

EDUCAÇÃO SOBRE DRÓGAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Uma proposta de ensino
à distância centrada na
redução de danos.



Editora Brazil Publishing
Conselho Editorial Internacional

Presidente:

Rodrigo Horochovski

(UFPR - Brasil)

Membros do Conselho:

Anita Leocadia Prestes

(Instituto Luiz Carlos Prestes - Brasil)

Claudia Maria Elisa Romero Vivas

(Universidad Del Norte - Colômbia)

Fabiana Queiroz

(UFLA - Brasil)

Hsin-Ying Li

(National Taiwan University - China)

Ingo Wolfgang Sarlet

(PUCRS - Brasil)

José Antonio González Lavaut

(Universidad de La Habana - Cuba)

José Eduardo Souza de Miranda

(Centro Universitário Montes Belos - Brasil)

Marília Murata

(UFPR - Brasil)

Milton Luiz Horn Vieira

(UFSC - Brasil)

Ruben Sílvio Varela Santos Martins

(Universidade de Évora - Portugal)

Editor Chefe: Sandra Heck

Coordenador Editorial: Everson Ciriaco

Diagramação, Capa e Projeto Gráfico: Giovana Dada e Brenner Silva

Concepção de Capa: João Neto

Revisão Editorial: Rodrigo Martins e Julia Caetano

Revisão de Texto: O autor

DOI: 10.31012/ 978-65-5016-172-9



© Editora Brazil Publishing
Presidente Executiva: Sandra Heck

Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei - Curitiba PR - 80050-270
+55 (41) 3022-6005

www.aeditora.com.br

Francisco José Figueiredo Coelho

**Educação sobre drogas e formação de professores:
uma proposta de ensino a distância centrada na
redução de danos**




BRAZIL PUBLISHING

Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio	(UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior	(FAJE – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro	(PUC – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada	(UniAGES – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa	(UFBA – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini	(UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira	(UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso	(UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato	(UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco	(PUC-GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros	(UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies	(UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mario Jorge da Motta Bastos	(UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa	(PPGP da IMED – Psicologia)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado	(UFCSPA- Antropologia Social)
Prof. Doutor Francisco José Figueiredo Coelho	(GIEESAA/UFRJ – Biociências e Saúde)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) BIBLIOTECÁRIA: MARIA ISABEL SCHIAVON KINAZZ, CRB9 / 626

Coelho, Francisco José Figueiredo

C672e Educação sobre drogas e formação de professores: uma proposta de ensino a distância centrada na redução de danos / Francisco José Figueiredo Coelho - Curitiba: Brazil Publishing, 2019.228p.: il.; 23cm

ISBN 978-65-5016-172-9

1. Educação. 2. Drogas. 3. Professores - Formação. 4. Ensino à distância. I. Título.

CDD 371.3078 (22.ed)

CDU 37.014

Um cordel de agradecimentos

Declaro, caro leitor:
Conhecimento é poder!
Resulta de muito esforço, tenho que reconhecer.
Mas, sem Doutora Simone¹, nada ia acontecer.

E, em segundo lugar,
Com muita admiração,
Agradeço aos serviços dessa grande Fundação
Pela qualidade humana dessa Pós-Graduação.

Seguindo o agradecimento,
Desses, lembro com atenção:
São meus nobres professores, que fizeram a formação,
Mesmo estando a distância, ensinaram e aprenderam,
Com zelo e dedicação.

Aos meus queridos alunos,
Me curvo com hombridade,
Finalizo o Doutorado, sem muita facilidade
E divido com vocês, o poder dessa conquista e dessa felicidade!

À mãezinha, com carinho
Que fazia reclamar:
Oh, meu filho, e meu tempo? Tu não podes mais me dar?
Me desculpe a ausência,
Segure um pouco a carência,
Que eu vou te recompensar!

Francisco Coelho

1 A Professora Dra. Simone Monteiro foi a professora, amiga e orientadora do estudo que proporcionou esta obra.

Apresentação

Estudos nacionais e internacionais têm atestado as limitações e o insucesso das abordagens proibicionistas sobre drogas, centradas na repressão ao consumo. Desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre saúde sinalizaram que a prevenção ao uso indevido de entorpecentes deveria ser abordada transversalmente aos conteúdos programáticos tradicionais. No entanto, dados da literatura, somados à prática docente do autor desta obra, revelam as dificuldades dos professores em desenvolver atividades educativo-preventivas sobre drogas e a carência de cursos de formação sobre o tema, capazes de estimular tais ações.

Diante desse cenário, foi realizado um estudo com o propósito de elaborar e implementar um curso de educação à distância sobre drogas para professores, bem como investigar em que medida ele fomentou o desenvolvimento de espaços de diálogo e aprendizagem sobre o assunto nas escolas. Tratou-se de um estudo qualitativo que envolveu: (1) revisão documental e bibliográfica nas áreas de ensino/educação, saúde e drogas; (2) desenvolvimento e implementação do curso a distância com professores do ensino fundamental e médio, com duração de 12 semanas, realizado em parceria com a Fundação CECIERJ; (3) análise das visões dos cursistas sobre o conteúdo e metodologia do curso e seus efeitos na proposição de ações educativas sobre o tema na comunidade escolar.

Nesta obra descreveremos cada etapa da pesquisa, partindo – antes – de um arcabouço teórico para contextualizar o leitor com um pouco da literatura do campo de Educação sobre Drogas. Resultado de minha Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do IOC da Fiocruz (Março de 2016 – Março de 2019), este livro está organizado em 4 capítulos:

O **capítulo 1** aborda o referencial teórico da Tese. Versa sobre aspectos conceituais da Educação e Drogas, salientando a dimensão histórica acerca do uso de drogas, a diferenciação entre os fundamentos de políticas e ações de enfrentamento e prevenção do uso abusivo e a Educação sobre Drogas no ensino formal. Tais temas foram organizados em cinco itens: 1.1 Drogas: um olhar histórico-cultural; 1.2 Prevenindo o consumo abusivo: proibicionismo versus redução de danos; 1.3 Conceitos e práticas na Educação sobre Drogas; 1.4 Formação continuada para professores: a

EaD como possibilidade; 1.5 Espaços de diálogo e aprendizagem sobre o tema Drogas.

O **capítulo 2** descreve a abordagem e as estratégias metodológicas empregadas no estudo, sendo estruturado em quatro itens: 2.1 Universo do estudo, 2.2 Instrumentos e estratégias de coleta de dados; 2.3 Tratamento, análise e interpretação dos dados; 2.4 Descrição do curso on-line.

O **capítulo 3**, apresenta os resultados e suas respectivas discussões a partir dos instrumentos de coleta de dados e diálogo com a literatura, sendo orientado a partir de sete eixos: 3.1 Perfil dos professores cursistas em relação às motivações, expectativas, concepções e experiências associadas às drogas; 3.2 Espaços de diálogo complementares: o caso do café virtual; 3.3 A participação dos professores ao longo da formação; 3.4 Análise da dinâmica de condução dos fóruns pelo tutor; 3.5 Avaliação do curso sob os aspectos pedagógicos, autoavaliativos e de ordem conceitual e prática; 3.6 Evidências da aprendizagem colaborativa no curso on-line e 3.7 Resultados e discussões das entrevistas semiestruturadas.

O **capítulo 4** reúne as considerações finais acerca do estudo e assinala as perspectivas para a continuidade de ações voltadas para a formação de profissionais de ensino no campo de Educação sobre drogas. Serão também comentados desdobramentos e parcerias obtidas com a pesquisa, sobretudo as realizadas com o Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA), cujo GT Educação e Drogas atualmente é por mim coordenado.

Acima de tudo, esta obra revela como as parcerias institucionais podem ser bem sucedidas a fim de orientar e instrumentalizar os profissionais de ensino – de forma gratuita - com enfoque na Redução de danos, capaz de subsidiar ações educativas e preventivas no contexto escolar. Esclarecer sem amedrontar! Assim, nos aproximamos dos jovens e pensamos em práticas preventivas acolhedoras e viáveis.

Cabe ressaltar que toda a escrita deste livro será mantida em primeira pessoa do plural. Mesmo sendo pouco recomendada por alguns autores, assumo ser conveniente e mais confortável para mim na posição de pesquisador. Em meu entendimento como professor e pesquisador, reconhece que o sucesso deste e de qualquer trabalho científico qualifica-se pela “parceria” instaurada entre o doutorando e seu orientador.

Professor Dr. Francisco José Figueiredo Coelho

Prefácio

A Educação tem resistido a tomar assento nos debates sobre as políticas de drogas no Brasil. De um modo geral, quando a Educação abre espaço para tratar da questão com nossas crianças e jovens, a saúde comparece para justificar o tema pela atenção, cuidado, prevenção. A saúde, em toda sua extensão, seleciona os conteúdos, os modos como eles deverão ser tratados; define o raio das intervenções para não ferir suscetibilidades sociais e morais. Associada às normas legais, pode tender a organizar os espaços escolares a partir de valores pouco complacentes com as especificidades da realidade social onde as unidades escolares existem, podendo operar como mais um mecanismo de exclusão do que de integração. Afinal, sobre a educação (que deve preparar e proteger nossas crianças e jovens) ainda pairam muitas dúvidas a respeito de como eleger as estratégias mais adequadas para falar do assunto com eles. Embora nossas crianças e jovens vivam em uma sociedade eivada pelas drogas, pois não existem espaços por onde elas não circulem, a educação não se autoriza a falar do assunto, não se autonomiza para lidar com a questão.

Uma das razões para isso, reside no fato de que a maioria esmagadora dos cursos para formação inicial de professores não contemplam um espaço em seus currículos para tratar do assunto. E quando contemplam, precisam vencer preconceitos e resistências múltiplas – e aqui não devemos esquecer que os espaços de formação de professores (Escolas Normais, Faculdades de Educação, Licenciaturas, Institutos Superiores de Educação etc.) são também espaços escolares onde ainda são fomentadas e/ou circulam ideias, quanto à função da Escola Básica respeitante à proteção e ao cuidado, ancoradas em moralidades rígidas, pouco sensíveis às mudanças e condições reais da sociedade. E para entender isso, é preciso ter em mente que o sentido sobre o papel social da educação é um campo de disputa em aberto, onde o compromisso da Educação com a manutenção e a reprodução das estruturas sociais é um dos sentidos justificadores da Educação como direito e dever do Estado, por um lado, e obrigatória à população, por outro.

O espaço escolar – como qualquer espaço social – é por onde também circulam inverdades sobre o assunto; é onde também são reproduzidas grandes injustiças relacionadas à questão, como a patologização e a

criminalização dos usuários, as quais a escola não tem produzido medidas alternativas. Ou a medicalização das nossas crianças e jovens – e mesmo professores – em um cotidiano cujas demandas institucionais impedem sua problematização e análise. Tais modos de pensar o assunto foram historicamente construídos para e pela escola para lidar com a questão, modos aos quais parcela da comunidade escolar tem denunciado e estado atenta as implicações oriundas dessa circunstância.

Nesse sentido, esforços já foram empreendidos para compensar essa lacuna deixada pelos currículos das instituições de formação de professores. “O Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas”, foi oferecido pelo Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas-Prodequi, da UNB, com apoio da Secretária Nacional de Políticas sobre Drogas-Senad durante pouco mais de uma década, sendo o mais expressivo e longo curso de formação continuada oferecido aos professores na modalidade a distância. Entretanto, esse curso foi descontinuado em 2015. Entendendo a importância da continuidade da proposta e atenta as adequações necessárias para que o curso se mostrasse efetivo, o presente livro entra em cena.

O trabalho do prof. Francisco José Figueiredo Coelho, é um estudo sobre o curso Educação, Drogas e Saúde nas Escolas e seus resultados, é corajoso e sensível, porque abertamente postula uma política de drogas para a Educação, focada na formação continuada dos professores, construindo reais condições de preparação desses para trabalhar com o tema em suas vidas profissionais, a partir dos princípios constitucionais estabelecidos e assegurados por nossa legislação – por mais redundante que possa parecer, é preciso repetir incessantemente a soberania das leis do Estado frente aos decretos e às medidas provisórias dos diferentes governos. Francisco amplia e aprofunda a importância do trabalho de sua orientadora, a professora Simone Monteiro, autora de um dos materiais didáticos mais expressivos e eficazes do Brasil, “O Jogo da Onda”. Sensíveis a lacuna aberta com a interrupção do curso oferecido pela UNB/Senad, eles investem na elaboração e oferta de um curso de formação continuada para os professores, na modalidade a distância, por meio do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro-CECERJ.

Ciente das dificuldades do cotidiano dos professores da Educação básica, Francisco investe em um formato de curso sob muitos aspectos inovador e pioneiro, como ele apresentará nas páginas à frente para todos

os seus leitores. O elemento mais primoroso e que fica subentendido no trabalho, sendo um dos dados reveladores do sucesso desse curso, que já vai na 7ª edição – é a personalidade do autor da obra. Investido de coordenador do curso em tela, ele é proativo, dinâmico e cuidadoso, a um só tempo provocativo e cativante. Assíduo e entusiasmado, ele envolve os professores cursistas em uma proposta desafiadora ao articular as aulas do curso às ações a serem empreendidas nos espaços de atuação desses profissionais – embora isso não seja novo, já que outros cursos também lançaram mão de trabalhos finais dessa mesma envergadura –, aqui, o “mãos na massa” tem o doce sabor da emoção expressa e compartilhada, as quais ele, professor/coordenador/pesquisador, atento e acolhedor.

O curso também escapa do formato exaustivo dos textos teóricos e técnicos. Esse é um curso no qual a vontade de saber é estimulada e os conhecimentos apresentam-se na medida da motivação despertada. Como diz Jean Houssaye (2004)², é preciso pensar a formação de professores como experiência, situada e dada pelas condições sociohistóricas de uma época, enraizada em uma tradição de conhecimentos, atualizada pelos modos como os professores promovem rupturas e redefinem essa tradição no desempenho de suas funções. É pensando a ação e na ação que os professores desse curso empreendem e se formam. O modelo da educação colaborativa adotado pelo autor aciona o compartilhamento de dúvidas e ideias, a ação solidária – em uma palavra, a coletividade dos cursistas.

O jovem Francisco empenha seu entusiasmo, sonhos e aspirações neste trabalho, que segue firme e cresce a cada dia. O autor é parte de uma geração que chega à Pós-graduação graças às políticas de incentivo à formação continuada dos professores. Seu trabalho reverbera essas políticas educacionais de formação, aposta na educação de qualidade, com liberdade de pensamento e opinião. O Estado brasileiro é comparsa desse projeto, tem compromissos e responsabilidades com ele. Deve honrá-lo com a preservação e o respeito ao Estado de direito, à democracia e à educação emancipadora.

Rio de Janeiro, junho de 2019.

Maria de Lourdes da Silva.

2 HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? *In*: HOUSSAYE, J. et. al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Lista de Figuras

Figura 1 – Diagrama com resumo das etapas de seleção.....	90
Figura 2 – Página inicial do curso.	101
Figura 3 – Página inicial da semana 2.....	103
Figura 4 – Página inicial da semana 3.....	104
Figura 5 – Página inicial da semana 4.....	106
Figura 6 – Página inicial da semana 5.....	108
Figura 7 – Página inicial da semana 6.....	110
Figura 8 – Página inicial da semana 7.....	111
Figura 9 – Página inicial da semana 8.....	114
Figura 10 – Página inicial das semanas 9 e 10.....	116
Figura 11 – Página inicial das semanas 11 e 12.....	118
Figura 12 – Página da Biblioteca Virtual de Educação sobre Drogas.....	120
Quadro 1 - Perfil dos 49 cursistas. (continua...)	122
Quadro 1 - Perfil dos 49 cursistas. (continua...)	123
Quadro 1 - Perfil dos 49 cursistas. (continua...)	124
Quadro 1 - Perfil dos 49 cursistas.	125
Quadro 2 – Perfil complementar dos 49 cursistas.....	128
Quadro 3 - Categorias sobre MOTIVAÇÕES dos 49 cursistas.	129
Quadro 4 - Categorias sobre as EXPECTATIVAS dos 49 cursistas.	134
Quadro 5 - Categorias sobre a questão “O que vem à sua mente quando você pensa em drogas” dos 49 cursistas (conclusão).	138
Quadro 6 - Categorias sobre a diferenciação entre “uso recreativo de uso abusivo de drogas” dos 49 cursistas.....	142
Figura 13 - Categorias sobre conhecimento dos 49 cursistas quanto ao TIPO e CONTEXTO de uso RECREATIVO de drogas	145
Figura 14 - Categorias sobre o conhecimento dos 49 cursistas quanto ao TIPO e CONTEXTO de uso ABUSIVO de drogas.	145
Quadro 7 – Tópicos mais acessados no Café virtual. (continua...)	147
Quadro 7 – Tópicos mais acessados no Café virtual.	148
Tabela 1 – Resultado final da participação dos 51 cursistas.....	150
Figura 15 - Monitoramento das postagens ao longo do curso.	151
Quadro 8 – Categorias sobre o que os 39 cursistas pensam acerca da proposta educativa de Cláudia – postagens no fórum da semana 6.....	155
Figura 16 – Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas sobre o conteúdo e a metodologia da formação.....	164

Quadro 9 - Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas se os recursos educativos sugeridos no curso favoreceram a abordagem do tema.....	169
Quadro 10 - Categorias sobre como os 34 cursistas se sentiram durante o curso. (continua.....)	170
Quadro 10 - Categorias sobre como os 34 cursistas se sentiram durante o curso...	171
Quadro 11 - Categorias sobre as dificuldades dos 34 cursistas para acompanhar o curso.	172
Quadro 12 - Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas acerca de seus desempenhos. ...	174
Quadro 13 - Categorias sobre as dificuldades dos 34 cursistas acerca dos temas ou aspectos do curso.....	175
Quadro 14 – Temas ou aspectos considerados difíceis descritos por 9 cursistas. ...	176
Quadro 15 - Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas se os temas ou aspectos do curso foram interessantes.....	177
Quadro 16 - Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas sobre os temas ou aspectos que faltaram na formação.....	178

Lista de siglas e abreviaturas

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRAMD	Associação Brasileira Multidisciplinar de Estudos sobre Drogas
<i>AIHW</i>	<i>Australian Institute of Health and Welfare</i> (Instituto Australiano de Saúde e Bem-Estar)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRID	Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDUCE	Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLABES	Conferência Latinoamericana sobre o Abandono na Educação Superior
CREPEIA	Centro de Pesquisa, Intervenção e Avaliação em Álcool e outras Drogas
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa Científica
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito
DIS	Departamento de Informática em Saúde
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EREBIO	Encontro Regional de Ensino de Biologia
ENEBIO	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
ENECiências	Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i> (Centro de Informação sobre Recursos Educativos)
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIEESAA	Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte

IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis (antiga sigla DST)
IOC	Instituto Oswaldo Cruz
LEAS	Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação (atualmente separado do Ministério da Cultura)
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
OBID	Observatório Brasileiro de Informações Sobre Drogas
OMS ou WHO	Organização Mundial de Saúde (<i>World Health Organization</i>)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PGEBS	Pós-Graduação Strictu sensu em Ensino em Biociências e Saúde
PIGEAD	Pós-Graduação Latu sensu em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD.
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PRODEQUI	Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
RD	Redução de Danos
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library</i> On-line (Biblioteca Eletrônica Científica On-line)
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Semec-CT/SJ	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciências e Tecnologia de Silva Jardim
SBE _n Bio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SENAD	Secretaria Nacional sobre Drogas
SISNAD	Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas
SUPERA	Sistema para detecção do Uso abusivo e dependência de substâncias Psicoativas: Encaminhamento, intervenção breve, Reinserção social e Acompanhamento
UDED	Unidade de Dependência de Drogas

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNAIDS	Programa conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS
UNDCP	Programa de Controle Internacional das Nações Unidas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Abstract

National and international studies have demonstrated the limitations and failures of prohibitionist approaches to drugs, focusing on repression of consumption. Since 1998, National Curriculum Parameters on health have indicated that prevention of drug misuse should be tackled across traditional programmatic content. However, different studies, added to the researcher's teaching practice, reveal the difficulties of teachers in developing educational and preventive activities on drugs and the lack of training courses on the subject, capable of stimulating such actions. From this perspective, this study aimed to elaborate and implement a learning distance course on drugs for teachers, as well as to investigate the extent to which the course has fostered the development of spaces for dialogue and learning on the subject in schools. Most of the students declared themselves motivated by the course and evaluated the training as very good in relation to the contents presented and the pedagogical approach, centered in the dialogical, participative and collaborative perspective. As for the difficulties to follow the course, were mentioned problems for time management and particular unforeseen and health conditions. Especially in the interviews, it was mentioned the difficulty of carrying out projects in partnership within and outside schools, which compromises a more integrative approach to the theme. Based on the results, it is intended to improve the course and to reproduce it, aiming to contribute with a free teacher training alternative on drugs, focusing on Harm reduction, capable of promoting educational and preventive actions in the school context.

Palavras-chave

Capítulo 1

História das drogas, proibicionismo, redução de danos, formação de professores sobre o tema drogas; educação a distância sobre drogas;

Capítulo 2

Curso educação, drogas e saúde nas escolas, estudo qualitativo; fundação CECIERJ; cursos de atualização; análise de conteúdo.

Capítulo 3

Participação docente em cursos on-line; Mediação em cursos on-line; Práticas preventivas nas escolas; Aprendizagem colaborativa sobre drogas; Intervenções educativo-preventivas nas escolas;

Capítulo 4

Site Educação sobre Drogas; Abramd Educação Rio; GT Educação e Drogas; Tutoria voluntária; Formação continuada sobre drogas.

Sumário

Introdução.....	20
------------------------	-----------

Capítulo 1

Referencial teórico: Educação, Drogas e Formação de professores.....	37
---	-----------

1.1 Drogas: um olhar histórico-cultural.....	38
--	----

1.2 Prevenindo o consumo abusivo: proibicionismo versus redução de danos	47
--	----

1.2.1 Redução de danos: aspectos históricos e conceituais.....	51
--	----

1.3 Conceitos e práticas na Educação sobre Drogas.....	55
--	----

1.4 Formação continuada para professores: a EaD como possibilidade	67
--	----

1.4.1 Potencialidades e desafios da EaD na Educação sobre Drogas	73
--	----

1.5 Espaços de diálogo e aprendizagem sobre o tema drogas	79
---	----

Capítulo 2

Percurso Metodológico	87
------------------------------------	-----------

2.1 Universo de estudo	88
------------------------------	----

2.2 Instrumentos e estratégias de coleta de dados	91
---	----

2.3 Tratamento, análise e interpretação dos dados	94
---	----

2.4 Educação, Drogas e Saúde nas escolas.....	97
---	----

Capítulo 3

Resultados e discussão.....	121
------------------------------------	------------

3.1 Perfil dos professores participantes da formação: motivações, expectativas para realizar o curso e concepções e experiências relacionadas às drogas	121
---	-----

3.2 Espaços de diálogo complementares: o caso do Café virtual.....	147
--	-----

3.3 A participação dos cursistas ao longo da formação	149
---	-----

3.4 Das abordagens tutoriais à inserção dos conteúdos e reflexões nos fóruns on-line: um recorte para a semana 6.....	153
---	-----

3.5 Avaliação do curso: aspectos pedagógicos, autogestão e demandas conceituais e práticas	164
--	-----

3.6 Evidências de aprendizagem colaborativa sobre drogas: o cenário da semana 8.....	181
--	-----

3.7 Entrevistas sobre a implementação de “Mãos na massa”: cinco relatos ...	187
---	-----

3.7.1 Breve descrição sobre o “Mãos na massa”.....	188
--	-----

3.7.2 Repercussões no cotidiano escolar na implementação do “Mãos na massa”.....	191
--	-----

3.7.3 Contribuições do curso para implementação do “Mãos na massa”.....	199
---	-----

Capítulo 4

Notas finais	201
---------------------------	------------

Referências	209
Sobre o autor	220

Introdução

Atualmente, muito se tem discutido em relação ao fracasso das políticas e ações contra as drogas visando, sobretudo, a repressão à comercialização e ao seu consumo. Mas essa preocupação não é recente e já foi sinalizada pelos PCN³ sobre saúde em 1998, ao destacarem que embora houvesse gastos vultosos nessa verdadeira “guerra às drogas” (aspas no documento), não se notavam impactos sensíveis, a não ser o de situar a questão como caso de polícia (BRASIL, 1998).

Já se passaram 20 anos da criação dos PCN e o problema do uso de drogas continua a preocupar a sociedade, ocupando um lugar altamente lucrativo na economia e uma posição própria no modo de organização social. De fato, o uso de drogas não é algo novo e data de períodos remotos. Nessa lógica, a existência e o uso de substâncias que promovem alterações na percepção, no humor e no sentimento são uma constante na humanidade, o que remonta a diferentes lugares, civilizações e suas culturas e a tempos imemoriais (ESCOHOTADO, 1998; 2004). Assim, para os PCN (1998), não existem evidências de que as drogas sumirão do planeta, devido a grande preocupação centrar-se no uso, mas sobretudo, no consumo abusivo dessas substâncias, em especial entre os adolescentes. Caracteriza-se, portanto, como um problema de saúde, como já destacado no documento oficial.

Para refletir sobre os impactos do uso das drogas, cabe inicialmente definir o que é droga. No Brasil, a Lei 11.343 define como droga “toda substância ou produto capaz de causar dependência” (BRASIL, 2006). Atualmente a definição mais corrente no meio científico é aquela proposta pela OMS (1993), qual seja: “toda substância natural ou sintética que, introduzida no organismo vivo, pode modificar uma ou mais de suas funções”. Neste trabalho, partindo dessas definições, consideraremos droga como sendo “qualquer substância química, natural ou sintética, capaz de causar alterações no comportamento ou na percepção da realidade e com potencial para gerar dependência.”

3 Nesta obra adotaremos a sigla PCN para indicar o termo plural Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para uma melhor compreensão acerca das mudanças no comportamento ou percepção da realidade causadas pelo uso de drogas, cabe descrever a definição e a classificação dos termos psicoativo e psicotrópico. O primeiro termo refere-se a toda substância que atua no sistema nervoso central, especificamente nas funções cerebrais (FIORE, 2004). “Psico” significa nosso psiquismo e “ativo” significa que “exerce atividade sobre”. Já o termo psicotrópico, na visão de Silveira e Doering-Silveira (s/d) e no site do Cebrid⁴, está associado com a palavra “tropismo” (que tem atração por), sendo procuradas pelos seus efeitos prazerosos, podendo levar ao uso abusivo ou dependência.

Partindo dessas referências, pode-se definir as drogas psicotrópicas como aquelas que atuam sobre o nosso cérebro, alterando nosso psiquismo de três modos diferentes. Um primeiro modo refere-se à redução das atividades do nosso cérebro, deixando o indivíduo mais lento. Reduzem a tensão emocional, a atenção, a concentração, a memória e a capacidade intelectual. Um segundo tipo, chamado de drogas estimulantes das atividades do sistema nervoso central, estimula a atividade do nosso cérebro permitindo que a pessoa fique “ligada”, “elétrica”. O terceiro tipo, conhecido como drogas perturbadoras altera qualitativamente a atividade do nosso cérebro, modificando a percepção e o pensamento com propensão a provocar alucinações e delírios (por isso também são conhecidas como drogas alucinógenas). Em suma, classificamos as drogas psicotrópicas em função do modo como atuam no nosso cérebro, seja de forma depressora, estimuladora ou perturbadora.

O termo “substâncias psicoativas” é igualmente utilizado para se referir as drogas que produzem mudanças nas sensações, no grau de consciência ou no estado emocional, de forma intencional ou não. Nesse sentido, as mudanças decorrentes do uso dessas substâncias apresentam variações em função das características do usuário/a, do tipo e da quantidade da droga consumida, do contexto de uso e do efeito esperado⁵, ou seja, baseia-se em uma referência contextual, como aponta Fiore (2004). Talvez

4 Disponível em: https://www2.unifesp.br/dpsicobio/cebrid/folhetos/drogas_.htm.

5 Silveira, D. X.; Doering-Silveira, E. B. Substâncias psicoativas e seus efeitos - Eixo Políticas e Fundamentos. Portal de formação a distância. Sujeitos, contextos e drogas.aberta.senad.gov.br (s/d).

por isso, ressalta Fiore (2004), hoje em dia o termo “substância psicoativa” seja considerado quase consensualmente, em termos farmacológicos, como o mais preciso.

Fiore (2004) destaca que o termo “psicotrópico” tem sido usado com frequência por médicos como sinônimo de psicoativo, embora para alguns a capacidade de gerar dependência seja o fator diferenciador. Para autores como Silveira e Doering-Silveira (s/d), a terminologia psicotrópico pode ser excessivamente genérica, pois se refere apenas às substâncias que exercem ação no cérebro com potencial para dependência. Ao longo da obra, visto que dialogamos com diferentes autores, utilizaremos tanto os termos psicoativos quanto psicotrópicos, respeitando a forma como citam em seus trabalhos.

Outra diferenciação das drogas se refere a divisão entre as denominadas drogas lícitas, que podem ser comercializadas sem impedimentos legais e as drogas ilícitas, que não podem ser produzidas, comercializadas e consumidas; desse modo, seu uso ou produção pode gerar consequências legais.

Em termos globais do consumo de drogas ilícitas, a OMS reconhece que fazer estimativas indiretas do uso de drogas não é algo simples dado que o uso dessas substâncias é estigmatizado e velado, frente às implicações legais de seu uso. A despeito dessa limitação, foi calculado que em 2000, o número médio de mortes globais atribuídas ao consumo de drogas ilícitas pelos jovens foi de 194.058, por diferentes causas. No que se refere ao tipo de droga, dados sobre a prevalência (em 12 meses) do uso de entorpecentes com jovens acima de 15 anos revelaram que a cocaína é uma das substâncias mais utilizadas nas Américas, na Europa e em países desenvolvidos da Oceania. Por outro lado, o abuso de opiáceos aparece mais presente na Ásia, no Leste e Centro europeu e em países da Oceania e América do Norte. Padrões de uso com esse público em países de desenvolvimento parecem refletir a proximidade de áreas de produção e rotas de tráfico que fornecem aos mercados dos países desenvolvidos (WHO, 2004).

Acerca do uso de drogas definidas como lícitas, como o álcool, em 2018 a OMS divulgou o *Global Status Report on alcohol and health* (Relatório Global sobre Álcool e Saúde), que traz informações sobre o

consumo da substância no mundo, com certo destaque para países da América Latina, como o Brasil. Segundo o documento, estima-se que mundialmente 44,5% da população com 15 anos ou mais nunca consumiu álcool e cerca de 43% são bebedores atuais (consumiram nos últimos 12 meses). A média de consumo per capita mundial foi de 6,4 litros de álcool puro (OMS, 2018).

Segundo essa pesquisa, aproximadamente um quarto (25,5%) do álcool puro consumido no mundo é de origem ilegal. Em alguns países, como o Sudoeste da Ásia e Região do Mediterrâneo, essa taxa chega a 50%. No Brasil, a pesquisa estima que 15,5% do álcool consumido não segue um caminho regulamentado. Quanto ao consumo global por tipo de bebida, as destiladas são as mais consumidas (44,8%). Depois, prevalece o consumo da cerveja (34,3%) e do vinho (11,7%). Nas Américas, prevalece o consumo da cerveja (53,8%), seguido dos destilados (31,7%) e do vinho (13,5%). No Brasil, esse padrão permanece, com aumento nas proporções: 62% cerveja, 34% destilados e 3% vinho (OMS, 2018).

Os dados assinalados ganham ainda mais relevância quando relacionados aos achados do estudo de Gakidou e colaboradores (2018), pesquisadores associados ao Global Burden of Diseases, Injuries, and Risk factors Study (GBD), recentemente publicado pela The Lancet. Segundo os autores, globalmente o uso de álcool foi o sétimo fator de risco para mortes e incapacidades associadas ao consumo da droga em 2016. Em um universo de 2,6 bilhões de pessoas investigadas, 32,5 % eram usuárias frequentes de álcool. Desse número, 25% eram mulheres (0,9 bilhões) e 39% eram homens (1,5 bilhões). Entre a população de 15 a 49 anos (o estudo não separa o universo adolescente em especial), o uso de álcool foi o principal fator de risco global em 2016, com 3,8% de mortes femininas e 12,2% de óbitos masculinos. Já em relação às incapacidades adquiridas associadas ao consumo da droga, na mesma faixa etária, os homens (8,9%) costumam ser mais prejudicados quando comparados às mulheres (2,3%).

Em termos do consumo de drogas entre jovens na última década, cabe apresentar dados de países, mais ou menos desenvolvidos, a fim de ilustrar a abrangência do problema. Midford *et al.* (2012b) revelam que no contexto australiano, como na maioria das nações ocidentais, o álcool

é amplamente difundido entre os jovens. Na faixa a partir dos 14 anos, 82,9% da população já tinham bebido pelo menos uma dose completa⁶ nos últimos 12 meses. Os menos jovens, de 14 a 29 anos, bebem mais que os grupos de maior faixa etária, mas na faixa de 18 e 19 anos o consumo atinge seu pico (43,7% dos homens e 46% das mulheres consomem álcool pelo menos uma vez ao mês) (AUSTRALIA, 2008). Esse padrão de consumo se desenvolve no final da adolescência e persiste durante a idade adulta jovem com possibilidade de graves consequências. Ainda no contexto australiano, entre os anos de 1993 e 2002, cerca de 2.643 jovens (1 a cada 10.000) de 15 a 24 anos morreram de lesões atribuídas ao álcool ou doenças ocasionadas pelo seu uso excessivo. No período de 9 anos de 1993/1994 a 2001/2002, estima-se 101.165 hospitalizações atribuíveis ao álcool (42 por 10.000) de jovens de 15 a 24 anos, representando cerca de 22% de todas as internações nessa faixa etária (MIDFORD *et al.*, 2012b).

De acordo com pesquisas, realizadas pelo Instituto Australiano de Saúde e Bem-Estar (AIHW) em 2013, 21% dos jovens entre 18 e 24 anos (1 em cada 5), ingeriram álcool em níveis de riscos consideráveis para gerar danos à saúde física e mental. Esses números foram inferiores às taxas obtidas em 2007, nas quais o número de jovens usuários foi de 30%. Desses, os homens (28%) eram mais propensos a beber em níveis de risco do que as mulheres (15%). No que tange as drogas ilícitas, os psicoestimulantes e a maconha emergiram como as drogas ilícitas mais usadas pelos jovens australianos, sendo a terceira os inalantes (VOGL *et al.*, 2014). Segundo dados da AIHW, entre 2001 e 2013, na faixa de 18 a 24 anos o consumo de maconha diminuiu de 37% para 29%, mas o uso foi maior entre os mais jovens, sendo cerca de duas vezes mais elevada do que a população com 25 anos ou mais (AUSTRALIA, 2015).

