde considerarem a RD como caminho para lidar com as drogas e seus efeitos. Porém, gostaríamos de deixar evidente que é necessário um grande cuidado na adoção da RD para a educação sobre as substâncias. Defendemos esse cuidado baseados na compreensão de que essa é uma perspectiva sobre a saúde e estabelecida pensando no cuidado de usuários. Isso faz com que seu foco seja justamente a redução dos danos nesse público. É claro que sua adoção tem expandido em muito seu contexto de criação, mas devemos lembrar que ela não pretende ser uma perspectiva pedagógica. Por isso, muitos dos trabalhos que a adotam ainda percebem a educação sobre drogas somente sob a ótica da prevenção. Veremos mais à frente que entre as abordagens político-pedagógicas encontramos também influência da RD, mas de maneira distinta. Ou seja, em situações nas quais os autores se valem de suas contribuições para buscar objetivos pedagógicos. Essa foi inclusive uma das formas de distinção entre as abordagens político-pedagógicas e as prevencionistas progressistas. Isto porque, ao estabelecerem objetivos pedagógicos, os trabalhos político-pedagógicos diferem dos trabalhos descritos aqui, que importam para a educação a responsabilidade de reduzir danos.

Para as abordagens prevencionistas progressistas ainda é central a noção de mudança de comportamento e esta pode ser percebida nos trabalhos mais diversos. Para exemplificar selecionamos trechos de três trabalhos com objetos de investigação bastante distintos, mas que fazem declarações similares. No primeiro deles (AT22) autores avaliam manuais portugueses de prevenção escolar e deixam claro sua preocupação com “a aquisição de competências das crianças e jovens no âmbito da Saúde, contribuindo para o desenvolvimento

de atitudes e comportamentos saudáveis” (p.11). Em outro (AT52) são avaliados livros didáticos de ciências, também portugueses, neste encontramos discursos como: “Os comportamentos têm consequências sobre a saúde, pelo que a adoção de condutas adequadas, de modo a promover e a conservar a saúde, pode conseguir-se através da Educação para a Saúde” (p.137) e “o que se pretende é uma mudança de atitudes e comportamentos” (p.153). Até mesmo em uma investigação que se anuncia educativa por implementar e avaliar o método de educação por projetos (TD40) encontramos o mesmo padrão. Em seu capítulo 2.5 intitulado “A escola como ambiente de prevenção” a autora afirma que “com a postura de redução de riscos e danos, o objetivo do trabalho de prevenção é auxiliar os jovens a desenvolverem sua capacidade de decisão para fazerem escolhas que favoreçam uma vida saudável, segura e feliz” (p.50).

Com isso, percebemos que a prevenção, ainda que progressista, pretende mudar o indivíduo na direção e sentido que o torne supostamente saudável. Tanto é que não é rara a avaliação de ações preventivas a partir da mudança de comportamento dos indivíduos, sejam eles usuários em acolhimento ou estudantes em escolas. Por exemplo, na TD12 o autor propõe a avaliação de diferentes modalidades preventivas realizadas na escola. Ele realiza essa avaliação através de questionários respondidos pelos estudantes com relação ao uso que fazem de substâncias, antes e depois das intervenções. Para, por fim, concluir que “a prevenção realizada por professores que receberam a formação de especialistas demonstrou maior impacto na amostra” (TD12, p.58). Logo em seguida indica que “os professores detêm maior possibilidade de atuar como agentes no processo de prevenção ao abuso de álcool e outras drogas junto aos frequentadores das escolas.” (TD12, p.58).

Para nós fica claro que a busca por eficácia da prevenção se dá sobre o uso ou não de drogas pelos sujeitos que participaram de intervenções. Nesse caso o professor não é valorizado por sua capacidade pedagógica, mas pela capacidade de alterar o comportamento se seus alunos. Compreendemos que isso indica uma expectativa prevencionista sobre o treinamento dos estudantes, mas não sobre sua educação a respeito das drogas. Outro exemplo desse discurso pode ser encontrado na TD36. Após obter diversos resultados que apontam para a redução do consumo entre os estudantes, a autora considera que seu estudo “demonstrou eficácia na abordagem das atividades, ensinando conhecimentos e habilidades para resistir às influências sociais de uso de substâncias” (TD36, p.63). Mais uma vez a educação é sobre conhecimentos e habilidade **para** resistir às influências da sociedade. Ou

seja, nas abordagens prevencionistas, conservadoras e progressistas, a educação e, por consequência, o professor sempre estão subordinados à prevenção.

Portanto, não nos surpreende que parte dos trabalhos encontrados pretenda formar professores para que esse sejam agentes da prevenção. Como na TD12 em que professores da educação básica receberam formação de especialistas, ou na TD02 em que licenciandos passam por uma capacitação. Nesta última o autor ainda prevê que “a mercê dos conhecimentos científicos e de metodologias de ensino voltadas para uma aprendizagem em nível adequado, a objetivada prevenção será corolário de uma atuação docente **eficaz e satisfatória**” (TD02, p.116, grifo nosso). Dessa forma, podemos perceber que os discursos prevencionistas são progressistas em relação a prevenção, mas por vezes muito conservadores em sua visão sobre o professor e seu papel.

Considerando nosso contexto, de restrições a autonomia docente e da implementação de modelos de educação pautados em lógicas mercantis, é necessário questionarmos o que se considera um professor eficaz ou que significa uma atuação satisfatória. Para nós as medidas de eficácia esperadas pela área da saúde, como as de redução do consumo, não correspondem a processos educativos satisfatórios. Inclusive identificamos em um dos trabalhos que formam professoras (AT71) a manifestação destas de suas demandas pedagógicas. As autoras apontam que parte das professoras “avaliaram que o curso deveria ter mais envolvimento com a prática pedagógica, destacando que sentiram falta de instrumentos para intervir nas situações exatas em que o uso das drogas está acontecendo” (AT71, p.16). Além disso, as professoras destacaram a necessidade de adequação dos projetos às faixas etárias com que cada uma delas trabalha e a demanda por estratégias que alcancem as famílias dos estudantes, além de permitir que esses se expressem mais (AT71, p.16).

Sendo assim, é necessário que abordagens preocupadas com a educação avancem nas discussões pedagógicas para além dos discursos em suas fundamentações teóricas. Entre os trabalhos progressistas existem objetivos pedagógicos. Encontramos menções às perspectivas freireanas, com destaque para o papel da educação na transformação social. Como acontece nas abordagens conservadoras, alguns desses discursos não impactam o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, ou pretendido, pelos trabalhos. Quando vemos seus reflexos, estes são tão brandos a ponto de não abalarem a visão preventiva.

Por exemplo, na TD06 a autora sugere que a abordagem por projetos pode possibilitar “uma reflexão sobre as condições de vida da comunidade na qual os sujeitos envolvidos se inserem e, ainda, analisando-as em relação a um contexto sócio-político maior e permitindo a

elaboração de propostas de intervenção que **visem à transformação social**” (p.34, grifo nosso). Porém, seu trabalho é construído de maneira a buscar na pedagogia de projetos uma “abordagem de prevenção ao uso indevido de drogas” (TD06, p.170). Além disso, ela conclui que “o conhecimento construído com os estudantes serviu para subsidiar atitudes preventivas frente às vulnerabilidades relativas ao uso indevido de drogas” (TD06, resumo). Ou seja, a transformação que a autora buscou foi a de comportamento dos alunos envolvidos, muito mais restrita do que a defendida por Freire. Essa última trata de um projeto pedagógico coletivo, crítico e emancipatório, que almeja a superação das relações de opressão através de uma educação democrática (FERREIRA; SANTOS; SOUZA, 2014).

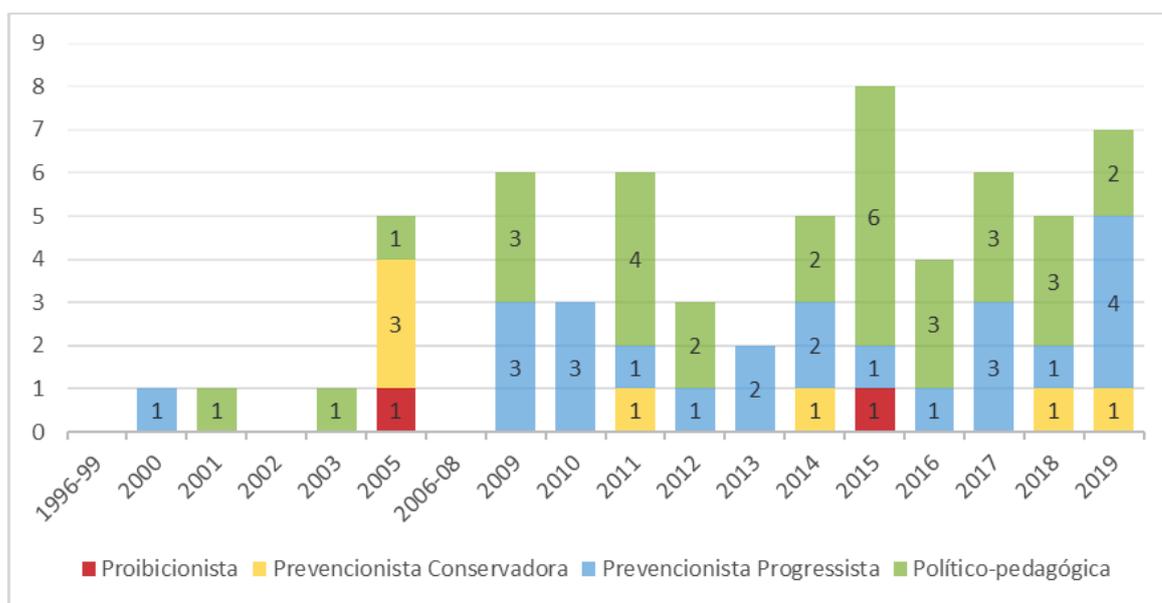
Outro caso que merece destaque é o AT89, um trabalho que constrói sua fundamentação utilizando a RD e a educação libertadora de Freire. Na qual, de acordo com as autoras, professor e aluno “são considerados sujeitos da prática educativa que se desenvolve em um processo dialógico de construção de saberes, pautada por relações democráticas e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (p.3). Porém, no discurso das autoras identificamos trechos que as aproximam de um modelo de prevenção pautado pelo amedrontamento. Por exemplo, “acreditamos que o estudante, ao vislumbrar as modificações degenerativas que possam ocorrer em sua imagem corporal, possa vir a constituir mais um artefato de **prevenção e combate** à utilização de drogas.” (AT89, pg.7, grifo nosso). Ainda que elas tratem de maneira problematizadora e evoquem as concepções prévias dos estudantes, fica claro que existe um objetivo latente de que os estudantes se comportem da maneira idealizada por elas. Isso porque em sua “Aula 8 - Consolidando o conhecimento com estereótipos de pessoas usuárias de drogas” elas utilizam estereótipos de usuários para “impactar os estudantes com relação à aparência física após seu consumo excessivo.” (AT89, p.7). O que na nossa visão não condiz em nada com os ideais freireanos, tampouco com os da prevenção progressista. Porém, como essa atividade representou apenas uma etapa do trabalho (uma em dez aulas), optamos por destacar a incoerência, mas ainda o consideramos entre as abordagens progressistas.

Trabalhos como esse nos levam a questionar a compreensão que tem se estabelecido sobre a obra de Freire. Por vezes, o uso do autor nos parece um subterfúgio para aludir noções educativas em atividades prevenção sem que um compromisso teórico seja estabelecido entre as ideias citadas e o trabalho desenvolvido. Porém, essa incoerência não deve ser tomada como regra tendo em vista que muito trabalhos progressistas são mais bem embasados. A aproximação entre RD e Freire na prevenção já acumula alguma história e ocorre para muito

além de nosso *corpus*. O pesquisador Marcelo Sodelli propôs em sua tese em 2006 a abordagem de Redução de Danos Libertadora (SODELLI, 2006). Outras autoras também já propuseram a perspectiva de Redução de Danos Emancipatória (CORDEIRO; GODOY; SOARES, 2014). Além disso, temos exemplos recentes de intervenções de promoção de saúde na Educação de Jovens e Adultos que consideram e se adaptam às demandas das perspectivas emancipatórias sobre educação (RAUPP; SCHNEIDER, 2017; SCHNEIDER *et al.*, 2019). Com isso, concluímos que a ocorrência de objetivos e discursos pedagógicos a margem dos objetivos preventivos é marca das abordagens prevencionistas progressistas, enquanto a incoerência teórica é característica pontual de alguns trabalhos no grupo.

Por fim, na Figura 1, ilustramos a distribuição temporal dos trabalhos entre as abordagens categorizadas.

Figura 1 – Gráfico da distribuição das abordagens de educação nos trabalhos ao longo dos anos



Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui é importante observar três pontos principais: a consistência recente no volume de trabalhos publicados, desde 2009; a mudança ao longo do tempo no predomínio entre abordagens prevencionistas, quando inicialmente eram mais comuns as conservadoras e posteriormente as progressistas; e a distribuição muito próxima das produções com abordagens progressistas e das político-pedagógicas, como se essas dividissem a área de Ensino em dois blocos

Em primeiro lugar percebemos que a área tem publicado de maneira mais consistente a respeito do tema desde 2009. Ou seja, o tema tem ganhando mais destaque na última década. Mesmo assim, consideramos que o volume total de produções segue baixo, tendo

nessa década uma média de 4,9 trabalhos/ano, com a máxima de 8 trabalhos em 2015. O segundo ponto nos indica uma tendência já esperada de que as abordagens prevencionistas adotem ao longo do tempo olhares mais progressistas ao considerarem a produção acadêmica mais recente sobre prevenção. Já o terceiro evidencia a disputa que se destaca na produção da área de Ensino entre as abordagens prevencionistas e as político-pedagógicas. Entendemos que essa é mais uma representação da tensão existente entre olhares da Saúde e da Educação para a educação sobre drogas. Essa tensão evoca a necessidade de compreendermos quais as aproximações e distanciamentos entre essas duas abordagens. Portanto, na próxima subseção buscamos problematizar o que de fato pretendem as abordagens prevencionistas, além de discutir como estas subvalorizam os objetivos pedagógicos.