O estudo de King´Endo (2015) realizado nas escolas de Nairobi revelou que a prática do uso de drogas entre os jovens do nível secundário (equivalente ao Ensino médio no Brasil) é uma constante no Quênia. A investigação acompanhou estudantes de 13 a 21 anos de idade e verificou que a maioria estava familiarizada com diversos psicoativos. Dos alunos

6 Cabe ressaltar que essa dose completa (*full drink*) corresponde a um padrão australiano de bebida alcoólica, contendo 10 g ou 12,5 ml de álcool (MIDFORD *et al.*, 2012b).

investigados, 95,3 % já havia utilizado álcool, o que foi confirmado pelos professores de aconselhamento dessas escolas. Os estimulantes ficaram em segundo lugar (86,5%) seguido do tabaco (81,5%). Em proporção similar ficaram os inalantes (como colas e gasolina). O uso de *Cannabis* foi relatado por 80,3%. Ademais, os professores conselheiros registraram que 7,7% dos estudantes havia mudado de drogas mais suaves (como inalantes e maconha) para drogas mais pesadas (como opióides e alucinógenos). O termo “mais pesadas” é utilizado pela autora, para se referir à fala dos professores conselheiros.

No Brasil, estudos recentes com estudantes da rede pública e privada trazem dados importantes sobre o consumo de drogas nessa população. A pesquisa PeNSE, realizada em 2012 com escolares na faixa de 13 a 15 anos, revelou que 15,4% dessa população experimentou cigarro em idade igual ou inferior aos 13 anos; 26,1% consumiu bebida alcoólica nos últimos trinta dias anteriores à pesquisa. As diferenças entre homens (25,2%) e mulheres (26,9%) não foram tão grandes. A forma mais comum de obter a bebida foi em festas (39,7%), com amigos (21,8%), lojas, bar ou supermercado (15,6%); 10,2% consumiram na própria casa. Dos estudantes investigados, 21,8% já sofreu algum episódio de embriaguez na vida, sendo mais comum na rede pública (22,5%) do que na rede privada (18,6%); 10% relatou ter tido problemas com familiares, amigos ou na escola em função do uso de álcool. Sobre o consumo de drogas ilícitas alguma vez na vida (como maconha, cocaína, crack, cola, loló, lança perfume ou ecstasy) 7,3% afirmou ter usado algum tipo delas nos últimos 30 dias, prevalecendo o consumo da maconha (34,5%) (BRASIL, 2013).

A mesma pesquisa reproduzida em 2015 indica que não houve variações expressivas em relação ao consumo. A apropriação de bebida alcoólica pelos escolares do 9º ano nos últimos 30 dias foi de 23,8%, sendo as festas a maneira mais comum de obter a bebida (43,8%), seguida dos amigos (17,8%), supermercados, lojas e bares (14,4%) ou alguém da família (9,4%). Permanece a taxa daqueles que já sofreram algum episódio de embriaguez na vida (21,4%). Dentre as drogas ilícitas, o consumo da maconha continua a ter mais destaque (46,1%) (BRASIL, 2016).

Os dados da PeNSE, somados a outros levantamentos nacionais (CEBRID, 2006, 2010), atestam que as drogas, principalmente o álcool, fazem parte do cotidiano dos jovens, seja na escola, na família ou nos contextos de sociabilidade. Como referenciado nas publicações internacionais, não se trata apenas de uma realidade da adolescência brasileira.

Nas análises sobre o consumo de substâncias entre os jovens, é importante considerar o “acesso” e o “contexto de uso” dos diferentes tipos de drogas, uma vez que indicam distintos mecanismos de apropriação. Por isso é preciso diferenciar o “uso recreativo” do “uso abusivo”. O primeiro termo se refere às pessoas que consomem algum entorpecente sem frequência ou que as fazem com certa frequência, mas não se tornam dependentes. Ou seja, conseguem realizar suas atividades cotidianas sem necessitar consumir as drogas. Já o segundo termo é sinônimo de uso problemático, aproximando-se ou enquadrando-se em um caso de vício (dependência da droga). Nesse caso, adotamos a definição de dependência do DSM quando a utilização que uma pessoa faz das drogas deve “intervir em funções vitais importantes, como os cuidados com os filhos, o trabalho ou o estudo e as relações íntimas, podendo incluir experiências de precisar mais da mesma droga para conseguir o mesmo efeito (tolerância) e sofrer sintomas de crise de abstinência com súbita suspensão do uso” (HART, 2014, p. 22-23).

Na sociedade atual, na qual a tecnologia e a comunicação universal não encontram obstáculos, a possibilidade do contato com diversos tipos de entorpecentes é cada vez maior entre o público adolescente. Essa busca pelo uso de drogas na infância e na adolescência está associada tanto ao uso recreativo, como às condições de vulnerabilidade (situação de rua, vivências de abuso e maus tratos), abuso e dependência de substâncias na vida adulta, como justificado por diferentes autores (LE MOS, 2008; KING-ENDO, 2010; 2015; ACSELRAD, 2015; VOGL *et al.*, 2014; SODELLI, 2011; 2015).

Segundo a literatura, a escola e a família ganham visibilidade quando se fala de consumo de substâncias por adolescentes, pois os primeiros contatos com as drogas costumam ocorrer em ambientes conhecidos, com pessoas dos círculos de relacionamento. O contexto do ensino formal,

portanto, é ambiente com potencial para investimentos em termos de promoção de saúde (LEMOS, 2008; PLACCO, 2011; HORTA *et al.*, 2014), o que indica a relevância da discussão do tema para desenvolver estratégias pedagógicas capazes de auxiliar os membros da unidade escolar na abordagem do tema.

Essa discussão precisa considerar ainda, os casos de consumo e venda de drogas nas escolas, bem como as implicações da proximidade de unidades de ensino de áreas dominadas pelo tráfico de drogas, que levam à exposição da comunidade escolar aos confrontos armados; em geral, envolvendo traficantes e policiais. Tais situações foram relatadas por Guimarães (1998) e Acselrad (2017). Livros inspirados em dados reais, como a Cidade de Deus (LINS, 1997)⁷ e o recente Sol na cabeça (MARTINS, 2018), dentre outros, têm contribuído para retratar a realidade infanto-juvenil acerca do consumo de entorpecentes em favelas cariocas e bairros de maior poder aquisitivo no Rio de Janeiro. Tais obras ilustram os diferentes contextos de uso de drogas entre os jovens, além de destacar os estigmas vivenciados pelos moradores das favelas e as angústias e episódios de violência que lhes são impostos desde tenra infância.

Tendo em vista o objetivo da presente Tese, cabe ressaltar que, no âmbito das escolas, além de ter sido incorporado aos PCN (1998), o tema drogas recebeu amparo internacional das Nações Unidas (2005) e legal (Lei nº 11.343/2006) por meio da regulamentação da política de formação de profissionais de ensino para promoverem Educação sobre Drogas. Todavia, estudos atestam o despreparo da equipe pedagógica, sobretudo dos professores, para lidar com o assunto. Essa lacuna tem sido apontada tanto nos estudos nacionais (FERREIRA *et al.*, 2010; PLACCO, 2011; ADADE, 2012; ARALDI *et al.*, 2012; ADADE; MONTEIRO, 2014; MOREIRA, VÓVIO, DE MICHELI, 2015; CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2015; FIGUEIREDO, 2017) quanto internacionais (MIDFORD, 2012b; KING ´ENDO, 2015; MOFFAT *et al.*, 2017).

7 Esse livro foi adaptado para o cinema em 2002 e para TV, em 2005 e 2007. O filme teve grande repercussão nacional e internacional, tendo quatro indicações ao Oscar, nas categorias de melhor diretor, melhor roteiro adaptado, melhor edição e melhor fotografia.

A carência de formação dos profissionais de ensino dificulta o desenvolvimento de atividades pedagógicas sobre drogas no contexto escolar. Ou seja, faltam espaços de diálogo no contexto familiar e escolar, capazes de abordar as dúvidas, experiências e implicações do uso dos diversos tipos de drogas.

Em dimensão nacional apenas dois programas assumiram ações contínuas de larga escala a fim de preparar professores e profissionais de ensino para lidarem com o tema: O Supera e o Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas, ambos a distância e patrocinados pela Senad/MJ. O primeiro é oferecido gratuitamente por meio da parceria Uded-DIS/Unifesp, mas não é uma iniciativa destinada para profissionais de ensino. O segundo foi oferecido por mais de uma década pelo Prodequi/UnB, exclusivamente em seis edições, para professores da rede pública de ensino, em diferentes estados brasileiros (SUDBRACK *et al.*, 2015; SOUZA; CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2018).

Associações como o Crepeia, da Universidade Federal de Juiz de Fora e a Associação Brasileira Multidisciplinar de Estudos sobre Drogas (Abramd), fundada em 2005, têm realizado iniciativas voltadas para a prevenção. Contudo, nesses últimos anos, apenas a Abramd promoveu encontros específicos (de curta duração, como oficinas) para educadores. Em setembro de 2018 foi realizada a IV Abramd Educação, convidando as Escolas de São Paulo a desenvolver um dia de oficinas com temas diversos acerca do assunto drogas e prevenção. Infelizmente, embora seja uma excelente iniciativa, ainda acontece bianualmente e está restrito a poucas horas de processo formativo, não tendo acontecido ainda no Estado do Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro, a partir de buscas exploratórias em sites institucionais (Seeduc/RJ, Proerd, Detran etc.), foram identificadas poucas ações e programas contínuos de formação e orientação para o uso abusivo de drogas entre os jovens para profissionais de ensino. Uma das iniciativas existentes refere-se ao Proerd, uma adaptação para o Brasil do programa norte-americano *Drug Abuse Resistance Education* (D.A.R.E), surgido em 1983. O Proerd foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), e hoje é adotado em todo o Brasil. Policiais

militares, fardados, devidamente treinados e com material próprio (livro do estudante, camiseta e certificação de participação para os alunos) desenvolvem um curso de prevenção as drogas e à violência na sala de aula, voltado para os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental e, por vezes, seus pais e responsáveis legais (SPLENGER; SILVA, 2017).

Análises críticas sobre o Proerd, especialmente as realizadas por Figueiredo (2017), assinalam que a proposta se apóia numa concepção predominantemente proibicionista. Desse modo, não considera a singularidade dos elementos envolvidos (quem usa, por quê usa, que droga consome etc.) e o contexto cultural e social dos indivíduos, podendo levar a perpetuação de mitos. Argumenta-se ainda que os policiais não têm preparo pedagógico para lidar com o tema entre os alunos. Segundo Hart (2014), policiais fardados e encarregados pela ordem não estão qualificados (grifo nosso) para servir de especialistas em Educação só porque fazem detenções que envolvam drogas. Nas suas palavras:

O policial é frequentemente indicado a educar o público sobre drogas. Poucas iniciativas tiveram efeito. Os policiais são treinados para capturar criminosos e prevenir e detectar crimes em nome da ordem. Não são treinados em farmacologia, psicologia ou ciências comportamentais para entenderem a interação do usuário e o seu meio (HART, 2014, p. 312).

Com base nas análises de Hart (2014) e Figueiredo (2017), pode-se aferir que o atual formato das orientações e atividades de prevenção nas escolas seguem uma linha prescritiva e verticalizada. Isso exclui os debates científicos do uso dessas substâncias e de suas causas sociais, limitando o problema ao indivíduo. O uso do amedrontamento, que notadamente não é eficaz, não auxila os educandos a se prepararem para a vida em sociedade (FIGUEIREDO, 2017).

Apesar das críticas aos programas militares de prevenção as drogas nas escolas, o Proerd tem realizado esforços de mudança, tendo atenuado e reduzido o tom alarmista em seus materiais pedagógicos. A título de exemplo, a cartilha “Caindo na real” apresenta uma abordagem mais suave e menos amedrontadora sobre o consumo de drogas, embora não incorpore as premissas da Redução de Danos (RD).

Outra ação de formação diz respeito ao curso sobre drogas para educadores sociais de 14 organizações não governamentais voltadas para a educação não formal de jovens no Rio de Janeiro. A formação foi desenvolvida ao longo do ano de 2006 pelo Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde (LEAS) do Instituto Oswaldo Cruz, com o apoio do Instituto C&A de Desenvolvimento Social. Orientada pela crítica à perspectiva proibicionista de prevenção às drogas, a formação foi centrada em uma abordagem dialógica e crítica da aprendizagem e pelos conceitos de educação para autonomia, vulnerabilidade e redução de danos (RD). A abordagem da RD define-se como propostas voltadas para prevenção dos danos associados ao consumo de drogas, com o propósito de minimizar seus efeitos adversos. Como descrito na publicação sobre a formação:

O princípio fundamental dessa política é o respeito à liberdade de escolha e à garantia dos direitos humanos. Isto significa dizer que na proposta da Redução de Danos devem ser levadas em conta as vulnerabilidades específicas de cada população, bem como a magnitude do problema das drogas no nível local e internacional (MONTEIRO *et al.*, 2008, p. 22).

As análises acerca dos efeitos da formação indicaram que os educadores se apropriaram e ressignificaram as concepções sobre drogas e foram capazes de implementar ações educativas coerentes com o enfoque teórico-metodológico proposto pela formação (SOUZA, 2010; SOUZA; MONTEIRO, 2011).

A partir do exposto, depreende-se que as propostas educativas sobre drogas são poucas e insuficientes para abarcar a formação dos profissionais de educação, que cotidianamente enfrentam questões ligadas ao uso/abuso de drogas no meio escolar. Tal constatação converge com os estudos de autores citados em relação às dificuldades dos professores em desenvolver ações educativas sobre drogas. De forma explícita ou não, essas publicações preconizam a necessidade de formações continuadas capazes de sensibilizar os professores para desenvolver estratégias de intervenção (FERREIRA *et al.*, 2010; PLACCO, 2011; ADADE, 2012; ARALDI *et al.*, 2012; ADADE; MONTEIRO, 2014; MOREIRA, VÓVIO, DE

MICHELI, 2015; CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2015; SOUZA, 2017; FIGUEIREDO, 2017; COELHO, BARROS, 2018).

Diante da carência, em âmbito nacional, de programas docentes de formação continuada para abordagem transversal do tema drogas, como previsto pelos PCN e pela Lei 11.343/2006, aliada à dificuldade dos profissionais de ensino em abordar o tema drogas nas escolas, o presente livro tem como **objetivo geral** investigar em que medida um curso de educação a distância (EaD) sobre drogas para professores pode fomentar o desenvolvimento de espaços de diálogo e aprendizagem no contexto escolar. Para tanto, o estudo visou: 1) Desenvolver e implementar um curso de formação on-line sobre drogas para professores do ensino fundamental e médio do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação CECIERJ, centrado na perspectiva da Redução de Danos (RD); 2) Analisar as visões dos cursistas sobre o conteúdo, as atividades desenvolvidas e os efeitos do curso na proposição de ações educativas sobre o tema na comunidade escolar.

Teve-se o propósito de responder as seguintes indagações: Quais as motivações dos professores para participar de uma formação sobre drogas? Qual a visão dos professores cursistas sobre o conteúdo e atividades desenvolvidas no curso? Como uma ação formativa EaD sobre drogas orientada pela RD para professores de Educação básica pode influenciar as concepções sobre o consumo de drogas desses profissionais e fomentar espaços de diálogo e aprendizagem sobre drogas na comunidade escolar onde estes profissionais atuam?

Notas biográficas

Aproveito o espaço desta introdução para oferecer ao leitor um pouco de minha trajetória, acadêmica e profissional, associados ao tema do estudo dessa Tese de Doutorado. Parto de memórias discentes, da alegria que tinha em ir à escola e fazer as tarefas de pesquisa. O conhecimento me fascinava! Das aulas de ciências naturais às de biologia, física e química, admirava tanto a disciplina quanto os mestres. Esses, passaram a

ser referências, dentro e fora da escola. Lembro de suas faces, seus gestos e da fala de cada um deles. Curiosamente, ao lembrá-los, carregou o mesmo afeto quando em sala de aula. Seja pela palavra amiga, pelo sorriso no rosto (ainda que descontentes ou reflexivos devido a seus problemas pessoais), estimulavam-me a seguir os estudos no campo das ciências e me preparavam para lidar com as responsabilidades sociais.

Para alguns deles, prometi trilhar um caminho científico, mesmo sem saber onde isso me levaria. Naquela ocasião, os professores me fizeram sentir como um adolescente potencialmente útil. Queria ser como eles. E como promessa é dívida, ao final do ensino médio, prestei o vestibular. No final da década de 1990, iniciei meus estudos no curso de licenciatura em Ciências biológicas, na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ.

Ao longo da graduação em Ciências biológicas, conheci outro mundo. Amadurecia emocionalmente e dava os primeiros passos rumo ao amadurecimento intelectual. As disciplinas de biociências me seduziam, mas, foi no encontro com as disciplinas de Ensino de ciências e biologia que percebi a importância que teria como profissional de ensino. Rodeado de incertezas e dúvidas quanto ao futuro profissional, foi no terceiro período da faculdade que iniciei meu primeiro Estágio de iniciação à Docência. Estagiário de um laboratório didático de Ciências em uma escola pública de Ramos, o projeto “Sentir e viver as coisas da Natureza” foi uma aposta do Laboratório de Carcinologia da UERJ em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A fim de oferecer experiência pedagógica aos alunos do curso de licenciatura, o projeto proporcionou conhecer a realidade de uma escola pública, seus sujeitos e suas diferentes formas de aprender sobre as ciências e sobre a vida. Percebia que as perguntas dos alunos (que eu julgava insignificantes ou desnecessárias, confesso), aos poucos faziam sentido e revelavam formas diferentes de pensar e entender o mundo. Passei a compreender que a aprendizagem acontece de formas diferentes, em espaços distintos, em tempos variados e, a partir disso, observava a realidade social e buscava apoio com outros professores da Universidade no intuito de aprimorar minhas técnicas e métodos de ensino com os jovens. Comecei a ter um novo

olhar para as disciplinas de Educação e Ensino e o fascínio antes dedicado à biologia, passava a ser compartilhado com o Ensino das biociências.

Ao concluir a licenciatura em biologia, por incentivo de professores da graduação, segui a formação na área pedagógica, ingressando no ano seguinte no Mestrado em Tecnologia Educacional para as Ciências da Saúde (NUTES/UFRJ). Nessa ocasião, desenvolvi um estudo sobre as Representações Sociais de morte entre alunos do Ensino médio, tendo em vista perceber a influência dos conteúdos de ensino de biologia no imaginário discente.

Ao longo dessa formação, começou um triângulo amoroso entre mim, as Biociências e a Saúde. Assumi um olhar diferenciado para as pesquisas em Ensino, especificamente nas biociências e na transversalidade do tema saúde, e sua relevância para o melhoramento de minha prática profissional. Após a obtenção do título de Mestre, continuei a estudar. Em meio a cursos de extensão e especializações, buscava novos saberes e me aprimorava como docente. Instaurava-se um dilema: a medida que estudava e explorava o conhecimento, inevitavelmente percebia o quanto ele era vasto e infinito.

Paralelamente ao curso de Mestrado, tomei posse como professor de Ciências na Semec-CT/SJ e na Seeduc/RJ, iniciando minha carreira efetiva como professor de Educação pública. As dificuldades, os anseios e as diferentes carências do sistema público de ensino me faziam oscilar entre a paixão pelo magistério e o desejo de fuga. Foi quando descobri que, em uma escola pública, não se pode ser apenas um profissional de ensino. Acima de tudo, tornamos-nos profissionais de educação, ao nos depararmos com particularidades que fogem ao cerne ensino-aprendizagem e estão mais centradas nas dimensões sociais, psicológicas e culturais dos alunos. Como exemplo, posso adotar a própria discussão do tema drogas, que nesse trabalho estaria menos enriquecida se fosse estruturado apenas na dimensão Ensino. Portanto, optei em meu referencial teórico dialogar com as bases educacionais e sociais, tangenciando um olhar transdisciplinar. Usarei frequentemente o termo “Educação sobre Drogas”.

Em minha caminhada como professor, alguns conflitos se estabeleceram. Por vezes, pensei em desistir do magistério, sobretudo pela desva-

lorização profissional e financeira sofridas pela classe. Embora apaixonado pela dupla função social professor-educador, sinto-me, por vezes, envergonhado pelo descaso político com a qualidade de ensino da Educação básica nos Estados e Municípios. Em algumas escolas, cheguei a ter meu dia de trabalho descontado ao justificar anteriormente a falta e apresentar uma declaração de participação em evento científico/educacional ou aula na Pós-Graduação. Embora soe absurdo, visto estarmos em meio acadêmico e estimulador de práticas formativas e desenvolvimento intelectual, essa é uma das faces da realidade docente vivida por mim e por outros colegas da Pós-Graduação. Precisamos enfrentar a desvalorização e a falta de estímulo para conseguir realizar formações complementares.

As leituras de Paulo Freire e outros teóricos, associados com os estímulos de outros colegas de formações continuadas, proporcionaram-me olhares com fatos antes esquecidos frente às pressões sociais: (1) houve um investimento árduo e esperançoso no sucesso de minha formação inicial; (2) eu havia me tornado um conhecedor teórico e prático em Ensino em Biociências e Saúde, ou seja, um real especialista nesse campo; (3) não seria justo admitir que mazelas de um sistema público de ensino me fizessem desapaixonar pelo que julgo a mais bela profissão. Tendo em vista esses fatos, segui adiante!

Nesse período, comecei a lecionar na FFP. Fui docente substituto nos cursos de Pedagogia e Biologia. Quase oito anos atuando na Formação inicial de professores e sensibilizando os licenciandos para práticas preventivas em saúde, preocupado em prepará-los para lidar com os conflitos que me deparava como professor da Educação básica. Foi a partir daí que, o triângulo amoroso se converteu num quadrilátero amoroso: Eu, as Biociências, a Saúde e a Formação de professores.

Nesse contexto, não bastaria apresentar um perfil explorador e apaixonado pelo conhecimento. No Mestrado, havia desenvolvido essas competências. Entretanto, faltava algo. Quase dez anos se passaram e sentia que apenas os cursos de Educação continuada não eram suficientes. A carência estava justamente no tipo de formação: aquela que me tornasse não apenas um especialista em um domínio científico, mas me proporcionasse caminhar autonomamente na elaboração, implementação e produ-

ção de investigações no campo do Ensino das Biociências e Saúde frente à Formação de professores. Dito de outra forma, estava carente de uma formação em pesquisa, considerando fazer parte da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão que fomenta a qualidade de ensino na Educação superior. Em meu entendimento, a mesma deveria ser estimulada na Educação básica.

Tive a oportunidade de me vincular a outros programas de Pós-Graduação. Conheci linhas de pesquisa e pesquisadores. Mas, francamente, nada me atraía. Nessa interseção, os anos se passaram. Até que resolvi explorar a Fundação Oswaldo Cruz e, por acaso, me deparei com o PGEBS. Nessa ocasião, conheci o LEAS e suas linhas de pesquisa com temas sobre a sexualidade, IST e Redução de danos do uso abusivo de drogas. Inicialmente tive dúvidas do que tomaria como objeto de estudo. Ciências, Saúde, Drogas, Ambiente, tudo me interessava! Decisão difícil.

Contudo, dois pontos influenciaram minha escolha pela pesquisa sobre drogas com professores: (1) a lembrança dos mitos e prejulgamentos reproduzida por colegas de profissão em seus discursos sem averiguar o que de fato acontece com o estudante (ex. fulano chegou com olhos vermelhos por causa da maconha ou beltrano não tem um bom desempenho porque está usando “drogas” – nossa, como ouço isso!); (2) o receio de colegas de trabalho em abrir discussões sobre drogas em suas aulas, sobretudo por medo do tráfico.

A partir dessas questões, busquei leituras especializadas sobre Educação e Drogas e constatei a dificuldade da oferta de cursos de formação continuada especificamente para profissionais de ensino no Rio de Janeiro. Com as leituras tomei conhecimento do potencial de uma educação preventiva sobre drogas pautada na RD. Apostei na temática. Não apenas pela relevância social e educacional do assunto, mas pela motivação e relação de um tema que habita meu campus profissional como docente e pesquisador, palavras bem colocadas por Minayo (2015).

Partindo da relevância descrita e de minha experiência como Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a distância (PIGEAD/UFF) e formador em cursos virtuais de Extensão e Especialização para professores, adotei a EaD como modalidade formativa para construir meu objeto de estudo. Acredito nos processos assín-

crônos de aprendizagem *e-learning* e a atuação como tutor⁸ da disciplina “Docência on-line: Gestão e Formação de Tutores” foi uma de minhas experiências mais gratificantes. Envolveu, ao mesmo tempo, aprendizagem colaborativa e acolhimento humano. Essas vivências foram fundamentais na condução do curso.

⁸ Segundo a Lei 8.030 de 29 de junho de 2018, o termo “tutor” passou a ser substituído pelo termo “professor mediador” no Estado do Rio de Janeiro. Contudo, ao longo da Tese manteremos o termo antigo, considerando que a formação ocorreu em período anterior.

Capítulo 1

Referencial teórico: Educação, Drogas e Formação de professores

O presente estudo parte do pressuposto de que uma formação em drogas pode contribuir para a construção de espaços de diálogo e aprendizagem sobre o seu consumo indevido, entre professores, alunos e outros sujeitos da comunidade escolar, minimizando os danos à saúde dos jovens. Orientado por essa perspectiva, este capítulo objetiva abordar os fundamentos norteadores do estudo a partir de cinco blocos.

O primeiro refere-se a um olhar histórico-cultural sobre as drogas, revelando a evolução de suas representações ao longo do tempo, considerando marcos político-históricos da antiguidade aos dias atuais. No segundo, apresentamos dois grandes enfoques de prevenção do uso abusivo de drogas, que subsidiam práticas educacionais contemporâneas. No terceiro, descrevemos conceitos e práticas relacionadas ao ensino sobre drogas com base em documentos e diretrizes nacionais e internacionais. O quarto bloco, centra-se na discussão sobre a formação dos professores acerca do tema drogas e nos limites e potencialidades de uma formação docente na modalidade a distância. Para finalizar, no quinto bloco, propomos uma definição para espaços de diálogo e aprendizagem sobre drogas, considerando quatro pilares teóricos.

Os assuntos tratados têm o propósito de abarcar diferentes aspectos do fenômeno das drogas (histórico, político, legal e social), proporcionando uma visão holística para entendimento educacional acerca do tema e atravessando os conteúdos de diferentes disciplinas. Qualificaremos esse referencial, portanto, como transversal (BRASIL, 1998) e transdisciplinar (ACCIOLY; CORTEZ, 2012; COELHO⁹; TAMIASSO-MARTINHON; SOUSA, 2016). Em nosso entendimento, o sentido de “*trans*” (aspas nossos) é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas e está além de todas elas, atravessando barreiras, buscando uma compre-

9 As referências COELHO e COELHO/colaboradores se referem aos trabalhos do autor dessa Tese.

ensão aberta, não se fechando apenas ao conteúdo disciplinar e excludente na medida em que o diálogo permeia tal processo (ACCIOLY; CORTEZ, 2012).

1.1 Drogas: um olhar histórico-cultural¹⁰

A etimologia do termo *droga* não apresenta uma origem precisa. Entre diferentes hipóteses (do latim *drogia*, do irânico *daruk*, do árabe *durâwa* e do celta *druko*), a holandesa é referenciada como a mais verossímil (VARGAS, 2008; CARNEIRO, 2005). Derivando do neerlandês *droghe vate*, expressão que significa “barris de coisas secas”, seu emprego teria sido registrado ao menos desde o século XIV (VARGAS, 2008). Do holandês *droog*, usado do século XV ao XVIII, servia para designar o conjunto de substâncias naturais, sobretudo na alimentação e na medicina (CARNEIRO, 2005).

O consumo de substâncias psicoativas, cujo termo mais genérico é a denominação “drogas” ou entorpecentes, não é algo novo em nossa sociedade e data de períodos remotos, sendo disseminado em diversas sociedades e momentos históricos (ESCOHOTADO, 1998; 2004; BRASIL, 1998; CARLINI, 2006; CARNEIRO, 2002;2005; SIMÕES, 2008; ACSELRAD, 2015; 2017). É importante considerar que as drogas são produtos da necessidade humana. No âmbito dessas necessidades, Carneiro (2002, p. 119) ressalta que:

A natureza do conceito de necessidade revela uma chave essencial para a compreensão das visões de mundo que se constituíram na época moderna, na qual as necessidades ampliaram-se numa escala global. O que são as necessidades? Sob esta definição dividiram-se aqueles que viram um limite aos desejos humanos, que deveriam se saciar austera-mente apenas com o necessário, ou seja, sem desejos outros que não os que permitam a vida sóbria, e aqueles que conceberam o desejo como uma espiral incessante que impulsiona a humanidade.

¹⁰ A partir dessa seção foi construído o texto 1 (Apêndice 6) – As Drogas nos acompanham há tempos!, material didático da semana 3 do curso.

Frente às necessidades individuais e coletivas da humanidade, não se pode descartar os múltiplos modos de uso das drogas, que variam histórica e culturalmente. Logo, as drogas não devem ser vistas de forma simplista apenas como compostos dotados de propriedades farmacológicas com funções boas ou más (SIMÕES, 2008; LIMA, 2013). Sua existência e seus usos envolvem questões complexas, por vezes paradoxais, de liberdade e disciplina, sofrimento e prazer, devoção e aventura, transcendência e conhecimento, sociabilidade e crime, moralidade e violência, comércio e guerra (CARNEIRO, 2002; SIMÕES, 2008; RIBEIRO, 2013; FRANÇA, 2018; HARI, 2018).

Na Grécia antiga, havia a crença de que diferentes Deuses, como Hypnos (Deus do sono), Thanatos (Deus da morte) e Nyx (Deusa da noite), eram adornadas com o talo da planta papoula. Morfeu, o Deus do sonho, costumava sacudir todas as noites a planta sobre os mortais, lhes oferecendo repouso e esquecimento. Daí surge a expressão “cair nos braços de Morfeu”, usada como metáfora para a pessoa que adormece. Hipócrates frequentemente mencionou a papoula como ingrediente de preparados medicinais. Aristóteles a registrou como planta antidiarreica, calmante e, por vezes, sonífera (ACSELRAD, 2015).

Escohotado (1997) nos lembra que desde a antiguidade o conceito de fármaco esteve imerso em nosso cotidiano. Oriundo da palavra grega *phármakon*, serve, ao mesmo tempo, para indicar remédio e veneno. Alguns fármacos são mais tóxicos que outros, mas nenhum deles pode ser concebido como inofensivo ou venenoso. Nas suas palavras:

Em sua parte, a toxicidade é algo expressável matematicamente como margem terapêutica ou proporção entre dose ativa e letal ou mesmo incapacitante. A fronteira entre a lesão e benefício não existe na droga, mas na sua utilização pelos vivos. Falar de droga boas ou ruins para um pagão era tão incomum quanto falar de amanhecer culpado ou inocente¹¹ [...] (ESCOHOTADO, 1997, p. 9 – tradução nossa).

11 Citação original: Unos fármacos serán más tóxicos y otros menos, peno ninguno será sustancia inocua o mera ponzoña. Por su parte, la toxicidad es algo expresable matemáticamente, como margen terapéutico o proporción entre dosis activa y dosis mortífera o incapacitante. La frontera entre el perjuicio y el beneficio no existe en la droga, sino en su uso por parte del viviente. Hablar de fármacos buenos y malos era para un pagano tan insólito, desde luego, como hablar de amaneceres culpables y amaneceres inocentes.

Tendo em vista a citação anterior, diferentes autores (CARNEIRO, 2002; 2005; SIMÕES, 2008; RIBEIRO, 2013, ACSELRAD, 2015) assinalam que, historicamente, sempre houve preocupações com a interface entre o benefício das drogas e os danos do uso abusivo. Isso era demonstrado pelo cuidado que os povos tinham com a administração segura dessas substâncias, sobretudo nos rituais religiosos. A ritualização dos entorpecentes, funcionava como uma espécie de controle informal (RIBEIRO, 2013).

Para os ancestrais andinos, a folha de Coca era uma planta sagrada. Só poderia ser manipulada por autoridades políticas e religiosas. Por ser considerada um presente dos Deuses, somente eram colhidas por índios mensageiros para se alimentar e tratar doenças. Era usada de forma controlada e restrita às práticas religiosas, festivas, nutricionais e para tratar algumas doenças. Esse panorama muda com a chegada dos espanhóis à América, com uma ruptura cultural na qual a *Coca* passou a ser moeda de troca com os índios (ACSELRAD, 2015).

Ribeiro (2013) recorda os registros gregos da clássica tragédia de Eurípedes (conhecida como *As Bacantes*). Concebida há mais de 2.400 anos, a tragédia narra o culto a Dionísio – Deus do vinho – e a reação punitiva da civilização grega e suas consequências às celebrações em seu louvor, que acabaram por ser conhecidas como bacanais. Segundo o autor, a tragédia revela uma preocupação e reconhecimento com os possíveis males da ingestão de psicotrópicos, dando-nos uma noção preliminar da redução de danos à saúde associada ao uso de drogas.

Cabe lembrar que o livro do Eclesiastes, no Antigo Testamento, descreve o vinho como gozo do coração e alegria dos homens e que o Novo Testamento o consagra como a representação do sangue de Cristo (CARNEIRO, 2005; SIMÕES, 2008). Esses registros históricos constatarem como o consumo de substâncias psicoativas, nesse caso representado pelo álcool, esteve intimamente ligado às práticas religiosas. Complementando essa constatação, resgatamos a seguinte passagem de Carneiro (2008):

O cristianismo herda do judaísmo um lugar central para a vinha e seu produto, mas exerce contra outras substâncias um zelo intolerante cuja matriz simbólica encontra-se no relato do mito do fruto proibido na gênese da criação e queda da humanidade. Entre algumas seitas protestantes, o uso do álcool, até mesmo na forma apenas fermentada do

vinho, foi interdito e perseguido. A herança xamânica ou dionisíaca, em suas múltiplas expressões, cultos a plantas psicoativas sagradas, foi combatida em todos os continentes pela Igreja católica, especialmente nas Américas, onde o combate à idolatria foi uma das atividades centrais da Inquisição [...] (CARNEIRO, 2008, p. 75)

Vargas (2008) destaca um marco importante na história das drogas: a ruptura do império romano. Segundo o autor, os contatos dos europeus com os povos do oriente existiam desde os seus primórdios. Porém, com o tempo, esses laços ficaram escassos. A partir das Cruzadas, por exemplo, essa situação mudou. Embora os religiosos europeus encarassem esses movimentos como campanhas militares, lançadas contra os árabes em resposta a um apelo de cunho religioso (a libertação do Santo Sepulcro), permitiram que os cristãos conhecessem diversas especiarias exóticas, dando um gosto peculiar em muitos pratos temperados (SCHIVELBUSCH, 1993). Esse período é descrito na obra de Braudel (1997) e destacado por Vargas (2008) como a “loucura das especiarias”.