5.2.3 Prevenção ou prescrição do saudável?

Acreditamos que com o que expusemos até aqui se torna evidente o principal objetivo deste grupo de textos: o de prevenir. Traçamos nesses próximos parágrafos uma reflexão sobre a busca pela prevenção presente em quase metade das publicações da área de Ensino. Consideramos que o que deve ser questionado não é a necessidade da prevenção: existem problemas de saúde e, se possível, é interessante que sejam prevenidos. O problema está na concepção de que a educação sobre as drogas, ou qualquer tema correlato a saúde, deva ser pautado pela prevenção.

Nos posicionamos dessa forma por compreender que educar é muito mais do que treinar os estudantes para que atinjam um estado supostamente saudável. Essa restrição nos parece ainda mais problemática quando levamos em conta o fato de que o conceito de saúde/saudável não é unânime e sofre alterações com o tempo (BACKES *et al.*, 2009; LOURENÇO *et al.*, 2012). O próprio uso que fazemos do termo saudável é muitas vezes problemático. Por exemplo, existem autores que fazem listas ou recomendações de hábitos saudáveis, inclusive em relação as drogas. No entanto, para nós é impossível conceber um hábito como saudável, uma vez que saúde é um aspecto do ser. Reconhecemos que muitas abordagens preventivas já superam esse nível de prescrição tão direta por pensarem em termos dos fatores de risco e de proteção. Contudo, não deixam de pretender que suas intervenções levem os estudantes a modos de vida ditos mais saudáveis.

A questão da prescrição já é debatida por pesquisadores da área de Educação em Saúde há algum tempo. Mohr (2002) nos alerta para o fato de que se a escola “inclui como sua responsabilidade desenvolver uma ES normativa e prescritiva, sua ação se tornará

manipuladora e modeladora de comportamentos.” (p.243). As marcas dessa prescrição são evidenciadas também em trabalhos mais recentes. Venturi (2018) afirma que “é fato que na escola brasileira a complexidade em torno da saúde é simplificada e restrita a aspectos fisiológicos e anatômicos e ao repasse de informações sobre conjuntos de práticas, prescrições e proibições de comportamentos e hábitos que devem ser adotados em prol da saúde.” (p.48). Além disso, para Pedroso (2015, p.66) a forma como essa educação tem sido desenvolvida, através da transmissão de informações com objetivos prescritivos e preventivos, não incentiva o pensamento crítico, reflexivo e comprometido com as responsabilidades sociais.

Nós entendemos que se pensamos nos estudantes como indivíduos que devem ser treinados para seu próprio bem, além de reforçarmos uma hierarquia desnecessária entre professor e alunos, nós desconsideramos os estudantes como sujeitos autônomos.²⁷ São esses sujeitos que, de fato, vão lidar com as mais variadas situações em suas vidas, para a maioria das quais, a escola não ofereceu treinamento ou solução. Nesse contexto, serão eles a tomarem suas decisões considerando ou não o que a escola lhes ofereceu. Como professores defendemos que pessoas, na escola ou fora dela, possam viver em exercício pleno da igualdade, mobilizando o que lhes é importante quando sentem que é necessário. Para nós a educação não acontece de fato se o indivíduo deixa a escola com uma lista memorizada do que deve ou não fazer e consumir.

Ainda que algumas ações preventivas possam mudar o comportamento dos sujeitos não deve ser esse o propósito da escola. Com relação às drogas, defendemos que professores podem dedicar seus esforços à aprendizagem do tema em si, em suas mais diversas facetas. Afinal, são eles que tem o potencial de por “em cima da mesa” o tema, mobilizando a atenção. De forma que, junto de seus estudantes, eles possam profanar os significados impostos ao tema suspendendo-o. Nesse exercício de comunização, é possível que cada um verifique sua igualdade e a exerça (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Outro aspecto que nos parece emblemático é que entre trabalhos de educação preventiva nós encontremos também a atuação de médicos e enfermeiros (AT47, TD01). Uma vez que outros profissionais realizam o mesmo tipo de ensino, isto coloca o professor junto aos agentes de prevenção, o que sequer faz parte da sua profissionalidade. O professor aparece entre as intenções preventivas pela conveniência do seu acesso a muitas pessoas em

²⁷ Uma vez que “a autonomia frente ao conhecimento permite ao indivíduo liberar-se de receitas prontas, regras, ordens e das prescrições ditadas por outrem sobre o que é adequado ou saudável para manter ou recuperar a saúde.” (VENTURI; MOHR, 2013, p.2350)

idades consideradas vulneráveis. Dessa forma, o professor está subvalorizado e, por isso, é visto como aquele que precisa aprender como prevenir.

A distribuição percebida em nossa investigação, em que 47,61% dos trabalhos são prevencionistas e 49,20% têm uma abordagem político-pedagógica, nos leva a duas hipóteses. A primeira é de que a área da Saúde, em especial da prevenção, detém muita influência sobre a produção em programas de Ensino. Já a segunda, diz que a busca incessante por um modelo saudável idealizado afeta nossas ações de maneira geral, inclusive as produções acadêmicas. Acreditamos que a influência da área da saúde na educação somada a busca por um suposto modo de vida saudável explica o volume de trabalhos prevencionistas em comparação aos político-pedagógicos. Com cada uma das duas abordagens, prevencionista e política-pedagógica, ocupando metade do *corpus* nós entendemos que a separação destas na área de Ensino se dá de maneira quase dicotômica. Porém, para elucidar a questão seriam necessárias outras investigações que buscassem elementos como: a formação dos pesquisadores, suas motivações para a construção das pesquisas, a composição do corpo docente nos PPG de Ensino, e tantos outros.

Por hora, consideramos os elementos por nós investigados como suficientes para a melhor explicação das tensões entre as duas abordagens. Esse resultado reverbera muito do que já foi produzido na Educação em Saúde. Já em 1976, Joaquim Alberto Cardoso de Melo apontava em sua tese que a Educação sempre esteve subordinada à Saúde Pública. Segundo o autor “a subordinação ... é decorrente de uma específica visão de homem e de mundo, da saúde e da educação. As ações de saúde, **traduzidas como prestação de serviços preventivos de um lado e curativos de outro**, reduzem o conceito de saúde-doença, dicotomizando a população em sadios e doentes” (CARDOSO DE MELO, 1976, p.144, grifo nosso).

5.3 POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Por último, descrevemos nessa seção o panorama das abordagens político-pedagógicas identificadas entre os trabalhos analisados. Um dos resultados mais importantes que pudemos observar foi justamente a grande frequência com que estas foram encontradas. Isso nos mostra que na área de Ensino, a despeito do proibicionismo e das tensões com a prevenção, predomina a produção preocupada com questões pedagógicas. Descreveremos nos próximos parágrafos algumas das tendências que observamos, acompanhadas de exemplos. Ao fim,

buscamos discutir a localização do papel do professor em meio às abordagens descritas nesse trabalho.

Como comentamos anteriormente, a perspectiva de RD esteve presente tanto entre as abordagens prevencionistas progressistas, quanto nas abordagens político-pedagógicas. Isso nos traz mais uma evidência de que as abordagens sobre a educação não podem ser reduzidas a uma ou outra visão sobre o tema. No grupo que descrevemos aqui, os trabalhos têm como objetivo primeiros aqueles considerados como pedagógicos (e5), mas como veremos em alguns casos a prevenção (e2) também apareceu, ainda que à margem dos primeiros. É justamente essa inversão que faz com que trabalhos possam estar categorizados no Aspecto E com os mesmos objetivos, mas tenham abordagens distintas.

Por exemplo, os autores do AT53 descrevem uma situação de ensino pautada pela promoção da saúde (e3) com a consideração de que “cada sujeito deve erigir modos singulares de produzir saúde em seus modos de andar a vida.” (p.270). Em seu trabalho eles mobilizaram elementos em todas as categorias que nós avaliamos, dos morais aos comportamentais. Além disso, sua pesquisa-intervenção permitiu “identificar reposicionamentos dos jovens em relação aos temas, na medida em que, por exemplo, foi possível reconhecer especificidades das vozes juvenis sobre o assunto drogas, soando como questionamento às corriqueiras práticas de saúde na escolar.” (p.270). Ou seja, o trabalho discute a prevenção, pretende a promoção da saúde, mas desenvolve e discute principalmente os processos de aprendizagem. Portanto, consideramos que sua abordagem sobre a educação é político-pedagógica.

Entre os trabalhos que se pautam pela RD, vale destaque para o AT49. Nesse caso as autoras investigaram uma proposta de educação com a abordagem de RD em interface com a educação para a autonomia. Elas fazem isso através da avaliação de um jogo (*Jogo na Onda*) construído em pesquisa anterior (descrito no AT06). A partir dessa avaliação tecem diversas reflexões sobre a relação entre os adolescentes e o tema. Além disso, destacam que seu trabalho “teve o propósito de contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas educativas sobre drogas” (AT49, p.226). Consideramos este um exemplo de coerência entre a fundamentação teórica da educação e a prática desenvolvida, tendo em vista que os preceitos enunciados são considerados ao longo de todo o trabalho. Uma versão mais

detalhada dessa investigação pode ser encontrada na TD08²⁸, a dissertação que dá origem ao AT49.

A tendência do uso de jogos educativos nos chamou a atenção entre os resultados: além do trabalho anterior outras duas ocorrências foram identificadas (TD29, TD35). No caso da TD29, o jogo é um produto, construído a partir da investigação realizada sobre as concepções de adolescente em uma escola no Rio de Janeiro. O jogo de perguntas e respostas mobiliza quase todos os elementos avaliados no Aspecto F, com exceção dos morais (f1). Ele aborda o tema drogas “transmitindo e compartilhando conhecimento e vivências sobre o assunto, possibilitando um momento lúdico e de diálogo” (p.74). É importante destacar que em todo jogo o tema prevenção é mencionado somente uma vez. Mais uma vez, percebemos a inversão nestas abordagens ao privilegiarem objetivos pedagógicos.

De maneira similar, a TD35 constrói um jogo como ferramenta educacional. Destacamos aqui duas considerações da autora. Na primeira, por considerar a escola a segunda casa dos estudantes, ela sugere que essa “deveria ser a principal instituição a se preocupar primeiramente em praticar um discurso não-repressivo e acolhedor” (TD35, resumo da autora). Ainda que discordemos da concepção de escola como segunda casa, nós concordamos com a visão de que nossas abordagens precisam ser mais acolhedoras, além de não-repressivas. Soluções prontas não dão conta das realidades de cada contexto, por isso existe na educação a necessidade de adequações. Esse processo, deveria acolher as considerações dos alunos e da comunidade sempre que possível. A outra consideração é a de que “não há como fazer um parêntese e determinar que “agora é a hora de se falar sobre drogas”, pois, mesmo que assim se faça, esse assunto transborda a previsibilidade, não é eventual” (TD35, p.13). Ou seja, a autora constrói uma estratégia de ensino, mas reconhece a dinâmica fluída própria das salas de aula. Imaginamos que esse é um elemento com os quais os professores terão facilidade de empatizar. Afinal, quantos de nós já receberam perguntas sobre temas complexos como as drogas em momentos improváveis. Esse tipo de percepção, sobre a complexidade dos momentos pedagógicos, faz com que muitos dos trabalhos de

²⁸ Ao falar desse trabalho, orientado por Simone Souza Monteiro, sentimos a necessidade de destacar a relevância da produção da pesquisadora e de seus orientados para as abordagens político-pedagógicas de educação sobre drogas. Ainda que esse não seja objeto de nossa investigação a frequência com que seu nome aparece entre os trabalhos nos saltou aos olhos. O trabalho realizado no Instituto Oswaldo Cruz pelo Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde, do qual foi coordenadora por 15 anos, esteve bastante presente em nosso conjunto de trabalhos associado às perspectivas político-pedagógicas sobre o tema. Além de orientar a TD08, Simone é coautora dos artigos AT06, AT32, AT49 e AT88 e criadora do Jogo na Onda. Mais sobre a sua produção pode ser encontrado em: <http://lattes.cnpq.br/4324408341381188>

abordagem político-pedagógica dialoguem de maneira próxima com a realidade da sala de aula e do professor.

Entre as abordagens político-pedagógicas encontramos também um predomínio de perspectivas freireanas de educação: dos 31 trabalhos nessa categoria, 19 citam o autor ao menos uma vez²⁹. Entre eles, alguns o utilizam para mobilizar conceitos de maneira mais pontual enquanto outros aprofundam sua fundamentação. Por exemplo, no AT32, que trata da abordagem de RD em prática educativa em espaços não formais, o livro “Pedagogia da autonomia” é citado pelas autoras para conceituar o termo autonomia. Enquanto na TD39 o autor articula seu conceito de realidade ao processo de investigação temática, proposto por Freire, para analisar práticas educativas do "Portal de formação aberta: sujeitos, contextos e drogas". De maneira geral, percebemos nas abordagens político-pedagógicas uma aderência muito maior entre as enunciações das perspectivas teóricas e a prática desenvolvida ou proposta.

Podemos observar isso no AT74, o qual trata de uma proposta de ensino interdisciplinar a partir da obra de ficção científica “Admirável mundo novo” do escritor inglês Aldous Huxley. Nesse trabalho as autoras buscam explorar a obra com o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e constroem sua sequência didática baseadas na perspectiva freireana da abordagem temática. Para isso, elas buscaram construir sua intervenção de forma que “os alunos são apresentados a temas de trabalho, a partir de situações problema, e são estimulados a discutir e debater os temas de forma a desenvolver uma visão humanística e crítica da realidade” (AT74, p.568). Por fim, percebem que os estudantes construíram diversas relações da obra com suas próprias realidades levando-os “a refletir sobre a sua própria participação democrática na sociedade atual” (AT74, p.572). Ou seja, a pretensão de que as situações problema gerassem uma visão crítica da sociedade é materializada no processo de investigação das autoras. São conexões como essas, entre teoria e prática, percebidas em diversos dos trabalhos político-pedagógicos que para nós evidenciam o aspecto de compromisso pedagógico dessas abordagens.

Alguns dos trabalhos também apresentam discursos sobre a educação em relação à emancipação dos sujeitos. Por exemplo, no AT10 as autoras realizam uma revisão da literatura sobre os programas de prevenção no Brasil. Logo no início de seu trabalho se posicionam da seguinte forma “toma-se também como referência teórica neste trabalho uma abordagem educacional emancipatória, considerada potente para formar sujeitos com

²⁹ São eles: AT18, AT20, AT21, AT32, AT49, AT54, AT60, AT74, AT82, TD04, TD07, TD08, TD21, TD24, TD26, TD29, TD30, TD38, TD39

capacidade crítica, habilitados para propor mudanças, capazes de refletir sobre suas escolhas” (AT10, p.118). Isso faz com que durante suas análises elas busquem pela dimensão crítica dos programas de prevenção.