A partir do século XVI, com o encontro e a possibilidade de contato com novas culturas, pelo estabelecimento de colônias ultramarinas, os europeus foram apresentados a uma nova farmacopeia. Um grande número de ervas e especiarias, dentre elas substâncias psicoativas, foram introduzidas progressivamente em suas sociedades com finalidades médicas, alimentares ou recreativas (ESCOHOTADO, 1997; CARLINI, 2006; RIBEIRO, 2013; FRANÇA, 2018).

O conhecimento do Novo Mundo favoreceu que produtos como a pimenta, a canela, o cravo, o benjoim, a cochonilha, o incenso, o açúcar, o *ta-baco*¹², o gengibre e outras raízes, pudessem ser indicadas para uso medicinal e na tinturaria. Assolados pelos invernos europeus extremamente úmidos, os portugueses se lançaram aos mares para abastecer a Europa das drogas da Ásia. Esses produtos, por vezes chamados de drogas quentes, serviam como verdadeiras terapias para os períodos frios (SCHIVELBUSH, 1993; CARNEIRO, 2005; VARGAS, 2008).

Vargas (2008) afirma que esse panorama da loucura das especiarias não se sustentaria por muito tempo. Um dos fatores responsáveis pela

12 A palavra *ta-baco* é como Carneiro (2005) se refere à planta em sua obra, a partir da escrita original no período colonial.

queda da importância das especiarias no tráfico internacional foi a emergência, na Europa do início do século XVII, de um novo grupo de “alimentos de luxo”: o café, o chá, o chocolate, o açúcar, o tabaco e as bebidas alcoólicas destiladas (SCHIVELBUSCH, 1993), dando início ao que Mintz (1986) denominou como “alimentos-droga” (aspas do autor).

Na perspectiva dos alimentos-droga, cabe ressaltar o vinho como uma bebida alcoólica que percorreu diferentes culturas e civilizações. Além de ser um alimento, tornou-se parte da dieta de muitos países. Na região do Mediterrâneo antigo o vinho foi bem mais que um simples alimento. Representou, na visão de Guarinello (2008), uma criação complexa e multimilenar, do trabalho cumulativo de inúmeras sociedades, etnias e culturas. Ao mesmo tempo, foi um elemento criador, um traço de civilização. O vinho imprimiu sua marca nas várias culturas que se sucederam ao redor do Mediterrâneo, opondo-as às culturas da “cerveja” (aspas nossos), com as quais fazia fronteira (BRAUDEL, 1997; GUARINELLO, 2008).

A maioria dos alimentos-droga, com exceção do tabaco, eram fabricados com açúcar, que chegou ao continente europeu por volta do século XII pelas mãos dos árabes. Por um longo período, o açúcar foi considerado um produto raro e custoso prescrito pelos médicos ou acrescentado com parcimônia na comida (MINTZ, 1986; VARGAS, 2008). No Brasil, o pau-brasil e o açúcar foram os produtos mais importantes dos dois primeiros séculos da colônia e ajudaram a enriquecer o comércio ilícito de drogas e especiarias do Amazonas, que se tornava muito lucrativo (CARNEIRO, 2005).

Na busca da saúde, de apurar os sentidos e da ideia de prorrogação da duração da vida, os europeus procuravam em todo globo as fontes mais ocultas das drogas quentes, levando o calor dos trópicos para o Norte e carregando substâncias como a mirra, o incenso, bálsamos e outras resinas aromáticas para servirem de terapia e de unção nos rituais católicos, sobretudo de consagração de reis (CARNEIRO, 2005). Muitas vezes, indispueram-se com os indígenas, na busca de obter informações medicinais, o que resultou em massacres históricos (SCHIVELBUSCH, 1993; CARNEIRO, 2005).

O panorama das drogas como fomentadoras da economia do Brasil só aumentou do período colonial até hoje. Embora as regulamentações te-

nam ficado mais acirradas e o proibicionismo oficial crescido em todo o mundo, foi no século XX que o consumo de drogas alcançou sua maior extensão mercantil. Sem considerar o enorme montante, da ordem de bilhões de dólares, obtidos pelo comércio ilícito internacional, os capitais das drogas legais, como o álcool, o tabaco, o café, o refrigerante e os produtos da indústria farmacêutica nutrem a economia dos países, sendo uma realidade não apenas no Brasil (CARNEIRO, 2002; 2005). Dito de outra forma, foi em torno do comércio de alimentos-droga que inúmeras populações basearam suas dietas, desenvolvendo esse moderno mercado mundial.

Finalizando esta seção, cabe trazer um breve panorama sobre uma substância utilizada por alguns adolescentes em fase escolar: a maconha. O caso da chegada da planta ao Brasil ilustra diferentes contextos e formas de uso. A planta não é nativa do nosso continente, sendo oriunda da Ásia – tanto da Índia quanto da China (FRANÇA, 2018). Mas, ao chegar nos portos brasileiros, disseminou-se rapidamente entre os escravos. E antes de ser utilizada como entorpecente, o cânhamo (fibras da planta) já era usado para produzir as velas e cordas das embarcações. Inclusive, lembra França (2018), em 1770 o Vice-Rei Marquês do Lavradio ordenou a plantação da *Cannabis* para tal fim.

A confecção de papéis, já bem desenvolvida na China, teve um relativo sucesso devido ao cânhamo ser um papel mais resistente e barato se comparado com outras plantas, bem como a produção de tecido. No Brasil, em 1783 chegou a criar a Real Feitoria de linho cânhamo, a mais bem planejada tentativa de introduzir a cultura da planta em larga escala no período colonial (FRANÇA, 2018). Popularizada entre os intelectuais franceses e médicos ingleses do exército imperial na Índia, o cânhamo passou a ser considerada em nosso meio um excelente medicamento para muitos males. Os chineses foram pioneiros com receitas à base de cânhamo, que data períodos antes de 2.000 anos antes de Cristo. França (2018) destaca que os registros escritos surgem apenas no século I antes de Cristo, sendo recomendada para combater diversos males: de dores reumáticas a desarranjos e problemas no sistema reprodutor feminino. Tônicos a base de vinho e cânhamo foram registrados por médicos em cirurgias como produto anestésico¹³.

13 Convém lembrar que apenas na década de 1960 as pesquisas médico-científicas ganharam

Carlini (2006), Hari (2018) e França (2018) lembram que a demonização no Brasil foi iniciada na década de 1920, seguindo as manifestações proibicionistas que se propagavam nos Estados Unidos. Nessa ocasião, sinaliza Hari (2018), houve inclusive estigmatização do Jazz como música que estimularia o consumo da maconha, o que culminou com a perseguição de diferentes músicos e artistas (sua maioria negros da periferia). Todo esse contexto favoreceu que, na II Conferência Internacional do Ópio (1924, em Genebra), o delegado brasileiro Dr. Pernambuco afirmasse para as delegações de 45 outros países que a maconha seria uma droga mais perigosa que o ópio. Apesar de tentativas anteriores no século XIX e princípio do século XX, a perseguição policial aos usuários de maconha somente se fez constante e enérgica a partir da década de 1930, possivelmente como resultante da decisão da II Conferência (CARLINI, 2006).

Bebidas alcoólicas e outras drogas: usos e formas de controle

Como assinalado, o uso do álcool teve um papel não apenas em ritos religiosos, mas na caracterização de diferentes sociedades que fizeram parte da história da humanidade. Foi um produto impulsionador da economia de diferentes povos.

Outro aspecto associado aos sentidos e usos do álcool refere-se às propostas voltadas para sua proibição, visando o controle de comportamentos vinculados ao seu consumo. Tal movimento surgiu nos Estados Unidos na década de 1830. Foi capitaneado por grupos religiosos que pregavam a abstinência total de álcool e defendiam a proibição pelo Estado de todas as bebidas alcoólicas, configurando historicamente os chamados “movimentos de temperança” (CARNEIRO, 2008). Partiram do Estado de Ohio, através de uma firme aliança entre as igrejas locais (católicas e protestantes), desejosas do fim do comércio do álcool no país, por julgá-lo a causa da degradação física e moral dos cidadãos americanos (RIBEIRO, 2013). Vale ressaltar que uma parcela considerável da sociedade civil americana acreditava que banir o consumo do álcool tornaria o país econômica e politicamente mais forte (CARNEIRO, 2008; RIBEIRO, 2013).

visibilidade, sobretudo com a descoberta de canabinóides no sistema nervoso central, isto é, receptores preparados para reconhecer as substâncias psicoativas do cânhamo (FRANÇA, 2018).

A restrição ao álcool acabou entrando em vigor em 1920 nos Estados Unidos por meio de um decreto que proibia a produção e uso de bebidas alcoólicas em todo o território americano. Denominado de Lei Seca, o decreto vigorou até 1933, tendo sido um referencial histórico ao associar a proibição do consumo de bebidas alcoólicas ao enfrentamento dos problemas de pobreza e violência da sociedade norte-americana (ACSELRAD, 2005; CARNEIRO, 2002; 2008; SIMÕES, 2008; HARI, 2018).

Os estudos de Carneiro (2002) apontam a guerra contra o álcool como um gesto equivocado. Contudo, foi um marco catalisador do proibicionismo em face de outras drogas, caracterizado pelo forte caráter de vigilância dos Estados, como afirma o autor:

A “guerra contra as drogas” (aspas do autor), nascida do ventre da Lei Seca, além de servir para o enriquecimento direto das máfias, das polícias e dos bancos, serve para tornar o corpo humano um território de comércios clandestinos e transportes interditos, vigiado com testes de urina e batidas policiais. A transformação do interior do corpo em jurisdição química do Estado, com o controle aduaneiro das fronteiras da pele, é uma dimensão extrema de intervenção e vigilância sobre as populações [...] (CARNEIRO, 2002, p. 126).

Dito de outro modo, a experiência americana com a Lei Seca revelou ao mundo que a proibição não foi a melhor estratégia para evitar a violência, pois o contrabando e a miséria só aumentaram. Como destaca Simões (2008), o estatuto do proibicionismo separou a indústria farmacêutica, a indústria do tabaco, a indústria do álcool, entre outras, da indústria clandestina das drogas proibidas, num mecanismo que resultou na hipertrofia do lucro no ramo das substâncias proibidas. Permitiu o surgimento do comércio clandestino, ampliando o risco da procedência duvidosa dos produtos e elevou a ascensão de *gangsters* (CARNEIRO, 2002; ACSELRAD, 2005; 2015; HARI, 2018).

Nesse contexto, parece surgir um verdadeiro sistema de segurança pública interessado na mesma exploração dos lucros de um comércio de drogas ilícitas, que fez nascer muitas fortunas norte-americanas, como as da família Kennedy (SIMÕES, 2008). A Lei seca, ao mesmo tempo que atendia a necessidade dos grupos religiosos e aos “bons costumes” (aspas

nossos) das tradicionais famílias americanas, por outro lado, aumentava o contrabando e as guerras.

Outro marco importante da política de combate às drogas, anterior a Lei Seca, foram as guerras do ópio contra a China, datadas de 1839 a 1842 e de 1856 a 1860. A partir delas, os ingleses garantiram o monopólio internacional desse mercado, consolidando o domínio britânico no extremo oriente e implementando a prática comercial dos psicoativos para todo o mundo, em larga escala. Segundo Ribeiro (2013), esse primeiro momento histórico de “guerra pela droga” (aspas do autor), promoveu o domínio desse comércio pelas nações colonizadoras, em especial a Inglaterra e a França e a expansão do consumo dessas substâncias por toda a Europa.

Não há dúvidas de que, em uma perspectiva histórica, o proibicionismo gerou hiperlucratividade, danos à saúde pública (devido à falta de fiscalização), militarização da produção e do comércio de certas drogas e a intromissão do aparato de segurança em esferas da vida cotidiana (CARNEIRO, 2002). Inevitavelmente, mesmo com políticas e estratégias de proibição, o mercado ilícito se propagou.

Não apenas o consumo do álcool, mas do tabaco e outras drogas ilícitas, tem sido uma das principais preocupações nas nações industrializadas contemporâneas ocidentais desde os anos de 1960 (MIDFORD, 2009). Nesse período, em princípio, o foco de preocupações eram as drogas ilícitas, retratado pelo rápido aumento do consumo entre os jovens. Essa preocupação, inicialmente centrada nos Estados Unidos, logo se espalhou para outros países ocidentais, como destaca Midford:

Ao longo do tempo, a preocupação das comunidades também chegou a abranger as drogas legais de álcool e tabaco, uma vez que as evidências científicas mostravam que foram essas substâncias que causavam a maior parte dos danos ligados às drogas experimentadas pelos jovens¹⁴ [...] (MIDFORD, 2009, p. 1688 – tradução nossa).

14 Citação original: Overtime this community concern has also come to encompass the legal drugs of alcohol and tobacco, as scientific evidence showed increasingly that it was these substances that caused the great bulk of drug-related harm experienced by young people.

A propagação das drogas no meio juvenil, tornou as campanhas proibicionistas mais agressivas. Com o desenvolvimento dos estudos socioantropológicos na saúde pública, abriu-se espaço para novas formas de compreender o consumo de psicoativos. Isso favoreceu, no século XXI, um novo olhar social diante das drogas, muito mais centrado na redução dos riscos e danos do consumo indevido do que propriamente no seu uso. A seguir, serão apresentadas perspectivas preventivas, partindo de uma dimensão histórico-cultural que confronta dois enfoques principais sobre como lidar com essas substâncias, adequando-o ao cenário educacional.

1.2 Prevenindo o consumo abusivo: proibicionismo *versus* redução de danos¹⁵

Nesta seção serão apresentados dois enfoques contemporâneos de prevenção ao uso de drogas, que sustentam diferentes ações e programas educativos com foco na prevenção do uso abusivo.

Uma revisão de literatura no campo da Educação sobre drogas, proteção e promoção da saúde revela uma convergência entre os autores sobre a existência de dois modelos de ações de prevenção para o uso de drogas nas escolas. O primeiro, de caráter mais proibicionista, conhecido como “Guerra às drogas” (aspas nossos) e um segundo centrado no que chamamos de redução de danos à saúde (RD) (DUNCAN *et al.*, 1994; TRIGUEIROS; HAIK, 2006; ACSELRAD, 2005; 2015; 2017; PLACCO, 2011; SODELLI, 2010; 2011; RIBEIRO, 2013; FARIA; FARIA; TÓFOLI, 2014; MIDFORD *et al.*, 2014, 2012a, 2012b; MOFFAT *et al.*, 2013; MOFFAT *et al.*, 2017; FIGUEIREDO, 2017; COELHO, BARROS, 2018).

O enfoque proibicionista (também conhecido como proibicionista-punitivo, de interdição ou do medo) é orientado para a repressão ao consumo dos entorpecentes e pelo amedrontamento como ferramenta educativa. Diferente dessa abordagem, a RD fundamenta-se na ampliação e aprofundamento de conhecimentos e informações sobre as drogas

¹⁵ A partir dessa seção foi construído o texto 2 (Apêndice 7) – Abordagens educativas sobre drogas, material didático da semana 4 do curso, publicado na revista Educação pública em julho de 2018.

e seu consumo por qualquer cidadão. Preocupa-se com o fortalecimento afetivo dos sujeitos e no desenvolvimento da capacidade de escolha com base em suas possíveis consequências. Nessa abordagem, a droga deixa de ser o foco principal e o sujeito é quem ganha centralidade, enquanto um ser complexo que precisa ser compreendido a partir de aspectos biopsicossociais (PLACCO, 2011; SODELLI, 2011; COELHO; MONTEIRO, 2017a; FIGUEIREDO, 2017).

Segundo Adade (2012) e Figueiredo (2017), a maior parte das iniciativas que abordam a problemática do uso e do abuso de drogas tem sido orientada pelo enfoque da proibição. Adade (2012) justifica que, supostamente, esse fenômeno resulta do resquício da popularização do discurso repressivo que data em torno de dois séculos, alimentado pelo imaginário popular ocidental de que o consumo de drogas induzia seus usuários à violência. Embora episódios de violência possam ser justificados com o uso problemático de entorpecentes, sua generalização pode ser equivocada porque há usuários que não praticam atos violentos durante o consumo, especialmente quando utilizam drogas depressoras. Nessa perspectiva, Hari (2018), enxerga toda a influência de uma política repressiva de Guerra às Drogas que nasceu nos Estados Unidos, assim como a resistência a ela.

Como já assinalado, essa alternativa proibitiva do consumo como estratégia de política pública se fazia presente em muitas nações no final do século XIX, especialmente nos Estados Unidos, onde essa tendência se consagrou como um movimento político estruturado. A proibição da produção e uso de bebidas resultou no fortalecimento das máfias e na venda clandestina de diferentes bebidas alcoólicas, dando início à internacionalização do crime organizado (ESCOHOTADO, 1997; RIBEIRO, 2013; ACSELRAD, 2015; HARI, 2018). Hari (2018) comenta algo pertinente nesse sentido: “A proibição só aumentou o contrabando e o estímulo ao crime”. E complementa: “A guerra às drogas acabara de se tornar uma poderosa fábrica de criminosos nos últimos séculos” (HARI, 2018, p. 57)

Corroborando com Hari (2018), Labate, Fiore e Goularte (2008) – em se tratando de modelos de prevenção contra o uso abusivo de entorpecentes – comungam que há um consenso cada vez maior de que as

políticas de “repressão” ou demonização do uso de drogas se mostraram historicamente ineficazes. Nessa direção, eles propõem que:

As propostas caminham muito mais no sentido da informação e da educação, tornando disponível para a sociedade, principalmente os jovens, um conjunto de informações mais precisas sobre as “drogas” e seus efeitos. Todo um arsenal de técnicos e especialistas – ao lado da figura emergente do “usuário profissional” – vêm disputando espaços e recursos estatais e privados para desenvolver projetos de “prevenção”, nas suas modalidades primária ou secundária [...] (LABATE; FIORE; GOULARTE, 2008, p. 29).

Tal perspectiva é uma crítica à disputa para promoção de práticas preventivas. Elas poderiam se apoiar mais em informar de forma útil e precisa o cidadão ao invés de buscar a abolição e total abstinência para promover saúde. Os pesquisadores sugerem que para se compreender o problema do uso abusivo de substâncias é preciso ter um olhar diverso sobre o assunto. Trata-se de não confundir a especificidade da questão das drogas com seu isolamento ou, em outras palavras, com a sua naturalização como algo essencialmente negativo, perspectiva compartilhada por Hart (2014) e Hari (2018).

Labate, Fiore e Goularte (2008) exemplificam que várias ações cotidianas encadeiam riscos, como dirigir carros, praticar esportes, viajar, comer e fazer sexo. Cabe o mesmo pensamento para o consumo de drogas, que pode potencializar comportamentos compulsivos, mas também pode ocorrer dentro de relações sociais estáveis, não prejudiciais e integradas em múltiplas dimensões da vida dos sujeitos.

Partindo dessa premissa, Hart (2014) complementa que não se deve descartar o potencial de abuso e dano dos psicoativos. Contudo, é importante considerar que dados científicos mal interpretados (como o de que todas as pessoas que fazem uso de alguma droga entram em quadro de dependência ou que drogas lícitas são menos perigosas que as ilícitas) produzem estigmas sobre aqueles que abusam das drogas. Isso foi evidenciado no estudo de Ferreira *et al.*, (2010) ao destacar que:

Embora seja uma ideia observada apenas nos depoimentos de alguns dos entrevistados, notou-se que estes professores consideram as drogas lícitas menos perigosas que as ilícitas, atribuindo a estas últimas um maior potencial deletério ao organismo (FERREIRA *et al.*, 2010, p. 555).

Esses mitos acabam levando à adoção de políticas públicas generalistas e inadequadas. Nesse sentido, Hart (2014) esclarece que isso não significa que a legalização é a alternativa mais viável. Entre a proibição e a legalização há muitas opções. Assim, diversos estudiosos têm refletido sobre abordagens para a redução de padrões problemáticos de consumo de substâncias psicoativas, que incluem prevenção e redução de danos. Tais análises ocorrem principalmente na área da saúde pública e menos no campo do Ensino/Educação.

Nessa direção é pertinente ressaltar os resultados de dois levantamentos que realizamos sobre os trabalhos apresentados em Eventos de Ensino de Ciências e Biologia. O primeiro deles identificou que, dos 316 trabalhos completos apresentados III EREBIO da regional 4, realizado em 2015, nenhum abordou relatos de experiências, materiais didáticos ou pesquisa em torno da temática preventiva acerca do consumo abusivo de drogas (COELHO; MONTEIRO; BARROS, 2017). O segundo, centrado nos trabalhos completos apresentados no VII EREBIO – 2ª Regional, em 2015, mostrou que apenas um artigo abordou o assunto no contexto do ensino das ciências e saúde. Nas mesas redondas, oficinas e afins também não houve discussões acerca do assunto, a despeito do uso de drogas ser um tema de relevância (COELHO; MONTEIRO, 2017d). Particularmente, propostas em torno da RD são inexistentes.

Para Trigueiros e Haiek (2006), a RD se contrapõe à proposta de abstinência e à “guerra às drogas” pelo fato de não idealizar ou prometer o fim do consumo de drogas como solução. Coerente com os princípios de uma política universalista, a RD se volta tanto para a prevenção quanto para o cuidado. Contextualizando o termo, no caso do usuário ativo de drogas, ela foca no aconselhamento e dá a devida importância à aproximação e a vinculação. Leva o sujeito a refletir sobre o uso e meios mais seguros, conhecendo melhor seus danos a fim de minimizá-los.

1.2.1 Redução de danos: aspectos históricos e conceituais¹⁶

Historicamente, a proposta da RD se originou em 1926, na Inglaterra, partindo das recomendações de um documento conhecido como Relatório *Rolleston*. Nele, os médicos ingleses foram autorizados pela comunidade clínica inglesa a prescreverem suprimentos regulares de opiáceos para dependentes dessas drogas. Porém, só na década de 1980, em Amsterdã, é que os princípios da proposta de RD começaram a ser sistematizados em forma de programas (TRIGUEIROS; HAIK, 2006; RIBEIRO, 2013).

Por iniciativa de uma associação holandesa de usuários de drogas injetáveis, pioneira no mundo, foi realizada uma proposta ousada para combater uma epidemia de hepatite B entre usuários de drogas intravenosas. Logo em seguida, o sistema holandês de saúde adotou esse programa e começou a distribuir seringas, para evitar que elas fossem compartilhadas e, dessa forma, reduzir os riscos da transmissão da doença entre os usuários de substâncias injetáveis (TRIGUEIROS; HAIK, 2006; SODELLI, 2010; RIBEIRO, 2013; FIGUEIREDO, 2017).

Apoiando-se nos estudos de Bastos e Mesquita (1994) e Trigueiros e Haiek (2006), Ribeiro (2013), que apresentam uma definição para as estratégias de RD, na ótica da saúde pública. Para os fins desta obra, adotaremos a definição de RD de Ribeiro, qual seja: “um conjunto de estratégias que visam minimizar os danos (grifo nosso) causados pelo uso de diferentes drogas, sem necessariamente exigir a abstinência do seu uso” (RIBEIRO, 2013, p. 45).

Nessa perspectiva, pensar na RD é minimizar agressões maiores à saúde. Ou seja, enquanto não for possível ou desejada a abstinência, outros agravos à saúde podem ser evitados, como por exemplo acidentes veiculares ou IST (hepatites, HIV/Aids etc.). A abordagem da RD leva em conta vários aspectos, como a multiplicidade do fenômeno, a diversidade de substâncias e seus usos e as particularidades sociais, culturais e psicológicas dos usuários, possibilitando uma melhor ponderação e individualização dos riscos e das vulnerabilidades na cena de uso de drogas (RIBEIRO, 2013).

16 Essa parte da Tese foi apresentada e publicada nos Anais do Congresso *Scintiarum Historia XI- Filosofia, Ciências e Artes: conexões interdisciplinares*, em novembro de 2018.

Para melhor compreender a política e o enfoque da RD no campo da Educação/Ensino¹⁷ e suas implicações em modelos educacionais preventivos, é conveniente entendermos um grande pressuposto histórico-cultural do uso de psicotrópicos: o uso dessas substâncias é parte indissociável da própria história da humanidade. Sendo assim, a pretensão de um mundo livre de drogas não passa de uma ilusão e “guerrear” para interditar seu uso não tem se mostrado uma medida eficaz, como mostrou nossa abordagem histórica.

Para Moffat *et al.* (2017) o resultado de pesquisas etnográficas ocorridas na Colúmbia Britânica, no Canadá, mostrou o anseio dos jovens para falar sobre as complexidades da tomada de decisões em relação ao uso de maconha. Eles alegavam ter poucos ambientes e oportunidades para discutir o assunto. Em relação a ideologia que sustenta a RD, Ribeiro (2013) destaca que:

A RD contrapõe-se, desse modo, ao modelo tradicional, de cunho meramente proibicionista-punitivo, que desconsidera a complexidade do fenômeno, buscando uma meta única: a erradicação da produção e consumo de drogas etiquetadas de ilícitas [...] (RIBEIRO, 2013, p. 46).

A nosso ver, o pensamento de erradicação do uso das substâncias psicoativas, desconsidera a dimensão biopsicossocial dos indivíduos e suas vulnerabilidades. Ao propor que a prevenção seja orientada por uma guerra contra o consumo de drogas, o proibicionismo se torna uma abordagem mais violenta do ponto de vista moral.

Pesquisadores como Hart (2014), Ribeiro (2013), Meenhan (2017) e Hari (2018) convergem para o fato de que o enfoque essencialmente proibicionista carrega em si uma rotulagem sociocultural (maconheiro, maluco, delinquente, vagabundo, bandido, marginal etc.) que deprecia o indivíduo e tende a isolá-lo do convívio social (SOUZA, 2016); ideia já destacada por Goffman (2015) ao discutir o conceito de estigma. Para Hart (2017), tais estigmas e tabus estão intimamente ligados à cultura dos

17 Em algumas publicações os autores utilizam o termo enfoque sistêmico ao invés de usar a palavra Redução de Danos. Contudo, segue a mesma linha teórica da RD (SANTOS, 2017; SANTOS, CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2018).

indivíduos e para essa ruptura seria necessário um esforço em equipe de reeducação para construir mentes mais críticas.

Em suma, a ênfase proibicionista pode ser vista como antagônica ao enfoque da RD na medida que o usuário de drogas passa a ser visto como protagonista das reivindicações de seu contexto social e responsável pela implementação das modificações necessárias para a melhoria de sua vida pessoal e relacional. Dito de outra forma, a RD funda-se nos princípios de pluralidade democrática, exercício da cidadania, respeito aos direitos humanos e de saúde (RIBEIRO, 2013; COELHO; MONTEIRO, 2017a).

Como lembra Simões (2008), embora a ideia da RD venha ganhando terreno nos últimos anos, como diretriz alternativa de políticas públicas relacionadas às drogas, o debate público ainda se pauta pela estreiteza proibicionista, que repudia e criminaliza o uso e o comércio de determinadas substâncias. Assim, mesmo cientistas sociais renomados, que se dedicam à discussão séria e aprofundada dos problemas de criminalidade e violência remetidos ao uso dos entorpecentes, frequentemente deixam de dar o devido peso à questão da ilegalidade, como se essa fosse um dado óbvio, não-problemático e inquestionável (SIMÕES, 2008; HART, 2014). Isso inevitavelmente resulta em manifestações sobre a descriminalização ou legalização das “drogas” que por vezes são depreciadas como levianas, irresponsáveis e moralmente suspeitas, em vez de serem seriamente contempladas como medidas cruciais de RD (SIMÕES, 2008; HARI, 2018).

Segundo Acselrad (2005), a aplicação da RD conjuga elementos essenciais para a reflexão e a intervenção no campo da prevenção ao uso abusivo de drogas e da promoção de saúde com qualidade. Essa perspectiva inclui todas as drogas, legalizadas ou não e não preza pela imposição da abstinência de forma radical para todos, entendendo que muitos usuários não conseguem, não podem ou não querem interromper o uso. A RD, diferente do proibicionismo, envolve uma dimensão compreensiva do fenômeno que não deve ser confundido com permissividade. Parte do princípio que as pessoas vivem em contextos diversos de vulnerabilidade e de que a fragilidade não é algo apenas individual, mas coletiva e socialmente construída (ACSELRAD, 2005, 2015, 2017; SODELLI, 2011; HART, 2014; SOUZA, 2017).

Sodelli (2011), sugere a RD como enfoque estruturante de uma prevenção primária em relação ao uso abusivo de drogas. Destaca que o objetivo da prevenção não deveria ser o de acabar com o uso de drogas, pois, essa é uma tarefa impossível, visão compartilhada por Acselrad (2005; 2015). Logo, em comparação com as abordagens proibicionistas, Sodelli propõe que:

Trabalhos preventivos que preconizam somente a proibição do tipo “não pode porque não pode” vêm se mostrando ineficazes no lidar com a problemática do uso de drogas. Assim, a prevenção deveria, fundamentalmente, assumir a tarefa de intervir na redução dos níveis de vulnerabilidade ao uso nocivo das substâncias psicoativas [...] (SODELLI, 2011, p. 642).

De forma similar ao pensamento de Sodelli (2011), o documento educacional produzido pela rede mundial da juventude (NU, 2005), órgão ligado à Organização das Nações Unidas, intitulado Escolas: Educação no meio escolar para a prevenção do abuso de drogas (*Écoles: éducation en milieu scolaire pour la prévention de l'abus de drogues*), preconiza práticas educativas na escola pautadas em uma abordagem menos proibicionista e mais centrada na autonomia dos jovens para decidir e prevenir as consequências negativas à própria saúde, como revela o trecho a seguir:

O primeiro papel da escola é ensinar saberes, adquirir habilidades e comunicar uma base de valores sadios relacionados à saúde e utilização de drogas, não de mudar comportamentos que podem ser determinados por fatores que escapam da influencia escolar¹⁸ [...] (NU, 2005, p. 13 – tradução nossa).

O que o documento das Nações Unidas estimula é uma proposta preventiva que não busque persuadir o estudante para uma mudança de comportamento (MIDFORD, 2012b), mas estimule o seu pensamento

18 Citação original: Mais le rôle premier de l'école est d'enseigner des savoirs, de faire acquérir des compétences et de communiquer une base de valeurs saines en rapport avec la santé et l'utilisation de drogues, non pas de changer les comportements qui peuvent être déterminés par des facteurs qui échappent à son influence.

crítico e a sua autonomia (MOFFAT *et al.*, 2013; 2017; MIDFORD, 2014; HART, 2014; ACSELRAD, 2015; COELHO; BARROS, 2018).

Midford *et al.* (2014), em consonância com o Conselho Ministerial de Estratégia de Drogas do Governo australiano, argumenta a favor de uma abordagem sobre drogas que se apoie na Educação como medida de prevenção e explicitamente se debruçando em um quadro de minimização de danos. Nessa linha de pensamento, a proposta da RD se baseia em 3 pilares: (1) a redução da procura pela droga; (2) a redução da oferta e a (3) redução do dano gerado pelo uso, pilares compartilhados pelo documento produzido pela Organização das Nações Unidas (2005).

Nessa direção, os autores destacam que programas escolares que buscam desenvolver uma Educação sobre Drogas baseada na RD devem proporcionar conhecimentos e competências práticas que permitam aos jovens tomar decisões mais seguras em matéria de consumo de substâncias psicoativas. Nesse contexto, é conveniente pensar na redução não apenas do dano, mas também do risco (MIDFORD *et al.*, 2014).

Frente aos argumentos expostos, consideramos que a RD é uma opção mais humanística e pragmática para estimular a redução do consumo de drogas na adolescência e para formar professores com olhares mais apurados para o diálogo e o exercício da cidadania em suas aulas. Nos demais capítulos, a abordagem de RD como abordagem educativo-preventiva sustentará nossa proposta formativa.

1.3 Conceitos e práticas na Educação sobre Drogas

No Brasil, uma das primeiras iniciativas no que tange uma Educação sobre Drogas teve início na década de 1990, com a publicação dos PCN¹⁹ sobre saúde (1998) que na sua introdução destacam:

É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes (grifo nosso) que aconte-

¹⁹ À luz dos PCN sobre saúde, neste livro assumiremos o conceito de currículo adotado por Moreira e Silva (1999). Os autores definem o currículo como “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes – que está no centro da atividade educacional. O currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 191).

cem no dia a dia da escola. Por esta razão, a educação para a Saúde será tratada como tema transversal, permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar. (BRASIL, 1998, p. 245)

Podemos considerar essa aposta governamental como uma tentativa de romper a dicotomia que a discussão de temas relacionados à saúde sejam exclusivamente alvo do Ensino de biociências. Pelo contrário, sugerem que diferentes assuntos ligados à saúde sejam discutidos por profissionais de quaisquer disciplinas da Educação básica. Assim, no contexto do tema transversal de saúde, cabe a Educação sobre Drogas considerar as pesquisas acerca da frequência do uso recreativo ou abusivo de substâncias psicoativas por alunos em idade escolar, citadas na introdução (BRASIL, 2013,2016; CEBRID, 2006, 2010).

Para Figueiredo (2017), é na década de 1980, com a difusão de pesquisas sobre o uso de álcool e outras drogas no Brasil, que os estudos relativos à educação e drogas começam a ganhar respaldo e se disseminar. Na década de 1990 tais iniciativas ainda eram escassas, sendo comum a importação de programas educativos e modelos de outras realidades (CARLINI-COTRIM, 1992; ADADE, 2012; FIGUEIREDO, 2017). Isso refletia a reprodução de práticas descontextualizadas proibicionistas oriundas de programas americanos como o D.A.R.E, já discutido na introdução deste trabalho. Como iniciativa preventiva, pode ser considerado um dos programas preventivos mais duradouros em todo o mundo.