Outro caso ocorre no AT82, no qual as autoras adotam o que consideram a perspectiva de redução de danos emancipatória. Para elas o processo de emancipação demanda “compreender as diferenças de classe e de acesso aos bens” o que “possibilita a denúncia das raízes dos problemas advindos do envolvimento dos sujeitos com o fenômeno produção-distribuição-consumo de drogas e,..., favorece o desenvolvimento de práticas coerentes com essa interpretação” (AT82, p.624). As perspectivas que questionam as estruturas capitalistas e buscam a libertação dos sujeitos das relações de opressão fazem com que trabalhos na abordagem político-pedagógica priorizem a discussão política para a educação sobre drogas. Contudo, é importante perceber que emancipação é um termo polissêmico e, ainda que muitas de suas definições sejam bastante próximas, sua pluralidade está expressa nestas abordagens. Nesse contexto, além de Freire, merece destaque a ocorrência de trabalhos que tomam por base a obra de Demerval Saviani, o principal referencial para a Pedagogia Histórico-Crítica. No caso do AT82 a visão sobre emancipação é pautada por sua obra. Da mesma forma, essa visão já estava presente no AT35, artigo anterior que inclui algumas das autoras do AT82.

Como temos defendido as abordagens político-pedagógicas nos parecem mais coerentes, mas também identificamos entre elas um caso de discursos contraditório, na TD24. Porém, nesse trabalho a contradição inverte o sentido das que tínhamos observado entre as abordagens prevencionistas. Nesse caso, a autora faz afirmações em sua fundamentação teórica que aproximam seu discurso tanto da prevenção conservadora, quanto do proibicionismo. Primeiro reforça a noção conservadora de informar para prevenir quando diz que “a escola tem um papel fundamental na prevenção ao consumo de drogas, pois a educação e a informação são a melhor forma de afastar os usuários dessas substâncias.” (TD24, p.86). Mais adiante retrata a família como “indispensável na prevenção e **combate** às drogas” (TD24, p.116, grifo nosso). Porém, o trabalho que desenvolve toma rumos muito mais críticos e dialógicos. Afinal, trata-se da construção de uma abordagem temática interdisciplinar que usa droga como tema gerador. Ou seja, a despeito dos deslizes eventuais de seu discurso, sua prática demonstra uma abordagem político-pedagógica.

Outro ponto identificado foi o de que, de uma forma ou de outra, a produção das abordagens aqui discutidas extrapola a noção de que a criticidade deve ser estimulada apenas entre os estudantes. Isso em razão de que os trabalhos também sugerem que é necessária uma

prática crítica dos professores. Entendemos que isso é reflexo de construções teóricas sólidas e bem articuladas da maioria desses trabalhos com o campo da Educação. Mesmo quando postas em relação direta com a prevenção, as perspectivas político-pedagógicas são priorizadas. Esse é o caso na TD21 em que o autor pretende “estimular a adoção de uma prática docente crítica, significativa e emancipadora que possibilite ao professor escolher e desenvolver uma atuação com responsabilidade ética em relação à prevenção do uso de drogas” (p.17). Da mesma forma, a prevenção ainda figura entre os objetivos de alguns dos trabalhos, mas perdeu o protagonismo que recebia nas abordagens preventivas.

Por outro lado, foi importante identificarmos que alguns trabalhos de abordagem político-pedagógica tratam do tema drogas sem sequer citar a palavra prevenção, dois deles já citados (AT20 e AT74). Outros exemplos que podemos citar são o AT21, o AT36 e a TD32. No caso do AT36, as drogas foram utilizadas como mote para uma proposta interdisciplinar. Em seu artigo os autores nos mostram o potencial que o tema tem para mobilizar atividades que repensam o processo de ensino-aprendizagem. Como eles mesmos apontam, “os resultados obtidos mostraram que o interesse e o envolvimento dos alunos foram grandes, o que possibilitou a aquisição de aprendizagens realmente significativas.” (AT36, resumo). Consideramos que trabalhos como estes vão além da inversão entre objetivos preventivos e pedagógicos. Nesses casos o tema drogas faz parte da educação somente pelo seu potencial pedagógico. Potencial esse que temos defendido até aqui e que em outras abordagens é sufocado por pretensões de prevenção.

Outra tendência entre os trabalhos de perspectiva político-pedagógica são as investigações sobre formação a respeito das drogas. Destacam-se as iniciativas de formação de professores e as formações desenvolvidas para outros públicos, como aquelas em espaços não formais, plataformas online ou nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). Quanto à formação de professores, destacamos o trabalho relatado no AT54. Nele, os autores investigaram os desafios e possibilidades para a atuação do educador em ações preventivas ao consumo abusivo. O trabalho se deu a partir de um modelo de pesquisa-ação realizada com professores de escolas públicas, com os quais foram alternados momentos de grupo focal e encontros de formação. O que mais nos chamou a atenção no trabalho foi o destaque que os autores deram às considerações dos professores e ao contexto escolar, isso fez com que o considerássemos entre as abordagens político-pedagógicas. Entre seus resultados os autores percebem que “o trabalho de prevenção é percebido como uma demanda a mais para os professores” devido a “forma de funcionamento do sistema escolar público com demandas múltiplas, tempo de

planejamento e reflexão escassos, e desarticulação entre os professores” (AT54, p.131). Esse pode soar como um resultado bastante óbvio aos professores em sala, mas muitas vezes é desconsiderado nos trabalhos de abordagem preventivista. Diferente destas, o AT54 consegue perceber as condições de trabalho limitantes do professor. Além de destacar, em consonância com o que temos defendido, que “o encontro respeitoso entre saúde e educação pode resultar em ganhos significativos para a formação de profissionais de ambas as áreas.” (AT54, p.132). Entretanto, este foi um trabalho que desafiou nossa classificação em abordagens. Uma vez que seus objetivos voltados à prevenção e promoção da saúde estão diluídos em práticas sustentadas por uma abordagem pedagógica que se pretende libertadora.

Os trabalhos que tratam da formação em outros espaços foram bastante plurais em termos de locais e público alvo. A título de exemplo temos: oficinas na UBS para trabalhadores de instituições sociais (AT18); um projeto do Instituto Oswaldo Cruz para educadores de organizações não governamentais no Rio de Janeiro (AT32); capacitação em Centros Regionais de Referência sobre Drogas para profissionais da saúde e assistência social (AT55) e formação online no Portal Aberta (TD39). Essas formações, ainda que variem em público alvo, têm em comum a preocupação com a educação sobre drogas para além da prevenção. Por exemplo, as autoras do AT32 privilegiam a abordagem de educação para autonomia, a qual “considera o direito e o respeito à liberdade de escolha de cada indivíduo.” (p.837). Portanto, uma abordagem de educação político-pedagógica pode ser direcionada a diferentes profissionais, sem perder suas bases pedagógicas. Desta forma, as formações nessa abordagem não apresentam um caráter puramente instrutivo, diferente de muitas formações construídas em abordagens preventivas.

Por fim, concluímos que as abordagens político-pedagógicas têm iluminado o caminho para pensarmos outras questões sobre a educação sobre drogas que não a prevenção. Dito isso, imaginamos que a não pretensão preventiva das abordagens político-pedagógicas, evidenciada em nosso trabalho, possa inspirar ações de professores e pesquisadores que antes se sentiam inseguros para tratar do tema. Nessa perspectiva desonera-se o professor de atuação profissionais alheias à educação. É nessas abordagens que nos sentimos mais confortáveis com o papel atribuído aos professores. Por isso, dedicaremos as próximas páginas à apresentação e defesa de algumas das reflexões que temos feito, como grupo de pesquisa, acerca do papel do professor e da Educação em Saúde.

5.3.1 A Educação em Saúde e o papel do professor

Ao longo desse trabalho temos insistido na preocupação com a figura do professor, mas isso não se dá de maneira gratuita. Fato é que há muito tempo as pretensões de educação sobre a saúde na escola refletem na atuação profissional docente. Mohr (2009) afirma que o tratamento dado por professores aos temas que entendem como relacionados à saúde (alimentação, infecções sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência) costumam ser normativos e prescritivos. Além disso, com a orientação de comportamento perpetuam a estrutura de expert-aprendiz. Nessa perspectiva, “o professor fala como adulto experimentado que dá conselhos e orienta o jovem supostamente inexperiente” (MOHR, 2009, p.110). O que percebemos a partir disso é que muitas vezes essa abordagem gera limites e frustrações. Dado o contexto em que “verifica-se que o professor (...) projeta para si o papel de agente de prevenção para determinados comportamentos - ... -, coteja-os com os comportamentos expressos por seus alunos e tem a sensação de ter falhado.” (MOHR, 2009, p. 111).

Dessa forma, profissionais que já enfrentam diversos obstáculos em suas condições de trabalho sentem-se responsabilizados por seus alunos não aderirem a comportamentos ditos saudáveis. Nossa compreensão é de que esse sentimento de culpa é gerado majoritariamente pelas expectativas irreais de prevenção atribuídas por políticas públicas ao professor. Com relação às drogas, nosso panorama permite uma boa compreensão do quanto essas expectativas ainda são prevalentes. Percebemos nisso um grande problema, dado que o professor acumula responsabilidades que lhe foram impostas socialmente e deixa de considerar outros objetivos para a educação sobre esse tema.

Falta às abordagens de educação preventivistas a compreensão de que professor e escola são atores distintos, e que sem a atuação profissional do primeiro o propósito do segundo se perde. Por isso, a educação pela qual preza o professor “deve distinguir-se daquela realizada pelas campanhas ou por outros profissionais cujo objetivo final e principal é conseguir modificar um comportamento, reduzindo a frequência de atitudes consideradas de risco e estimulando aquelas considerados como mais saudáveis” (MOHR, 2002, p.241). Uma vez que, se os professores se apropriam da função de modificar comportamentos dos alunos ao estabelecer um padrão considerado como saudável a escola perde seu sentido de existir. Como aponta Mohr (2002):

esta atividade pode conspurcar a função primeira e principal da instituição escolar que é o desenvolvimento de capacidades cognitivas, do senso crítico e da autonomia do indivíduo, através dos conhecimentos, natureza e filosofia das artes, letras e ciências: patrimônio acumulado que caracteriza a humanidade como tal. (p.241)

Esse movimento pode ser agravado se considerarmos a tendência de importação das medidas preventivas, como as sugeridas pelos organismos multilaterais (como a OMS e o UNODC) ou as desenvolvidas em países com realidades muito distintas das nossas (como o projeto #TamoJunto). Além do mais, a tendência de importação tem sido observada no processo de estabelecimentos das políticas recentes sobre educação. Por exemplo, o contexto dos testes padronizados como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – têm moldado as reformas curriculares sobre a escola (como é o caso da BNCC) e sobre a formação de professores, com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Entre os diversos reflexos dessas reformas temos observado a ameaça de restrição da autonomia docente (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Felizmente uma porção considerável dos trabalhos encontrados em nossa investigação enquadram-se nas abordagens político-pedagógicas, representando quase a metade de todo o conjunto. Esses trabalhos de educação sobre as drogas estão, em geral, mais alinhados com uma visão de Educação em Saúde não prescritiva. Essa abordagem nos parece mais responsável e condizente com a realidade. Porque se a escola “encara como sua responsabilidade o desenvolvimento de conhecimentos de forma reflexiva e crítica estará preparando seu aluno para agir e escolher com autonomia, instrumentalizado por conhecimentos realmente significativos.” (MOHR, 2002, p.243).

Por isso, advogamos pelo direito dos professores de mobilizarem os conteúdos relacionados à Saúde para muito além de suas implicações nessa área. Defender a Escola e seu papel na sociedade é uma luta que passa pela necessidade de defendermos nossa liberdade profissional de botar os temas “em cima da mesa” para que possam ser suspensos e profanados, assim como sugerem Masschelein e Simons (2013; 2014). Tudo isso, sem perder de vista nosso posicionamento acerca do princípio de igualdade intelectual, que confere o potencial democrático e de subjetivação pedagógica da Escola. As drogas nos permitem compreender tantas dimensões do que significa ser humano que encapsulá-las a uma só é uma restrição violenta. Se fossemos expressar essa limitação em metáfora poderíamos pensar em alguém que compra um livro para usar como calço para nivelar uma mesa. Dado que o objeto em questão, assim como o tema drogas, é mobilizado, resolve-se o problema, mas aquelas histórias que ele contém nunca serão contadas.

Portanto, é necessário que deixemos de ver a educação sobre as drogas, ou sobre qualquer tema relacionado a saúde, como uma ferramenta ou degrau para alcançar o suposto saudável, dado que o professor não pode considerar que seus alunos atingirão determinadas atitudes, hábitos e comportamentos. Tampouco a escola “pode considerar que tem controle e jurisdição sobre estes elementos e, portanto, poderia estabelecê-los univocamente e avaliar se, no fim de dado período letivo, os alunos o alcançaram ou não” (MOHR, 2002, p.243). A educação escolar não deveria servir de forma primeira e exclusiva à resolução de problemas e, portanto, a educação não deve ficar subordinada a essas expectativas. Conforme o que defendi na seção 2.3 a escola deveria operar em um tempo não subordinado a nenhuma atividade específica, e sim no “tempo livre” significado de termo *skholé*. Um tempo em que a vida produtiva está suspensa, tempo de estudo, de pensamento e de exercício (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Neste tempo as diferenças e problemas, inclusive os de saúde, são suspensos para que todos possam perceber-se iguais e igualmente comprometidos perante um tema posto “em cima da mesa”.

Acreditamos que seja necessário questionarmos até mesmo os termos que usamos para nos referir a processos de educação sobre temas como as drogas. No caso da Educação em Saúde, insiste-se no uso da preposição “em” que tem diferentes empregos na língua portuguesa, podendo indicar tanto um local (o que não é o caso), quanto um fim ou um meio para atingir algo. Dessa forma subordinamos, já no nome, essa porção da Educação à Saúde. Sendo assim, a educação sobre muitos dos temas percebidos como pertencentes a essa relação acabam por refletir a sua estrutura assimétrica de poder. Partindo do senso comum, se o tema é visto como relacionado a saúde entende-se que a educação sobre este deve objetivar uma aproximação dos estudantes do que é entendido como saudável por quem desenvolve ou propõem a atividade. Essa visão perpetua a noção de que a Educação deve ser em alguma medida prescritiva, da qual discordamos abertamente.

Quando tratamos das nossas expectativas para o ensino do tema drogas, estamos falando de uma Educação **sobre** Drogas. Utilizamos a preposição “sobre” como sinônimo de “a respeito de”. Fazemos isso a partir da compreensão de que a educação sempre diz respeito a um tema – ela trata de algo, é sempre **sobre** algo – mas também é um fim em si mesma. A educação é em si um processo de suspensão, atenção e profanação que pode culminar na subjetivação pedagógica, seja qual for o tema sobre o qual nos debruçamos. Por isso, a possibilidade da construção de uma visão crítica sobre temas diversos jamais deve ser menosprezada pela busca de um suposto e dito saudável. Talvez seja o caso de que nós

professores precisemos “voltar às coisas mesmas”, como já sugeria Edmund Husserl aos filósofos (HUSSERL, 2001, p.168). Posto de outra forma, acreditamos que nós, professores, temos em nossas mãos a possibilidade de considerar a escola como espaço de questionamento das experiências humanas, sejam quais forem, para além daquilo que é visto como tradição acabada e inquestionável.

6. SÍNTESE DO PANORAMA

Como maneira de sistematizar o que apresentamos ao longo destas 100 páginas de dissertação nós apresentamos aqui o que chamamos de “síntese do panorama”. Nela estão contidas versões condensadas e simplificadas dos resultados obtidos sobre cada aspecto e sobre as abordagens. Esperamos que este produto possa auxiliar na compreensão e acesso das informações por nós produzidas, de forma que o leitor possa vislumbrar o panorama da área. De início, vale ressaltar que nos últimos 10 anos (2009-2019) vimos uma constante produção de pesquisas sobre o tema, a média de trabalho publicados nesse período de é aproximadamente 5 ao ano.

ASPECTOS

- A) A maioria dos autores não conceitua o termo droga (72%). Os poucos que conceituam costumam adotar o que é proposto pela legislação ou pela OMS;
- B) A maioria dos trabalhos (83%) trata das drogas em geral, ou seja, discutem tanto substâncias lícitas quanto as ilícitas;
- C) Em nossa amostra 33% dos trabalhos tem a educação sobre drogas como tema central e 17% como tema complementar. Os outros 50% se limitam às menções ou sequer tratam de educação;
- D) Dos trabalhos que tratam de educação a maioria (65%) tem como enfoque de suas investigações as estratégias educativas ou percepções. Os outros dois enfoques mais prevalentes são as análises de material didático (10%) e a formação de professores (13%);
- E) Entre os objetivos dos autores com a educação foram predominantes a prevenção (75%) e os pedagógicos (63%), o terceiro mais frequente foi a informação (16%);
- F) Os elementos indicados para a educação mais frequentes foram os biológicos (68%), os sociais (68%) e os comportamentais (59%). Seguidos pelos históricos (42%) e os legais (39%);

ABORDAGENS

Observamos que as abordagens menos comuns foram aquelas **proibicionistas**, encontradas em somente dois trabalhos. Com isso, chegamos à conclusão de que, ao menos entre os pesquisadores, a perspectiva de proibição parece superada. Porém, algum cuidado ainda é necessário para que não se construa de maneira descuidada um discurso que aponte nesse sentido. Ou seja, não basta perceber que o proibicionismo é problemático por ser

fundado em perspectivas de perseguição, mas também é necessário transformar o modo como nos referimos ao tema. O uso de termos como “combate ao uso” ou “combate as drogas” ainda remete a essa visão. Assim como, a máxima “ensinando a dizer não”.

Se considerarmos as **prevencionistas** em um só grupo elas representam quase metade dos trabalhos analisados (47,61%). Dessas as **conservadoras** são a menor parte, somente 11,11%. Ainda assim, observamos ocorrências recentes dessa abordagem em 2018 e 2019. Os autores que se alinham a essa abordagem tratam da educação sobre as drogas como um meio para a prevenção. Nesse caso, a prevenção está muito associada à noção de que o conhecimento e as informações, são fatores de proteção. Portanto, ao ensinar os estudantes sobre os efeitos fisiológicos das substâncias eles aumentariam seu repertório de argumentos para recusá-las. Nos parece que ainda falta para essa abordagem o reconhecimento de que as drogas fazem parte de nossas vidas.

No entanto, a maioria das abordagens prevencionistas (36,5%) é de tipo **progressista**. Nesses trabalhos pode ser observado um movimento de expansão do olhar para as possibilidades educacionais. Ainda que conservem o objetivo sobre o comportamento dos estudantes, as progressistas já mobilizam outras abordagens, como é o caso da Redução de Danos, bastante frequente entre estes. Com isso, levam em consideração elementos além dos fisiológicos, dando atenção para a relação entre cada sujeito com as substâncias, localizado em seu contexto. Entre estes trabalhos observamos também objetivos considerados por nós como pedagógicos. Mesmo assim, eles parecem ofuscados pelos de prevenção. Ainda se confunde muito a profissionalidade do professor com àquelas dos profissionais da saúde, sendo que aquele aparece junto aos outros agentes de prevenção.

Por fim, a maioria dos trabalhos analisados foi considerado de abordagem **político-pedagógica** (49,2% do conjunto). Com a percepção de educação dessas abordagens percebemos o resgate do trabalho docente. Sendo assim, a educação sobre drogas deixa de estar restrita aos projetos de prevenção. Ou seja, as drogas passam a ser vistas como tema da educação associado a objetivos majoritariamente pedagógicos. Mas, mesmo entre eles não podemos dizer que a prevenção foi superada completamente. Contudo, houve ao menos uma inversão em termos de prioridades. Entre nossas abordagens é essa que nos deixa mais a vontade com relação ao papel esperado do professor. Em uma abordagem político-pedagógica é possível que a saúde seja só mais um elemento mobilizado na discussão de um tema que é tão amplo e rico em conteúdo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho para a resolução das tensões entre as abordagens buscamos uma posição de articulação das áreas da Saúde e da Educação, defendendo a necessária demarcação da atuação dos profissionais de cada uma delas. Da mesma maneira como podemos resolver um cabo de guerra cortando-o ao meio, não é necessária a disputa se cada uma das partes toma para si aquilo que lhe compete. Nesse caso, defendemos que os profissionais da saúde prezem por ela e que os professores prezem pela educação. Ou seja, no que diz respeito a saúde na escola, que os profissionais da saúde realizem suas ações de prevenção respeitando as características de cada instituição de ensino onde pretendam atuar. Enquanto os professores possam se sentir livres das responsabilidades sobre a saúde de cada um dos seus estudantes e, dessa forma, possam exercer sua profissão no ato de educar. Mas, de maneira alguma estes profissionais devem atuar de forma isolada.

Reiteramos que nossa proposta de divisão de responsabilidades não implica o fim diálogo. Ou seja, não buscamos criar qualquer cisma, pelo contrário, se cada área tem seus saberes valorizados, de maneira simétrica, poderemos ter discussões que sejam de fato horizontais. Quem sabe dessa forma, a horizontalidade passe com o tempo a ser refletida nas políticas públicas sobre o tema. Seguimos certos de que todos os professores têm muito a aprender com os conhecimentos produzidos pela área da Saúde, inclusive sobre as drogas, dado que ela tem sido pioneira na desconstrução da visão repressiva e proibicionista sobre o tema. Da mesma forma, os profissionais de saúde que vão até a escola se beneficiarão dos conhecimentos pedagógicos próprios daquele espaço e da Educação. Afinal, se estes pretendem atuar nas escolas é importante que as conheçam como são. Com isso, ao escolherem atuar juntos, ambos profissionais poderiam construir espaços de diálogo para os diferentes saberes e planejar suas ações considerando o trabalho do outro.

Além disso, almejaríamos que essas interações fossem consideradas desde a formação inicial dos profissionais que um dia compartilharão o espaço da escola. Afinal de contas, compreendemos melhor o limite de nossas atuações profissionais quando percebemos o espaço ocupado por cada uma das outras profissões. Acreditamos que esse caminho de entendimento seja o mais profícuo para que a saúde pública lide com as consequências da relação entre as drogas e a humanidade. Ao mesmo tempo, as escolas podem valorizar as drogas como tema de estudo. Em resumo, não se trata de desconsiderar a saúde das pessoas, mas de considerar também a autonomia dos estudantes e o alcance do que significa ser professor.

Dito isso, é importante apontar que o tema das drogas não cabe só na escola: ele transborda as salas de aula e nós precisamos de discussões que mobilizem mais setores da sociedade. Defendemos a escola como espaço de igualdade onde o tema pode ser posto “em cima da mesa”, mas as questões urgentes sobre perseguição e encarceramento não podem contar com a escola como solução. Dessa forma, é necessário reconhecermos na questão das drogas os reflexos do racismo e identificarmos quem são aqueles que pretendem a manutenção desse sistema. Aqui sim temos uma questão divisiva e antagônica: somos nós contra eles, porque não podemos seguir omitindo a responsabilidade do Estado em todas as mortes resultantes de suas políticas proibicionistas. Estejam essas mortes entre aqueles que compõem as forças de repressão ou entre as populações perseguidas e marginalizadas. Todas elas são combustível das necropolíticas. Portanto, consideramos que a postura antirracista e anti-proibicionista é uma questão de responsabilidade ética necessária a qualquer profissional que pretenda lidar com o tema das drogas. No limite, são as nossas omissões que facilitam a perpetuação desse modelo. Pensamos que o mesmo que propõem Almeida (2018) com relação ao racismo estrutural possa ser dito sobre o proibicionismo como necropolítica, de forma que:

por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (p. 40)

Após estas considerações, destacamos nos próximos parágrafos alguns limites e possíveis contribuições do nosso trabalho, além dos horizontes imediatos à nossa frente. Primeiramente existem limites quanto as generalizações que podem ser feitas a partir do panorama apresentando. Nossa pesquisa tem caráter documental, portanto, toda descrição realizada depende de nossas análises dos textos obtidos. Ou seja, avaliamos a produção dos pesquisadores a partir do aparato teórico que construímos. Isso nos permitiu a construção de um panorama a respeito dela. Porém, este panorama não alcança tudo aquilo que os autores destes trabalhos pretendem. Sabemos que na construção de uma dissertação, de uma tese e, principalmente, de um artigo existem opções e recortes necessários. Talvez entre os trabalhos encontremos autores com perspectivas diferentes das abordagens nas quais foram classificados. Isso porque ao acessarmos seus discursos materializados em texto temos uma visão recortada sobre o que pensam.

Outro limite evidente está no recorte que realizamos, por exemplo, nós não incluímos outros eventos além do ENPEC, não buscamos por publicações em outras línguas, nem

consultamos acervos que não estivessem digitalizados. Com isso, temos a certeza de que existem muitas outras publicações sobre o tema que não acessamos. Inclusive por não abranger outras áreas de pesquisa que sabidamente produzem sobre o tema, como é o caso da Psicologia, dos Serviços Sociais e de tantas outras. Além disso, temos um recorte temporal que inclui o ano de 2019, mas a base de dados de teses e dissertações da CAPES tem algum atraso quanto a indexação de trabalhos. Por exemplo, encontramos em nossas buscas fora das bases de dados trabalhos que não foram incluídos por esse motivo. Cientes desse limite também destacamos que sem a base da CAPES não seria viável a busca padronizada entre todos os programas de pós-graduação da área de Ensino, visto que cada repositório institucional costuma ter mecanismos de busca diferentes e com certas especificidades que, em alguns casos, são extremamente rudimentares.

Como exemplo de um dos trabalhos não incluídos temos a tese intitulada “Educação Sobre Drogas e Formação de Professores: uma proposta de ensino a distância centrada na Redução de Danos” defendida em março de 2019 por Francisco José Figueiredo Coelho. Encontramos seu trabalho ao pesquisar mais sobre a produção de Simone Monteiro, que se destacou em meio a produção de abordagens político-pedagógicas e orientou aquele trabalho. Escolhemos destacá-lo aqui porque o autor constrói sua abordagem de maneira bastante crítica e considera diversos aspectos da produção sobre a formação de professores (COELHO, 2019). Em um artigo, escrito pelo dois, eles evocam a necessidade de um olhar transversal sobre as drogas para pensar a democracia na educação escolar (COELHO; MONTEIRO, 2017). Ainda que conceituem democracia de maneira distinta da apresentada por nós na introdução deste trabalho, concordamos com os autores quando estes afirmam que “a Educação sobre drogas deve estimular a autonomia e a democracia, reconhecendo a diversidade de culturas e igualdade de direito e deveres dos cidadãos” (COELHO; MONTEIRO, 2017, p.7-8).

Também não foi pretensão de nosso trabalho que o panorama revelasse como tem se dado a educação sobre drogas na escola. Nós reconhecemos que existe uma grande distância entre o que é produzido academicamente e o que se materializa nas práticas dos professores. Por isso, para responder ao objetivo de mapear o trabalho desenvolvido nas escolas seria necessário um outro desenho de pesquisa. Portanto, nos ativemos a discutir as questões postas nos trabalhos analisados e a refletir sobre possíveis implicações para a escola e para os professores. Ainda serão necessárias muitas outras investigações para que tenhamos dimensão do que é ensinado sobre drogas nas escolas de todo o Brasil.

Como eventuais qualidades de nossa pesquisa apontamos nosso pioneirismo em realizar um levantamento destas proporções a respeito da educação sobre drogas na produção acadêmica do Brasil. Não encontramos em nossas buscas nenhum trabalho que tivesse este propósito e abrangesse tantas produções, nem no Ensino nem em outras áreas. Além disso, nossas abordagens acerca da educação sobre o tema foram construídas de maneira original para esta pesquisa. Para isso muitos materiais serviram de inspiração, incluído os modelos de prevenção, mas nenhum que já propusesse a classificação em abordagens para a educação sobre drogas. Em relação às pesquisas acadêmicas, acreditamos que em nossa investigação possa haver contribuições que podem servir tanto para reflexões sobre a área de Ensino, quanto como inspiração para outras revisões que expandam o *corpus* ou olhem para outras áreas.

Além do mais, objetivamos com a construção desse trabalho que ele fosse acessível aos professores da Educação Básica. No caso de termos sido bem-sucedidos nessa empreitada, este poderá servir para que mais professores descubram, ou então reafirmem, a possibilidade lidarem com o tema a partir de uma abordagem político-pedagógica. Acreditamos que nossa fundamentação teórica incita reflexões ao narrar em síntese a construção do proibicionismo, contextualizar o tema como parte da educação e oferecer um outro olhar para a escola. Também esperamos que o panorama apresentado possa inspirar professores a questionarem suas concepções e repensarem suas práticas em sala. Por fim, almejamos que nossa postura mostre uma possibilidade de resistência às políticas impostas de maneira autoritária pelo Estado, sejam elas sobre as drogas, a educação ou qualquer outro tema.