Embora o consumo de drogas ilícitas no Brasil fosse considerado baixo em relação a outros países, continuava-se a tomar como parâmetro os números, tipos e as realidades de consumo de drogas totalmente diferentes dos nossos (BUCHER, 1992; CARLINI-COTRIM, 1992; ADADE, 2012). Não havia programas solidamente instituídos, mas ações esparsas e descontínuas de prevenção, que refletiam o descaso do Estado e os equívocos e o desânimo das instituições públicas para tratar do tema (BUCHER, 1992; CARLINI-COTRIM,1992; NOTO; GALDURÓZ, 1999).

Os PCN, diretrizes para favorecer a qualidade de vida dos jovens, trouxeram outro olhar sobre as formas de enxergar as drogas e seus diversos usos. A seguir destacamos a preocupação social contextualizada no documento:

Em geral o que chamamos habitualmente de “drogas” corresponde às drogas psicoativas, que têm atração por atuar no cérebro, modificando a sensibilidade, o modo de pensar e, muitas vezes, de agir. Isso inclui, além de produtos ilegais como maconha, crack e cocaína, os medicamentos para emagrecer que contêm anfetaminas, a nicotina, o álcool e a cafeína. Por isso, ao se discutir “drogas”, é necessário diferenciá-las (grifo nosso). As drogas não são todas iguais. São distintas do ponto de vista do risco orgânico, dos efeitos e da dependência que podem provocar, da aceitação legal e cultural que desfrutam, implicando distintas situações de risco. E não necessariamente os riscos decorrentes das convenções sociais, que estabelecem em cada momento e sociedade se cada droga é lícita ou ilícita, correspondem aos riscos orgânicos decorrentes de seu uso ou abuso. (BRASIL, 1998, p. 272).

Esse trecho resgata a importância na forma de pensar, lidar e abordar o assunto dentro da escola. Nessa perspectiva, as diretrizes preocupam-se com o equívoco de generalizar o termo “drogas” é carregado de um viés preconceituoso e categorizador, sem levar em consideração as relações cotidianas que se estabelecem com as diferentes substâncias químicas. Convergindo para a mesma proposta, a cartilha para educadores sobre drogas (BRASIL, 2011) também preocupa-se com as generalizações equivocadas entre os jovens, sugerindo que o professor:

Evite generalizar as informações como se todas as drogas fossem iguais, fazendo afirmações do tipo “não use drogas” ou “os problemas que as drogas causam”. É importante saber que, embora seja desejável que os adolescentes retardem o início do consumo, existem usos de algumas drogas ou medicamentos que não trazem prejuízos. Os efeitos são diferentes, o que torna necessário que as informações sejam dadas nomeando as drogas as quais estamos falando [...] (BRASIL, 2011, p. 31).

Nesse contexto, percebemos que tanto a cartilha quanto os PCN se apoiam em um enfoque pedagógico de minimização de danos, ou seja, na RD. Em desacordo com as práticas visíveis aos jovens e que permeiam o cotidiano de sua vivência social, os discursos de combate às drogas sugerem que elas são produtos ilegais e misteriosos e seus consumidores são os outros, marginais e traficantes, a serem excluídos do convívio social (BRASIL, 1998). Isso dificulta o entendimento do assunto para o

adolescente e corrobora com a estigmatização e mitificação em torno do assunto (HART, 2014; SOUZA, 2016). Sobretudo, do ponto de vista pedagógico, é importante ter em mente que fazer uso de drogas, ainda que regularmente, não significa que uma pessoa seja dependente. Não necessariamente signifique que o usuário tenha um problema com as drogas (HART, 2014; ACSELRAD, 2015; HARI, 2018), o que pode ampliar os mitos e julgamentos em torno do assunto.

O que apuramos dos PCN é que uma Educação sobre Drogas debruçada numa visão essencialmente proibicionista-punitiva pode constituir-se em um discurso “alarmante vazio” (aspas no documento), que não leva em conta os sentidos sociais do fenômeno, nem repercute sobre a capacidade de discernimento dos verdadeiros riscos e das minimizações aos possíveis danos gerados com o uso dos entorpecentes entre os jovens. Dito de outra forma, buscam um adestramento antidrogas. Nessa direção, Acselrad (2015) sugere que:

O adestramento não pressupõe uma reflexão inteligente; é simples resposta automática, deixando a pessoa indefesa diante do acaso, dos imprevistos que são recorrentes. É preciso estar vivo, atento, bem informado, refletir para poder fazer escolhas com consciência e que nos protejam de problemas [...] (ACSELRAD, 2015, p. 17).

No intuito de promover uma Educação sobre Drogas que informe, mas também propicie a reflexão, autores como Acselrad (2015) e Hart (2014) demonstram insatisfação com a abordagem de guerra às drogas dentro do espaço escolar. Segundo os autores, nem todas as pessoas que usam drogas a fazem de forma abusiva ou problemática. E isso gera interpretações equivocadas que ainda prevalecem em nossa maneira de encarar a questão (HART, 2014). Os autores argumentam ser conveniente uma perspectiva crítica do mundo, sustentada pelo conhecimento das realidades onde os alunos habitam e sem aterrorizar os estudantes, nuance compartilhada por Moffat *et al.* (2017).

Em consonância com essa perspectiva crítica, Acselrad (2017) questiona como algumas atividades educativas sobre drogas nas escolas são reducionistas, na medida em que priorizam apenas os aspectos químicos

ou biológicos e não abordam os aspectos sociais e o pensamento crítico. Em suas palavras: “Nas feiras de ciências nas escolas, como resultado da educação bancária, os jovens reproduzem as informações divulgadas restritas à ação das drogas no sistema nervoso central e à legislação que condena” (p. 213). Segundo a autora os jovens precisam conhecer seus limites psíquicos, físicos e sociais e aprender a ter cuidado com substâncias psicoativas. Nesse sentido, as abordagens educativas devem fomentar a autonomia dos jovens e considerar seus contextos de vida.

Ao se falar de drogas na escola, ao invés de proibir, a atenção principal deveria estar focada em minimizar as consequências do uso abusivo, estabelecendo como meta essencial das ações educativas não apenas a interrupção do uso, mas as alternativas de uso consciente (HART, 2014; ACSELRAD, 2015; 2017). Nessa ótica, cabe promover a reflexão sobre o abuso e a dependência, situações críticas de risco e de perda da liberdade (BRASIL, 1998; SOUZA, 2017; COELHO; BARROS, 2018). O adolescente precisa pensar como esses riscos do consumo de drogas podem atingir suas vidas e a saúde dos demais. Há diferentes possibilidades de transversalizar o assunto drogas, relacionando-o a outros temas ligados à qualidade de vida e cotidiano dos jovens:

Uma possibilidade realista de trabalhar a questão do risco é a identificação das associações entre seus diversos componentes como consumo de álcool e acidentes de trânsito ou consumo de drogas injetáveis e aumento da vulnerabilidade ao vírus da Aids. Na realidade, as mortes violentas que atingem particularmente os adolescentes revelam como regra geral uma associação de riscos que não podem ser tratados de forma isolada [...] (BRASIL, 1998, p. 281).

Em acordo com os PCN, Acselrad (2015) observa que o assunto drogas é visto quase todos os dias na mídia, ora como doença a ser tratada, ora como caso de polícia. Nessa visão, a autora enxerga um grande problema de desinformação social em torno do tema, como descrito na citação:

Os adultos, pouco informados, tendem a imaginar que todos os adolescentes usam drogas ilícitas. Se o adolescente é mais rebelde, se não presta atenção às aulas, se anda meio isolado dos colegas – atitudes bastante comuns nessa fase da vida - logo tende a ser visto como quem usa drogas. (ACSELRAD, 2015, p. 12).

Essa desinformação social combina preconceitos e julgamentos inadequados e, por vezes, aumentam o tabu em torno do tema e dificultam sua discussão na escola e em casa com os familiares. Considerando essa realidade, em acordo com os PCN, o que se espera de uma educação preventiva é preferencialmente uma prevenção centrada na aprendizagem social de valores, atitudes e limites.

Se aproximando dessa ideia de desinformação social, Hart (2014) sinaliza que para que ocorra um debate nacional sério sobre o assunto é necessário que, em primeiro lugar, o público seja “reeducado” sobre as drogas. Dessa forma, é possível reduzir as informações deturpadas, separando-se os riscos em potencial das invenções monstruosas. Complementando essa ideia, afirma que “a reeducação da população a respeito das drogas exige um esforço em equipe. Os cientistas são importantes, mas nem todos pensam de maneira crítica. Estigmas e tabus estão ligados à cultura dos indivíduos” (HART, 2014, p. 311).

Aliada a essa ideia de desinformação social, Figueiredo (2017) questiona o aumento dos discursos de abstinência e como eles têm invadido ao longo dos anos os espaços de socialização. A autora lembra que, após os movimentos de regulação da mídia (proibição da comercialização de álcool e tabaco para menores de 18 anos) e – sobretudo – após a legislação de proteção às crianças e adolescentes (ECA), as estratégias educacionais passaram a adotar “por transferência” (aspas da autora) o discurso da abstinência.

Segundo Figueiredo (2017), as campanhas veiculadas há mais de 20 anos, como “Droga Mata”, passaram a fazer parte do imaginário de muitas pessoas e instituições que têm o alcance do público infanto-juvenil, como associações beneficentes, grupos da sociedade civil e organizações não governamentais. Esse discurso ganhou defensores médicos e educadores disseminando discursos alarmistas propagados pela mídia e com pouca base científica (FIGUEIREDO, 2017).

Como destacam os PCN, o consumo de drogas é sentido, pela maioria de seus usuários, como recurso que favorece o comportamento social mais relaxado, integrado ou alegre, ou como alternativa para a convivência com os problemas para os quais não se tem solução ou possibilidade de prevenção. E esses problemas são reais e estão presentes na vida de to-

das as pessoas (BRASIL, 1998; ACSELRAD, 2015; MONTEIRO *et al.*, 2008, SOUZA, 2016; MEEHAN, 2017). Logo, não se pode conceber uma Educação sobre Drogas distante da compreensão das vulnerabilidades humanas e na redução dos riscos. Nesse contexto, cabe a citação de Midford *et al.* (2014), ao destacarem que:

Os programas escolares de educação sobre drogas baseados em princípios de minimização de danos devem fornecer conhecimentos práticos e habilidades para permitir que os jovens tomem decisões (grifo nosso) mais seguras em relação ao uso de drogas e devem ser avaliados em termos de redução demonstrável de riscos e danos²⁰ [...] (MIDFORD *et al.*, 2014, p. 73 – tradução nossa).

Apoiando-se na proposta de minimização dos danos e de um ensino que corrobore com decisões mais seguras, considerando o contexto das múltiplas vulnerabilidades dos jovens e da iniciação precoce do uso de drogas, Vogl *et al.* (2014), complementam:

Como tal, a necessidade para efetivos programas de prevenção é clara e as escolas oferecem o local ideal para sua entrega. Os programas de prevenção em escolas estão idealmente posicionados para dar acesso a uma população vulnerável de jovens antes de se desenvolverem problemas significativos de consumo de droga²¹ [...] (VOGL *et al.*, 2014, p. 2 – tradução nossa).

A vulnerabilidade dos adolescentes deve ser levada em conta e compreendida não somente por condições de desigualdade social ou falta de recursos materiais, mas também por diversas desvantagens enfrentadas por alguns grupos. A título de exemplo, temos: a fragilização dos vínculos de pertencimento, a violência, a perda dos direitos fundamentais, o alto índice de reprovação escolar, a falta de perspectivas profissionais e de projetos

20 Citação original: School drug education programs based on harm minimization principles should provide practical knowledge and skills to enable young people to make safer decisions in regard to drug use and should be evaluated in terms of demonstrably reducing risk and harm.

21 Citação original: As such, the need for effective prevention programs is clear and schools offer the ideal location to deliver them. School-based prevention programs are ideally placed to access a vulnerable population of young people before significant drug use problems develop.

para o futuro, a inserção precoce ao mundo do trabalho, entre outras manifestações (LEMOS, 2008; BRASIL, 2011; SODELLI, 2011; VOGL *et al.*, 2014; SILVA; RODRIGUES; GOMES, 2015; KING 'ENDO, 2015; ACSELRAD, 2015; SOUZA, 2017).

Nessa perspectiva de ação sobre as vulnerabilidades, a cartilha para educadores produzida pelo Senad em 2011, nos sugere que:

Os programas mais efetivos de prevenção são aqueles nos quais os jovens têm a oportunidade de exercitar maneiras de lidar com os desafios de sua faixa etária, como: vencer a timidez, aprender a se comunicar, agir diante de agressões, tomar decisões na vida pessoal e escolar. Esses motivos emocionais são mais comuns para experimentar as drogas e aliviar as tensões [...] (BRASIL, 2011, p. 33)

Sustentado por essa ótica, o adolescente que se encontra na condição de vulnerabilidade e risco, poderá buscar o alívio e/ou proteção relacionados à situação de estresse, ansiedade ou angústia vivenciadas nessa fase, com a utilização de substâncias psicoativas. Com isso, surge a possibilidade de ele desenvolver uma relação de dependência ou uso abusivo.

Diante dessa situação, concordamos com as visões dos autores citados acerca da necessidade de os programas preventivos sobre drogas irem além do controle de situações de uso. As ações educativas poderiam considerar o sujeito como capaz de estabelecer suas próprias escolhas, através de práticas reflexivas para buscar formas e apoio na redução de suas vulnerabilidades por meio da construção de um espaço de fala e escuta para os adolescentes mediado pelos professores (ACSELRAD, 2017; SODELLI, 2011; MIDFORD *et al.*, 2014; VOGL *et al.*, 2014; COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; SOUSA, 2017; MOFFAT *et al.*, 2017).

As pesquisas de Ferreira e Torgal (2010), realizadas na cidade de Porto, em Portugal, igualmente enfatizam a importância dos programas de prevenção escolares, como proposto por Midford *et al.* (2014) e Vogl *et al.* (2014). Seus achados sugerem a necessidade da continuidade de investigações que estejam centradas nos comportamentos de risco dos adolescentes em torno do uso abusivo de entorpecentes. Embora voltem-se para

papel dos profissionais de enfermagem, as autoras resgatam a importância de programas de intervenção em qualquer espaço educativo, auxiliando os jovens a repensarem suas experiências, a fim de tomarem decisões sadias, sem se basearem nos comportamentos de colegas e/ou amigos. Nesse sentido, os autores propõem que:

Nessas sessões de educação para a saúde é importante ajudar/ensinar os adolescentes a desenvolverem competências que lhes permitam resistir à influência dos amigos para o envolvimento em comportamentos que coloquem em risco a sua saúde e bem-estar. Essas ações devem desenvolver-se na escola e na comunidade, e o envolvimento dos pares e dos pais é importante para o seu sucesso, dado o papel que eles têm na modelação de comportamentos [...] (FERREIRA; TORGAL, 2010, p. 128)

A interlocução entre os autores citados – Acselrad (2005; 2015), Ferreira e Torgal (2010), Sodelli (2011), Midford *et al.* (2014), Vogl *et al.* (2014), Moffat *et al.* (2017), Coelho e Monteiro (2017a) – assinalam que uma Educação sobre Drogas socialmente preocupada em reduzir danos à saúde dos jovens, favorece a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades para que eles tomem decisões de forma responsável em relação ao uso de drogas.

Parte da literatura internacional (LENTON; MIDFORD, 1996; MOFFAT *et al.*, 2017; MIDFORD *et al.*, 2014) não recusa a abstinência como parte de uma estratégia em muitos programas de prevenção. Entretanto, os autores ressaltam que ela não deve ser vista como medida de eficácia nas ações educativas. Por exemplo, no caso de programas de prevenção para a redução do uso da *Cannabis*, a validade dessa abordagem tem sido questionada, dada a prevalência de seu uso entre jovens (MOFFAT *et al.*, 2017; MIDFORD, 2009). O que depreendemos dessa literatura é que não se trata apenas de buscar se distanciar dos riscos e danos do uso de uma substância, mas, de pensar na RD como uma abordagem relevante para os alunos, oferecendo um diálogo aberto sobre o uso e decisões de consumo.

Conversar em grupos sobre diferentes possibilidades frente às drogas, nos parece estimular nos jovens, posturas autônomas e críticas so-

bre a realidade em que vivem, como constatado nos trabalhos de Coelho, Martinhon-Tamiasso e Sousa (2017) e Moffat *et al.* (2017). Nesse viés, Silva, Rodrigues e Gomes (2015) propõem reflexões sobre a importância da participação do adolescente na construção de políticas públicas de conscientização, prevenção e minimização de danos decorrentes do uso abusivo de drogas, que contemplem sua realidade social, potencialidades e recursos. Consideram, portanto, que:

O adolescente produz sentidos e significados a sua realidade cotidiana e sua interlocução pode contribuir para o conhecimento das necessidades dessa população, subsidiando programas de saúde e de educação mais eficazes [...] (SILVA; RODRIGUES; GOMES, 2015, p. 338).

Nesse contexto de contemplação da realidade social dos jovens e estímulo à participação nas discussões acerca do tema, Midford *et al.* (2012a, 2014), destacam três bases conceituais em que se apoiam as ações educativas sobre drogas com foco na RD: (1) a teoria da aprendizagem social, (2) a teoria pós-estruturalista da subjetividade e (3) a teoria da dissonância cognitiva.

Pensar em uma teoria da aprendizagem social é acreditar que toda a aprendizagem humana ocorre dentro de um contexto social. Nessa dimensão, o uso da droga é socialmente aprendido através de modelagens, imitações e reforços comportamentais e, influenciada pela cognição individual, atitudes e crenças. Desse modo, uma Educação sobre Drogas pode se apropriar do mesmo processo de aprendizagem para equiparar os estudantes com habilidades para reconhecer essas influências e desenvolver um repertório de comportamentos sociais que os preparem para o enfrentamento em situações que envolvam o uso/abuso de substâncias (MIDFORD *et al.*, 2012a).

Ao se debruçar na teoria pós-estruturalista da subjetividade, Midford *et al.* (2012a) e Midford *et al.* (2014) a veem como possibilidade de compreender como os conceitos (e a aproximação das drogas) podem mudar. Ou seja, a partir dessa linha de pensamento, é possível entender como o mundo social modela valores e sentido para a identidade desses alunos. Embora fuja ao propósito deste estudo uma discussão mais aprofundada sobre o tema, vale assinalar que a teoria da dissonância cognitiva

busca compreender como os jovens resolvem suas ideias e comportamentos conflituosos, visto que a sua identidade está em constante construção (MIDFORD *et al.*, 2014).

Em face desses três pilares da RD, Midford (2007) e Midford *et al.*, (2012b) pressupõem que a Educação sobre Drogas na escola tenda a reduzir as experiências problemáticas com essas substâncias nas próximas gerações. Isso é promissor porque essas ações educativas, além de informar sobre os riscos do uso abusivo, costumam ter um grande alcance entre os escolares. Nas palavras dos autores, “de muitas maneiras, educando os mais jovens, enquanto estão na escola, sobre o álcool e uso de outras drogas tem-se um grande apelo como estratégia de prevenção²² [...]” (MIDFORD *et al.*, 2012b, p. 103 - tradução nossa).

Cahill *et al.* (2014) sugerem que, tratando-se de drogas, por ser um tema delicado, os profissionais devem seduzir os jovens com a discussão. Com esse fim, propõem que sejam adotados “métodos participativos” (aspas dos autores), agrupando tarefas de aprendizagem cooperativas que se inspirem numa natureza dialógica e promovam interações estudante-estudante, em vez de apenas interação professor-aluno. Os autores exemplificam atividades como role play²³ e simulação, discussões de resolução de problemas em pequenos grupos, tarefas de pensamento crítico, exercícios de desenvolvimento de habilidades e jogos temáticos. Essas atividades geralmente abrigam trabalhos grupais que exigem a troca de experiências e pontos de vista entre os estudantes.

Segundo Cahill e colaboradores (2014), as tarefas participativas servem a uma série de funções epistemológicas, convidando os envolvidos a participar ativamente no processo de aprendizagem. Partindo de um enfoque centrado na RD, identificam a importância da educação “normativa” (aspas dos autores), através da qual os alunos criticam mitos sobre a prevalência do uso arriscado de drogas, sobretudo com seus amigos. Os

22 Tradução original: In many ways, educating young people, while at school, about alcohol and other drug (AOD) use has great appeal as a prevention strategy.

23 O termo role play, role playing ou simplesmente RP é usado para descrever uma forma de jogo em que os participantes simulam personagens (dramatização), em épocas diferentes ou nos dias atuais, estimulando a criatividade dos jogadores. Podem ser de tabuleiro ou virtual. Na perspectiva de Cahill *et al.*, (2014) se assume como uma estratégia educativa para retratação e discussão de temas sociais, como o uso abusivo de drogas.

jovens tendem a superestimar a prevalência do uso de drogas de seus amigos (PRISTEIN; WANG, 2005). Para Cahill *et al.* (2014, p. 703):

As tarefas participativas devem ser usadas para ajudar os alunos a desenvolverem sua capacidade de identificar normas, pressões e riscos relacionados ao uso de drogas; Incentivar os alunos a identificar possíveis escolhas e opções adequadas a uma variedade de situações possíveis; E permitir que eles desenvolvam e ensaiem estratégias e soluções para minimizar ou evitar danos²⁴ [...].

No caso da discussão do consumo e uso abusivo de substâncias, Cahill *et al.*, (2014) destacam que essas tarefas participativas fornecem uma forma aplicada de orientar os estudantes para a avaliação de risco, resolução de problemas e apropriação de soluções. Colocar-se no lugar do outro pode ajuda-los a lidar com um dilema particular, ensaiando habilidades de busca de ajuda ou de recusa necessárias para realizar determinadas escolhas (COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; PORTO, 2016). A partir disso, podem aumentar a natureza contextual e relacional das escolhas relacionadas à saúde, explorar as normas que as influenciam e até mesmo gerar e modelar novas possibilidades de ação. Esse jogo de papéis proposto pode auxiliar os jovens a identificar a lacuna que existe entre o real (sobre o que eles podem ou poderiam fazer) e o desafio da aplicação (CAHILL *et al.*, 2014).

Nessa dimensão participativa proposta por Cahill *et al.* (2014), as pesquisas de Moffat *et al.* (2017), baseadas nos trabalhos preventivos sobre o consumo de *Cannabis* entre estudantes canadenses, revelam que os jovens acreditam ter pouca oportunidade de se envolver num diálogo não julgador sobre o uso de drogas com os adultos. Esses estudos internacionais aproximam-se dos resultados de Silva, Rodrigues e Gomes (2015), ao constatarem que os adolescentes se mostraram interessados em discutir conflitos vivenciados relacionados às drogas, sendo para eles, uma possibilidade de expor seus pontos de vista e sentimentos.

24 Citação original: Participatory tasks should be used to help students to develop their ability to identify norms, pressures and risks relating to drug use; prompt students to identify potential choices and options suited to a range of possible situations; and allow for them to develop and rehearse strategies and solutions to minimise or avoid harm.

Nesses estudos, houve aprofundamento nas discussões na medida em que os estudantes notaram que poderiam se expressar sem sofrer censura. Silva, Rodrigues e Gomes (2015) também identificaram um gradual aumento na confiança. Para eles, a escuta sem julgamento e o envolvimento nas atividades escolares podem propiciar a livre expressão e uma reflexão sobre o cotidiano que o tema drogas assume em suas vidas.

Nessa direção, é conveniente salientar o jogo educativo sobre drogas, denominado Jogo da Onda, desenvolvido na Fiocruz (MONTEIRO *et al.*, 2003; ADADE; MONTEIRO, 2014). O jogo apresenta diversas situações relacionadas direta ou indiretamente ao consumo de drogas para o debate, tendo por base as experiências dos participantes. Por meio de situações e perguntas, o jogo visa promover o diálogo, a interação e o conhecimento de jovens, pais e profissionais de ensino sobre temas voltados ao uso indevido de drogas. É um exemplo de tecnologia educacional que atende aos interesses dos jovens em dialogar sobre as drogas, a partir da perspectiva da redução de danos.

No próximo item, centralizaremos a discussão da Educação sobre Drogas na perspectiva da Formação dos professores, argumentando a favor da construção de profissionais participativos que estimulem uma abordagem dialógica sobre o tema nas escolas.

1.4 Formação continuada para professores: a EaD como possibilidade

Para autores como Gatti (2014) e Nóvoa (2017), o campo de formação de professores desenvolveu-se muito nas últimas décadas, alargando sua influência e dando origem a uma produção científica de grande relevância. Há, contudo, uma insuficiência da formação oferecida para subsidiar a atuação de um profissional docente na educação básica (GATTI, 2014).

Segundo Gatti (2014), a formação de professores no Brasil é um desafio, sobretudo, por termos uma escolarização tardia e tantas crianças e jovens de segmentos sociais que, há poucos anos, sequer eram atendidas

pelas escolas. Nessa perspectiva autores como Gatti (2014), Monteiro e Bizzo (2015) e Nóvoa (2017) reconhecem que parte desse desafio está centrado na qualidade e prioridade das políticas públicas.

Embora haja acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas. Para Gatti (2014), “deve ocorrer a valorização docente e o estímulo ao aperfeiçoamento como ação reflexiva que tende a oferecer novos olhares para as práticas do professor” (p. 36). Nóvoa (2017) igualmente admite que essa valorização é imprescindível para a construção de novos modelos de formação de professores que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente.

Como lembra Selles (2002), a formação dos professores é um processo contínuo. Segundo a autora, o ingresso ao curso de formação inicial é apenas um marco em uma trajetória de crescimento. Tal evento, somado aos constituintes da história de vida deste indivíduo, será conjugado a conhecimentos de uma dada área específica, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da atividade docente. E, em conjunto, formam a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar. Nesse contexto, Selles (2002), Tardiff (2014) e Nóvoa (2017) concordam que a formação docente deve ligar diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional. Dito de outra forma, deve-se aproveitar os saberes docentes e reforçar as dimensões profissionais contidas nessas práticas.

Visto a interlocução entre o saber docente e os conhecimentos específicos de uma área, à medida que o professor busca explorar e conhecer sua prática, a formação continuada se torna parte essencial de sua vida profissional. Assim, além de corrigir falhas e preencher lacunas provenientes da formação inicial, torna-se o meio pelo qual o professor poderá se manter atualizado, em face da constante evolução do conhecimento (SALVADOR *et al.*, 2010).

Tendo em vista a pertinência e riqueza da Formação continuada dos profissionais de ensino, cabe a citação da Lei 11.343²⁵, em particular os itens X e XI do artigo 19, quais sejam:

25 Sancionada em 23 de agosto de 2006, essa lei institui o SISNAD, prescrevendo medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas. Além disso, estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas e define crimes e dá outras providências.

X – O estabelecimento de políticas de formação continuada na área da prevenção do uso indevido de drogas para profissionais de educação nos 3 (três) níveis de ensino [...] (BRASIL, 2006, p. 3 – grifo nosso).

XI - A implantação de projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas, nas instituições de ensino público e privado, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos conhecimentos relacionados a drogas [...] (BRASIL, 2006, p. 3 – grifo nosso).

Apesar de ter sido incorporado aos PCN (1998), receber amparo internacional das Nações Unidas (2005) e estar assegurada em Lei, ainda há poucas oportunidades de formação continuada exclusivas para os professores. Isso, somado a delicadeza do assunto e ao despreparo da equipe pedagógica, revela-se como algo preocupante no cenário educativo atual. Frente a essas lacunas, é compreensível que os professores tenham dificuldade em desenvolver uma Educação sobre Drogas capaz de preparar os alunos para lidar com as dúvidas e experiências sobre as substâncias psicoativas presentes na vida cotidiana. E para que isso não aconteça, há um caminho: a qualificação desse profissional. Quanto ao anseio docente sobre falar de drogas, é cabível destacar que:

Parte da ansiedade do educador sobre o que fazer em sala de aula e na escola como um todo, quando o assunto é drogas, vem do fato de que esse tópico não fez parte de sua formação profissional. É um conteúdo completamente ignorado na maioria dos cursos que habilitam educadores. Mesmo assim, é frequente se observar educadores sentindo-se culpados, tentando explicar, meio na defensiva, o fato de não terem muito claro o que fazer com esse assunto (BRASIL, 2011, p. 9).

Segundo as Nações Unidas (2005), é inviável pensar em programas e projetos de Educação sobre drogas nos quais o professor não esteja preparado para mediar essas ações preventivas. Nessa linha de pensamento, há um reconhecimento importante sobre a formação desses profissionais:

[...] Em todo programa de prevenção de abuso de drogas, a formação dos professores (grifo nosso) é um componente tão importante quanto os conteúdos, os recursos e o método de ensino. A Educação para a

prevenção do abuso de drogas é mais eficaz quando os professores tem recebido formação especializada e recebem aconselhamento e suporte contínuos²⁶(NATIONS UNIES, 2005, p. 56 – tradução nossa).

Uma formação docente sobre drogas preocupada com o uso abusivo deve se concentrar num conjunto específico de recursos, se apoiando numa abordagem preventiva que permita aos docentes selecionar o conteúdo e utilizar uma gama de estratégias e recursos apropriados para responder às necessidades de seus alunos (NATIONS UNIES, 2005; MOFFAT *et al.*, 2017; COELHO; BARROS, 2018).

No que tange a formação desses agentes pedagógicos para fomentar ações preventivas quanto ao uso abusivo de drogas nas escolas, as Nações Unidas (2005) sugerem quatro demandas. Nessa direção, afirmam que os professores devem: (1) conhecer as pesquisas e bases teóricas que sustentam os programas de prevenção; (2) ter uma boa compreensão das competências vitais necessárias aos alunos para levantar os desafios da vida (o que permite se aproximar mais de seus cotidianos); (3) estar familiarizados com as mudanças comportamentais que acontecem entre os adolescentes; (4) estar familiarizados com as estratégias interativas para conduzir as ações pedagógicas sobre o tema drogas (NATIONS UNIES, 2005). Essas demandas, articuladas, podem favorecer uma formação docente sobre drogas que prepare o profissional para realizar intervenções didático-pedagógicas, promovendo reflexões e saúde entre os escolares (MONTEIRO; BIZZO, 2015)

As demandas sugeridas pelas Nações Unidas e as considerações assinaladas no item anterior acerca de atividades centradas na RD exigem do professor um alto nível de facilitação ao organizar e moderar as interações dos alunos com a tarefa. Diante disso, Cahill *et al.* (2014) lembram que o docente é um agente significativo e variável na entrega da “intervenção”²⁷ (aspas dos autores). Contudo, para mediar debates e mediações

26 Citação original: “Dans tout programme de prévention de l’abus de drogues, la formation des enseignants est une composante aussi importante que les contenus, les ressources et la méthode d’enseignement. L’éducation pour la prévention de l’abus de drogues est plus efficace lorsque les enseignants ont reçu une formation spécialisée et bénéficient de conseils et d’un appui continus.

27 Segundo Cahill et al (2014), a “intervenção” pode ser reconceitualizada como uma interação dinâmica entre o professor, o currículo, a classe e o contexto cultural, institucional e histórico dos alunos.

em sala de aula, os professores precisam estar familiarizados com essas técnicas de ensino (CAHILL *et al.*, 2014).

Em seus estudos, King´Endo (2010; 2015) descreve que parte dos professores investigados, de escolas públicas do Quênia, reconhecem a necessidade de um aconselhamento para os estudantes que abusam de drogas em escolas secundárias. Contudo, não intervêm diretamente com seus alunos. Cerca de 60% deles têm o hábito de convidar outros profissionais ou especialistas para esse diálogo, por não saberem lidar com o tema. Os outros 40% sequer buscam uma parceria. Alguns costumam se posicionar de forma repulsiva, tal como suspender os alunos das aulas ou mesmo indicar outro professor ou local para aconselhamento. Isso evidencia não apenas a dificuldade em lidar com o abuso de drogas como uma questão social, mas, sobretudo o despreparo do profissional docente para desenvolver ações educativas (KING´ENDO, 2010; 2015).

Na visão de King´Endo (2015), um trabalho articulado desses profissionais de ensino pode reduzir a propensão desses jovens para abusar de drogas se as implicações do abuso são bem compreendidas e as intervenções adequadas implementadas. Se os professores não são qualificados para lidar com os alunos dependentes em drogas, o problema é susceptível de persistir. Com isso os estudantes provavelmente continuarão a abandonar a escola por causa da má concentração em seus estudos, o que os torna mais frustrados e tendenciosos a praticar o *streetism*²⁸, um dos grandes problemas sociais ligados à juventude no Quênia.

Para Moffat *et al.* (2017) é importante que os profissionais que forem discutir o assunto drogas com os adolescentes conheçam as produções e realizem as adaptações necessárias nos recursos utilizados (principalmente recursos audiovisuais) para acomodar suas necessidades de aprendizagem. Por isso, os autores adotam o termo *trialability* (*Capacidade de processamento*) ao invés da expressão “fidelização” (aspas nossos) nos programas que prezam uma Educação preventiva sobre drogas. Assim, é conveniente que a preocupação esteja centrada não no material em si, mas na capacidade de processá-lo, adaptando-o a diferentes contextos e públicos

28 Termo comum usado em países da África anglófona, usado para referir-se à vida de crianças desabrigadas ou não monitoradas, especialmente quando relacionadas a drogas, doenças, crime ou delinquência. Nosso termo mais próximo seria menor em situação de rua.

juvenis. Dito em outras palavras, Moffat *et al.* (2017) preocupam-se com o que chamam de “reinvenção criativa” (aspas dos autores) nos recursos educativos, o que a nosso ver, poderia ser estimulado nas formações docentes tanto presenciais quanto à distância.

Essa prática dialógica e o potencial dos cursos de formação de professores/educadores sobre drogas, referida na introdução, também foi evidenciado nos resultados da pesquisa de Souza (2010), em sua tese de doutorado. Pautado no enfoque da minimização de danos, o estudo analisou uma proposta formativa para educadores sociais²⁹. A formação priorizou a divulgação de conhecimentos e o estímulo ao debate sobre as dimensões histórica, epidemiológica, jurídica, sociocultural e econômica acerca das drogas, diferenciando-se da visão preconceituosa e alarmista presente em propostas educativas e nos discursos cotidianos (MONTEIRO *et al.*, 2008). O estudo identificou que a formação para os educadores sociais favoreceu que os profissionais cursistas se apropriassem de múltiplos conceitos abordados no curso, relativos à educação para autonomia, redução de danos e vulnerabilidade, através de atividades participativas (SOUZA; MONTEIRO, 2011). Tais demandas também foram assinaladas Cahill *et al.* (2014).