Encerramos este trabalho com a certeza de que ele marca para nós com uma primeira contribuição, o início de uma jornada em um campo que já tem muita história. As drogas formam um tema bastante amplo e há muito a ser investigado sob diferentes olhares. Pretendemos nos próximos anos explorar a possibilidade de construção de uma pesquisa mais próxima das escolas e dos professores. Isto se faz necessário para que possamos, em conjunto com nossos pares, ampliar e rediscutir algumas das reflexões que desenvolvemos até aqui. Esperamos também que outros pesquisadores se sintam mobilizados pela necessidade de discutirmos este tema e nos acompanhem nesse caminho. Só assim faremos frente aos ideários proibicionistas que ainda governam nossas relações com as substâncias psicoativas e àqueles que utilizam dessa estrutura para perseguir determinadas populações.

REFERÊNCIAS

- ABRAPEC. ENPECs Anteriores. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-anteriores/>>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANNALS OF GLOBAL HEALTH. About. Disponível em: <<https://www.annalsglobalhealth.org/about/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- ANDRADE, T. M. de . Redução de danos, um novo paradigma? **Drog. - Tempos, lugares e olhares sobre seu Consum.** Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2004. p. 87–95.
- BACKES, M. T. S. et al. CONCEITOS DE SAÚDE E DOENÇA AO LONGO DA HISTÓRIA SOB O OLHAR EPIDEMIOLÓGICO E ANTROPOLÓGICO. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p.111-117, 2009.
- BARDIN, L.. **Análise do Conteúdo.** Lisboa, Portugal: EDIÇÕES 70, 1977.
- BIAGINI, B.. Saúde humana e drogas psicoativas em livros de ciências da natureza do programa nacional do livro didático 2017. **Anais do VII ENEBIO – I EREBIO NORTE**, p. 1626–1633, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. , 2018, p. 1–472.
- _____. DECRETO Nº 154 DE 26 DE JUNHO DE 1991. , 1991.
- BRASIL. DECRETO Nº 6.286, DE 5 DE DEZEMBRO DE 2007. , 2007.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.179, DE 20 DE MAIO DE 2010. , 2010.
- _____. Decreto Nº 79.388, De 14 De Março De 1977. , 1977.
- _____. DECRETO Nº 9.761, DE 11 DE ABRIL DE 2019. 2019.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. , 2013, p. 562.
- _____. LEI Nº 13.840, DE 05 de junho de 2019. 2019a.
- _____. LEI Nº 11.343, DE 23 DE AGOSTO DE 2006. , 2006.
- _____. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. , 1990.
- _____. Parâmetros Curriculares: Nacionais Ensino Médio. , 2000.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. , 1997.
- _____. PCN + Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. , 2002.
- _____. Portaria nº. 344, de 12 de maio de 1998., 1998.
- _____. Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014. , 2014.
- BRETT, J.; MURNION, B.. Management of benzodiazepine misuse and dependence. **Australian Prescriber**, v. 38, n. 5, p.152-155, 1 out. 2015.
- BRUNETTA, A. A. **B. O. da educação: a visão dos policiais militares sobre a autoridade e a educação.** 2003. 101 f. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

CACHAPUZ *et al.* Do Estado da Arte da Pesquisa em Educação em Ciências: Linhas de Pesquisa e o Caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade”. **Alexandria** - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.1, n.1, p. 27-49, mar. 2008.

CAPES. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 - Ensino**, 2017.

_____. **Sobre o Catálogo de Teses e dissertações**. Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/catalogo-teses/ct_sobre.html>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CARDIA, E.. **Da capacitação em toxicologia, psicofarmacologia e legislação na formação inicial de professores de ciências e biologia para a prevenção educacional ao uso abusivo de substâncias psicoativas**. 2009. 532 f. Tese. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2009.

CARDOSO DE MELO, J. A. A. **A prática da saúde e a educação**. 1976. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, Campinas, 1976.

CARIA, M. P. *et al.* Effects of a school-based prevention program on European adolescents' patterns of alcohol use. **Journal of Adolescent Health**, v. 48, n. 2, p. 182–188, 2011.

CARLINI-COTRIM, B.; ROSEMBERG, F.. Os livros didáticos e o ensino para a saúde: o caso das drogas psicotrópicas. **Revista de Saúde Pública**, v. 25, n. 4, p. 299–305, 1991.

CARNEIRO, H.. Autonomia ou heteronomia nos estados alterados de consciência. **Drog. e Cult. novas Perspect.** Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008. p. 65–90.

_____. **Drogas - a história do proibicionismo**. Autonomia Literária, 2019.

CLARKE, R. C.; MERLIN, M. D. Cannabis Domestication, Breeding History, Present-day Genetic Diversity, and Future Prospects. **Critical Reviews in Plant Sciences**, v. 35, n. 5–6, p. 293–327, 2016.

COELHO, F. J. F.. **Educação sobre Drogas e Formação de professores: uma proposta de ensino a distância centrada na redução de danos**. 2019. 245 f. Tese. Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: um olhar transversal rumo à democracia. In: IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias. Rio de Janeiro, 6, 2017, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

CORDEIRO, L.; GODOY, A.; SOARES, C. B.. A supervisão como processo educativo: Construindo o paradigma de redução de danos emancipatória com uma equipe de CAPS-AD. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 22, supl. esp., p. 153-159, 2014.

CORREIA, M. Homonímia e polissemia - contributos para a delimitação dos conceitos*. **Palavras**. Lisboa. n. 19, p. 57-75. 2000.

COTANDA, F. C. A polissemia dos conceitos e suas implicações para a sociologia: os usos de termo “sistema”. **A Soc.** Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996. 2014

D.A.R.E. **D.A.R.E. Globally**. Disponível em: <<https://dare.org/where-is-d-a-r-e/#International>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

D.A.R.E. **The History of D.A.R.E.** Disponível em: <<https://dare.org/history/>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

DUDLEY, R. **The drunken monkey: why we drink and abuse alcohol**. Berkeley e Los Angeles, California: university of california press, 2014.

EMBRAPA, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Consumo interno dos Cafés do Brasil representa 13% da demanda mundial**. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/41277124/consumo-interno-dos-cafes-do-brasil-representa-13-da-demanda-mundial>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ESCOHOTADO, A.. **The General History of Drugs**. Valparaiso, Chile: Graffiti Militante Press, 2010.

FAGGIANO, F. *et al.* School-based prevention for illicit drugs' use. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, n. 2, 2005.

_____. 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.

_____. Universal school-based prevention for illicit drug use. [Review]. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, n. 12, 2017.

FERREIRA, N. S. de A.. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257–272, 2002.

FERREIRA, R. V.; SANTOS, M. B. M.; SOUZA, K. R.. EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 02, n. 12, p.1418-1439, 2014.

FIGLIARO, M.. **Uso de “drogas”: controvérsias médicas e debate público**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FREITAS, E. O. de; MARTINS, I.. Concepções de saúde no livro didático de ciências. **Revista Ensaio**, v. 10, n. 2, p. 235–256, 2008.

GCDDP, Global Commission on Drug Policy. **Classification of Psychoactive Substances: When science was left behind**. . Geneva, Suíça. 2019.

HART, C.. **Um preço muito alto: A jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre as drogas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2014.

HART, C.; KSIR, C.. **Drugs, Society and Human Behavior**. 16th. ed. New York, NY: McGraw-Hill Education, 2015.

HAAS, B.. The Guardian International. **Caffeine hit: South Korea bans coffee from every school**. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2018/aug/30/south-korea-bans-coffee-from-every-school>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

HATSUKAMI, D. K.; FISCHMAN, M. W. Crack Cocaine and Cocaine Hydrochloride - Are the differences myth or reality? **JAMA: The Journal of the American Medical Association**, v. 276, n. 19, p. 1580–1588, 1996.

HUSSERL, E.. Logical Investigations. Volumes 1. Londres. **Routledge**. 2001

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Brasília, 2019.

INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2017. Brasília, 2017.

ISLAM, M. M. *et al.* Twenty-year trends in benzodiazepine dispensing in the Australian population. **Internal Medicine Journal**, v. 44, n. 1, p.57-64, jan. 2014.

- JACOBS, A.. Acid redux: revisiting LSD use in therapy. **Contemporary Justice Review**, v. 11, n. 4, p.427-439, dez. 2008.
- KARAM, M. L.. A Lei 11.343/06 e os repetidos danos do proibicionismo. **Drog. e Cult. novas Perspect.** Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008. p. 105–110.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2003.
- LOURENÇO, L. de F. L. *et al.* A Historicidade filosófica do Conceito Saúde. **Hist. Enferm., Rev. Eletrônica**, Brasília, v. 1, n. 3, p.18-35, 2012.
- MACRAE, E.. ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DO USO DE DROGAS E POLÍTICAS DE REDUÇÃO DE DANOS. 2006.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Coleção Educação: Experiência e Sentido.
- _____. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção Educação: Experiência e Sentido
- MBEMBE, A.. Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. n-1 Edições, 2018
- MEDEIROS, P. F. P. de; PEREIRA, A. P. D.; SANCHEZ, Z. van der M.. PREVENÇÃO, PROMOÇÃO E POLÍTICAS DE SAÚDE NO ÂMBITO DAS DROGAS. **Prevenção ao uso Drog. Implant. e avaliação programas no Bras.** Brasília: Universidade Federal de São Paulo, 2018. p. 49–67.
- MEDEIROS, P. *et al.* Process evaluation of the implementation of the Unplugged Program for drug use prevention in Brazilian schools. **Substance Abuse: Treatment, Prevention, and Policy**, v. 11, n. 1, p. 1–11, 2016.
- MEYER, M. **Guia prático para programas de prevenção de drogas**. São Paulo: Sociedade Beneficente Israelita, 2003.
- MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/droga/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019
- MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.
- MOHR, A. A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências. 2002. **Tese de Doutorado em Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.
- _____. Educação em saúde na escola: panorama e questionamentos a partir de depoimentos de professores de Ciências em Florianópolis. **Ensino de biologia: histórias, saberes e práticas formativas**. Uberlândia: EDUFU. 2009.
- MOHR, A.; MAESTRELLI, S. R. P.. Comunicar e conhecer trabalhos científicos na área da pesquisa em Ensino de Ciências: o importante papel dos periódicos científicos. **Temas ensino e formação Profr. ciências**. Natal: UFRN, 2012. p. 1–16.
- MOROSINI, M. C.. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2015.

MULINARI, G.. **O tema Corpo Humano em Livros Didáticos de Biologia: distanciamentos e aproximações com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** 2015. 81 f. UFSC, 2015.

NETO, M. T. dos S.. **AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO AO USO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS IMPLANTADOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.** 2016. 148 f. Universidade Federal de São Paulo, 2016.

OMS. **Global status report on alcohol and health,** 2018.

_____. **WHO REPORT ON THE GLOBAL TOBACCO EPIDEMIC.** 2017.

OMS; UNODC. Primary prevention of substance abuse. A workbook for project operators. **Geneva, Vienna,** p. 1–109, 2000.

UNESCO. **Education sector responses to the use of alcohol, tobacco and drugs - Good policy and practice in health education, Booklet 10.** Paris, França: UNESCO, 2017.

UNODC. **World Drug Report 2018 - Executive summary,** 2018.

UNODC; OMS. **International Standards on Drug Use Prevention - Second updated edition.** 2018.

PEDROSO, I. **A formação inicial de professores de Ciências e Biologia para o desenvolvimento da educação em saúde na escola.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC: Florianópolis, 2015.

PEDROSO, R. T.; HAMANN, E. M.. Adequações do piloto do programa Unplugged#Tamojunto para promoção à saúde e prevenção de drogas em escolas brasileiras. **Ciência & Saúde Coletiva,** v. 24, n. 2, p. 371–381, 2019.

PEREIRA, A. P. D.; PAES, A. T.; SANCHEZ, Z. M. Factors associated with the implementation of programs for drug abuse prevention in schools. **Revista de Saúde Pública,** v. 50, n. 44, p. 1–10, 2016.

RANCIÈRE, J.; PANAGIA, D.. Dissenting Words: A Conversation with Jacques Rancière. **Diacritics,** The Johns Hopkins University Press, v. 30, n. 2, p.113-126, 2000

RATEKE, D. **A Escola Pública e o PROERD : Tramas do Agir Policial na Prevenção às Drogas e às Violências.** 2006. 143 f. UFSC, 2006.

RAUPP, L., SCHNEIDER, D. Educação de jovens e adultos e problemas relacionados ao uso de drogas: análise de necessidades psicossociais junto aos núcleos de Florianópolis/SC. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental,** v.9, n.23, p.204-229, 2017.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F.; FERRAZ, G.. Ensino-aprendizagem de física no nível médio: o estado da arte da produção acadêmica no século XXI. **Rev. Bras. Ensino Fis.** 2009, vol.31, n.1, pp.1402.1-1402.8.

RIBEIRO, M. de M.. **Drogas e redução de danos: os direitos das pessoas que usam drogas.** São Paulo, SP: Saraiva, 2013.

RODRIGUES, L. Z.. **O professor e o uso do livro didático de biologia.** 2015. 238 f. UFSC, 2015.

RODRIGUES, L Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 20, n. u, p. 1-39, 24 jan. 2020.

- RODRIGUES, T.. Tráfico, Guerra, Proibição. **Drog. e Cult. novas Perspect.** Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008. p. 91–104.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.
- RONZANI, T. M. (Org.). **Drugs and Social Context.** Springer Nature, 2018.
- ROVER, O. J. *et al.* MODOS DE GESTÃO PARA A DIVERSIFICAÇÃO PRODUTIVA EM REGIÕES PRODUTORAS DE TABACO. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 13, n. 2, p. 177–201, 2017.
- SANCHEZ, Z. M. *et al.* Effectiveness evaluation of the school-based drug prevention program #Tamojunto in Brazil: 21-month follow-up of a randomized controlled trial. **International Journal of Drug Policy**, v. 60, n. August 2017, p. 10–17, 2018.
- _____. Efficacy evaluation of the school program Unplugged for drug use prevention among Brazilian adolescents. **BMC Public Health**, v. 16, n. 1, p. 1–9, 2016.
- _____. The #Tamojunto Drug Prevention Program in Brazilian Schools: a Randomized Controlled Trial. **Prevention Science**, v. 18, n. 7, p. 772–782, 2017.
- SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G.. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, p. 223–244, 2009.
- SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. de S.. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 707–717, 2005.
- SCHNEIDER, D. R. *et al.* INTERVENÇÃO E PESQUISA EM PROMOÇÃO DE SAÚDE NA EJA: DESAFIO DO USO DE METODOLOGIAS EMANCIPATÓRIAS. In: COSTA, E. M. (Org.). **Bases Conceituais da Saúde.** Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. Cap. 23. p. 162–179.
- SED/SC. **Educação, adolescentes e uso de drogas: abordagens necessárias.** Gráfica COAN, 2018a.
- _____. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA.** Florianópolis, Santa Catarina, 2018b.
- _____. **Porposta Curricular de Santa Catarina - Formação Integral na Educação Básica,** 2014.
- SIERRA, V.; MESQUITA, W.. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 148–155, 2006.
- SILVA, A. G.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.. Pesquisas sobre o programa educacional de resistência às drogas e à violência (PROERD). **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP-Marília**, v. 6, n. 6, p. 102–114, 2010.
- SILVA, V. S. da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.** 2018. 200 f. Universidade Federal de Pelotas, 2018.
- SISPROERD. **O PROERD EM SANTA CATARINA.** Disponível em: <<http://www.pm.sc.gov.br/cidadao/proerd.html>>. Acesso em: 6 ago. 2019.
- SODELLI, M.. **Aproximando sentidos: formação de professores, educação, drogas e ações redutoras de vulnerabilidade.** 2006. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006

SODELLI, Ma.. A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas Deconstructing the prohibitionist approach: a phenomenological existential understanding of drug abuse O homem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 3, p. 637–644, 2010.

SOUZA, J. E. L. de. **Sonhos da diamba, controles do cotidiano: uma história da criminalização da maconha no Brasil republicano**. 2012. Universidade Federal da Bahia, 2012.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 11(2), 273–297. 2012

TORCATO, C. E. M.. **A história das drogas e sua proibição no Brasil: da Colônia à República**. 2016. 371 f. Universidade de São Paulo, 2016.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Relatório Final de Atividades da Comissão da Reforma Curricular**. . Florianópolis, Santa Catarina, 2005.

VARGAS, E. V.. Fármacos e outros objetos sócio-técnicos: notas para uma genealogia das drogas. **Drog. e Cult. novas Perspect**. Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008. p. 41–64.

VENTURI, T.. **EDUCAÇÃO EM SAÚDE SOB UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DAS ILHOTAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**. 2018. 303 f. UFSC, 2018.

VENTURI, T.; MOHR, A. Análise da Educação em Saúde nos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de uma nova perspectiva. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia. 2013

VERBURGH, A. *et al.* School: Everyone can learn everything. In: ACHTEN, V.; BOUCKAERT, G.; SCHOKKAERT, E.. **'A truly golden handbook'**: The scholarly quest for utopia. Leuven: Leuven University Press, 2016. p. 263-271.

APÊNDICE A

Descritores utilizados para busca em cada base de dados com seu respectivo código e/ou instrução de busca e número total de artigos, textos ou trabalhos encontrados, de acordo com tipo de publicação.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS

SCIELO

NÚMERO TOTAL DE ARTIGOS: 111

CÓDIGO DA BUSCA:

((droga*) AND (educação)) OR ((droga*) AND (ensino)) OR ((álcool) AND (educação)) OR ((tabaco) AND (ensino)) OR ((psicoativ*) AND (educação)) OR ((psicoativo) AND (ensino)) OR ((droga*) AND (escola)) OR ((álcool) AND (escola)) OR ((tabaco) AND (escola)) OR ((psicoativ*) AND (escola)) AND la:("pt") AND subject_area:("Human Sciences") AND wok_subject_categories:("education & educational research" OR "education, scientific disciplines") AND type:("research-article")

SCOPUS

NÚMERO TOTAL DE ARTIGOS: 319

CÓDIGO DA BUSCA:

ALL (droga*) OR (psicoativ*) OR (tabaco) OR (álcool) AND (educação) OR (ensino) OR (escola) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "Portuguese"))

EVENTOS

ENPEC

NÚMERO TOTAL DE TEXTOS: 15

Buscas por *droga(s)*, *psicoativo(s)*, *álcool* e *tabaco*, feitas uma por uma.

TESES E DISSERTAÇÕES

CAPES

NÚMERO TOTAL DE TRABALHOS: 97

CÓDIGO DA BUSCA:

droga* OR psicoativ* OR álcool OR tabaco'

FILTROS UTILIZADOS NA PLATAFORMA:

Grande Área Conhecimento = Multidisciplinar

Área Conhecimento = Ensino + Ensino de Ciências e Matemática

APÊNDICE B

QUADRO DOS ARTIGOS, TEXTOS E TRABALHOS ENCONTRADOS NOS BANCOS DE DADOS UTILIZADOS E QUE COMPÕEM O CORPUS DA INVESTIGAÇÃO

(R) = O artigo é o resumo de uma tese

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
AT01	Luz, A. A. da	O álcool e o alcoolismo na obra de Monteiro Lobato de 1918: Urupês e Problema Vital: uma análise à luz do movimento eugênico da época	1996	Educar em Revista
AT02	Luz, A. A. da; Wosniak, F. L.; Savi, C. A.	Vulnerabilidade ao abuso de drogas e a outras situações de risco	1999	Educar em Revista
AT03	Soares, C. B.; Jacobi, P. R.	Adolescentes, drogas e AIDS: avaliação de um programa de prevenção escolar	2000	Cadernos de Pesquisa
AT04	Sposito, M. P.	Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil	2001	Educação e Pesquisa
AT05	Luz, A. A. da	Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades (R)	2001	Educar em Revista
AT06	Rebello, S.; Monteiro, S.; Vargas, E. P.	A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo	2001	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT07	Andrade, E. C. P. de; Carvalho, L. M. de	O pro-álcool e algumas relações CTS concebidas por alunos de 6ª série do ensino fundamental	2002	Ciência & Educação (Bauru)
AT08	Monteiro, S. S.; Vargas, E. P.; Rebello, S. M.	Educação, prevenção e drogas: resultados e desdobramentos da avaliação de um jogo educativo	2003	Educação & Sociedade
AT09	Cavalcante, C. V. G.; Chapani, D. T.; Sena, V. da S.; Damasceno, J. S.; Alexandre, E. S.; Matias, W. B.	REPRESENTAÇÕES DE UM GRUPO DE DOCENTES SOBRE DROGAS: ALGUNS ASPECTOS	2005	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)
AT10	Canoletti, B.; Soares, C. B.	Programas de prevenção ao consumo de drogas no Brasil: uma análise da produção científica de 1991 a 2001	2005	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT11	Marinho, M. B.	O demônio nos "paraísos artificiais": considerações sobre as políticas de comunicação para a saúde relacionadas ao consumo de drogas	2005	Interface - Comunicação, Saúde, Educação

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
AT12	dos Santos, N. N.; Santos, J. M.	O ENSINO DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DO CINEMA	2005	V ENPEC
AT13	Flores, M. H.; Borges, R. M. R.	INVESTIGANDO MOTIVOS QUE LEVAM JOVENS A RECUSAR DROGAS: SUBSÍDIOS PARA PREVENIR A DROGATIZAÇÃO NA ESCOLA	2005	V ENPEC
AT14	Bertoi, J. M. ; da Silva, J.; Farias, M. E.	TRABALHANDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM METODOLOGIA DE OFICINAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA PREVENÇÃO À CONTAMINAÇÃO POR DST'S E USO INDEVIDO DE DROGAS	2005	V ENPEC
AT15	Martins, E. C. R. B.; Amaral, C. L. C.	INTRODUZINDO O TEMA TRANSVERSAL “EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE” EM UM PROJETO INTERDISCIPLINAR ENTRE BIOLOGIA E QUÍMICA NUMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO	2005	V ENPEC
AT16	Gallo, A.E.; Williams, L.C. de A.	A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes	2008	Cadernos de Pesquisa
AT17	Moreira, C.A. B. D.; Silva, A. da; Martins, S. A.	Recuperando vidas: uma proposta de atendimento	2009	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT18	Soares, C.B.; Campos, C.M.S.; Leite, A.S.; Souza, C.L.L.	Juventude e consumo de drogas: Oficinas de instrumentalização de trabalhadores de instituições sociais, na perspectiva da saúde coletiva	2009	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT19	Spink, M.J.P.; Lisboa, M.S.; Ribeiro, F.R.G.	A construção do tabagismo como problema de Saúde Pública: Uma confluência entre interesses políticos e processos de legitimação científica	2009	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT20	Boff, E. T. de O. ; Soardi, T. W.; Araújo, M. C. P. de; Del Pino, J. C.	DROGAS: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR QUE ARTICULA FORMAÇÃO DOCENTE	2009	VII ENPEC
AT21	Gonzalez, I. M. ; Silva, J. L. P. B.	EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO TEMA DROGAS NO ENSINO DA QUÍMICA ORGÂNICA NO ENSINO MÉDIO	2009	VII ENPEC

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
AT22	Carvalho, G. S.; Dantas, C.; Gonçalves, A.	PREVENÇÃO DO ÁLCOOL, TABACO E OUTRAS DROGAS EM MANUAIS ESCOLARES DE 16 PAÍSES: INFLUÊNCIA DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL	2009	VII ENPEC
AT23	Bertoni, L. M.; Adorni, D. da S.	A prevenção às drogas como garantia do direito à vida e à saúde: uma interface com a educação	2010	Cadernos CEDES
AT24	Ruotti, C.	Violência em meio escolar: Fatos e representações na produção da realidade	2010	Educação e Pesquisa
AT25	Diniz Ferreira, T.C.; Van Sanchez, Z.D.M.; Ribeiro, L.A.; De Oliveira, L.G.; Nappo, S.A.	Percepções e atitudes de professores de escolas públicas e privadas perante o tema drogas	2010	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT26	Soares, A.J.G.; da Ferreira, A.C.; Moura, D.L.; Bartholo, T.L.; da Silva, M.C.	Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública	2010	Movimento
AT27	Câmara, M.M.; Tambellini, A.T.; Roselli-Cruz, A.	Trabalho, abuso de drogas e os aparelhos ideológicos de estado: Um estudo com alunos do ensino médio e fundamental	2010	Physis
AT28	dos Santos, V.E.; Soares, C.B.; Campos, C.M.S.	Redução De danos: Análise das concepções que orientam as práticas no Brasil	2010	Physis
AT29	Horta, N.C.; de Sena, R.R.	Abordagem ao adolescente e ao jovem nas políticas públicas de saúde no Brasil: Um estudo de revisão	2010	Physis
AT30	Carneiro, A. da C.; Oliveira, A.C.M.; Santos, M.M. de S.; Alves, M. dos S.; Casais, N. de A.; Santos, A. da S.	Educação popular em saúde mental: Relato de uma experiência	2010	Saúde e Sociedade

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
AT31	Santos, V.; Portal, M. M.; Ferigolo, M.; Dantas, D. C. M.; Barros, H. M. T.; Trindade, C. S.	Sites sobre drogas de abuso: recursos para avaliação	2010	Trabalho, Educação e Saúde
AT32	de Souza, K.M.; Monteiro, S.	A abordagem de redução de danos em espaços educativos não formais: Um estudo qualitativo no estado do Rio de Janeiro, Brasil	2011	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT33	Dallo, L.; Martins, R.A.	Uso de álcool entre adolescentes escolares: Um estudo-piloto	2011	Paideia
AT34	Oliveira, M.; Romera, L.A.; Marcellino, N.C.	Lazer e juventude: Análise das propagandas de cerveja veiculadas pela Televisão	2011	Revista da Educação Física
AT35	Soares, C. B.; Campos, C. M. S.; Berto, J. S.; Pereira, É. G.	Avaliação de ações educativas sobre consumo de drogas e juventude: a práxis no trabalho e na vida	2011	Trabalho, Educação e Saúde
AT36	Sá, M. B. Z.; Cedran, J. da C.; Piai, D.	Modelo de integração em sala de aula: drogas como mote da interdisciplinaridade	2012	Ciência & Educação (Bauru)
AT37	Araldi, J. C.; Njaine, K.; Oliveira, M. C. de; Ghizoni, A. C.	Representações sociais de professores sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência: repercussões nas ações de prevenção na escola	2012	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT38	Brant, L.C.; Carvalho, T.R.F.	Metilfenidato: Medicamento gadget da contemporaneidade	2012	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT39	Galinkin, A.L.; De Oliveira Almeida, A.M.; Anchieta, V.C.C.	Representações sociais de professores e policiais sobre juventude e violência	2012	Paideia
AT40	Costa, A.G.; Camurça, V.V.; Braga, J.M.; Tatmatsu, D.I.B.	Drogas em áreas de risco: O que dizem os jovens	2012	Physis
AT41	Giacomozzi, A.I.; Itokasu, M.C.; Luzardo, A.R.; de Figueiredo, C.D.S.; Vieira M.	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	2013	Saúde e Sociedade

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
AT42	Ribeiro T.	Máquina de educar, máquina de prevenir: O modelo escolar ocidental e a emergência da prevenção às drogas na educação	2013	Educação & Sociedade
AT43	Ribeiro, L. T. F.	Formação de professores: a questão da inclusão de jovens que estão fora da escola e do mercado de trabalho	2013	Educar em Revista
AT44	Cardoso, J.C.; Gomes, C.A.; Santana, E.U.	Escola e polícia em três países: Vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições	2013	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
AT45	Tasca, J.E.; Ensslin, L.; Ensslin, S.R.	A construção de um referencial teórico sobre a avaliação de desempenho de programas de capacitação	2013	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
AT46	França, M. T. A.; Duenhas, R. A.; Gonçalves, F. de O.	Melhoria da qualidade educacional e redução da violência através de abertura de escolas públicas nos finais de semana: uma avaliação quantitativa	2013	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
AT47	Gazzinelli, M.F.; Colares, L.G.; Bernardino, L.M.; Araújo, L.H.L.; Soares, A.N.	"Alô, doutor!": Estudo-piloto de intervenção radiofônica de educação em saúde desenvolvida em uma área rural de minas gerais	2013	Physis
AT48	Silva, R. F. T.	1619-1 - ABORDAGENS DO CONSUMO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS EM UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	2013	IX ENPEC
AT49	Adade, M.; Monteiro S.	Educação sobre drogas: Uma proposta orientada pela redução de danos	2014	Educação e Pesquisa
AT50	Cunha, M.B.	Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva	2014	Educação e Pesquisa
AT51	Romanini, M.; Roso, A.	Midiatização do crack e estigmatização: Corpos habitados por histórias e cicatrizes	2014	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT52	Dias, A.; Precioso, J.	Prevenção do consumo de álcool em manuais escolares de Ciências Naturais portugueses	2014	Revista Portuguesa de Educação
AT53	Barros, J. P. P.; Colaço, V. de F. R.	Drogas na Escola: análise das vozes sociais em jogo	2015	Educação & Realidade
AT54	Moreira, A.; Vóvio, C. L.; Micheli, D. De	Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador	2015	Educação e Pesquisa