Com base nessas experiências, reiteramos a necessidade de se conhecer as práticas dos professores para propor uma intervenção mais adequada e contextualizada por meio de estratégias participativas que estimulassem o diálogo entre os estudantes. Conhecendo suas realidades, torna-se tangível elaborar uma alternativa mais autônoma e crítica que estimule a tomada de decisões mais seguras quanto ao consumo de substâncias psicoativas.

Considerando as dificuldades assumidas pelos professores na abordagem do tema com os alunos (ACSELRAD, 2017; BRASIL, 2011; FERREIRA *et al.*, 2010; ARALDI *et al.*, 2012; ADADE, 2012; KING-ENDO, 2015; MOFFAT *et al.*, 2017; CAHILL *et al.*, 2014; MIDFORD *et al.*, 2012b; FIGUEIREDO, 2017), uma opção para estimular novos olhares e a interatividade da reflexão compartilhada podem ser caminhos viáveis para sensibilizar os professores sobre temas diversos,

29 Importante ressaltar que os profissionais dessa formação não eram professores e sim funcionários que desenvolviam ações socioeducativas (portanto, pedagógicas) em diferentes instituições apoiadas pelo Instituto C&A no Rio de Janeiro.

articulando à suas práticas cotidianas docentes. Essa necessidade já foi sinalizada nos documentos oficiais das Nações Unidas (2005) e nos escritos de Nóvoa (2017), ao destacar que: “[...] a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultado de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Nessa linha, seria importante não apenas apurar novos olhares em relação ao assunto, bem como sensibilizar os professores para a importância do diálogo e da troca de experiências em equipe (SELLES, 2002; NÓVOA, 2017). Por esse estilo de aprendizagem compartilhada não ser algo comum na formação desses profissionais, os professores precisam de treinamento e apoio para pensarem como lidar com o tema. Necessitam portanto, de formação para desenvolverem uma prática pedagógica sobre um assunto que muitos não estão familiarizados (MIDFORD *et al.*, 2012b) e de serem reeducados (HART, 2014), evitando assim a disseminação de concepções equivocadas, prescrições de caráter doutrinário e preconceitos (MONTEIRO; BIZZO, 2015).

1.4.1 Potencialidades e desafios da EaD na Educação sobre Drogas³⁰

O uso da EaD na formação de professores sobre drogas pode se configurar como uma boa aposta educativa, em função do seu alcance e da disponibilidade de recursos tecnológicos na atualidade. Cabe salientar que os debates atuais sobre a formação docente englobam e estimulam essa modalidade educativa, algo que não era comum há anos atrás. Estudos igualmente apontam que ela está cada vez mais difundida e muitos professores têm optado por esse modelo formativo (ALMEIDA; IANNONE; VILARINHOS, 2012; OLIVEIRA, 2014; SANTOS; CAMPOS, 2016).

Neste pesquisa, adotaremos a recente definição de EaD estabelecida no artigo 1º do Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado (grifo nosso), com políticas de acesso, com acompanhamento e

30 Parte dessa seção foi publicada no artigo: Coelho F, J. F e Monteiro, S. Educação sobre drogas: possibilidades da EaD na formação continuada de professores. *EaD em Foco*, 7 (2), 194–204, 2017.

avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Com base no conceito apresentado, adotamos o espaço virtual como ambiente de construção de conhecimento de forma colaborativa mediado pela interação entre diversos personagens, que trocam experiências e aprendem entre si (VALENTE, 2011; COSTA; PIMENTEL, 2012; SANTOS; DECCACHE, 2014; NÓVOA, 2017).

Tratando-se de uma formação para um tema tão delicado quanto o assunto drogas, o grifo acima (com pessoal qualificado) se torna uma condição *sine qua non* para a formação de profissionais de ensino instrumentalizados para diferentes abordagens preventivas.

Segundo Teixeira e Almeida (2015) e Gatti (2014), a formação de professores na educação a distância está em crescimento no Brasil, sobretudo sua credibilidade. Essa realidade encontra evidências no Relatório do senso EaD 2015, ao destacar que, os cursos de licenciatura receberam maior número de alunos (ABED, 2017).

Alguns autores (OLIVEIRA, 2014; SALVADOR *et al.*, 2010) encaram a EaD não apenas como resultado de um processo de democratização do acesso ao ensino, mas como uma recente modalidade para se formar e atualizar educadores. Nesse caminho, a EaD se configura como possibilidade para formar professores críticos e reflexivos, capazes de preparar novos cidadãos para intervir positivamente na sociedade (OLIVEIRA, 2014).

A formação continuada pode proporcionar um intercâmbio em que os parceiros desse empreendimento precisam refletir sobre seus diferentes saberes. Com isso, surgem oportunidades de interlocução que são particularmente enriquecedoras para todos os envolvidos, independente de qual instância educacional atuem (SELLES, 2002).

Assumindo esse intercâmbio no contexto da EaD, o mesmo pode ser favorecido pelo desenho do ambiente virtual. É projetado para permitir trocas e compartilhamento de informações, como notado nos fóruns temáticos. Quanto ao tema drogas, conhecer como outros professores lidam com o assunto e suas concepções, conjugadas com os recursos oferecidos pelo curso, podem contribuir com reflexões fundamentais sobre a sua pró-

pria prática docente. Essa dimensão reflexiva da formação continuada via EaD pode ser observada no trabalho de Teixeira e Almeida (2015).

Com relação à possibilidade de formações sobre drogas a distância, a título de exemplo, convém destacar a proposta do Prodequi/UnB, descrita brevemente na introdução. Em 2012, o curso foi oferecido em todo o Brasil como a principal ação preventiva no eixo de prevenção do programa Federal “Crack é possível vencer!” Com uma carga horária de 180 horas/aula o curso foi desenvolvido em diferentes Estados e durou cerca de 10 anos (de 2004-2014), sendo oferecido em seis edições, totalizando a oferta de 195.000 vagas ao longo desse período. A formação foi desenvolvida na modalidade EaD³¹. Nos primeiros anos apresentou limites, sobretudo quanto a abrangência, visto que muitos professores ainda não tinham atingido a inclusão digital; mas, nas formações mais avançadas os problemas de inclusão digital e acesso à tecnologia foram sendo reduzidos. As análises sobre o curso indicam que a formação a distância foi uma estratégia de extensa propagação social e um espaço de troca de experiências, sobretudo pela orientação e suporte dos tutores dos cursos aos alunos. Ademais, o acompanhamento de seus resultados revelou diversos aspectos do cotidiano das escolas públicas no país (CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2015; SOUZA, 2017; SOUZA; CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2018).

Segundo Conceição e Sudbrack (2015), a realidade das escolas exigiu, em princípio, um trabalho que extrapolou, em muito, a prevenção primária. Os cursistas tiveram muita dificuldade em mudar conceitos socialmente estabelecidos e valores pessoais em relação às drogas, aspectos já retratados por Ferreira *et al.* (2010) e Araldi *et al.* (2012). A partir dessas formações, foi possível perceber o desafio dos educadores em desenvolver ações que integrassem a comunidade de maneira sistêmica e valorizar as redes sociais externas à escola, sobretudo com a participação dos pais³². As

31 Cabe lembrar que muitas propostas formativas de formação de professores têm sido realizadas através da modalidade EaD, visto abarcar um número de profissionais geograficamente distantes, reduzindo os custos com deslocamento, a flexibilidade dos estudos e a dispensa dos docentes regentes do horário de suas aulas, como realizado no curso Supera/MJ e nas Formações continuadas fornecidas pela SEEDUC/RJ. No último exemplo, apenas um encontro presencial ocorria por semestre, início e final do curso, para integração e discussão dos principais achados da formação.

32 A importância das ações preventivas que incorporem a influência social dos pais também é sugerida por Midford *et al.* (2012a).

autoras destacam que, nas primeiras edições, quando era demandado aos professores cursistas um projeto que propunha uma integração com a rede externa, o projeto era desarticulado da proposta pedagógica da escola. Isso revelou distintas limitações dos profissionais de ensino em desenvolver ações de prevenção com a comunidade escolar.

Conceição e Sudbrack (2015) enfatizam que a limitação quanto à integração com a comunidade escolar e os problemas de uso do computador, foram sendo superados ao longo do curso; sendo a função dos tutores essencial para o sucesso do curso em cada unidade federativa onde a formação docente aconteceu. Novas formas de projetos articulados ao contexto escolar dos educadores foram se revelando eficazes para mobilizar a comunidade onde as escolas estavam inseridas.

As formações EaD são de grande potencial pois abarcam um número extenso de profissionais que, se preparados, podem desenvolver ações educativas articuladas à realidade sociocultural de onde trabalham. Assim, propostas formativas on-line revelam-se como ferramentas passíveis de mobilização social, favorecendo a inserção e reflexão do assunto drogas em unidades de ensino de vários estados brasileiros (CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2015; COELHO; MONTEIRO, 2017c; SOUZA; CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2018).

Sugere-se que os cursos EaD sobre drogas sejam desenhados em um contexto de flexibilidade e autonomia. Assim, respeitam o cotidiano docente e seu horário de trabalho, através de atividades assíncronas e que não exigem do professor um momento específico de acesso ao ambiente virtual. Contudo, o conhecimento do cronograma e da ementa do curso é importante a fim de oferecer um panorama das responsabilidades e prazos exigidos. Revela-se, dessa forma, como uma modalidade de ensino confortável e viável, aumentando não apenas a oferta como sua adesão pelos profissionais (COELHO; MONTEIRO, 2017c; BARROS, 2017; LUZ *et al.*, 2018).

Tendo argumentado a favor da potencialidade da EaD no âmbito da Educação sobre Drogas, não podemos ser ingênuos em deixar de destacar seus desafios, especialmente no campo da formação de professores. Em especial, tratando-se de uma formação totalmente a distância,

é importante compreender e dar atenção às limitações dessa modalidade, sobretudo ao fenômeno da evasão. Embora não haja um consenso na literatura sobre a definição de evasão, partiremos da mesma adotada por Luz e colaboradores (2018) ao considerar nessa situação os alunos que – durante o período de formação – deixaram de participar e não retornaram mais ao ambiente on-line.

Ao analisar os motivos de desistência de 3 cursos oferecidos pelo Cead (Centro de Educação a Distância) da UnB, Almeida (2008) identificou 4 fatores associados a evasão: os situacionais (problema de saúde, desmotivação, depressão, fadiga, excesso de trabalho etc), os de falta de apoio acadêmico (tutoria insuficiente, ausência de feedback etc), problemas com tecnologia (não dominar a plataforma, não saber manipular smartphones, ausência de internet etc) e falta de apoio administrativo. Nessa pesquisa, os fatores situacionais foram as causas mais abundantes de evasão (43%), seguido da falta de apoio acadêmico (41%) e de problemas com a tecnologia (30%) e falta de apoio administrativo (26%). Cabe lembrar que essas ideias não foram mutuamente excludentes e os desistentes puderam citar mais de uma.

Luz e colaboradores (2018) igualmente buscaram caracterizar as razões pelas quais professores de ciências brasileiros evadem em cursos de formação a distância. Os autores enfatizam a carência de estudos acerca da evasão em programas de educação continuada on-line para docentes e deixam claro que não foram identificadas diferenças entre professores persistentes (que seguem até o final) e os desistentes (que evadem) com base nos dados sociodemográficos e habilidades tecnológicas. Tampouco o estudo associou os quadros de evasão com os conteúdos ou duração da formação. Contudo, em um universo de 45 cursistas evadidos³³ foram identificadas quatro justificativas: 1. problemas de ordem tecnológica (ex. dificuldades em usar o computador, em ter acesso à internet ou acessar a plataforma do curso); 2. conflitos de agenda (demanda de trabalho e falta de tempo para o estudo foram as justificativas mais declaradas); 3.

³³ Esses cursistas foram contactados via e-mail ou diretamente por chamada telefônica. Dos que responderam ao e-mail, nenhum retornou para os ambientes on-line ou retornou ao curso posteriormente. Esse procedimento de acompanhamento ocorreu em dois cursos de 16 semanas. O contato foi realizado após uma ausência de 7 dias consecutivos na sala de aula virtual.

problemas familiares (como a gravidez de risco de um parente próximo);
4. questões pessoais.

A falta de tempo devido a carga de trabalho pesada e os problemas associados à qualidade da conexão à internet foram as responsáveis pela maioria das razões de evasão nesses cursos. Ou seja, segundo Luz *et al.* (2018), as taxas de abandono provavelmente não estão relacionadas com as características dos cursos em si (sua estrutura e metodologia), mas sim com questões que transcendem a aprendizagem on-line. Esses resultados convergem com os achados de Conceição e Sudbrack (2015) sobre as dificuldades de acesso dos cursistas à internet e à plataforma virtual do curso sobre drogas, bem como com o estudo de Coelho (2014) ao tratar a gestão do tempo como um fator fundamental para a organização dos estudos EaD. Para o autor, esse problema pode ser mitigado com uma orientação tutorial.

Ainda que a EaD seja comumente acompanhada de desgaste e altos índices de evasão, a opção pela formação on-line nos parece uma alternativa mais acessível e viável para reunir e abarcar um extenso número de docentes, como apontado na literatura (COELHO; MONTEIRO, 2017c; CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2015; LUZ *et al.*, 2018). Tendo em vista a importância da formação continuada para os profissionais do magistério, Coelho e Monteiro (2017c) sugerem que as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação possam apostar na EaD para orientar e preparar seus professores e demais agentes pedagógicos sobre como lidar com o tema face suas realidades escolares.

Essa aposta da EaD reduziria o custo das formações presenciais e promoveria o encontro virtual de profissionais com dificuldade para se reunir em tempo real. Cabe lembrar que são destinadas verbas federais do Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação básica) para todos os Estados e Municípios e um dos seus fins é fomentar a valorização do magistério. Soma-se a isso a constatação de que incentivos financeiros e impactos salariais são fatores importantes que podem aumentar a persistência dos professores nos cursos on-line (LUZ *et al.*, 2018). Entendemos que a formação continuada desses professores se enquadra nesse processo, sobretudo quando evoca temas pertinentes como o uso e abuso de drogas

entre os jovens. Um professor bem preparado pode estimular práticas preventivas entre os estudantes.

Tendo em vista os argumentos apresentados, pontuamos a relevância da análise da viabilidade da EaD não apenas para contextualizar a necessidade da formação continuada entre professores, mas como uma etapa contínua de construção e reconstrução do conhecimento. Pensar em uma Educação sobre Drogas para o público docente significa reconhecer o potencial desses agentes na promoção e prevenção da saúde dos adolescentes visto que os psicoativos apresentam largo alcance entre os jovens. A formação EaD se torna uma aliada na preparação desses profissionais ao propiciar uma formação de qualidade com flexibilidade de tempo e espaço, sobretudo com parcerias institucionais consolidadas e que atuem na formação continuada on-line.

A seguir, fundamentaremos um conceito importante para sustentar uma Educação preventiva sobre drogas pautada na RD.

1.5 Espaços de diálogo e aprendizagem sobre o tema drogas³⁴

Em nosso entendimento, o termo Espaços de diálogo configura a promoção de um espaço (físico ou não – portanto as plataformas digitais se enquadram nesse processo) para troca de experiências através da comunicação (diálogo) entre as pessoas (ex. alunos, professores, pais e/ou responsáveis, funcionários pedagógicos e de apoio etc.). Como um pressuposto deste livro, buscamos complementar esse pensamento, ampliando o termo “espaços de diálogo” para “espaços de diálogo e aprendizagem”. Acreditamos que as propostas pedagógicas devam assumir um viés cognitivo, na medida em que se preocupam com o efeito desse diálogo na aprendizagem dos indivíduos.

Em outras palavras, quando nos referimos a espaços de diálogo, enfatizamos a dimensão sociointeracionista, pautada na comunicação. Ao utilizar Espaços de diálogo e aprendizagem, destaca-se também o pro-

³⁴ Essa seção foi publicada nos Anais do VII ENEBIO e I EREBIO da Região Norte, em setembro de 2018.

duto dessas ações comunicativas, ou seja, a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, pensar na construção de espaços de diálogo que propiciem a aprendizagem significa promover uma dupla interação: estudante-estudante e estudante-professor, na qual o diálogo que sustenta esses meios é multidirecional.

Essa distinção se faz necessária principalmente se pensarmos que a promoção do espaço de diálogo em si não é capaz de fomentar a aprendizagem, nem na escola, nem em qualquer ambiente, se não for devidamente mediada. Em nosso entendimento, cabe tanto para ambientes de interação presencial quanto a distância. Esse último abarca desde os fóruns de discussão aos *chats* e *web* conferências com participação interativa nas plataformas digitais ou outros recursos digitais de participação em massa.

Consideramos que a construção de Espaços de diálogo e aprendizagem se debruça em quatro pilares teóricos do campo da Educação e das Ciências sociais: (1) a teoria da aprendizagem social, (2) a teoria da ação comunicativa (3) a interrelação entre vivências e experiências dos seres humanos e (4) a pedagogia do diálogo e autonomia.

No que tange ao primeiro pilar, prezar por uma teoria da aprendizagem social significa reconhecer que toda aprendizagem humana acontece num contexto social através das interações que os sujeitos tecem entre si e entre tecnologias ou objetos que coexistem na sociedade. Nessa ordem, os conhecimentos e a prática recreativa e/ou abusiva em torno das drogas é socialmente aprendida através de modelagens, imitações e reforços comportamentais e, influenciada pela cognição individual, atitudes e crenças (MIDFORD *et al.*, 2012b). Somos, portanto, resultado de uma cultura, por vezes carregada de estigmas e preconceitos em torno das drogas e oferecer espaços de reflexões para esses novos olhares pode favorecer a construção de sujeitos mais democráticos (COELHO; MONTEIRO, 2017a).

Partimos também da teoria da ação comunicativa, segmento das teorias sociocríticas modernas, proposta por Libâneo (2005). Nessa premissa, o diálogo entre os sujeitos pode ser entendido como veículo para a construção do conhecimento, realçando a ação da comunicação na aprendizagem. Essa comunicação, representada pelo diálogo que acontece nas

interações, é enriquecida por experiências e vivências que constituem matéria prima essencial para sustentar novos olhares e novas formas de entender o mundo que nos cerca (LIBÂNEO, 2005). Aproximando-se dessas ideias, Tardiff (2014), ao discutir as ações e saberes nas práticas educativas, descreve o “agir comunicacional” (aspas nossos) como uma forma de ação na Educação. Nesse agir, os atores sociais participam como iguais na discussão, evidenciando o caráter democrático e argumentativo dessa atividade. Isso corrobora para compreender a Educação como uma atividade de comunicação.

Para Heidegger (2012), a palavra experiência diz respeito ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza. O sentido da experiência está pautado na compreensão. Por constituir a existência humana, a experiência alimenta a reflexão e se expressa na linguagem; mas a linguagem não denota a experiência pura, pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação. Assim, a vivência é o produto da reflexão pessoal sobre essas experiências. Embora, a experiência possa ser compartilhada por vários sujeitos, a vivência de cada um é um episódio único e depende de sua personalidade, de sua biografia e de participação na história (HEIDEGGER, 2012).

Nesse contexto, o diálogo e a comunicação na escola são enriquecidos por vivências e experiências de diferentes sujeitos. A título de exemplo, nessa mesma perspectiva, o estudo realizado por Coelho, Tamiasso-Martinhon e Porto (2016) exemplifica como a apropriação das experiências e vivências dos estudantes em relação às drogas (suas memórias) pode favorecer a disseminação do tema no espaço escolar.

Partindo dos conceitos de Educação para a autonomia e dialogismo propostos em Freire (2011), há um destaque para a importância de atitudes para estimulação da liberdade para obter a disciplina e valorizar a experiência de vida como primordial para o efetivo aprendizado. Corroborando com o autor, na busca da construção de espaços de diálogo que fomentem a aprendizagem, é um imperativo ético (termo do autor) que haja o respeito à autonomia e à dignidade dos alunos. Por isso, escutar suas experiências acerca do tema drogas pode ser conveniente para repensar estratégias de abordagem mais inclusivas e dialógicas (FREIRE, 2011).

Nesse viés, Freire resgata a ideia de que o professor esteja, respeitosamente, presente à experiência formadora do educando para que se estabeleça um laço de troca entre os diferentes agentes do processo educativo. É nessa interface que ocorre a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. A busca da coerência nas relações humanas é fundamental. Nessa direção é preciso deixar claro que a transgressão da “eticidade” (aspas do autor) jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência (FREIRE, 2011; 2017).

Ao traçar uma interlocução entre essas teorias, adotar o termo “espaços de diálogo e aprendizagem” torna-se mais convidativo para discutir e orientar práticas pedagógicas preventivas, cujo foco é a aprendizagem socialmente construída pelos alunos (MIDFORD *at al.*, 2012a; MIDFORD *et al.*, 2012b). Para tal construção, toma-se por base o que ele experimenta e vivência ao longo de sua vida (HEIDGGER, 2012). Nessa lógica, esses espaços promovem comunicação pelo diálogo (LIBÂNEO, 2005) configurando-se como um agir educacional (TARDIFF, 2014), promotor de troca de informações e experiências entre os jovens. Assim, favorece-se uma postura mais autônoma e responsável para esses sujeitos.

Tal enfoque converge para uma visão mais transformadora de educação marcada pela emancipação dos estudantes, ideia bastante explorada por Freire (2011; 2017). Em nosso entendimento, se os professores participam de formações continuadas que desenvolvam neles o senso crítico para o reposicionamento social (COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; PORTO, 2016) e para a cidadania, podem apurar seus olhares para a abertura de posturas mais críticas e democráticas diante da vida pessoal e de suas profissões.

Entendemos que a partir da formação continuada o professor pode aproveitar as experiências vivenciadas e as dificuldades enfrentadas no exercício da docência como ponto de partida para repensar sua prática de maneira contextualizada situada no cerne de sua profissão (NÓVOA, 2017) e buscar qualificá-la de acordo com suas necessidades (BARROS, 2017), desenvolvendo mais o caráter emotivo e conhecendo as vulnerabilidades dos indivíduos a fim de fortalecê-los emocionalmente (COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; SOUSA, 2017).

Se considerarmos o receio dos profissionais da educação em discutir o uso/abuso de drogas, criar espaços de discussão – seja nos espaços presenciais ou virtuais – torna-se uma estratégia educativa cabível para que novos contextos de aprendizagem surjam. Contudo, não basta pensar isoladamente em espaços de diálogo para o tema drogas. De fato, não é suficiente, levando em conta que apenas “informar” (aspas nosso) sobre um produto psicoativo ou uma lei de interdição sobre drogas não garante a aprendizagem dos jovens (BRASIL, 1998).

Partindo dessa insuficiência, é necessário um espaço de diálogo que (re)construa conceitos sobre o assunto, oferecendo não uma imposição (como nas abordagens proibicionistas), mas uma discussão com liberdade e autonomia para os sujeitos que dela participam, proposta oferecida por Coelho e Monteiro (2017c) ao discutirem possibilidades da formação on-line sobre drogas centradas nesses espaços dialógicos. Dessa forma, o professor pode sair da sua zona de conforto e ser estimulado a superar obstáculos pessoais e desafios, questionando a si mesmo sobre seus conhecimentos e suas formas de ver o mundo. Problematizar é a palavra-chave, seguindo a proposição freireana:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação do professor ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado no educando –, mas uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada [...] (FREIRE, 2017, p. 116).

Nessa linha de pensamento, o professor é um participante das discussões. Está nela, aprende com ela e a orienta. Ou seja, assume papel mediador nos espaços de diálogo e aprendizagem, a fim de garantir que todos sejam ouvidos. Pode, através dessa troca de experiências entre os estudantes, facilitar o diálogo entre várias áreas do conhecimento e, inclusive, tocar diferentes ciências. Como lembra Freire (2017), uma educação autêntica não se faz de A para B ou de B para A, mas sim de A *com* B, mediatizados pelo mundo.

Tendo em vista essa premissa, é sugestivo, com isso, que o diálogo assuma um contorno transversal e, sobretudo, multidisciplinar, como tem

sido indagado ao longo desse capítulo. Logo, rompe-se o equívoco pedagógico de dedicar o assunto drogas apenas às biociências. Investindo em um pensamento educacional holístico (LIBÂNEO, 2005), defendemos a ideia: quanto mais saber dialogar nas discussões, mais produtiva e significativa será a aprendizagem oriunda desses diálogos.

A partir de um olhar do que é próximo em suas vidas, os estudantes podem se sentir mais confortáveis para falar do que percebem, do que vivenciam ou vivenciaram (COELHO, 2016; COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; SOUSA, 2017). Isso converte esse espaço dialógico em um espaço de aprendizagem com mais sentidos e significados. Podem aprender uns com os outros em tarefas participativas que lhes deem mais autonomia. Nesse viés, as tarefas de aprendizagem participativa se colocam como uma forma mais aplicada de orientar os alunos através de um processo de avaliação de risco, resolução de problemas e apropriação de soluções (MOFFAT *et al.*, 2017; MIDFORD *et al.*, 2012a; MIDFORD *et al.*, 2012b, 2014; CAHILL *et al.*, 2014; ACSELRAD, 2005; 2015). Ou seja, partindo de Espaços de diálogo e aprendizagem são produzidas novas percepções de mundo e formas de aconselhamento produzidas pelos próprios alunos. Isso denota a grande dimensão cognitiva, colaborativa e social da construção do conhecimento humano.

Tomando como base esse repertório teórico sobre os Espaços de diálogo e aprendizagem sobre drogas, menos importante torna-se o ambiente físico onde esses diálogos interativos ocorrem. Nem sempre a sala de aula é o espaço mais sugestivo, sobretudo quando temos classes lotadas e isso pode dificultar a proposta dialógica. As quadras poliesportivas, as bibliotecas, as salas de leitura, os auditórios etc. podem ser usados quando a proposta é promover a interação entre os jovens e as discussões em grupos.

Nesse sentido, o conceito de “espaços de diálogo e aprendizagem” assume um contorno multiespacial. Favorece, com isso, um contexto de ensino que não se prende à sala de aula. O cerne, nesse caso, são as atividades participativas instauradas nesses espaços. Neles, os alunos realizam o exercício de saber ouvir, de saber se posicionar, compreendendo suas limitações e a dos outros. Podem explorar assuntos ligados às drogas, confrontar suas realidades particulares e retornarem às suas casas mais familiarizados com o tema.

Considerando o estímulo à participação dos alunos a fim de debater de forma aberta o assunto, a cartilha para educadores sobre drogas (BRASIL, 2011) estimula algumas estratégias para fomentar o diálogo entre os sujeitos. Desse modo, sugere aos educadores que: apresentem informações fundamentadas sobre drogas sem usar exageros ou estratégias de amedrontamento; não centrem a abordagem preventiva apenas nos riscos, mas nos “benefícios” (aspas nossos) de não usá-las; evitem realizar sermões, tentando envolver os alunos ao máximo e usando as opiniões e visões que eles oferecem (BRASIL, 2011).

Em especial essa última orientação é indicada para que os professores reflitam sobre o potencial das palestras nas abordagens preventivas sobre drogas. Devem ser esclarecidos de que uma palestra pode proporcionar espaços de diálogo que geram aprendizagem, mas para que isso ocorra é importante a abertura para reflexões e posicionamentos. O acolhimento do palestrante com o público é fundamental. Quando há muitos alunos na classe, dividir as turmas em rodas de conversa pode tornar as discussões mais proveitosas para que os jovens não se sintam inibidos em participar. Argumentos a favor de debates sobre drogas em grupos menores foram fornecidos nos trabalhos de Coelho, Monteiro e Barros (2017). De igual modo, o Jogo da Onda, referido acima, estimula espaços de diálogo e aprendizagem sobre conceitos e situações relacionados direta e indiretamente ao uso de drogas entre jovens, familiares e educadores (ADADE; MONTEIRO, 2014).

Pautado nessas prerrogativas, por meio do oferecimento de Espaços de diálogo e aprendizagem sobre drogas nas escolas, aos poucos os estudantes podem perceber que conversar sobre drogas não significa proibir ou recriminar, o que já foi identificado em diferentes trabalhos (TAMIASSO-MARTINHON *et al.*, 2017; COELHO, 2017; COELHO; MONTEIRO; BARROS, 2017; MOFFAT *et al.*, 2017), mas sim conhecer para saber decidir e se proteger contra o uso abusivo de qualquer substância.

No que tange à formação dos professores, os cursos de formação EaD sobre drogas também podem se converter em reais espaços de diálogo e aprendizagem, em que os profissionais podem trocar experiências,

serem ouvidos (lidos, no caso da EaD) e acolhidos (BARROS, 2017). Podem assim, construir conhecimento de forma colaborativa repensando diferentes questões sociais sobre as drogas, ampliando seus olhares a favor de uma visão mais integrativa do ser humano.

Capítulo 2

Percurso Metodológico

Frente aos objetivos de elaborar, implementar e analisar um curso de formação sobre drogas para professores da Educação básica, nossa investigação se caracteriza como um **estudo de caso**, centrado numa abordagem metodológica **qualitativa descritiva**. Tivemos o propósito de analisar as motivações dos professores para a formação on-line, suas visões sobre o conteúdo e atividades desenvolvidas e seus efeitos na proposição de ações educativas sobre drogas na comunidade escolar. Logo, nossa preocupação foi com a “qualidade” da formação on-line.

Na abordagem qualitativa o pesquisador se preocupa em capturar os significados dos processos sociais, a partir de uma sistematização progressiva dos dados até a compreensão da lógica interna do grupo investigado. Para tanto, utiliza estratégias metodológicas diversas que envolvem observações de pessoas, situações e acontecimentos, entrevistas, grupos focais, entre outras (CHIZZOTTI, 2003; LÜDKE; ANDRÉ, 2005; MINAYO, 2008).

Por meio de pesquisas qualitativas tem-se a possibilidade de mapear as representações e práticas sociais dos sujeitos do estudo. Essas representações são definidas como imagens, concepções e ideias sobre a realidade, compartilhadas por determinado grupo. São manifestadas através de sentimentos, discursos, pensamentos e ações expressas especialmente a partir da linguagem, que faz a mediação entre os indivíduos e as representações e facilitam a interação social. (MINAYO, 2008; BECKER, 1994).

Nas pesquisas qualitativas em Ensino (que é o nosso caso), os pesquisadores buscam conhecer questões particulares que envolvem as práticas e estratégias educativas em suas diferentes dimensões. A partir dessas ações, busca-se uma interpretação fundamentada no universo dos significados, dos motivos e aspirações que os sujeitos de pesquisa trazem.

O capítulo foi organizado nos seguintes tópicos: (2.1) universo de estudo; (2.2) instrumentos e estratégias de coleta de dados; (2.3) tratamento dos dados; (2.4) descrição dos conteúdos e atividades do curso on-line implementado.

Cabe informar que o estudo foi aprovado pelo CEP IOC/Fiocruz (parecer número 1.787.843/2016), visto que essa pesquisa envolveu a

participação de seres humanos. Todas as atividades referentes à investigação foram, portanto, desenvolvidas segundo as orientações e normas desse Comitê.

2.1 Universo de estudo

Nosso universo de estudo foram os participantes do curso on-line Educação, Drogas e Saúde nas Escolas, descrito no item 2.4, destinado a professores de Educação básica do Estado do Rio de Janeiro de todas as áreas do magistério. Essa amplitude do universo de professores foi intencional, buscando integrar profissionais de diferentes áreas do conhecimento em uma discussão interdisciplinar e transversal como preconizado por documentos oficiais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2011). Cabe lembrar que o universo previsto para pesquisa apresentado ao CEP foi de 30 professores. Considerando eventuais desistências e evasões ao longo do curso (ABED, 2010; 2016; NETTO; GUIDOTTI; SANTOS; 2017; BARROS, 2017), foram oferecidas 60 vagas.

Além dos critérios definidos pelo Edital dos cursos de Atualização de professores, foi dada ênfase para que os profissionais inscritos cumprissem os seguintes pré-requisitos: (1) atuar no magistério (em sala de aula) da Educação básica; (2) ter o compromisso de realizar atividades sobre drogas na escola onde atuam no período de duração do curso; (3) ter disponibilidade para participar no ambiente de aprendizagem pelo menos duas vezes por semana (cerca de 3 horas semanais) intercalados, favorecendo a troca de conhecimentos e a aprendizagem colaborativa.

O curso foi divulgado por diferentes mídias eletrônicas: na página da Fundação CECIERJ, presencialmente em algumas escolas e eventos científicos e por mensagens no Facebook/WhatsApp nos meses de junho, julho e agosto de 2017. A publicação dos resultados da inscrição (se o candidato foi aceito ou não para o curso) e sua confirmação pelo cursista aconteceram entre 24 e 31 de agosto. Caso fosse aceito, bastaria confirmar sua inscrição para ser matriculado.

O sistema de gerência da Fundação CECIERJ registrou 534 inscrições, o que significa que a busca pelo curso foi em torno de nove vezes

maior que o número de vagas propostas (60 vagas iniciais). Ou seja, houve procura por profissionais de ensino para conhecer a temática e, supomos, interesse em desenvolver uma ação educativa sobre drogas, conforme ementa do curso. Desse universo, 136 candidatos eram do gênero masculino (25,47 %) e 398 eram do feminino (74,53%). A partir dessa demanda, foi necessário usar quatro critérios de corte, para redução do número de candidatos, independente do gênero: (1) ser professor(a) em efetivo exercício; (2) ser docente de escola pública, (3) ter curso de licenciatura plena e (4) ser professor(a) da rede estadual do Rio de Janeiro.

Ao adotar o primeiro critério de corte, o universo foi reduzido de 534 candidatos para 215. Ou seja, a maioria dos candidatos não estava em exercício docente, ocupando outros cargos na área de Ensino/Educação (como coordenação pedagógica, orientação educacional, gestão escolar etc.), mas tiveram interesse em levar à temática para suas escolas. Ao aplicarmos o segundo critério, o universo foi reduzido para 180, revelando que uma parcela de professores de escolas privadas também tem interesse pelo tema. Ao utilizar o terceiro critério, o número de candidatos caiu para 144. Entretanto, ainda mantínhamos mais que o dobro de candidatos para as vagas ofertadas. Para isso, o quarto critério foi adotado e reduzimos o universo para 82 candidatos. Selecionamos então todos esses, considerando possíveis ausências no processo de confirmação da vaga pelo candidato (como, por exemplo, perder o prazo de confirmação). Pensamos então, que o problema estaria resolvido e que o universo proposto de 60 cursistas seria atingido.

Houve, entretanto, algo inesperado: apenas 33 candidatos confirmaram a participação no curso e isso nos deixou receosos devido aos possíveis casos de evasão que poderiam surgir ao longo da formação, fenômeno atestado pela ABED (2010; 2016) e outras pesquisas acadêmicas (NETTO; GUIDOTTI; SANTOS, 2012; BITTENCOURT; MERCADO, 2014). A primeira semana de curso foi iniciada com esses 33 cursistas e, na segunda, foi realizada um *recall*. Nessa segunda chamada, a Fundação CECIERJ sugeriu que reconvocássemos os cursistas que não confirmaram inscrição (49) e convidássemos parte do universo que havia se candidatado, mas sem êxito na seleção (47) (de escolas estaduais,

municipais, federais e privadas). Assim, foram adicionados 96 candidatos. Desses, 74 confirmaram participação. Portanto, considerando o *recall* e os 33 oficialmente inscritos, no início da segunda semana do curso haviam 107 professores matriculados. O diagrama a seguir resume as etapas do processo seletivo descrito:

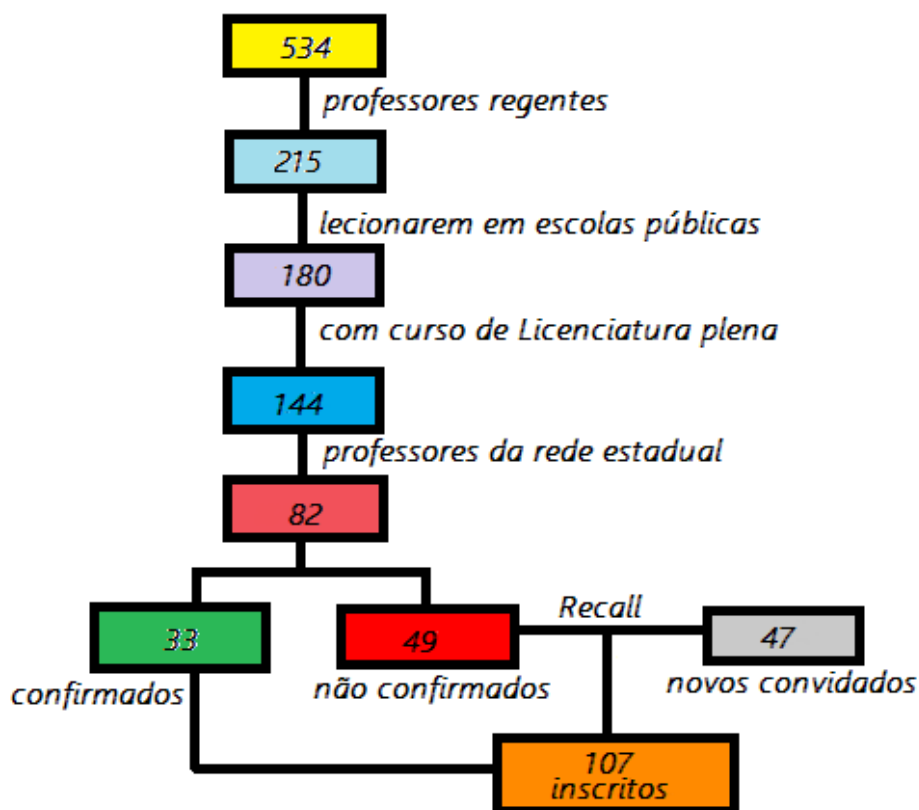


Figura 1 – Diagrama com resumo das etapas de seleção.

Fonte: O autor.

Em meados do curso (iniciando a quarta semana de formação), 37 cursistas foram desligados por estarem a mais de 21 dias ausentes da plataforma. Cabe lembrar que desses, dois pediram desligamento formal por e-mail devido a problemas pessoais e ausência de tempo para a formação. Os demais cursistas seguiram até a sétima semana.

Ao final da sétima semana (finalizando a primeira fase do curso), dos 70 cursistas, 19 estavam inativos e foram desligados (três dos quais pediram desligamento por motivos pessoais), restando um universo de 51. A partir da oitava semana (segunda fase do curso), não houve mais desligamentos. Cabe ressaltar que um professor não se manifestou quanto ao TCLE e outro recusou a participação na pesquisa. Ambos concluíram a formação. Portanto, os dados dessa pesquisa foram de 49 cursistas, universo acima do desejado para fins de análise. Os desligados ao longo do curso não tiveram seus depoimentos nos fóruns e questionários analisados.

2.2 Instrumentos e estratégias de coleta de dados

Partimos do entendimento de Minayo (2015) de que o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador com os “atores” (aspas da autora) que conformam a realidade estudada. Nessa visão, inicialmente buscamos conhecer produções científicas na área de Ensino/Educação, ou seja, “exploramos” outros estudos e dados que se articulam com nossa pesquisa para melhor compreender nosso objeto e universo de estudo. Tivemos por base as seguintes fontes: (1) acervos digitais de dados; (2) obras impressas (livros); (3) sites institucionais ligados ao tema drogas.

Quanto aos acervos digitais, foram visitadas as bases de dados Eric e LILACS, a livraria eletrônica SCIELO, o repositório Arca da Fiocruz, o Portal de periódicos da Capes, o Google acadêmico (Google Scholar) e as publicações da Revista EaD em foco. Essas pesquisas foram realizadas pela seleção por operadores booleanos (AND/OR/NOT) para combinar vários termos da mesma busca, tendo por base os seguintes descritores: educação, drogas, escola, redução de danos, ensino, formação, professores e adolescentes.

As obras impressas foram sugestões de professores do PGEBS e pesquisadores em Educação sobre Drogas, obtidas em Eventos científicos, tais como o Seminário Internacional Álcool, Saúde e Sociedade e o Encontro Nacional de Redução de Danos na Educação básica. Ambos aconteceram no ano de 2016 na ENSP/Fiocruz. A participação na

Abramnd Educação e a visita ao Nepsis (Núcleo de Pesquisa em Saúde e Uso de Substâncias) da Unifesp, em 2018, foram momentos importantes de contato com outros pesquisadores da área que sugeriram materiais para a pesquisa. Inclusive alguns possíveis desdobramentos referidos nas notas finais culminaram deste último encontro.

Em relação aos sites institucionais, foram consultadas as páginas WEB do Detran/RJ, Proerd/RJ, Senad, Prodequi, IBGE, OMS, WHO entre outros, a fim de especular levantamentos sobre o consumo de drogas entre os adolescentes, programas educacionais e propostas de formação docentes sobre drogas.

No que se refere à coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: (1) questionários de perfil; (2) questionários de avaliação do curso; (3) entrevistas semiestruturadas e (4) postagens dos fóruns temáticos. Sinalizamos que tais registros virtuais foram utilizados como fonte complementar de análise.

Para identificar o perfil dos professores e suas visões sobre o curso, foram utilizados dois questionários em função do número de cursistas e pela viabilidade de coletar os dados via on-line. Diante da ausência da interação com o pesquisador durante o preenchimento do questionário, houve a preocupação de usar linguagem acessível e de fácil compreensão (VIEIRA, 2009; COSTA, COSTA, 2009; 2015).

Ambos os questionários foram mistos, apresentando questões abertas e fechadas, sendo autopreenchíveis e anexados em template (modelo de word), com possibilidade de envio em formado doc ou pdf. Antes da sua aplicação, foi realizado um pré-teste do instrumento com 10 professores da rede estadual de uma escola de ensino fundamental e médio (regular e EJA).

O questionário sobre perfil continha questões sobre a formação, atuação profissional, concepções e experiências com episódios que envolveram o uso de drogas e as motivações e expectativas para realizar o curso. No questionário avaliativo, havia questões sobre como o cursista avaliava o curso de a formação, sua autoavaliação em relação ao curso e quais temas consideravam difíceis, interessantes ou faltaram no processo.

Cada questionário recebeu um código de identificação: a letra Q (questionário), seguida da ordem numérica obtida por ordem alfabética,

letras M ou F (gênero do cursista, desconsiderando *cis* ou *trans*), idade do cursista e curso de formação. Por exemplo, Q1F52LET significa questionário nº 01 de uma professora (F) com 52 anos que leciona na área de letras. Na pesquisa, para fins de citação e facilitação da leitura, vamos adotar pseudônimos.

Além do questionário, após cerca de três meses da finalização do curso, cinco professores foram convidados por e-mail para a realização de uma entrevista. Essa etapa visou complementar a questão proposta no questionário de avaliação sobre a atividade pedagógica desenvolvida e as discussões no fórum. Tivemos o propósito de identificar as facilidades, as dificuldades e os desafios para a realização de atividades educativas sobre drogas em suas respectivas unidades de ensino. Dessa forma, mapeamos o mundo social da vida dos respondentes, compreendendo as narrativas dos atores (GASKELL, 2015).

Os critérios de seleção para a entrevista foram: apresentar boa interação com os colegas de turma e com o tutor, ser de disciplinas diferentes e de municípios distintos do estado do Rio de Janeiro. Assim, comparamos os resultados do “Mãos na massa” desenvolvidos pelos cursistas com suas falas, buscando a veracidade e emoção das ações desenvolvidas nas escolas.

Seguimos as sugestões de Gaskell (2015) e Adade (2012), ao ressaltar que revelar interesse, respeito e reflexividade diante dos entrevistados é uma qualidade essencial para uma boa entrevista. Demonstrar interesse pelo universo cultural do entrevistado pode contribuir para uma escuta aberta, indicando compreensão e empatia pelo sujeito entrevistado. Assim, corrobora para que o entrevistado se sinta mais confortável para revelar pontos antes não revelados nos demais instrumentos. Por isso, levamos em conta uma preocupação de Adade (2012): as perguntas que constituem o roteiro de entrevistas devem ser diretas e constituídas a partir de uma linguagem simples que facilite a compreensão dos entrevistados.

Complementando o parágrafo anterior, a entrevista se assume como estratégia em si, mas carrega uma função complementar à medida que pode averiguar possíveis conflitos e inconsistências pelo que foi descrito pelo cursista no espaço virtual e na descrição dessa proposta no questionário de avaliação do curso.

A partir da variedade de instrumentos (questionários, entrevistas e registro das interações no ambiente virtual) nossa intenção foi **triangular** distintos métodos a fim de favorecer a análise de uma realidade social. Cabe lembrar que a triangulação não é um método em si, mas uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos testados e adequados a determinadas realidades. Nesse caso a triangulação se converte numa superação dialética, na qual “os termos de uma proposição não desaparecem quando se encontra uma forma superior de evidenciá-los” (MINAYO *et al.*, 2014, p. 95).

2.3 Tratamento, análise e interpretação dos dados

Partindo da perspectiva qualitativa, nosso interesse foi reconhecer representações sociais docentes acerca das motivações, expectativas e experiências concretas sobre uso/abuso de entorpecentes em diferentes contextos, especialmente nas escolas. Nessa direção, nossa preocupação foi analisar o “conteúdo” das respostas declaradas nos questionários e nas entrevistas. Ou seja, optamos pelo conjunto de técnicas de tratamento e interpretação de dados conhecida na literatura como **Análise de Conteúdo (AC)**. Como descrevem Bardin (2011)³⁵, Franco (2012) e Leal (2017), o ponto de partida desses procedimentos são as mensagens oferecidas pelos sujeitos investigados. A partir dessa técnica, construímos as categorias, que nesta obra, surgiram após a análise dos dados, em associação com o referencial teórico dos capítulos iniciais.

Especificamente para Franco (2012), as mensagens expressam as representações sociais que refletem as elaborações mentais dos indivíduos,

35 Um marco teórico para a Análise de Conteúdo foram os estudos de Laurence Bardin, da Universidade de Paris V (BARDIN. 2011). Ao longo do desenvolvimento das Ciências sociais e de sua aplicação nas pesquisas educacionais, sofreu adaptações e ajustes, como destacado por Fontoura (2011). Independente dessas variações, a proposta sempre se baseia em analisar o conteúdo dos enunciados. Para tal, identifica significados e atribui sentidos às falas ou registros escritos dos sujeitos pesquisados.

revelando uma dinâmica estabelecida entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. A partir dessas mensagens serão realizadas inferências e interpretações de fenômenos sociais e educativos. Em nosso entendimento, tratando-se de um curso on-line de formação sobre drogas, as expressões verbais (escritas) dos cursistas são indicadores indispensáveis para a compreensão do perfil dos cursistas e das práticas educativas acerca do tema para mapeamento do perfil desses profissionais. Assim, na visão de Franco (2012) e Leal (2017) rejeita-se o enfoque intuitivo em benefício de uma abordagem objetiva e contextualizada. Nessa condição, considerar o contexto no qual as mensagens são produzidas é fundamental para se compreendê-las.

Para Franco (2012), a Análise de Conteúdos é uma forma de “proceder” para identificar os “conteúdos” de uma mensagem. Leal (2017) complementa que a AC é um instrumento também de avaliação no tratamento dos dados coletados. Pode, portanto, ser usada por diferentes tipos de pesquisa (abordagens quantitativas, qualitativas e quali-quantitativas). Os autores lembram que essa opção metodológica propicia descobertas com relevância científica e teórica ao campo do ensino, e permite a emergência das categorias que são discutidas com o referencial teórico. Conforme Bardin (2011) aponta, há dois objetivos correspondentes à AC: superar incertezas (desejo de rigor) e enriquecer a leitura (a necessidade de descobrir, de ir além das aparências) superando, dessa forma, uma interpretação subjetiva.

Seguindo a classificação adotada pelos autores citados, descreveremos brevemente as três etapas da Análise de Conteúdo: (1) pré-análise; (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

- **Pré-análise**

Nessa primeira etapa, todo o material coletado foi organizado. Realizamos a **leitura flutuante** (é o primeiro contato com os documentos que serão analisados), formulamos pressupostos e sistematizamos o material – questionários, narrativas, entrevistas etc – lendo e relendo as falas e as digitando manualmente. Pode-se considerar o caráter descritivo dessa etapa, ou seja, de enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial (FRANCO, 2012).

- **Exploração do material (dados coletados)**

Na segunda etapa, analisamos cada mensagem, iniciando a construção das categorias. Para isso, nos apoiamos nos critérios de **exclusividade** e **exaustividade** propostos por diferentes autores, para que uma categoria fosse constituída por unidades de contexto sem repetição (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012; LEAL, 2017; LEAL; ROÇAS, 2017).

Um passo importante dessa etapa foi a **codificação** das mensagens. A partir dela, ocorreu uma transformação dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração, o que permitiu atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. Foi nessa condição que as categorias emergiram (BARDIN, 2011). Cabe lembrar que, no caso das perguntas fechadas do questionário, elas seguiram um caminho diferente: resultaram de uma categorização à priori (antes da análise) visto que elas foram previamente oferecidas aos investigados (FRANCO, 2012).

Como lembra LEAL (2017), a **unidade de registro** é a unidade de base (segmento de conteúdo decodificado) que estruturou a categorização e a contagem frequencial. A dificuldade está em ter um grande número de respostas permeadas por diferentes significados. Já a **unidade de contexto**, seria o equivalente a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém indispensável para a análise e interpretação dos textos decodificados (FRANCO, 2012; LEAL, ROÇAS, 2017; LEAL, 2017). Em outras palavras, para que se possa estabelecer a imprescindível diferenciação resultante dos conceitos de ‘significado’ e de ‘sentido’, a unidade analítica é o tema.

Autores como Franco (2012), Leal (2017) e Leal e Roças (2017), deixam claro que um ponto crítico da AC é justamente a formulação de categorias. De fato, é um processo longo, difícil e desafiante. Por isso, optamos pelas categorias temáticas, como sugestão de Leal (2017). Convém lembrar que os títulos das categorias foram mudados algumas vezes, a medida que refletíamos e reanalisávamos novas unidades de contexto. Por isso, foi tão importante a parceria entre o pesquisador e a orientadora, a fim de estabelecer olhares diversos em cima da mesma questão. Algumas categorias inicialmente foram enquadradas em uma única, a medida que percebíamos que as unidades de registro declaravam, ideias muito próximas, as readequávamos. Sem dúvida, foi a parte mais exaustiva da AC.

- **Tratamento dos resultados, inferências e interpretações**

Na terceira etapa é onde o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto (explícito) das mensagens e que podem estar associados a outros elementos. Nessa etapa duas palavras são importantes: **inferência** e **interpretação**. Amparando-se nos escritos de Bardin (2011), Franco (2012) afirma que a produção de inferências é *la raison d'être* (razão de ser) da AC. Nesse sentido, a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pequeno valor, necessitando estar associada com outros dados. Tendo isso em vista, reanalisamos as categorias para certificar se elas, de fato, faziam sentido no escopo de todas as unidades de contexto e registro que as constituíram.

Com base nas percepções de Franco (2012), podemos dizer que a descrição foi o procedimento inicial, a inferência foi o procedimento intermediário e a interpretação culminou como procedimento final na técnica de Análise de Conteúdo.

2.4 Educação, Drogas e Saúde nas escolas

O curso foi elaborado e ministrado pelo autor deste livro, sob supervisão da orientadora do estudo. Contou com a colaboração do Professores Esteban Moreno (Fundação CECIERJ) e do Professor Maurício Luz (PGEBS/IOC), ambos estudiosos da aprendizagem a distância no âmbito da formação de professores.

A definição do curso teve como base duas outras formações. A primeira, presencial, resultou do Projeto Saúde e Drogas, desenvolvida pelo LEAS, com apoio do Instituto C&A de Desenvolvimento Social (MONTEIRO *et al.*, 2008). A segunda, a distância, refere-se ao Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas (Prodequi/UnB), como descrito no capítulo 1.

Para ocorrer via on-line, a formação sobre drogas teve que adequar-se aos critérios das disciplinas³⁶ dos cursos de Atualização da

36 Embora tenha sido uma disciplina do curso de instrumentalização para o ensino, integrante da área de prática docente, continuaremos a chamá-la pelo termo “formação” ou “curso” sobre drogas ao longo do trabalho.

Fundação CECIERJ, com carga horária de 30 horas semanais, distribuídas em doze semanas. Teve início em agosto e terminou no final de novembro de 2017.

O curso Educação, Drogas e Saúde nas escolas se apoiou essencialmente nos temas de discussão oferecidos pelo curso do PRODEQUI, considerando que o mesmo foi produzido para educadores da escola pública. Como relatado em Coelho e Monteiro (2017c), o curso do PRODEQUI foi organizado em 5 módulos, totalizando 180 horas, descrito na ementa: Módulo 1 (30h) – O educando como sujeito em desenvolvimento; Módulo 2 (30h) – Conceitos e abordagens sobre drogas e prevenção; Módulo 3 (30h) – A prevenção do uso de drogas no modelo da educação para a saúde e das redes sociais; Módulo 4 (30h) – Ações preventivas do uso de drogas na escola e Módulo 5 (60h) – Implementando ações do projeto de prevenção do uso de drogas da escola. As principais mudanças foram: manter a formação totalmente on-line e seguir as bases teóricas da formação com carga horária seis vezes reduzida.

O curso foi estruturado em duas etapas: a primeira, com sete semanas de duração, em que os cursistas foram estimulados a debater sobre questões reais sobre drogas, centradas na abordagem de RD. E a segunda, com cinco semanas, cujo propósito foi orientá-los a construir e implementar atividades sobre educação e drogas em suas escolas, sendo denominada “Mãos na massa”. Ela visou associar a formação teórica e a prática docente ao estimular que o professor realizasse uma intervenção sobre drogas no espaço de sua escola (em sua aula ou em parceria com outros profissionais), tendo em vista as especificidades de cada região (CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2015; COELHO; MONTEIRO, 2017c).

Durante as doze semanas, as discussões nos fóruns temáticos tiveram como eixo: (1) conversações sobre experiências concretas pessoais e pedagógicas dos cursistas; (2) situações-problema lançadas pelo tutor ao longo dos fóruns e (3) sugestões de ferramentas pedagógicas usadas para levar o debate sobre drogas para as escolas. De forma complementar e para enriquecimento dos debates, foram propostos materiais pedagógicos, como: textos de apoio, links, vídeos educativos, documentário, música, charges, ilustrações etc.

As situações-problema oferecidas nos fóruns para iniciar os debates foram construídas a partir de situações reais vivenciadas pelo coordena-

dor/tutor do curso e adaptações do Jogo da Onda³⁷, referido no capítulo 1. Trata-se de um jogo de tabuleiro que visa promover o diálogo, a interação e o conhecimento de jovens, pais e educadores sobre temas associados ao uso indevido de drogas, por meio de uma aprendizagem colaborativa. Isso, a nosso ver, rompe com a perspectiva simplista e pouco efetiva na qual o uso de drogas é considerado sempre problemático, devendo ser evitado pela proibição e informação prescritiva. Essa proposta lúdica estimula a dimensão dialógica, tendo em vista às dificuldades da família e dos profissionais de educação em abordar o assunto (ADADE; MONTEIRO, 2014).

Considerando o interesse em possibilitar espaços de diálogo e aprendizagem entre os sujeitos envolvidos na formação, foram feitas avaliações semanais, de acordo com a seguinte escala de pontos: 1-4 **pouca participação** (respondeu apenas à questão proposta no enunciado do fórum); 5-8 **participação regular** (respondeu as questões propostas pelo enunciado e comentou a resposta de um ou mais cursistas); 9-10 **participação muito boa** (respondeu as questões do enunciado, comentou a resposta dos colegas e respondeu as questões propostas pelo tutor ao longo do fórum). Importante ressaltar que respostas sem argumentação, pautadas em experiência concreta e/ou materiais de apoio do curso ou outras pesquisas, não deram o crédito para pontuação integral da tarefa. Esses três critérios de participação foram esclarecidos desde o início do curso, pelos enunciados, mensagens ao longo dos fóruns e pelo vídeo introdutório de apresentação. Em cada fórum os cursistas foram avaliados de 0 a 10 pontos.

As demandas anteriormente descritas se apoiaram nas propostas de trabalho colaborativo, descritas por Loiola (2005), Santos e Deccache (2014) e Cahil *et al.* (2014), com o intuito de favorecer a identificação de forças, fraquezas, dúvidas, necessidades de construção e socialização de conhecimentos e transformação das práticas pedagógicas dos docentes. Assim, foi estimulado aos cursistas que eles desenvolvessem atividades participativas sobre drogas com seus alunos nessa linha de compartilhamento.

37 O Jogo da Onda foi elaborado por Sandra Rebello e Simone Monteiro e publicado pela Edições Consultor em 1998 (REBELLO; MONTEIRO, 1998). Seu conteúdo foi atualizado no ano de 2014. Em 2018, foi elaborada uma versão digital do jogo disponível pelo site da Fiocruz.

Intencionalmente, o “Mãos na massa” não buscou ser apenas uma atividade para pontuação no curso, notado com frequência em formações de professores a distância. Pelo contrário, ao programar essa atividade, nosso propósito foi que os professores pudessem se ajudar. Dessa forma, um cursista poderia sugerir atividades para os outros, por mediação do tutor, considerando as discussões e instrumentos oferecidos no curso. Ou seja, ela não foi o instrumento avaliativo em si, mas a ferramenta que proporcionou o debate e a troca de experiências nos fóruns. Estimulou-se nesse formato que os cursistas aprendessem conteúdos diversos acerca do tema, de forma colaborativa, como será evidenciado no item 3.6.

Só receberam declaração de participação os alunos que conseguiram média maior ou igual a 6,0, conforme regra da fundação CECIERJ. Essa gestão acadêmica não foi nossa responsabilidade. A partir do lançamento das notas, os cursistas receberam automaticamente uma declaração de participação no curso através de seus respectivos e-mails.

- **Primeira fase do curso: bases teóricas e conceituais**

A seguir, descrevemos cada semana dessa etapa, seus objetivos, referenciais teóricos que sustentaram sua elaboração, ações e estratégias de aprendizagem utilizadas.

Semana 1 – Apresentação (5 a 10 de setembro)

A primeira semana teve os seguintes propósitos: permitir que os cursistas explorassem a plataforma MOODLE e o cronograma das atividades e conhecessem seus colegas de curso. As semanas de apresentação costumam ser adotadas como estratégias de conhecimento do grupo e de acolhimento tutorial nos cursos promovidos pela Fundação CECIERJ.

Figura 2 – Página inicial do curso.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194>.

Para favorecer a empatia dos cursistas com o tutor e enfatizar as orientações gerais enviadas pelo e-mail de boas vindas, foi produzido um curto vídeo introdutório (em torno de 4 minutos) sobre a proposta do curso, dinâmica de participação colaborativa, dicas de gerenciamento do tempo (centrado no cronograma do curso) e sobre a pesquisa de Doutorado que originou a formação.

Além do acolhimento, o vídeo introdutório abarcou informações sobre como lidar com o tempo de estudo, conforme estudos de Coelho (2014) e Barros (2017). O vídeo descreveu sucintamente os instrumentos de pesquisa utilizados no curso: autorização (TCLE ON-LINE³⁸), questionário sobre perfil e questionário de avaliação. Contudo, não foi citada a entrevista nessa ocasião, considerando que apenas cinco cursistas seriam convidados para essa etapa.

O fórum de apresentação, aberto pelo coordenador dos cursos de Atualização da Fundação CECIERJ, apresentou um enunciado com três demandas, como transcrito:

Caro professor cursista,

Mais uma vez seja bem-vindos ao nosso curso Educação, Drogas e Saúde nas escolas. Nessa primeira semana vamos nos situar e conhecer

38 A proposta do TCLE on-line foi uma sugestão do professor Maurício Luz, tendo em vista suas experiências bem-sucedidas nos cursos de formação a distância.

os colegas que participarão conosco. Fale aqui sobre: (1) sua formação, (2) quais disciplinas leciona; (3) as motivações e expectativas em relação ao curso. Depois aproveite para eleger alguns colegas e iniciar um papo. Vamos buscar identificações. Estamos fisicamente a distância, mas o conhecimento nos aproxima! 1,2,3 [...] começou!

Nessa semana, além do fórum central de apresentação descrito, foi aberto um fórum de dúvidas gerais sobre o curso e um fórum intitulado café virtual (com ou sem cafeína). Esse último foi configurado como **fórum geral** para que cada cursista pudesse criar um espaço de debate. Poderia ser sobre um assunto afim ou relacionado à formação. De forma contrária, os fóruns de apresentação e de dúvidas foram configurados como **fórum simples**³⁹.

Partindo da estratégia adotada por Barros (2017), todos os fóruns da primeira semana foram projetados para serem utilizados paralelamente com os demais. O fórum do Café virtual apresentou o seguinte enunciado, buscando acolher o professor e estimular o diálogo e a abertura para diferentes assuntos:

Equipe do curso Educação, Drogas e Saúde nas Escolas,

Bom, como também sou professor e adoro falar [...] criei este fórum chamado Café virtual. É o nosso espaço de bate papo fora das aulas semanais do curso. É exclusivo para vocês trazerem assuntos diversos ligados ao tema drogas e afins. Vocês podem postar eventos na área, cursos diversos, trazer depoimentos e pontos de vista e indicar materiais. Ou seja, você está livre para criar tópicos (Só aqui heim! hehehe) e será o mediador nas salas que criar. Por falar nisso [...] café com ou sem cafeína? Você decide! Rs. Sintam-se a vontade.

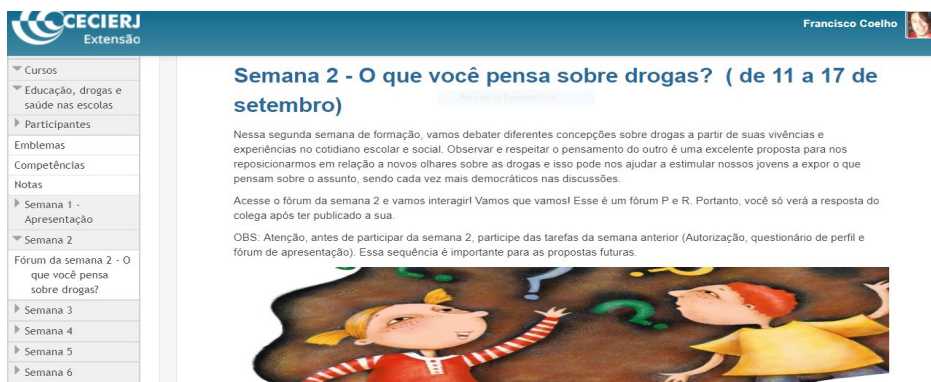
O título “Café virtual (com ou sem cafeína?)” foi intencional, buscando um espaço acolhedor por meio da metáfora do hábito de tomar um cafezinho com amigos e bater um papo. Buscamos assim sugerir uma reflexão sobre a cafeína como uma droga tradicionalmente utilizada em nossa cultura.

39 A diferença entre um fórum geral e um fórum simples é que no primeiro é possível que cada cursista crie seu próprio tópico de discussão. No segundo modelo, os cursistas não são autorizados a criar outros fóruns, o que centraliza o debate em um único espaço.

Semana 2 - O que você pensa sobre drogas? (11 a 17 de setembro)

A proposta dessa segunda semana foi debater as diferentes concepções sobre drogas entre os cursistas a partir de suas experiências concretas no cotidiano pessoal e escolar. Isso inclui conhecimentos científicos, legais, de política pública e de outras ordens.

Esse fórum foi desenhado para acontecer após a semana de apresentação, considerando que, em princípio, os cursistas já teriam respondido ao questionário de perfil e realizado uma breve reflexão em torno da palavra drogas e sobre o sentido que atribuíam aos termos recreativo e abusivo. Como já mencionamos na seção universo de estudo, isso não ocorreu como planejado porque houve *recall* de cursistas. A figura 2 ilustra a página inicial da segunda semana de formação:



CECIEJ
Extensão

Francisco Coelho

Semana 2 - O que você pensa sobre drogas? (de 11 a 17 de setembro)

Nessa segunda semana de formação, vamos debater diferentes concepções sobre drogas a partir de suas vivências e experiências no cotidiano escolar e social. Observar e respeitar o pensamento do outro é uma excelente proposta para nos repositonarmos em relação a novos olhares sobre as drogas e isso pode nos ajudar a estimular nossos jovens a expor o que pensam sobre o assunto, sendo cada vez mais democráticos nas discussões.

Acesse o fórum da semana 2 e vamos interagir! Vamos que vamos! Esse é um fórum P e R. Portanto, você só verá a resposta do colega após ter publicado a sua.

OBS: Atenção, antes de participar da semana 2, participe das tarefas da semana anterior (Autorização, questionário de perfil e fórum de apresentação). Essa sequência é importante para as propostas futuras.

Figura 3 – Página inicial da semana 2.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194§ion=1>.

A configuração desse fórum não foi do tipo simples. Optamos pela configuração P e R (perguntas e respostas), na qual cada cursista só poderia visualizar a resposta dos demais após realizar sua postagem. O enunciado foi composto por duas questões que aspiravam compreender suas representações sobre drogas, com teor próximo ao que foi demandado pelo questionário sobre perfil. Abaixo segue a transcrição do enunciado do fórum da semana 2:

Caro professor,

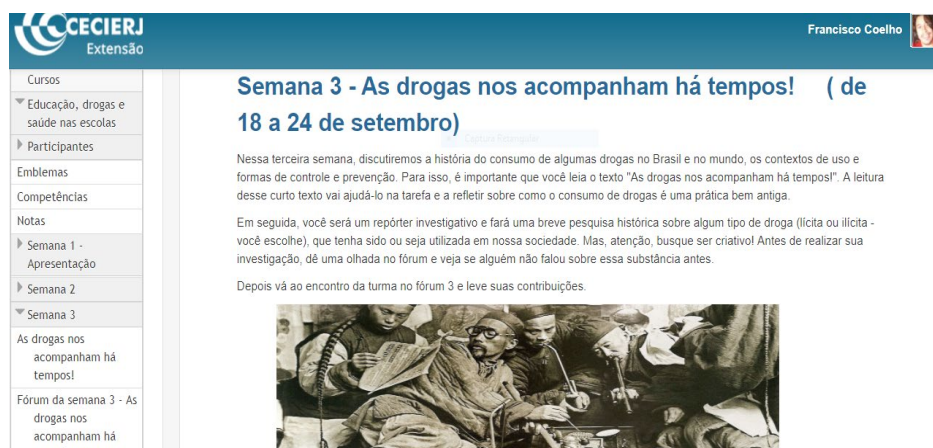
Vamos conversar abertamente sobre drogas. Que tal? Vamos refletir sobre essas duas questões: (1) Cite exemplos de drogas (lícitas e ilícitas) que você conhece e estão presentes no seu cotidiano e na vida dos seus alunos e colegas de trabalho na escola. (2) Qual a diferença entre o uso abusivo e recreativo que as pessoas fazem sobre drogas?

OBS: Não se esqueça também de comentar as respostas dos colegas e as indagações do seu professor tutor. Esse é um fórum P e R. Você verá a resposta dos colegas após ter publicado a sua.

Semana 3 – As drogas nos acompanham há tempos! (18 a 24 de setembro)

O propósito dessa semana foi discutir a história do consumo de drogas no Brasil e no mundo, os contextos de uso de diferentes drogas e suas formas de controle e prevenção.

Como estratégia de aprendizagem foi indicada a leitura do texto de apoio “As drogas nos acompanham há tempos!” (<https://tinyurl.com/y4ydkzdw>) e, em seguida a participação no fórum, configurado no formato simples. A ilustração da página inicial da semana 3 é representada na figura 3:



The image shows a screenshot of the CECIERJ Extensão website. The header includes the CECIERJ logo and the name 'Francisco Coelho'. The main content area is titled 'Semana 3 - As drogas nos acompanham há tempos! (de 18 a 24 de setembro)'. Below the title, there is a paragraph of text and a photograph of a group of people in historical attire, possibly related to the history of drug use. The left sidebar contains a navigation menu with options like 'Cursos', 'Educação, drogas e saúde nas escolas', 'Participantes', 'Emblemas', 'Competências', 'Notas', 'Semana 1 - Apresentação', 'Semana 2', 'Semana 3', 'As drogas nos acompanham há tempos!', and 'Fórum da semana 3 - As drogas nos acompanham há...'

Figura 4 – Página inicial da semana 3.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194§ion=2>.