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
AT55	Costa, P.H.A et al.	Capacitação em álcool e outras drogas para profissionais da saúde e assistência social: Relato de experiência	2015	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT56	Pinto, L.O.; de Oliveira, D.J.; Duarte, F.M.R.	Grupo Informativo: Estratégia de redução de danos para pessoas apreendidas por consumo/porte de drogas ilícitas	2015	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT57	Ramalho, J.; Santos, M.R.	Síndrome alcoólica fetal: Implicações educativas	2015	Revista Brasileira de Educação Especial
AT58	Gordia, A.P.; De Quadros, T.M.B.; Da Silva, R.C.R.; De Campos, W.	Domínio social da qualidade de vida de adolescentes e sua associação com variáveis comportamentais, biológicas e sociodemográficas	2015	Revista da Educação Física
AT59	Takeiti, B.A.; Vicentin, M.C.G.	A produção de conhecimento sobre juventude(s), vulnerabilidades e violências: Uma análise da pós-graduação Brasileira nas áreas de Psicologia e Saúde (1998-2008)	2015	Saúde e Sociedade
AT60	Dias A.B., Cunha E.O., Dejo V.N.B.	Medida educativa estabelecida em razão do porte ilegal de drogas: Relato de experiência	2016	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT61	Silva, D. L. S. e; Knobloch, F.	A equipe enquanto lugar de formação: a educação permanente em um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras drogas	2016	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT62	Chimeli, I.V.; Nogueira, M.J.; Pimenta, D.N.; Schall, V.T.	A abstração do risco e a concretude dos sujeitos: Uma reflexão sobre os comportamentos de risco no contexto da adolescência	2016	Physis
AT63	da Costa, P.H.A.; de Paiva, F.S.	Revisão da literatura sobre as concepções 1009 dos profissionais de saúde sobre o uso de drogas no Brasil: Modelo biomédico, naturalizações e moralismos	2016	Physis
AT64	dos Santos, A.A.; Teodoro, A.; Queiroz, S.	Educação em saúde: Um mapeamento dos estudos produzidos no Brasil e em Portugal (2000-2013)	2016	Revista Lusófona de Educação
AT65	Guerra, A.	Educar para a cidadania: Nas fronteiras da socioeducação	2017	Currículo sem Fronteiras
AT66	Franceschini, V. L. C.; Miranda-Ribeiro, P.; Gomes, M. M. F.	Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em ribeirão das neves, mg	2017	Educação em Revista

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
AT67	Coutinho, T.; Esher, A.F.; Osorio-de-castro, C.G.S.	Mapeando espaços virtuais de informação sobre: TDA/H e usos do metilfenidato	2017	Physis
AT68	Neto, N.T.A.; Constantino, P.; de Assis, S.G.	Análise bibliográfica da produção em: Saúde sobre adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade	2017	Physis
AT69	Sposito, M.P.; Tarábola, F.D.S.	Entre luzes e sombras: O passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil	2017	Revista Brasileira de Educação
AT70	Vieira, P.M.; Matsukura, T.S.	Modelos de educação sexual na escola: Concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública	2017	Revista Brasileira de Educação
AT71	Chagas, J. C.; Marques, R. H. B.; Pedroza, R. L. S.; Pulino, L. H. C. Z.; Silva, S. F. L.; Da, Siqueira, I. B.; Sousa, T. R.; Sudbrack, M. F. O.	Concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre prevenção do uso indevido de drogas	2017	Revista Brasileira de Educação
AT72	da Costa, P.H.A.; Ronzani, T.M.; Colugnati, F.A.B.	“No papel é bonito, mas na prática...” Análise sobre a rede de atenção aos usuários de drogas nas políticas e instrumentos normativos da área	2017	Saúde e Sociedade
AT73	Quaresma, F.; Hoffert, L.	1512-1 - EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: NECESSIDADE DE PREVENÇÃO AO USO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	2017	XI ENPEC
AT74	Góes, A. C. de S.; Borim, D. C. D. E.; Kaufman, D.; Santos, A. C. C. dos; Siqueira, A. E. de; Vallim, M. A.	A obra Admirável mundo novo no ensino interdisciplinar: fonte de reflexões sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade	2018	Ciência & Educação (Bauru)
AT75	Silva, P. M. C. da; Galon, T.; Zerbetto, S. R.; Moura, A. A. M. de; Volpato, R. J.; Gonçalves, A. M. de S.	Percepções, dificuldades e ações de professores frente às drogas na escola	2018	Educação e Pesquisa

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
AT76	Albuquerque, M.B.B.	Pedagogia da ayahuasca: Por uma decolonização epistêmica do saber	2018	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas
AT77	Durli, Z.; Archer, A.B.; Gomes, D.E.; Cruz, R.M.	Percurso Teórico-metodológico do Processo de Autoavaliação de um Curso de Formação Profissional	2018	Meta: Avaliação
AT78	Romera, L.A.; Martins, R.A.; Freitas, H.H.; Tinoco, D.S.; Rondina, R.C.	Tempo livre e uso de álcool e outras drogas: Estudo comparativo entre estudantes universitários do Brasil e Portugal	2018	Movimento
AT79	Teixeira, M.B.; Lacerda, A.; Ribeiro, J.M.	Potencialidades e desafios de uma política pública intersetorial em drogas: O programa “de braços abertos” de São Paulo, Brasil	2018	Physis
AT80	Willhelm, A.R.; Pereira, A.S.; Koller, S.H.; de Almeida, R.M.M.	Altos níveis de impulsividade e consumo de álcool na adolescência	2018	Revista Latinoamericana de Psicologia
AT81	Barbosa, V.F.B.; Caponi, S.N.; Verdi, M.I.M.	Risco como perigo persistente e cuidado em saúde mental: Sanções normalizadoras à circulação no território	2018	Saúde e Sociedade
AT82	Paixão, I. R.; Soares, C. B.; Oliveira, L. C. de; Cordeiro, L.; Trapé, C. A.; Campos, C. M. S.	DROGAS E SOCIEDADE: MATERIAL DE APOIO A ATIVIDADES EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA	2018	Trabalho, Educação e Saúde
AT83	Machado, A.P.; Macedo, M.M.K.	Impasses no adolescer: Narrativas contemporâneas sobre desamparo e drogadição	2019	Athenea Digital
AT84	Batista, C. B.; Vasconcelos, M. P. N.; Vecchia, M. D.; Queiroz, I. S. de	A educação permanente em redução de danos: experiência do Curso de Atenção Psicossocial em Álcool e outras Drogas	2019	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
AT85	Almeida, C.B.C.; Almeida, P.S.G.; Costa, T.P.; Barros, F.O.; Sena, D.R. ; Garcia, A.R.S.M.; Amado, M.V..	Uma análise do tema “drogas psicotrópicas” nos livros didáticos de Química do ensino médio do PNLD 2018 a partir da perspectiva CTSA	2019	XII ENPEC

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
AT86	Rabello, G.; Chabes, G.; Lage, D.	Análise de conteúdo sobre Drogas em livros didáticos de Biologia para Ensino Médio sob a perspectiva da Redução de Danos	2019	XII ENPEC
AT87	Biagini, B; Gonçalves, F.P.	Prevenção ao uso de drogas em eventos de Educação em Ciências	2019	XII ENPEC
AT88	Coelho, F.J.F.; Monteiro, S.	Visões de professores sobre o uso recreativo versus abusivo: desafios da Educação sobre drogas	2019	XII ENPEC
AT89	Morais, D.M. ; Almeida, J.L. ; Riposati, A. ; Auth, M.	Concepções sobre o tema Drogas e seus efeitos nocivos ao organismo: Um Estudo de Caso	2019	XII ENPEC
AT90	Figueiredo, M.C.; Baptistine, G.F.; Cardozo, J.G.	Temática drogas: o que estudantes de licenciaturas sabem e gostariam de aprender	2019	XII ENPEC

APÊNDICE C

QUADRO DAS TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADOS NO CATÁLOGO *TESES & DISSERTAÇÕES - CAPES* E QUE COMPÕEM O *CORPUS* DA INVESTIGAÇÃO

Coluna “T” indica o tipo de trabalho: Dissertação de Mestrado (D), Dissertação de Mestrado Profissional (DP) e Tese de Doutorado (T)

Títulos em amarelo = Trabalho não disponível a tempo das análises

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	T	PPG (INSTITUIÇÃO)
TD01	SERRADILHA, ANTONIA DE FÁTIMA ZANCHETTA	Estudantes do Ensino Técnico de Enfermagem e o Uso de Álcool e Tabaco: Ações Educativas no Âmbito da Escola	2009	DP	ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE (UNIFESP)
TD02	CARDIA, EDSON	Da Capacitação de Professores no Ensino de Toxicologia e Psicofarmacologia em Biologia e Ciências para a Prevenção Educacional ao uso Abusivo de Substâncias Psicoativas'	2009	T	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA (UNESP)
TD03	Moreira, Lídia Alves	Drogas e prevenção na infância: representações sociais de estudantes que vivenciaram o PROERD'	2010	D	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CEFET- MG)
TD04	Gonzalez, Isadora Melo	CONCEITOS E VALORES QUE FUNDAMENTAM A TOMADA DE DECISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS	2011	D	ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (UFBA)
TD05	Dalcin, Saulo Roth	CONCEPÇÕES SOBRE BEBIDAS ALCOÓLICAS EM ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO.	2011	D	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)
TD06	GOMES, EUNICE CARVALHO	Ensino de Ciências e Pedagogia de Projetos: (re) significando o processo ensino aprendizagem na abordagem de prevenção ao uso indevido de drogas	2011	DP	ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA (UEA)

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	T	PPG (INSTITUIÇÃO)
TD07	BOFF, Eva Teresinha de Oliveira	Processo interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador - autor e ator - de seu fazer cotidiano escolar.'	2011	T	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)
TD08	Silva, Mariana Adade Pampolha da	A visão de estudantes sobre drogas: subsídios para ações orientadas pela redução de danos.	2012	D	ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE (FIOCRUZ)
TD09	ANDRADE, RODRIGO PINTO DE	O ENSINO DA FUNÇÃO ORGÂNICA ÁLCOOL POR MEIO DE EXPERIMENTAÇÃO NUMA ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)	2012	DP	ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (UTFRP)
TD10	SILVA, REGINA FATIMA TEIXEIRA	Abordagens do Consumo de Álcool e outras Drogas em uma Instituição Educacional	2012	DP	ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE (UNIPLI)
TD11	MOREIRA, ANDRE	Desafios e Possibilidades da Atuação do Educador na Prevenção ao Consumo Abusivo de Álcool e outras Drogas no Ambiente Escolar	2013	D	EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (UNIFESP)
TD12	NASCIMENTO, MARCELO OLIVEIRA DO	O impacto de diferentes modalidades preventivas na redução do consumo de substâncias psicoativas associado ao estudo da influência parental entre adolescentes no ambiente escolar	2013	D	EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (UNIFESP)
TD13	POFFAL, ANA LUCIA MORAES	Relação entre estilos parentais, violência comunitária e uso do álcool entre adolescentes da escola pública	2013	D	EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (UNIFESP)
TD14	SOUZA, FERNANDO BAPTISTA DE	Concepções de educadores em relação ao uso e abuso de drogas na adolescência	2013	D	EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (UNIFESP)

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	T	PPG (INSTITUIÇÃO)
TD15	CAMARGO, ANDREA NOREMA BIANCHI DE	A INFLUÊNCIA DA PERGUNTA DO ALUNO NA APRENDIZAGEM: O QUESTIONAMENTO NA SALA DE AULA DE QUÍMICA E O EDUCAR PELA PESQUISA	2013	D	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (PUC-RS)
TD16	ILHA, PHILLIP VILANOVA	A PROMOÇÃO DA SAÚDE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO 6º AO 9º ANO	2013	D	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)
TD17	SENNÁ, FERNANDO CORREA.	O USO DE DROGAS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE - RS	2014	D	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)
TD18	GONCALVES, FERNANDA CARNEIRO LEAO.	CONCEITOS E CONCEPÇÕES SOBRE O CONSUMO DE ÁLCOOL: A RESSIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	2014	D	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (ULBRA)
TD19	SILVA, MARIA JOSE DA	O uso do cloridrato de metilfenidato em Unidade Infantil da Rede Pública de Santos: remediando a desmedida	2014	DP	ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE (UNIFESP)
TD20	MORAES, LUCINEIDE FERNANDES	Uma Proposta de Educação em Saúde: Analisando a Síndrome Alcoólica Fetal'	2014	DP	ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE (UNIPLI)
TD21	SILVA, ARY CARLOS SPACOSKI DA	Prevenção e Detecção Precoce do uso de Drogas na Escola: Cartilha para Docentes'	2014	DP	ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE (UNIPLI)
TD22	VIZZUSO, PATRIZIA	O conflito autonomia-dependência na adolescência e a questão das drogas: intervenção em um grupo de adolescentes do CRAS	2014	DP	ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE (UNIFESP)
TD23	SILVA, MARIA ANGELICA ALVES DA	A UTILIZAÇÃO DO ASSIST E A INTERVENÇÃO BREVE NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO SOB A ÓTICA DOS PROFISSIONAIS	2015	D	EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (UNIFESP)