Também foi proposto ao cursista que ele simulasse ser um **repórter investigativo**. A partir de sua pesquisa histórica sobre algum tipo de droga (lícita ou ilícita), ele deveria atender ao seguinte enunciado:

Caro professor,

Após a leitura do texto “As drogas nos acompanham há tempos!” e da sua pesquisa investigativa, participe de nosso fórum da semana 3, trazendo: (1) uma (uma) imagem ou ilustração sobre essa droga que você escolheu; (2) Faça um breve resumo descrevendo quem usa essa droga, onde e como ela é consumida e quais as consequências de uso para o sujeito usuário e para a sociedade; (3) compartilhe com os colegas onde você buscou as informações

Seja criativo! Use outra droga que ainda não foi citada.

Logo abaixo desse enunciado, pensando em organizar a discussão nos fóruns, orientamos os cursistas, em caráter de observação, para que:

Antes de postar, leia com atenção e reveja o que escreveu para que não fique confuso e com palavras cortadas. Assim você facilita a compreensão de sua mensagem. Busque responder os enunciados em postagem única, para que não fiquem respostas “fragmentadas” em diferentes postagens. Vamos gerenciar dessa forma para que nosso ambiente virtual fique sempre organizado. Para que tenha uma boa avaliação nesse fórum sempre responda ao que foi pedido pelo professor tutor no enunciado, comente a resposta de pelo menos um dos colegas e responda aos questionamentos que o tutor coloca para você ou demais colegas. Com essas três ações você vai longe! Hehehe”⁴⁰.

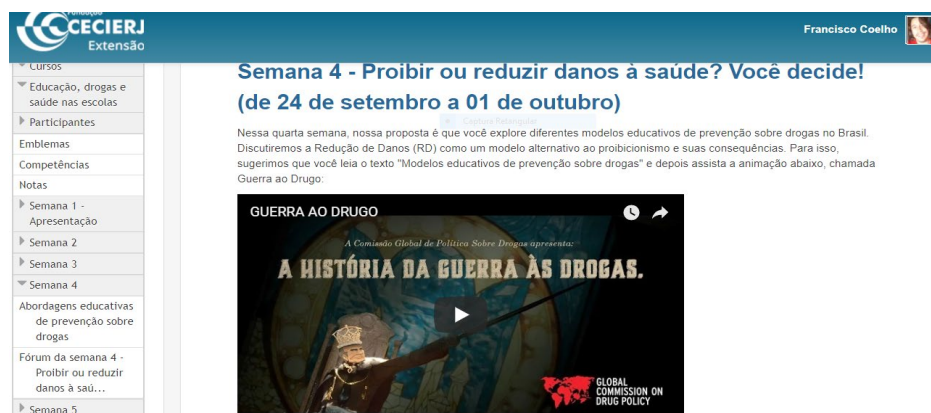
Nosso entendimento foi de que essa tarefa seria uma oportunidade de os cursistas abordarem diversas drogas e comentarem sobre as que tivessem maior circulação em suas escolas. Buscou-se centralizar a discussão especialmente no tempo de existência e consumo das drogas e nas consequências pessoais e sociais do uso da substância. Assim, pensa-

40 Essas mensagens de observação constaram em todos os fóruns da primeira fase do curso, a fim de orientar os professores a seguir os critérios de avaliação do fórum temático, mantendo o caráter dialógico e colaborativo nas discussões.

mos que estimularíamos o cursista a refletir que a quantidade de drogas circulantes na sociedade é enorme, complementado pelo texto didático do Apêndice 6. Nessa direção, o esclarecimento é um caminho possível, frente a utopia do extermínio das drogas. Além disso, pensamos que a estratégia investigativa seria uma proposta oferecida ao professor para usar com seus alunos e, paralelamente, um espaço para se discutir os efeitos biológicos dos entorpecentes.

Semana 4 - Proibir ou reduzir danos à saúde? Você decide! (24 de setembro a 01 de outubro)

Essa semana foi planejada a fim de orientar os cursistas sobre os fundamentos das políticas de prevenção sobre drogas no Brasil. Embora tenhamos tocado no conceito sobre RD em momentos anteriores, essa semana teve o propósito de discutir especificamente essa abordagem educativa, apresentando-a como alternativa aos modelos proibicionistas-punitivos. A página inicial da semana é ilustrada a seguir:



The screenshot shows the CECIERJ Extensão website interface. On the left is a navigation menu with categories like 'Cursos', 'Educação, drogas e saúde nas escolas', 'Participantes', 'Emblemas', 'Competências', 'Notas', and a list of weeks from 'Semana 1' to 'Semana 5'. The main content area is titled 'Semana 4 - Proibir ou reduzir danos à saúde? Você decide! (de 24 de setembro a 01 de outubro)'. Below the title, there is a paragraph of text explaining the week's focus on educational models for drug prevention in Brazil, specifically discussing the Reduction of Harm (RD) model as an alternative to prohibitionist and punitive models. A video player is embedded, showing a title card for 'GUERRA AO DRUGO' and 'A HISTÓRIA DA GUERRA ÀS DROGAS.' with a play button in the center. The video is attributed to the 'GLOBAL COMMISSION ON DRUG POLICY'.

Figura 5 – Página inicial da semana 4.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194§ion=3>.

Nessa semana foi proposto ao cursista que realizasse a leitura do texto “Abordagens educativas de prevenção sobre drogas” e depois assistissem a animação Guerra ao Drugo a fim de proporcionar bases teóricas sobre o conceito de RD. Esse fórum foi configurado para o formato P e R. Segue seu enunciado:

Caro Professor,

A partir da leitura do texto e de assistir o vídeo, participe do fórum “Proibir ou reduzir danos à Saúde? Você decide!” e responda as questões: (1) Que mensagem o vídeo passou para você? (2) Partindo do texto e do vídeo, quais as implicações de diferenciar drogas lícitas e ilícitas? - Fórum P e R”.

OBS: Para responder as questões desse fórum, realize UMA postagem de ATÉ 15 linhas. Para responder aos comentários dos colegas e do tutor, utilize o mesmo critério. ATENÇÃO!

Iniciada a discussão sobre o conceito de RD, intencionalmente utilizamos a animação como um possível recurso pedagógico que poderia ser apropriado, considerando as limitações e potencialidades do estudo proposto por Coelho e Monteiro (2017d). Convém lembrar que as discussões específicas acerca dos audiovisuais sobre drogas foram centralizados nas semanas finais da primeira fase da formação, embora ao longo do curso diferentes filmes e documentários tenham sido indicados tanto pelos cursistas como pelo tutor.

Semana 5 - Mais ou menos MAL? (02 a 08 de outubro)

Na semana 5, nossa preocupação foi oferecer aos cursistas um espaço de discussão sobre a variedade de substâncias psicoativas em nosso cotidiano e refletir sobre os danos causados por essas drogas. Estimulamos um debate em torno de como diferentes drogas fazem parte do dia a dia de muitas famílias e nesse sentido, preconizamos indagações do que seria “mais” ou “menos” danoso à saúde das pessoas: substâncias lícitas ou ilícitas? A simulação dessa semana foi uma adaptação de uma das questões do jogo da onda (REBELLO; MONTEIRO, 1998).

Ao longo das discussões, também apresentamos aspectos dos PCN sobre saúde (BRASIL, 1998) e sobre a Lei 11.343 (BRASIL, 2006) que institui o Sistema Nacional de Políticas sobre as Drogas (SISNAD)⁴¹.

41 Em caráter complementar, concomitante com a semana 5, foi aberto no início de outubro um fórum complementar no café virtual chamado “Quem conhece a Lei

Com isso, visou-se que os cursistas conhecessem alguns documentos oficiais brasileiros que sugerem e garantem legalmente intervenções preventivas sobre drogas nas instituições de ensino. Tais documentos também estavam dispostos na biblioteca virtual sobre drogas. A seguir, a ilustração da página inicial da semana 5:



CECIEJ
Extensão

Francisco Coelho

Semana 5 - Mais ou menos MAL? (de 02 a 08 de outubro)

Nessa quinta semana, vamos refletir sobre a variedade de substâncias em nosso cotidiano e sobre os danos causados por essas drogas. Para isso, partiremos de uma situação-problema muito próxima de nossa realidade concreta, que acontece na família de Pedro e Fátima.

Pedro fuma dois maços de cigarro por dia e toma vários cafezinhos no seu trabalho. Fátima, sua mulher, toma com frequência remédios para dormir, especialmente o rivotril. Pablo e Lia são filhos do casal. Pablo toma sua cervejinha e fuma um baseado toda quinta-feira com os amigos para relaxar após suas aulas de cálculo na faculdade. Lia, tem mania de usar remédio para o nariz (Adaptado do Jogo da Onda).

Analise essa família, seus componentes e hábitos descritos. Depois, vamos para o fórum!



Figura 6 – Página inicial da semana 5.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194§ion=4>.

Na semana 5, foi oferecido aos cursistas um fórum simples com uma situação-problema, como transcrito:

Caro professor,

A situação-problema revela tipos diversificados de drogas e formas de consumo, bem como variados contextos de uso. Partindo dessa situação... (1) A partir dos conhecimentos obtidos nessa formação, você diria que todos os membros da família usam drogas? Por que? (2) Comente sobre as razões e as consequências do uso para a vida de cada um dos usuários citados.

OBS: Respondam as DUAS questões! Para cada uma, utilize UM parágrafo. Comente as respostas dos colegas e as indagações de seu tutor em outras postagens.”

11.343/2006?” a fim de prolongar um pouco mais discussões sobre o SISNAD e sobre suas garantias educativas.

Semana 6 - As drogas e o cinema: possibilidades de intervenção (9 a 15 de outubro)

Na semana 6, nosso propósito foi construir um espaço de diálogo acerca das possibilidades de inserção do tema drogas na escola partindo do cinema como ferramenta educativa (SILVA *et al.*, 2008; MAGARÃO; GIANNELLA; STRUCHINER, 2013; THEODORO, 2015; COELHO; MONTEIRO, 2017d). Apostamos no uso de filmes gratuitos oferecidos pela internet, conforme destacado por Coelho e Monteiro (2017d). Nosso ponto de partida para as discussões sobre filmes que abordam a temática drogas foi uma situação-problema com uma professora fictícia, também sustentada por uma experiência concreta do professor conteudista⁴².

Sendo o curso constituído por profissionais de várias áreas do magistério, resolvemos adaptar a simulação ao contexto de uma aula de história na turma 801 com a professora Cláudia, mais uma vez rompendo o paradigma que temas relacionados à saúde devam ser trabalhados apenas em disciplinas de ciências ou biologia (BRASIL, 1998). Nessa simulação, a professora percebeu que alguns alunos faziam uso recreativo de maconha, além de álcool e tabaco. Cláudia decidiu exibir no auditório da escola o filme “Bicho de sete cabeças”. Na página principal da semana 6 foi anexado um link direto para acesso ao filme⁴³.

Nessa simulação, complementamos a situação apresentando algumas questões norteadoras utilizadas pela professora para iniciar um debate sobre drogas com a turma, quais sejam: (1) Que motivos você enxerga para Neto usar maconha (Neto é o adolescente protagonista do filme); (2) O que você acha das atitudes dos pais de Neto em relação ao uso de álcool? E a maconha?; (3) Qual influência dos amigos de Neto para que ele passasse a usar maconha?

42 Conteudista ou professor conteudista é o termo dado ao docente que seleciona/produz os conteúdos a serem desenvolvidos na formação a distância.

43 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=12&v=2YWb4nI0eQw

A ilustração da página principal da semana 6 segue:



Figura 7 – Página inicial da semana 6.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194§ion=5>.

Após sugerir que assistissem ao filme para compreender a proposta da professora e sua intenção preventiva, os cursistas foram convidados a participar do fórum da semana, configurado para o formato simples, conforme enunciado abaixo transcrito:

Professor, partindo na análise do filme Bicho de sete cabeças (Visualize antes o filme) e das questões lançadas pela professora para a turma 801: (1) Comente se a proposta da professora Claudia contribui para uma abordagem preventiva sobre drogas. Por que? (2) Que outro filme você sugere para promover um debate sobre drogas com os alunos? Comente sobre a escolha desse filme, do ponto de vista pedagógico. Em todos os fóruns, comentar a postagem de pelo menos UM dos colegas e do tutor é fundamental! Vamos lá!

Semana 7 - A música e a imagem como ferramentas educativas sobre drogas (16 a 22 de outubro)

A semana 7 também teve por base a instrumentalização do professor com recursos midiáticos de fácil acesso pela internet, aprofundando a perspectiva de RD nas atividades educativas. A proposta foi instaurar o diálogo acerca das possibilidades de inserção do tema drogas na escola por

outros caminhos educativos que envolvessem a arte, tais como letras de música, cliques e charges.

A elaboração dessa semana teve por base as reflexões de Barros (2014) e Barros, Zanella e Araújo-Jorge (2013) – que argumentam a favor da música como recurso educativo para o Ensino das ciências – e as produções de Coelho (2017) e Coelho, Monteiro e Barros (2017), que defendem, respectivamente, a potencialidade da música e das charges como recursos educativos a fim de desenvolver discussões abertas e participativas acerca do tema drogas.

Ao longo da discussão, intencionalmente abordamos os conceitos de LEGALIZAÇÃO e a DESCRIMINALIZAÇÃO das drogas a fim de preparar os professores para desenvolver discussões de âmbito social e que envolvessem aspectos políticos. Com isso, buscamos transversalizar o tema drogas com questões sociais mais amplas e que estimulassem a participação dos jovens na reflexão de políticas públicas, seguindo sugestões de Silva, Rodrigues e Gomes (2015). A página inicial da semana 7 é ilustrada na figura a seguir:



The image shows a screenshot of the CECIERJ Extensão website. The header includes the CECIERJ logo and the name 'Francisco Coelho'. The sidebar on the left lists various course options, with 'Semana 7' selected. The main content area displays the title 'Semana 7 - A música e a imagem como ferramentas educativas sobre drogas (de 16 a 22 de outubro)'. Below the title, there is a paragraph of text describing the week's focus on drug reduction and educational strategies. A video player is embedded, showing a performance by Gabriel O Pensador. The video player has a play button and a share icon.

Figura 8 – Página inicial da semana 7.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194§ion=6>.

Nessa semana, partimos novamente de uma situação-problema baseada no relato de experiência de Coelho (2017). Dessa vez o protagonista foi o professor fictício de língua portuguesa, Roberto. Em uma turma de 9º ano da rede estadual com 25 alunos (entre 14 e 17 anos), ao falar sobre medicalização, cinco alunos fizeram perguntas sobre o uso medicinal e

recreativo da maconha. Esses estudantes relataram ao longo da aula que seus familiares utilizavam a planta para relaxar. Diante disso, Roberto resolveu baixar a letra da música e o clipe Cachimbo da paz, de Gabriel O Pensador⁴⁴. Depois, iniciou um debate sobre legalização e descriminalização de algumas drogas.

Tendo em vista esse contexto, sugerimos aos cursistas que acessassem o vídeo clipe disponível na plataforma Youtube por um link direto na página inicial da semana 7 e, após ouvirem atentamente, os convidamos a participar do fórum (formato simples), com as seguintes questões:

Professor,

Após assistir ao clipe de Gabriel Pensador e analisar a proposta de aula do professor, responda: (1) Você acha a aposta pedagógica de Roberto adequada para o público de alunos? Comente seu pensamento; (2) Que sugestão de imagem, ilustração, meme, charge ou quadrinho você sugeriria a Roberto para trabalhar com essa turma e complementar o debate junto com a letra da música? Como essa imagem poderia contribuir para uma discussão preventiva sobre o uso de drogas com esses alunos?

Vamos lá! Aguardamos sua participação e seu comentário às respostas dos colegas e do professor tutor.

Como descrito, a primeira questão do enunciado era sustentada no aspecto musical e em como os professores viam a canção como fomentadora de debates preventivos em sala de aula. Nessa perspectiva, a música se coloca como alternativa para estreitar o diálogo entre alunos, professores e o conhecimento científico com potencial de problematização para questões sociais dentro e fora da escola (BARROS, 2014).

Uma segunda questão demandava aos cursistas recursos imagéticos (imagens, memes, charges ou quadrinhos) que pudessem ser utilizados em sala para complementar o trabalho realizado por Roberto. Embora se tratasse de um personagem fictício, imaginamos que os cursistas con-

44 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dpUp-iVSNXA>

textualizariam a proposta para suas realidades educativas. Com ambas questões, teve-se o intuito de estimular o uso de recursos pedagógicos de fácil acesso, obtidos gratuitamente na internet, aproximando a arte dos assuntos das biociências e saúde.

- **Segunda fase do curso: “Mãos na massa” - semanas 8 a 12**

No curso presencial para educadores sociais (MONTEIRO *et al.*, 2008), os cursistas tinham um período maior (cerca de três meses) para rascunhar e implementar suas ações educativas. Também no curso do Prodequi/UnB esse período era mais esparsa, com uma disciplina específica para auxiliar os professores a realizar a intervenção (60h). Em ambas as formações, os cursistas eram monitorados e orientados pelos coordenadores e/ou tutores da formação. Para possibilitar uma proposta parecida, contudo, adequada ao ambiente on-line da *Fundação CECIERJ*, definimos a etapa de elaboração do “Mãos na massa” de uma semana até 15 dias.

Semana 8 - Rascunhando o “Mãos na massa”⁴⁵: uma atividade de prevenção na minha escola (23 a 29 de outubro)

A partir dessa semana iniciou-se a segunda fase do curso em que cada cursista deveria descrever sua proposta de intervenção e comentar – sugerindo ou indagando – a proposta de, pelo menos, outro cursista. Essa abordagem colaborativa, fez parte de um dos critérios de avaliação dos fóruns, como comentado. Por isso, consideramos essa semana como uma das mais colaborativas, visto a troca de experiências e organização de um projeto viável que, necessariamente, apropriou-se da experiência do outro, conforme ilustração da página inicial da semana:

45 Como sugestão do Professor Esteban Moreno, o termo “Mãos na massa” foi utilizado porque trata-se de uma expressão popular com múltiplos sentidos, podendo significar “iniciar uma atividade” ou “colocar algo em prática”. Pensamos que o termo seria esteticamente mais atraente para os professores.

Cursos	
▼ Educação, drogas e saúde nas escolas	
▶ Participantes	
Emblemas	
Competências	
Notas	
▶ Semana 1 - Apresentação	
▶ Semana 2	
▶ Semana 3	
▶ Semana 4	
▶ Semana 5	
▶ Semana 6	
▶ Semana 7	
▶ Semana 8	
Fórum da semana 8 - Rascunhando o Mãos	<h2>Semana 8 - Rascunhando o Mãos na massa: uma atividade de prevenção na minha escola (de 23 a 29 de outubro)</h2> <p>Nessa semana começaremos a planejar nossa atividade Mãos na massa. Nela você rascunhará, com a ajuda de seu professor-tutor e colegas de classe, uma proposta inicial do que pretende realizar em sua escola. Você pode pensar em algo mais pontual (uma turma ou grupo de pessoas, por exemplo), na articulação de outras turmas ou até mesmo num evento maior em sua escola (uma feira, um simpósio etc.). Você decide! Afinal, você conhece melhor que ninguém o contexto de sua comunidade escolar.</p> <p>Até essa parte do curso conhecemos a abordagem de Redução de danos e nos apropriamos de diferentes ferramentas para promover uma discussão aberta sobre drogas com os alunos. Você pode se apropriar desses materiais, dos propostos pelos colegas ao longo do curso ou em outras que você conheça para desenvolver seu Mãos na massa. Pode consultar nossa biblioteca e ver produções científicas e educativas sobre o tema. Sugerimos que você rascunhe uma ação pedagógica VIÁVEL de ser realizada dentro do calendário de sua escola. Temos de 23 a 29 de outubro para esse planejamento. Essa etapa é fundamental para que você possa colocar suas "Mãos na massa" nas semanas seguintes. Planeje algo para uma ou até duas semanas e considere seu tempo disponível na instituição.</p> <p>O seu rascunho do Mãos na massa não será enviado pelo fórum. Ele apenas será estruturado ao longo das discussões. Ao final da semana, quando você estiver organizado e sistematizado sua proposta (aquela que você vai desenvolver na escola), você a enviará pela plataforma. É importante que o arquivo tenha até UMA página no modelo de lay out que você desejar e seja enviado em extensão docx ou pdf descrevendo 5 aspectos fundamentais:</p> <p>-o tipo de atividade realizada (um debate sobre um material educativo, uma mesa redonda, uma feira expositiva, uma oficina etc);</p>

Figura 9 – Página inicial da semana 8.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194§ion=7>.

Após discussões nos fóruns, foi pedido aos cursistas que sistematizassem suas propostas com o que, de fato, seria implementado em suas escolas. Em seguida, eles deveriam enviar pela plataforma (extensão word ou pdf) uma breve descrição de suas ações, em até uma página.

O arquivo mencionado requisitava cinco aspectos fundamentais: (a) o tipo de atividade a ser realizada, por exemplo: um debate sobre um material educativo, uma mesa redonda, uma feira expositiva, uma oficina etc.; (b) os objetivos dessa ação visando a prevenção e a redução de danos; (c) a escola onde foi desenvolvida a ação e o público-alvo; (d) cronograma das ações e tempo de duração; (e) os parceiros envolvidos (famílias, funcionários, outros colegas de classe, instituições de pesquisa, assistência ou ensino etc). Em especial, o último aspecto foi bastante sinalizado ao longo dos fóruns, seguindo orientações da cartilha sobre drogas para educadores (BRASIL, 2011).

Ao clicar no fórum da semana 8, os cursistas encontraram o seguinte enunciado:

Professores,

Nesse fórum vamos trazer e ler as ideias dos colegas para começarmos a construir nosso “Mãos na massa” em nossa escola. Você pode enviar

o seu material quando desejar, mas sugerimos que envie até o final da semana após ter trocado ideias com o tutor e os colegas de curso e estar certo da proposta que deseja realizar. O professor tutor lhe ajudará no que for preciso e as orientações serão abertas exatamente para que todos acompanhem e possam opinar no trabalho dos outros colegas. Assim, de forma aberta a orientação será em equipe! O tutor prestará apenas orientação. A escolha e decisão são sempre suas, professores. Começemos a rascunhar! CRIATIVIDADE e VIABILIDADE dentro do período proposto.

OBS: Caros professores, LEIAM as postagens dos colegas. Algumas dicas podem servir para vocês! Busquem dialogar com a nossa proposta humanizadora e mais dialógica e fugir da forma tradicional, informativa e nem sempre a mais esclarecedora. Estimulem novos olhares e discussões amplas!

O diferencial dessa proposta foi a tentativa de um fórum pautado na colaboração, na qual as ações a serem desenvolvidas seriam conjuntamente pensadas. Em princípio, cogitamos apenas o envio de um plano de ação. Entretanto, considerando as demandas da literatura e os anseios/limitações para tratar o tema (FERREIRA *et al.*, 2010; ADADE, 2012; MOREIRA *et al.*, 2015) e as dificuldades dos professores no desenvolvimento de atividades sobre drogas (ADADE, 2012; ADADE; MONTEIRO, 2014; SUDBRACK *et al.*, 2015; KING ENDO, 2015), buscamos construir um espaço de diálogo onde os cursistas mais experientes pudessem também auxiliar aqueles com menos experiência na EaD. Nosso intuito foi que o “Mãos na massa” partisse das experiências concretas e da interação entre os cursistas. Levando em conta que teriam apenas 15 dias para desenvolver as ações, a tutoria seria uma mediação para estimular ações simples, mas que pudessem ser aplicadas e aprimoradas.

Semanas 9 e 10 – “Mãos na massa”! Implementando uma ação pedagógica de prevenção sobre drogas (30 de outubro a 12 de novembro)

Na quinzena das semanas 9 e 10, a proposta foi que os professores cursistas implementassem as atividades rascunhadas na semana anterior, como ilustrado na Figura 9:

- ▼ Cursos
- ▼ Educação, drogas e saúde nas escolas
- ▶ Participantes
- Emblemas
- Competências
- Notas
- ▶ Semana 1 - Apresentação
- ▶ Semana 2
- ▶ Semana 3
- ▶ Semana 4
- ▶ Semana 5
- ▶ Semana 6
- ▶ Semana 7
- ▶ Semana 8
- ▶ Semanas 11 e 12
- Biblioteca Virtual de

Semanas 9 e 10 - Mãos na massa! Implementando uma ação pedagógica de prevenção sobre drogas (de 30 de outubro a 12 de novembro)

Caro Professor,

Esses 15 dias será dedicado para você colocar as Mãos na massa, ou seja, DESENVOLVER sua ação pedagógica preventiva sobre drogas na sua escola. Ao longo desse período você também dialogará conosco sobre as FACILIDADES e DIFICULDADES para a implementação do que você tem realizado em sua unidade escolar.

É importante que você também comente sobre as ações do colega. Conhecer o posicionamento do outro pode ser bastante construtivo. Quem sabe algo que o colega propõe ou complementa com uma proposta que possa ser aproveitada em nossa escola?

Vamos de vamos sacudir esse fórum!



Figura 10 – Página inicial das semanas 9 e 10.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194§ion=8>.

Como se apoiou em um curso presencial, em princípio pensamos que duas semanas para a implementação de uma ação educativa sobre drogas seria suficiente, visto que desde o início do curso os professores foram avisados do cronograma e comunicados por e-mails e fóruns para pensarem em atividades que não extrapolassem esse período.

Embora apenas com duas semanas para implementação, nosso propósito não foi estimular a execução de atividades mirabolantes, mas a inserção de pequenas ações no território escolar, mostrando ao professor que ações preventivas sobre drogas são possíveis de serem realizadas, sobretudo com a agregação de parcerias. A dificuldade na realização de ações educativas sobre drogas nas escolas e o receio em trabalhar com o tema já foi sinalizado nos trabalhos de Adade (2012) e Sudbrack *et al.* (2014). A ruptura desse paradigma foi intencional.

A fim de conhecer o que os professores implementavam ao longo dessa quinzena, foi construído o fórum das semanas 9 e 10, um fórum simples, no qual os professores cursistas poderiam dialogar acerca das dificuldades de implementação, das parcerias envolvidas e dos possíveis imprevistos que ocorriam em suas propostas iniciais, como o enunciado transcrito:

Professor,

Ao longo dessas 2 semanas, vamos usar este fórum para comentar sobre o que os colegas têm realizado em suas escolas (baseado no planejado na semana anterior). Conforme você realiza uma ação, comente conosco. Fale sobre as FACILIDADES e DIFICULDADES dessa implementação. Se está indo tudo como planejado, se algo terá que mudar... Ao falar dela, antes a descreva brevemente (por favor, brevemente!) para que todos a compreendam com clareza.

Espaços de troca são importantes para que melhorem cada vez mais nossas ações pedagógicas. Importante ressaltar que não existe uma receita para se falar sobre o tema drogas. Por isso estamos em constante aprendizagem. Na EaD chamamos de *feedback*. Dar um retorno sobre a prática de cada colega. Nos projetos e ações educativas é sempre importante depois de sua execução, temos um espaço para avaliarmos juntos (professores e alunos) o sucesso do evento. Essa é outra atividade que estimula o senso crítico e organizacional dos alunos.

Lembre-se que temos aqui um espaço para dialogarmos e aprendermos em equipe. Sua experiência é fundamental!

Não fique com receio de comentar caso algo não tenha acontecido como planejado. Ações pedagógicas podem sofrer ajustes. Somos uma equipe e uma equipe sempre se ajuda!

1,2,3...Que as discussões comecem! Hehehe

Os cursistas foram orientados a comentar apenas questões relacionadas as suas ações no “Mãos na massa”. Dúvidas de outras ordens deveriam ser direcionadas ao fórum de dúvidas na página inicial do curso.

Semanas 11 e 12 - Compartilhando ações e saberes sobre drogas (13 a 28 de novembro)

Nessa quinzena final, considerando que os cursistas já teriam implementado seus “Mãos na massa”, a proposta da semana foi estimular comentários entre os diferentes resultados obtidos. Foi estimulado que os

professores comentassem sobre as dificuldades e facilidades encontradas durante a implementação na quinzena anterior. A página inicial das semanas 11 e 12 é ilustrada:

CECIERJ
Extensão

Francisco Coelho

Semanas 11 e 12 - Compartilhando ações e saberes sobre drogas (de 13 a 28 de novembro)

Estamos quase finalizando essa formação. Ao longo dessas 2 semanas, vamos colher os resultados dessas ações preventivas realizadas nas escolas. Para isso, facilitando os debates em torno do **Mãos na massa** os cursistas serão divididos em 5 grupos, onde haverá um professor mediador. Você deve averiguar em qual grupo está cadastrado e quem é seu mediador. Esse será então seu espaço de discussão nas semanas finais do curso.

Na quinzena passada falamos sobre as FACILIDADES e DIFICULDADES e das mudanças ocorridas em cada mãos na massa.

Após realização de nossas ações, nessa quinzena vamos trocar experiências e pensar sobre como **APERFEIÇOAR** o nosso **Mãos na massa** para que ela se torne algo em **CARÁTER CONTÍNUO** em nossa escola, ou seja a **VIABILIDADE CONCRETA** de nossa ação. Esse é o grande ponto de nosso curso e desse fórum: permitir que essas ações preventivas sobre drogas não tenham fim e promovam cada vez mais qualidade de vida para nossas alunos. Você pode tornar essa ação cada vez mais elaborada! **Pensando em equipe é sempre mais saboroso!**

Além da participação no fórum do seu grupo, temos também como tarefa final o **QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO**. Você pode preencher a avaliação quando desejar, mas sugerimos que a mesma seja feita na última semana do curso (de 20 a 28 de novembro).

A vida é algo que sempre nos surpreende! Subidas, descidas, derrotas e vitórias, certezas e dúvidas. A vida sempre nos leva a caminhos inesperados. Não existe uma receita de bolo e creio que você percebeu isso ao longo de nossa formação sobre drogas. Como dizia Freire, de repente, se aprende. E quanto mais nos abrimos a novos olhares, mais seremos capazes de respeitar a

Figura 11 – Página inicial das semanas 11 e 12

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194§ion=9>

Essa quinzena visou a troca de experiências, e permitir que os cursistas pensassem sobre como aperfeiçoar suas ações para que o “Mãos na massa” pudesse se tornar uma proposta de “caráter contínuo” (ou pelo menos estimular propostas maiores) em suas escolas. Ou seja, prezar pela “viabilidade concreta” da ação. O cerne dessa tarefa foi gerar reflexões sobre as ações dos professores em suas realidades escolares e estimular que essas ações preventivas sobre drogas não tivessem fim. Dito de outra forma, que as ações preventivas não fossem vistas como algo inatingível e fossem percebidas pelos profissionais como atividades palpáveis e sem a carga de receio e medo comumente instaurada pelo tema.

Essas duas semanas de formação foram conduzidas de forma atípica. Seguindo a proposta de Barros (2017), no curso Docência on-line e formação de tutores, para que os debates não ficassem extensos, optamos por dividir essa quinzena em 5 fóruns (Grupos 1 ao 5) em formato simples. Cada fórum foi conduzido por um cursista mediador. Eles foram eleitos pelo bom desempenho nas atividades e interação com os demais cursistas e tutor. Foram convidados voluntariamente (nenhum recusou) para conduzir

as discussões. Segue abaixo transcrição padrão para os cinco grupos, mudando apenas o nome do cursista mediador e dos demais membros da equipe:

PROFESSOR(A) MEDIADOR(A): [nome do cursista mediador]

PROFESSORES DO GRUPO: [nome dos cursistas desta equipe],

Se seu nome estiver nesse grupo, participe das discussões. Junto com o professor tutor da disciplina, o mediador conversará com os membros do grupo, estimulando que cada cursista apresente suas percepções sobre: (1) as POTENCIALIDADES e principais DIFICULDADES na implementação do seu “Mãos na massa” na sua escola; (2) o que você MUDARIA e o que você MANTERIA em seu “Mãos na massa” para que ele se torne uma ação contínua; (3) o que você achou da proposta de, pelo menos, um colega de curso do seu grupo (tente observar as propostas que ainda não foram contempladas para você comentar).

Pense e reflita. Sua proposta pedagógica de prevenção sobre drogas pode sempre ir além! A estratégia adotada por Barros (2017) nos pareceu convidativa para que os cursistas conversassem entre si sobre o sucesso que tiveram com seus “Mãos na massa”, sem o receio das provocações ou especulações do tutor. Além de comentarem suas propostas, o fórum foi elaborado para que eles pudessem relacionar suas ações com as conquistas dos colegas e ponderassem novas ideias para conjugarem novos projetos. Em nosso entendimento essa tarefa se converteria em um “conselho de classe virtual” onde os profissionais participantes trocariam e aprenderiam colaborativamente com as experiências dos demais cursistas, por intermédio do mediador, que, como eles, desenvolveu suas ações segundo as orientações do curso. Ao notar algum ponto de conflito ou não atendimento das questões do enunciado, o tutor entrava em contato com o mediador do fórum para sugerir formas de intervenção.

Sobre a Biblioteca Virtual de Educação sobre Drogas

Seguindo as bases teóricas dessa formação, o curso sobre drogas foi sustentado pela construção de espaços de diálogo e nas mediações e con-

teúdos oferecidos à luz das discussões. Nem toda a literatura oferecida foi obrigatória. De fato, apenas os textos da semana 3 e 4 foram materiais sugeridos para nortear as discussões nos fóruns. Os demais textos foram depositados em um repositório eletivo que denominamos Biblioteca Virtual de Educação sobre Drogas. Esse acervo foi constituído de documentos oficiais nacionais e literatura pertinente do campo de Educação sobre drogas. Resultaram da pesquisa exploratória que embasaram o capítulo 1 desta obra. Contou com publicações do LEAS e outros relatos de experiência e reflexões acerca do assunto no âmbito escolar. A seguir, a ilustração da página do acervo:

BIBLIOTECA VIRTUAL DE EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS - BVED

Cara Equipe,

Nesse espaço você encontrará artigos científicos nacionais e internacionais e trabalhos publicados em anais de eventos sobre propostas e ferramentas educativas acerca do tema drogas centradas na redução de danos (RD). Elas podem ser trabalhadas com seus alunos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Você também pode contribuir para este espaço quando desejar. Se tem algum relato de experiência publicado ou projeto desenvolvido, melhor ainda!

Alguns cursistas tem demonstrado interesse em continuar seus estudos no campo de Educação sobre drogas. Também por tal motivo deixei alguns materiais atualizados para começar essa etapa inicial de pesquisa para os interessados. Qualquer orientação que precisem, o seu professor-tutor os ajudará.