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	T	PPG (INSTITUIÇÃO)
TD24	MIRANDA, ANA CAROLINA GOMES	TEMAS GERADORES ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE QUÍMICA E BIOLOGIA'	2015	D	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)
TD25	FOES, VERONICA FELIPPE DE LIMA.	Satisfação e motivação do professor em formação para o enfrentamento do uso, abuso e dependência de psicotrópicos por estudantes	2015	D	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)
TD26	MARTINS, NAYARA DE PAULA.	ARTICULAÇÕES ENTRE OS TEMAS GERADORES DE PAULO FREIRE NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA	2015	DP	ENSINO DE CIÊNCIAS (UNB)
TD27	SILVA, ELISON ALEXANDRE DA	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM QUÍMICA ORGÂNICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DESCRITIVO	2015	DP	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (UFC)
TD28	LIMA, KARLA HELENE MARQUES.	SIGNIFICATIVOS ESTUDANTIS E INSTITUCIONAIS ATRIBUÍDOS AO USO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL	2015	DP	ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE (UNIFESP)
TD29	KLOPER, MARCELE MOREIRA	EDUCAÇÃO, DROGAS E VIOLÊNCIA SOB A ÓTICA DE ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL LOCALIZADA NO RIO DE JANEIRO	2015	DP	ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE (UNIPLI)
TD30	OLIVEIRA, THAIS DE CASSIA	EDUCAÇÃO CTS: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O TEMA SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS	2016	DP	Ensino de Ciências e Matemática (IFSP)
TD31	PAULA, ELIANE RODRIGUES DOS SANTOS DE	A Educação Permanente Como Estratégia Na Abordagem Pelos Professores Ao Uso De Drogas Dos Alunos Da Educação Jovens E Adultos No Município De Casimiro De Abreu	2016	DP	ENSINO NA SAÚDE:FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR PARA O SUS (UFF)
TD32	VAZ, EDNILSON LUIZ SILVA	Professores construindo uma proposta interdisciplinar no ensino de ciências a partir das indicações da teoria do pensamento complexo de Edgar Morin	2016	DP	PROJETOS EDUCACIONAIS DE CIÊNCIAS (EEL-USP)

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	T	PPG (INSTITUIÇÃO)
TD33	SOUZA, MICHELLE CRISTINE LAUDILIO DE	A RÁDIO ESCOLA EDUCOMUNICATIVA: UMA ALTERNATIVA PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO	2016	D	Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB)
TD34	YAMAUCHI, LUCIANE MAYA.	As diferentes representações sociais do consumo de álcool entre adolescentes	2017	D	EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (UNIFESP)
TD35	LEAO, CAMILA DIAS	O JOGO TABULEIRO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA: UMA FORMA ALTERNATIVA INTERDISCIPLINAR NA ABORDAGEM DO TEMA DROGAS NA ESCOLA'	2017	D	ENSINO (UFF)
TD36	COSTA, FABIANA QUARESMA DA	Práticas educacionais como ferramenta pedagógica para a prevenção do abuso agudo de álcool por alunos do ensino médio'	2017	DP	ENSINO DE CIÊNCIAS (UFOP)
TD37	BATISTA, MARIA DE LOURDES MEDEIROS	Projeto Santos Jovem Doutor – uma aprendizagem significativa em saúde no ensino básico	2017	DP	PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (UNIMES)
TD38	MONTEIRO, RENATA DA SILVA.	DO MITO DIONISÍACO À INDÚSTRIA CULTURAL DA CERVEJA: ciência e tecnologia na formação do gosto'	2017	T	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE (UFRJ)
TD39	BRICK, ELIZANDRO MAURICIO	Realidade e Ensino de Ciências	2017	T	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (UFSC)
TD40	MENEGAZZO, NIDIA SILVA	UM OLHAR INVESTIGATIVO PARA A METODOLOGIA DE PROJETOS NA ABORDAGEM DA PREVENÇÃO AO CONSUMO DE ALCOOL POR ADOLESCENTES	2017	T	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (UFMT - UFPA - UEA)
TD41	VICENTINI, THIAGO VON MULHEN FERREIRA	ESTUDOS DAS ABORDAGENS DO CONHECIMENTO, REPRESENTAÇÕES E DOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA'	2018	D	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (PUC-RS)

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	ANO	T	PPG (INSTITUIÇÃO)
TD42	FORTUNATO, EMANUELE COLOSIO	PERCEPÇÃO DE MÃES E OU RESPONSÁVEIS SOBRE A QUESTÃO DE MEDICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO PROJETO SOCIAL PINÓQUIO DA FUNDAÇÃO JOSÉ LAZZARINI	2018	DP	Saúde e Educação (UNAERP)
TD43	BENTO, ELIZANGILA BENEVAL	AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DE UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ESTUDO DO FUMO PASSIVO COM OS LICENCIANDOS EM BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, CE	2018	T	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)
TD44	MARINHO, JULIO CESAR BRESOLIN	Perspectivas morais e éticas de adolescentes cabo-verdianos e brasileiros em relação à saúde'	2018	T	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)
TD45	GOMES, ANDRE TASCHETTO	(Re)Flexão: Quebrando paradigmas em tempos de perda de autonomia docente'	2018	T	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)
TD46	FREITAS, ISLENE DA CONCEICAO.	Análise de uma Gestão Integrada em duas escolas estaduais do Rio de Janeiro'	2018	T	ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE (FIOCRUZ)

APÊNDICE D

FICHA DE ANÁLISE

Título do trabalho: _____

Autores: _____

Ano: _____

Fonte: _____

A) Como os autores definem o que é droga?

Categorias:

a1 – substâncias em geral;

a2 – substâncias psicoativas ilícitas;

a3 – substâncias psicoativas em geral.

B) Quais as substâncias discutidas no trabalho? Elas são consideradas lícitas?

Categorias:

b1 – lícitas;

b2 – ilícitas;

b3 – ambas.

C) Quão central é a educação sobre drogas no trabalho?

Categorias:

c1 – principal;

c2 – complementar;

c3 – menção.

D) Qual o enfoque do trabalho?

Categorias:

d1 – estratégias educativas e percepções;

d2 – análise de material didático;

d3 – formação de professores;

- d4 – aspetos sociais;
- d5 – análise de políticas públicas;
- d6 – revisão de literatura.

E) Qual o objetivo dos autores com a educação sobre drogas?

Categorias:

- e1 – abstinência;
- e2 – prevenção;
- e3 – promoção de saúde;
- e4 – informação;
- e5 – pedagógico.

F) Quais elementos (conteúdos) os autores sugerem para a educação sobre drogas?

Categorias:

- f1 – morais;
- f2 – legais;
- f3 – biológicos;
- f4 – históricos;
- f5 – sociais;
- f6 – comportamentais.

Abordagem:

- () **Proibicionista**
- () **Prevencionista Conservadora**
- () **Prevencionista Progressista**
- () **Político-pedagógica**

APÊNDICE E

QUADRO RESUMO DOS RESULTADOS DOS ARTIGOS SEGUNDO SEUS ASPECTOS E ABORDAGEM

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
AT01	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d2 – análise de material didático;	N/A	N/A	N/A
AT02	a2 – substâncias psicoativas ilícitas;	b3 – ambas	c3 – menção	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT03	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
AT04	N/A	b2 – ilícitas;	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT05 (R)	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	N/A	N/A
AT06	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT07	N/A	b1 – lícitas;	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
AT08	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d2 – análise de material didático;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
AT09	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção	N/A	Prevencionista Conservadora
AT10	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d6 - revisão de literatura	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	N/A	Político-pedagógica
AT11	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT12	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção	N/A	N/A
AT13	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e1 – abstinência	f1 – morais; f3 – biológicos	Proibicionista
AT14	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d3 – formação de professores;	e2 – prevenção	N/A	Prevencionista Conservadora
AT15	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção	f3 – biológicos	Prevencionista Conservadora
AT16	a2 – substâncias psicoativas ilícitas;	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT17	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT18	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT19	N/A	b1 – lícitas;	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT20	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d3 – formação de professores;	e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais	Político-pedagógica

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
AT21	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f5 – sociais	Político-pedagógica
AT22	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d2 – análise de material didático;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
AT23	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c2 – complementar;	d5 – análise de políticas públicas	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	N/A	Prevencionista Progressista
AT24	N/A	b2 – ilícitas;	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT25	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção	f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
AT26	N/A	N/A	N/A	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
AT27	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c3 – menção	d4 – aspetos sociais;	e2 – prevenção	N/A	N/A
AT28	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f4 – históricos; f5 – sociais	N/A
AT29	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d6 - revisão de literatura	N/A	N/A	N/A
AT30	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
AT31	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
AT32	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT33	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT34	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT35	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f2 – legais; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT36	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT37	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção	f3 – biológicos; f5 – sociais	Prevencionista Progressista
AT38	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT39	N/A	b2 – ilícitas;	N/A	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
AT40	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção	N/A	N/A
AT41	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT42	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT43	N/A	N/A	N/A	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
AT44	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT45	N/A	N/A	c3 – menção	d5 – análise de políticas públicas	N/A	N/A	N/A
AT46	N/A	b3 – ambas	N/A	d5 – análise de políticas públicas	N/A	N/A	N/A
AT47	N/A	b1 – lícitas;	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde	f3 – biológicos; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
AT48	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT49	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT50	N/A	b3 – ambas	N/A	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
AT51	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT52	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d2 – análise de material didático;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde; e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
AT53	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde; e5 – pedagógico	f1 – morais; f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT54	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d3 – formação de professores;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde; e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT55	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d5 – análise de políticas públicas	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde; e5 – pedagógico	N/A	Político-pedagógica

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
AT56	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e4 – informação	f2 – legais; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
AT57	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT58	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT59	N/A	b3 – ambas	N/A	d6 - revisão de literatura	N/A	N/A	N/A
AT60	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f2 – legais; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT61	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
AT62	N/A	b3 – ambas	N/A	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
AT63	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d6 - revisão de literatura	N/A	N/A	N/A
AT64	N/A	b3 – ambas	N/A	d6 - revisão de literatura	N/A	N/A	N/A
AT65	N/A	N/A	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT66	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT67	N/A	b1 – lícitas;	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT68	N/A	b3 – ambas	N/A	d6 - revisão de literatura	N/A	N/A	N/A
AT69	N/A	b3 – ambas	N/A	d6 - revisão de literatura	N/A	N/A	N/A

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
AT70	N/A	N/A	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
AT71	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d3 – formação de professores;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde; e5 – pedagógico	N/A	Prevencionista Progressista
AT72	N/A	b3 – ambas	N/A	d5 – análise de políticas públicas	N/A	N/A	N/A
AT73	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d4 – aspetos sociais;	e2 – prevenção	N/A	N/A
AT74	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	N/A	Político-pedagógica
AT75	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	N/A	Prevencionista Progressista
AT76	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f1 – morais; f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT77	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d3 – formação de professores;	N/A	N/A	N/A
AT78	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT79	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d5 – análise de políticas públicas	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde	N/A	N/A
AT80	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT81	N/A	N/A	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
AT82	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d2 – análise de material didático;	e5 – pedagógico	f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT83	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
AT84	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
AT85	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c2 – complementar;	d2 – análise de material didático;	e2 – prevenção; e4 – informação	f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
AT86	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d2 – análise de material didático;	e2 – prevenção; e4 – informação	f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
AT87	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d6 - revisão de literatura	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	N/A	Político-pedagógica
AT88	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
AT89	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e1 – abstinência, e2 – prevenção, e5 – pedagógico	f2 – legais, f3 – biológicos, f5 – sociais, f6 – comportamentais	Proibicionista
AT90	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d3 – formação de professores;	e2 – prevenção, e4 – informação	N/A	Prevencionista Conservadora

RESUMO DOS RESULTADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

QUADRO RESUMO DOS RESULTADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SEGUNDO SEUS ASPECTOS E ABORDAGEM

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
TD01	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções; d4 – aspetos sociais;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde	f2 – legais; f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
TD02	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d3 – formação de professores;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
TD03	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
TD04	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
TD05	a3 – substâncias psicoativas em geral	b1 – lícitas;	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e1 – abstinência; e2 – prevenção; e4 – informação	f3 – biológicos	Prevencionista Conservadora
TD06	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
TD07	a1 – substâncias em geral;	b3 – ambas	c2 – complementar;	d3 – formação de professores;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
TD08	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d2 – análise de material didático;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f1 – morais; f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
TD09	N/A	b1 – lícitas;	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
TD10							
TD11							
TD12	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d4 – aspetos sociais;	e2 – prevenção	N/A	Prevencionista Progressista
TD13	N/A	b1 – lícitas;	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
TD14	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
TD15	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
TD16							
TD17	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c3 – menção	d4 – aspetos sociais;	e2 – prevenção	N/A	N/A
TD18	N/A	b1 – lícitas;	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde	f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
TD19	a3 – substâncias psicoativas em geral	b1 – lícitas;	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
TD20	a1 – substâncias em geral;	b3 – ambas	c2 – complementar;	d4 – aspetos sociais;	e2 – prevenção; e4 – informação	N/A	Prevencionista Conservadora
TD21	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde; e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
TD22							

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
TD23	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
TD24	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e4 – informação; e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
TD25	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d3 – formação de professores;	e1 – abstinência; e2 – prevenção	f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Proibicionista
TD26	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
TD27	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
TD28	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A
TD29	a1 – substâncias em geral;	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
TD30	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f5 – sociais	Político-pedagógica
TD31	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção	N/A	Prevencionista Progressista
TD32	N/A	b1 – lícitas;	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f1 – morais; f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
TD33	N/A	b3 – ambas	N/A	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
TD34							
TD35	a3 – substâncias psicoativas em geral	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f1 – morais; f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
TD36	N/A	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e3 – promoção de saúde	f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
TD37	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
TD38	a1 – substâncias em geral;	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e5 – pedagógico	f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
TD39	N/A	b3 – ambas	c2 – complementar;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f4 – históricos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Político-pedagógica
TD40	a1 – substâncias em geral;	b3 – ambas	c1 – principal;	d1 – estratégias educativas e percepções;	e2 – prevenção; e4 – informação; e5 – pedagógico	f2 – legais; f3 – biológicos; f5 – sociais; f6 – comportamentais	Prevencionista Progressista
TD41	N/A	b1 – lícitas;	c3 – menção	d2 – análise de material didático;	N/A	N/A	N/A
TD42							
TD43	N/A	b1 – lícitas;	c2 – complementar;	d3 – formação de professores;	e2 – prevenção	N/A	Prevencionista Conservadora
TD44	N/A	b3 – ambas	N/A	d4 – aspetos sociais;	N/A	N/A	N/A

CÓDIGO	A	B	C	D	E	F	Abordagem
TD45	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d1 – estratégias educativas e percepções;	N/A	N/A	N/A
TD46	N/A	b3 – ambas	c3 – menção	d5 – análise de políticas públicas	e2 – prevenção	N/A	N/A



El aquelarre, óleo sobre tela (Goya, 1798)