Para os mais interessados...ótima leitura!

Francisco tutor :)

Artigos e publicações NACIONAIS no campo de Ensino/Educação

Artigos e demais publicações INTERNACIONAIS no campo de Ensino/Educação/Saúde

Figura 12 – Página da Biblioteca Virtual de Educação sobre Drogas.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=194>.

A ferramenta foi dividida em três pastas com os seguintes materiais: (1) artigos e publicações nacionais no campo de Ensino/Educação; (2) artigos e demais publicações internacionais no campo de Ensino/Educação/Saúde e (3) Documentos oficiais que preconizam a prevenção sobre drogas nas escolas.

Capítulo 3

Resultados e discussão

Este capítulo apresenta os resultados do estudo tendo por base as respostas dos questionários dos cursistas, as entrevistas e os registros das interações nos fóruns, durante as duas fases do curso. Foram identificados três universos: 49 respondentes dos questionários de perfil; 34 respondentes do questionário de avaliação do curso e 5 participantes das entrevistas.

Os achados foram organizados em seis blocos, quais eram: (3.1) perfil dos cursistas: suas motivações, expectativas para realizar a formação, concepções e experiências relacionadas às drogas; (3.2) espaços de diálogo complementares: o caso do Café virtual; (3.3) a participação dos cursistas ao longo da formação; (3.4) das provocações tutoriais à inserção dos conteúdos e reflexões nos fóruns on-line: um recorte para a semana 6; (3.5) avaliação do curso: aspectos pedagógicos, autogestão e demandas conceituais e práticas; (3.6) evidências de espaços colaborativos de aprendizagem; No último bloco (3.7), são analisados os resultados das entrevistas semiestruturadas.

3.1 Perfil dos professores participantes da formação: motivações, expectativas para realizar o curso e concepções e experiências relacionadas às drogas

Todos os 49 cursistas foram identificados por um código, como indicado no quadro 1. Nele, também foram incluídas informações sobre o local de moradia, função profissional e tempo de atuação na escola.

Código ident.*	seudônimo	Idade	Gên	Moradia	Formação Profissional	Pos-grad **	Função	Tempo na escola (anos) ***
Q1F52LET	LUCIALET	52	F	Rio de Janeiro	Letras e Serv. social	X	Professora	03
Q2F45BIO	VERABIO	45	F	Magé	Biologia	X	Professora	07
Q3F60FIL	CLAUDIAFIL	60	F	Rio de Janeiro	Filosofia	X	Professora	07
Q4F29BIO	SAMARABIO	29	F	Duque de Caxias	Biologia	X	Professora	01
Q5F31QUI	HELENAQUI	31	F	Rio de Janeiro	Química	X	Professora	02
Q6F37PED	ROSAPED	37	F	Magé	Pedagogia	X	Orientadora educ.	03
Q7M44BIO	JULIOBIO	44	M	São Gonçalo	Biologia	X	Diretor adjunto	08
Q8F46ART	LUNART	46	F	Rio de Janeiro	Artes e pedagogia	X	Professora	07
Q9F26GEO	ANDREAGEO	26	F	São Gonçalo	Geografia	NP	Professora	Não respondeu
Q10F44BIO	SUZIEBIO	44	F	Paty do Alferes	Biologia	X	Professora	12

Quadro 1 - Perfil dos 49 cursistas. (continua...)

Fonte: O Autor.

Código ident.*	Pseudônimo	Idade	Gên	Moradia	Formação Profissional	Pos-grad**	Função	Tempo na escola (anos)***
Q11F33BIO	CINTIABIO	33	F	Duque de Caxias	Biologia	X	Professora	03
Q12F53GEO	LURDESGEO	53	F	Rio de Janeiro	Geografia e História	X	Professora	20
Q13M35EDF	PEDROEDF	35	M	Araruama	Educação física	X	Professor	03
Q14M20PED	VITORPED	20	M	São João de Meriti	Pedagogia	X	Professor	03
Q15F45QUI	GIOVANAQUI	45	F	Rio de Janeiro	Química	X	Professora	2,5
Q16F25LET	ALICELET	25	F	Nova Iguaçu	Letras	NC	Professora	< 1
Q17F37LET	LIDIALET	37	F	Rio de Janeiro	Letras	X	Professora	05
Q18F28HIS	MARAHIS	28	F	Guapimirim	História e Letras	X	Professora	< 1
Q19M40BIO	PABLOBIO	40	M	Rio de Janeiro	Biologia	X	Professor	04
Q20F45QUI	RITAQUI	45	F	Rio de Janeiro	Química	X	Professora	08
Q21F33BIO	ELENBIO	33	F	Mendes	Biologia	X	Professora	03
Q22F36BIO	VANIABIO	36	F	Lauro de Freitas/BA	Biologia	X	Professora	< 1
Q23F35BIO	ANABIO	35	F	Mesquita	Biologia	NP	Professora	< 1

Quadro 1 - Perfil dos 49 cursistas. (continua...)

Fonte: O Autor.

Código ident.*	Pseudônimo	Idade	Gên	Moradia	Formação Profissional	Pos-grad**	Função	Tempo na escola (anos)***
Q24F52QUI	VITORIAQUI	52	F	Rio de Janeiro	Química	X	Professora	11
Q25F32BIO	DULCEBIO	32	F	Duque de Caxias	Biologia	X	Professora	08
Q26F52LET	ADRIANALET	52	F	Rio de Janeiro	Letras	X	Professora	02
Q27F48BIO	VALERIABIO	48	F	São Gonçalo	Biologia	X	Articul. Pedagóg.	05
Q28F51PED	BETHPED	51	F	Niterói	Pedagogia	X	Pedag. e Prof.	27
Q29F56BIO	CELIABIO	56	F	Rio de Janeiro	Biologia	X	Professora	05
Q30F50MAT	MARTAMAT	50	F	Niterói	Matemática	X	Professora	18
Q31M30PED	SIMASPED	30	M	Duque de Caxias	Pedagogia	NC	Professor	03
Q32F49HIS	CLEIDEHIS	49	F	Rio de Janeiro	História	X	Professora	05
Q33F45GEO	JULIANAGEO	45	F	Belford Roxo	Geografia	X	Professora	10
Q34M38EDF	ALFREDOEDF	38	M	Rio de Janeiro	Educação física	X	Professor	05
Q35F42PED	PRISCILAPED	42	F	Nova Iguaçu	Pedagogia	X	Professora	09
Q36M39HIS	JUCAHIS	39	M	Teresópolis	História	X	Professor	> 10
Q37F33BIO	NUBIABIO	33	F	Duque de Caxias	Biologia	X	Professora	08

Quadro 1 - Perfil dos 49 cursistas. (continua...)

Fonte: O Autor.

Código ident.*	Pseudônimo	Idade	Gên	Moradia	Formação Profissional	Pos-grad **	Função	Tempo na escola (anos) ***
Q38F38BIO	JANE BIO	38	F	Rio de Janeiro	Biologia	X	Professora	04
Q39M48EDF	LUCASEDF	48	M	Maricá	Educação física	X	Professor	01
Q40M32HIS	ANTONIOHIS	32	M	Rio de Janeiro	História	X	Professor	01
Q41M26QUI	SAULOQUI	26	M	Itaocara	Química e Biologia	X	Professor	3,5
Q42F40BIO	GINABIO	40	F	Rio de Janeiro	Biologia	X	Professora	06
Q43F60PED	SUZANAPED	60	F	Campos dos Goytacazes	Pedagogia e História	X	Articul. Pedagóg.	40
Q44F34EDF	LEONAEDF	34	F	Guarapuava/PR	Educação física	X	Professora	04
Q45F45EDF	KATIAEDF	45	F	Rio de Janeiro	Educação física	X	Professora	1,5
Q46F49PED	TAISPED	49	F	Volta Redonda	Pedagogia	X	Professora	06
Q47F33BIO	MARIABIO	33	F	Itaocara	Biologia	X	Professora	03
Q48F32BIO	MONICABIO	32	F	Duque de Caxias	Biologia	X	Professora	07
Q49M36SOC	MARCOSOC	36	M	Duque de Caxias	Sociologia	X	Professor	07

Quadro 1 - Perfil dos 49 cursistas.

Fonte: O Autor.

* O código de identificação refere-se ao número do questionário (ordenação dos pesquisadores), seguido do gênero, idade e abreviação da formação profissional do investigado. Ao longo da Tese serão adotados os pseudônimos.

** No campo Pos-Grad, NP significa não possui e NC indica que o cursista não citou curso de pós-graduação.

*** Alguns profissionais atuavam em mais de uma escola. Nesse caso, foi considerado onde o cursista tinha maior tempo de magistério.

Dos 49 cursistas, 38 eram mulheres (77,5%) e 11 homens (22,5%). Tal proporção converge com os dados obtidos pelo sistema de gerência da Fundação CECIERJ, cujo número de mulheres foi três vezes maior que o de homens. Essa maior presença de professores do gênero feminino na educação básica⁴⁶ também foi evidenciada no estudo de Ferreira *et al.* (2010). Parte considerável dessas professoras trabalha em mais de uma escola e convive cotidianamente com o universo adolescente.

Dos cursistas investigados, prevalece a faixa etária de 30–49 anos. Contudo, os dados não revelaram relação aparente entre o tempo de magistério e a idade. Houve casos de professores de maior idade e menos tempo de magistério e outros mais jovens com maior experiência docente. Como exemplo, podemos citar um professor com 48 anos (LUCASEDF) e apenas um ano de atuação na escola e outro com 20 anos de idade (VITORPED) e três de magistério. Portanto, não foi possível estabelecer um padrão. Em termos de tempo de atuação nas escolas, a equipe de cursistas era heterogênea, com profissionais que lecionavam de alguns meses a mais de dez anos na unidade escolar.

Em termos de moradia, o curso contemplou profissionais de 18 municípios, o que representa cerca de 20% dos 92 Municípios do Estado do Rio de Janeiro. Houve uma cursista de Guarapava (Paraná) e outra de Lauro de Freitas (Bahia), acolhidas pelo *recall*, o que revela a disseminação nacional dos cursos da Fundação CECIERJ. Essa abrangência foi comentada por Coelho e Monteiro (2017c) ao descrever os benefícios da formação EaD sobre drogas e a dupla acessibilidade frente à gratuidade e flexibilidade dos estudos.

46 Segundo a Sinopse do Professor da Educação básica (BRASIL, 2010), as mulheres constituem 81,5% do total de professores do ensino fundamental e médio do país. Apenas no nível técnico-profissional esse panorama muda. O Estudo revela que, dos quase 2 milhões de docentes, mais de 1,6 milhão são do sexo feminino.

Quanto à formação desses profissionais, a maioria (43) tinha apenas uma graduação, mas parte era habilitada por órgão competente para lecionar outras disciplinas. É o caso de professores de biologia que lecionavam disciplinas de química para o ensino médio ou professores de história que lecionavam sociologia. Do universo investigado, 35 haviam concluído ou estavam em fase de finalização de cursos de especialização lato sensu; 10 haviam concluído cursos stricto sensu ou estavam em andamento (9 de Mestrado e 1 de Doutorado).

Embora o curso tenha sido planejado para professores regentes do Estado do Rio de Janeiro, alguns profissionais foram desviados de função ou assumiram novos cargos pedagógicos após o início da formação. Nesses casos, mantivemos suas inscrições a fim de que pudessem ser disseminadores do curso em suas escolas, considerando que interagiam com outros agentes educativos.

Dos 49 cursistas investigados: 45 atuavam diretamente em sala de aula como professores regentes, dois como articuladores pedagógicos, um como orientador educacional e um como diretor escolar. Desses, como dito, duas não lecionavam no Estado do Rio de Janeiro. Em seus cadastros estava sinalizado CE (Colégio Estadual) e acreditamos que fizessem parte da rede estadual do Rio de Janeiro. Tivemos esse esclarecimento, a partir dos registros no fórum de apresentação do curso e não achamos conveniente desligá-las pelo fato de atuarem no magistério público e estarem entusiasmadas com a formação. Desses agentes pedagógicos, 40 (81,64%) atuavam em escolas públicas, 8 em instituição privada (16,32%) e um não revelou o tipo de escola onde trabalhava.

O quadro 2 resume essas informações complementares sobre o perfil dos cursistas:

Perfil dos cursistas		
Gênero	Feminino	38 (77,5%)
	Masculino	11 (22,5%)
Idade média		40,1 anos
Tempo médio de magistério		6,5 anos
Formação (maior nível concluído)	Graduação	6 (11,77%)
	Lato sensu	35 (68,62%)
	Mestrado	9 (17,64%)
	Doutorado	1 (1,97%)
Cargo	Regente	45 (91,84%)
	Art. Pedagógico	2 (4,08%)
	OE	1 (2,04%)
	Diretor	1 (2,04%)
Rede de atuação	Pública	40 (81,64%)
	Privada	8 (16,32%)

Quadro 2 – Perfil complementar dos 49 cursistas.

Fonte: O Autor.

A análise do questionário revelou que os cursistas souberam da formação por diferentes caminhos. A maioria (24) teve acesso diretamente no site da Fundação CECIERJ (grande parte já havia se inscrito ou realizado algum curso de Atualização na plataforma); onze em seus ambientes de trabalho (por divulgação de colegas de profissão, coordenação ou direção escolar); oito pelas redes sociais (*whatsapp*, *facebook* e afins) e cinco através de pesquisas na internet em diferentes sites ou canais comunicacionais. Um não respondeu.

Em relação à pergunta do questionário “O que lhe motivou a participar dessa formação?” identificamos três categorias de respostas, descritas no Quadro 3⁴⁷. As categorias não são mutuamente excludentes e corroboraram com o registro de postagens on-line descritas no fórum de apresentação do curso:

⁴⁷ Esse e os demais quadros que descrevem categorias foram adaptados do modelo utilizado na Tese de Leal (2017), em que foi apresentada: a pergunta analisada, as categorias criadas, a frequência das ideias que sustentam tais categorias e exemplos de sentenças (representadas pelas unidades de contexto) resgatadas nas mensagens.

Pergunta analisada	Categorias	nº	Exemplos de sentenças (unidades de contexto)
O que lhe motivou a participar dessa formação?	Conhecimento e instrumentalização pedagógica	47	“quero uma capacitação para atuação na prevenção” (GINABIO)
			“esses cursos me auxiliam a lidar com situações novas em sala de aula” (SAMARABIO)
	Troca de experiências e conhecimentos de outras realidades	03	“trocar experiências com outros profissionais sobre a temática apresentada” (ROSA-PED)
			“aprender mais com meus colegas de profissão” (ALICELET)
	Benefícios da EaD	03	“o curso é 100% gratuito, EaD” (ANDRE-AGEO)
			“possibilidade de formação continuada em EaD” (JANE BIO)

Quadro 3 - Categorias sobre MOTIVAÇÕES dos 49 cursistas.

Fonte: O Autor.

As principais motivações para o curso foram a busca por **conhecimento e instrumentalização pedagógica** a fim de lidar com a temática na escola. Foi observada a expectativa de que a formação sobre drogas possibilitaria acesso ao conhecimento, como destacado por um dos cursistas: “maior compreensão do tema, desconstruir o discurso do senso comum” (SIMASPED). Parte dos depoimentos revela um interesse pelo assunto como forma, sobretudo, de conhecimento pessoal.

Majoritariamente, os cursistas apontam para a necessidade de uma atualização sobre drogas, visando saberes que possam ser diretamente implementados nas escolas onde trabalham. Tanto as ideias de busca por conhecimento quanto de instrumentalização sobre o assunto estiveram explicitamente associadas na maioria das respostas dos questionários. Notamos que uma ideia complementava a outra. Nas respostas em qual a ideia de busca de conhecimento era citada em respostas breves (Ex.: Interesse no tema – PABLOBIO; busca de atualização de conhecimentos – LUCIALET), averiguamos nas postagens dos fóruns desses cursistas que elas estavam intimamente ligadas a um perfil de utilidade didática da formação, ainda que fora do espaço escolar (por exemplo, a fim de se

instrumentalizarem para orientar familiares, amigos e a sociedade como um todo).

Em vários relatos nota-se ainda o receio de abordar o tema e falar algo inadequado ou de fazer apologia ao consumo de drogas. O sentimento de insegurança, despreparo ou dificuldade dos professores em lidar com a temática drogas foi igualmente salientado nos trabalhos de Ferreira *et al.* (2010), Adade (2012) e Adade e Monteiro (2014).

Outros aspectos, como a percepção da formação sobre drogas como um recurso para desenvolver ações preventivo-educativas para diferentes públicos (amigos, familiares) – visando o não uso (abstinência) pelos jovens e a sua proteção contra a violência gerada pelas drogas – igualmente convergem com demais estudos sobre o tema (ACSELRAD, 2015; SODELLI, 2010, 2011). Nessa categoria, é possível identificar demandas de novas estratégias pedagógicas para dinamizar as aulas, tendo em vista que o tema drogas faz parte do contexto social juvenil. Quer dizer, foi destacada a necessidade de instrumentalização para que os alunos compreendessem os riscos do uso de substâncias diversas. As respostas a seguir são ilustrativas das visões assinaladas⁴⁸:

Quero uma capacitação para a atuação na prevenção do uso do crack, álcool e de outras drogas, atuando na sala de aula de forma positiva e auxiliando no que for possível os alunos, suas famílias, amigos e a sociedade e o modo como lidar com o usuário de drogas. Adaptar os conteúdos à própria realidade. Mesmo que eu não atue de forma direta na prevenção do uso de drogas, realizarei o curso em busca de um complemento, já que atuo com jovens e adultos (GINABIO).

Eu gosto de fazer formação continuada. Acredito que esses cursos me auxiliam a lidar com situações novas em sala de aula, não me sinto habilitada para lidar com várias situações que como professora eu enfrento (SAMARABIO).

Já participei de várias (no caso, formações) e sei que é muito bom e como estamos vivendo em uma época muito difícil o professor tem

48 Os grifos sinalizam verbos, palavras ou expressões que julgamos dar ênfase às respostas dos cursistas referentes a uma determinada categoria. Essa prática será realizada em todas as citações de transcrição no decorrer da Tese.

que conhecer mais sobre o assunto para saber lidar com certas situações (MARIABIO).

Também no fórum da semana 1, algumas postagens evidenciam essa categoria, como destacado a seguir:

Percebi o quanto é difícil para os professores falar sobre a temática drogas sem ser pelo um caminho proibicionista e punitivista. Me inscrevi nesse curso para tentar auxiliar os professores na busca de um caminho para falar de drogas na escola (CLAUDIAFIL).

É um colégio muito bom de se trabalhar, com uma clientela bastante boa e poucos casos de uso de drogas. Porém, sinto necessidade de saber mais sobre o tema e como abordar o assunto com os estudantes de forma clara e objetiva. Foi isto que me motivou a fazer o curso (GIOVANAQUI).

Um segundo grupo de respostas evidencia como motivação para fazer o curso a **troca de experiências e conhecimentos de outras realidades**. Embora presente em apenas três questionários, foi observada com mais clareza nos depoimentos do fórum de apresentação do curso. Essa categoria distingue-se da primeira por ressaltar uma aprendizagem centrada nas experiências concretas dos cursistas, caracterizando a formação como potencial espaço de diálogo entre os profissionais. Segundo os professores participantes, conhecer a realidade do outro e o que ele vivencia sobre drogas pode contribuir com novos olhares em relação ao assunto e favorecer um reposicionamento social. Isso corrobora com as observações dos trabalhos de Coelho (2016) e Coelho, Tamiasso-Martinhon e Porto (2016). Tal enfoque se aproxima da perspectiva freireana que estimula o conhecimento de outros saberes docentes (SELLES, 2002; FREIRE, 2011, 2017). São exemplos de depoimentos dessa categoria:

A ideia de trocar experiências com outros profissionais sobre a temática apresentada. E também poder contribuir com os alunos e profissionais da escola onde atuo (ROSAPED).

Oportunidade de aprender mais com meus colegas de profissão. (ALICELET).

Ao longo da discussão da semana 1 ideias do mesmo teor emergiram no fórum temático:

Estava percebendo exatamente esta questão: somos professores de disciplinas diversas; cada um pode contribuir para a construção de um conhecimento interdisciplinar (ADRIANALET).

A terceira categoria refere-se aos depoimentos sobre aspectos motivacionais relacionados aos **benefícios da EaD**, em parte já atestados em experiências prévias de formação on-line. A flexibilidade dos estudos a distância, a gratuidade e a qualidade institucional da Fundação CECIERJ, com certificação reconhecida, foram consideradas elementos atraentes e benéficos. Os cursistas associaram esse modelo de formação como alternativa de preparação para lidar com o tema drogas, apropriada às demandas do magistério. Esses dados se aproximam dos argumentos de Coelho e Monteiro (2017c) ao defenderem a EaD como opção flexível e adequada ao estilo de vida do docente que, por vezes, apresenta carga de trabalho elevada. Segundo os autores, a aprendizagem do professor é viável e favorecida por meio de atividades assíncronas⁴⁹, como destacado nos questionários:

Além de observar que minha formação como professora não me preparou para lidar com essa questão em sala de aula, o curso é 100% gratuito, EaD, oferecer certificado e ser oferecido por instituição reconhecida como a Cecierj (ANDREAGEO).

A possibilidade da formação continuada em EaD, e a pertinência do tema, emergencial para a adolescência da baixada fluminense (JANEPIO).

Corroboram com as respostas do questionário sobre os benefícios da EaD as seguintes postagens de alguns fóruns temáticos:

49 O termo assíncrono é utilizado na EaD para se referir às atividades que não ocorrem em tempo real. Os fóruns temáticos, por exemplo, são atividades assíncronas. O cursista pode entrar e participar à medida que tenha disponibilidade, em conformidade com os critérios de avaliação do curso.

Nós que residimos no interior do estado temos uma certa dificuldade em cursos quando os mesmos são presenciais, pois praticamente 90% ou mais, são sempre na capital e durante a semana. A minha pós eu só pude fazer porque foi a distância, com alguns encontros só presenciais (PEDROEDF – fórum da semana 1).

A formação continuada feita por EaD, realmente facilita muito, ainda mais para nós, que temos uma carga horária tão grande de trabalho (PABLOBIO – fórum da semana 2)

Cabe salientar que ao longo da primeira e segunda semana do curso, as discussões sobre a flexibilidade na formação e sugestões de adaptações no formato do curso afluíram em diferentes ocasiões. Ora elas aconteciam nos fóruns de discussão específicos de cada semana, ora no Café virtual ou no questionário de perfil. Os cursistas ficaram confortáveis para propor mudanças com o intuito de ajustar a formação on-line à rotina docente dos futuros participantes, como destacado:

Creio que o primeiro semestre seja o mais adequado para a participação nos futuros cursos Sobre Drogas, Educação e Saúde nas escolas pela fundação CECIERJ. O segundo semestre poderia ser exclusivo para o cumprimento da AÇÃO, do “MÃOS NA MASSA”, é viável? (ADRIANALET – Fórum do Café virtual).

Gosto do curso a distância, pois, como química, só tenho disponibilidade a noite e eventualmente aos sábados, mas, acredito que poderia ter um ou dois encontros para trocarmos experiências, isso seria enriquecedor (VITÓRIAQUI – Fórum do Café virtual).

Em relação à pergunta “o que você espera do curso?”, a sistematização dos dados do questionário revelou três categorias, descritas no Quadro 4, que não são mutuamente excludentes.

Pergunta analisada	Categorias	nº	Exemplos de sentenças (unidades de contexto)
O que você espera do curso?	Obter conhecimento para ação educativa e assistencial	38	“mais esclarecimentos sobre o assunto e que me ajude a chegar nos alunos sem que eles se sintam ameaçados”(CELIABIO).
			“reconhecer os danos, aprender sobre redução de danos, auxiliar alunos que façam uso/abuso de drogas”(ADRIANALET).
	Aprendizagem colaborativa	10	“aprender um pouco mais sobre o assunto com meus colegas de turma e meu tutor”(MARTAMAT).
			“troca de informações e experiências de como colaborar e atuar na comunidade e transformar o modo como lidar com os usuários de drogas”(GINABIO).
	Vago/Não respondeu	04	“um panorama sobre o tema”(JUCAHIS)
			“aprender a ensinar e aprender a aprender”(LEONAPED).

Quadro 4 - Categorias sobre as EXPECTATIVAS dos 49 cursistas.

Fonte: O Autor.

Em torno das expectativas⁵⁰, a categoria **obter conhecimento para ação educativa e assistencial** apresentou maior frequência de depoimentos (38 respostas). Foi revelado o desejo em conhecer aspectos científicos, pedagógicos e clínicos sobre as drogas que facilitassem intervenções para conhecidos, familiares e escolares. Notamos que tais discursos estão ancorados em uma proposta de aprimoramento com fins de intervenção, seja pedagógica, seja para prevenir o uso abusivo ou evitar o consumo de entorpecentes. A atualização pedagógica descrita pelos cursistas converge com a ideia de instrumentalização identificada no quadro 3 e se aproxima dos resultados do estudo de Ferreira *et al.* (2010) em que parte dos professores reconhece anseios e falta de conhecimento para abordar o assunto nas escolas. As passagens a seguir são ilustrativas:

⁵⁰ Parte das discussões sobre as expectativas e motivações dos cursistas na formação on-line sobre drogas foram publicadas na Revista Ensino, Saúde e Ambiente – v. 11(3), p. 241-258, dez. 2018.

Aprender mais sobre os componentes químicos das drogas e como afeta a saúde (HELENAQUI).

Mais esclarecimentos sobre o assunto e que me ajude a chegar nos alunos sem que eles se sintam ameaçados. Trabalho em uma área de risco, onde alguns dos meus alunos convivem com toda espécie de drogas lícitas e ilícitas (CELIABIO).

Trabalhando com jovens, confesso que o assunto sempre é abordado, mas fica no superficial. Espero que o curso contribua para que eu possa abordar o tema com mais segurança, tranquilidade, de uma forma reflexiva e que realmente atinja os jovens (TAISPED).

Que me forneça dicas de abordagem sobre o tema em sala de aula, para que eu possa ajudar os alunos a não fazer parte “do mundo das drogas”, ou incentivá-los a sair do mesmo (LIDIALET).

O último registro reflete uma visão proibicionista-punitiva das drogas, enraizada em um ideal de prevenção associado à abstinência, frequente nas falas dos cursistas durante a primeira fase da formação. Deduzimos que essa visão decorre da associação de diferentes fatores, tais como a desinformação social, o poder midiático com os alarmes antidrogas e do estigma vinculado ao uso de substâncias, abordado no capítulo sobre o referencial teórico. Todavia, outros cursistas justificaram a busca pelo curso como um estímulo para a reflexão sobre os preconceitos e mitos acerca das drogas, indicando a pertinência de uma abordagem centrada no diálogo e na supressão de equívocos e julgamentos. Outros, destacaram a curiosidade para conhecer a abordagem de redução de danos e a articulá-la na prática escolar. A seguir, exemplificamos:

Espero acima de tudo poder adquirir um grande conhecimento e tirar certos “preconceitos” sobre o tema abordado, visando por um lado mais humano e biológico (CINTIABIO).

Distinção sobre os danos causados por cada tipo de drogas, reconhecer os danos, aprender sobre redução de danos, auxiliar alunos que façam uso/abuso de drogas (ADRIANALET).

A expectativa no curso está no sentido como abordar a temática de forma que a Comunidade Escolar entenda a importância de conversar e juntos buscarmos estratégias para prevenção e tratamento para o usuário, como acompanhamento psicológico para família que sofre junto (ANABIO).

A segunda categoria de expectativas (10 respostas) revela a busca do curso como espaços de **aprendizagem colaborativa** a partir de experiências concretas entre o tutor e os colegas da formação. Ou seja, expressaram o desejo de aprender sobre o tema partindo da realidade das drogas em outras escolas.

Aprender um pouco mais sobre o assunto com meus colegas de turma e meu tutor, para que eu possa disseminar conhecimentos a respeito do tema em questão (MARTAMAT).

Um espaço de troca de informações e experiências de como colaborar e atuar na comunidade e transformar o modo como lidar com os usuários de drogas (GINABIO).

Essa segunda categoria converge com a proposta de formação centrada na construção de espaços de diálogo e aprendizagem sobre o tema. Suas ideias se aproximam da perspectiva colaborativa referida em uma das categorias do quadro motivacional (Quadro 3). Revela o potencial do trabalho em equipe para que todos aprendam em conjunto. Nessa direção, percebemos que os cursistas reconhecem as experiências alheias sobre drogas como um saber oriundo da prática desses profissionais (SELLES, 2002; TARDIFF, 2014). Esses pensamentos se assemelham à perspectiva dialógica freireana (FREIRE, 2011; 2017) e expressam a compreensão das vivências e experiências do grupo (HEIDEGGER, 2012) como conhecimento válido e confortável.

Com base nessas ideias registradas, em nosso entendimento, os cursistas se sentem mais seguros em conhecer as experiências dos outros sobre práticas educativas próximas de suas realidades escolares, não se sentindo isolados. Esse pensamento colaborativo sobre a aprendizagem também foi observado em diferentes postagens da semana 1, como:

Minhas expectativas em relação ao curso é trocar experiências de como essa abordagem pode ser trabalhada nas escolas! (VANIABIO).

Já estou encantada com tantas disciplinas diferentes em busca de um mesmo objetivo. Que bacana saber que mesmo em áreas distintas, encontramos os mesmos desafios e lutamos pela mesma causa. Tenho certeza de que nossos encontros serão muito valiosos para o crescimento e aprimoramento de nossa prática docente (SUZIEBIO).

Convém registrar que essas demandas de espaços colaborativos de aprendizagem acerca do tema drogas foi constatada entre acadêmicos e professores de Uberlândia, Rio de Janeiro, Brasília, Belém e outros estados brasileiros. Durante a participação nos Encontros Regionais de Ensino de Ciências e Biologia (ENEBIOs, EREBIOs e demais) essa amplitude do tema foi frequentemente relatada nas comunicações orais apresentadas pelo autor desta obra. Embora haja certa disposição dos profissionais das ciências químicas e biológicas para abordar o assunto (principalmente associado à química orgânica, aos fenômenos bioquímicos e fisiológicos), tivemos relatos informais de professores e licenciandos de outras áreas de conhecimento (especialmente no ENEBIO 2018, em Belém) sobre a importância de os profissionais do magistério compartilharem informações sobre o assunto. Essas falas revelaram como – em diferentes lugares do país – as práticas reducionistas apoiadas no discurso informativo e amedrontador têm sido desvinculadas da escuta aos estudantes e do desenvolvimento do senso crítico e opinativo. O “não saber” como iniciar intervenções sobre o assunto foi um questionamento frequente entre os ouvintes das apresentações.

No que se refere às concepções sobre drogas⁵¹, as respostas da questão “O que vem a sua mente quando você pensa em drogas?” indicou três categorias, não mutuamente excludentes. Muitos questionários apresentavam uma única palavra ou expressões curtas como resposta, que foram complementadas pelos depoimentos do fórum temático da segunda se-

51 Cabe salientar que, devido à convocação de novos cursistas ao final da primeira semana de formação, parte dos professores investigados enviou o questionário sobre perfil ao longo ou após a semana 2. O fórum desse período discutia especificamente o que eles pensavam sobre drogas. Possivelmente comentários do fórum possam ter influenciado questões nesse instrumento

mana (Semana 2 – o que você pensa sobre drogas). Tais categorias são descritas no quadro 5:

Pergunta analisada	Categorias	nº	Exemplos de sentenças (unidades de contexto)
O que vem à sua mente quando você pensa em DROGAS?	Sentimentos negativos e preocupantes	40	“mal que deixa tantas marcas negativas nas vidas daqueles que usam drogas e também daqueles que convivem com os usuários” (ROSAPED)
			“pode destruir minha vida e de quem eu amo. Chegando até mesmo à morte” (ANABIO)
	Falta de conhecimento e comunicação	05	“falta de diálogo dentro das famílias” (PEDROEDF)
			“que o indivíduo que fizesse uso fosse tratado como doente. E não como bandido” (CELIABIO)
	Promoção de bem-estar	05	“Uso recreativo da maconha, tomar cerveja em festas” (SAMARABIO)
			“mães que cultivam maconha para extrair um óleo medicinal que ajuda em convulsões e outras coisas” (HELENAQUI)
	Vago/Não respondeu	03	“consequência pelo uso delas” (KATIAEDF)
“podem gerar efeitos diferenciados ao organismo” (MONICABIO)			

Quadro 5 - Categorias sobre a questão “O que vem à sua mente quando você pensa em drogas” dos 49 cursistas (conclusão).

Fonte: O Autor.

A maioria dos cursistas (40 respostas) associou as drogas com **sentimentos negativos e preocupantes**. Nessa direção a droga é considerada algo ruim, nocivo, que acarreta danos de diferentes dimensões. Existe a preocupação de que o uso de drogas provoque problemas de saúde físicos, psíquicos ou sociais. Esse pensamento também foi recorrente nos fóruns das semanas 2 e 3. A droga é vinculada a ideias de dependência, vício e abuso de substâncias psicoativas, frequentemente ancoradas na destruição de valores e da autoestima dos usuários e pessoas próximas a eles. Os relatos a seguir exemplificam essas visões:

Substâncias legais como o cigarro, álcool e remédios e ilegais como o crack, a cocaína, a metanfetamina entre outras que causam dependência. Substâncias nocivas ao corpo e a psique humana (ANDREAGEO).

Num primeiro momento a palavra pavor ganha ênfase, diante do grande “espaço” que as drogas têm ocupado na sociedade, nas escolas, nas famílias. E logo me questiono sobre as possibilidades de combate a este mal que deixa tantas marcas negativas nas vidas daqueles que usam drogas e também daqueles que convivem com os usuários (ROSAPED).

Algo que pode destruir minha vida e de quem eu amo. Chegando até mesmo à morte (ANABIO).

Os depoimentos indicam expressões estigmatizantes sobre as drogas, em sentido genérico e sem diferenciar seus usos e contextos, quase sempre associadas a mitos e julgamentos equivocados. Tal enfoque, parece traduzir discursos alarmistas conduzidos pela mídia (FIGUEIREDO, 2017), tendo sido frequente nas postagens do fórum da semana 2, como registrado:

Nenhuma droga é boa para o organismo e todas causam dependência (LIDIALET).

Sinceramente para mim o próprio nome já sugere o que é uma droga que leva a vida da pessoa a ruína e das que estão ao seu redor. Seja ela lícita ou ilícita tudo é ruim, nada que torne o ser humano preso e dependente de algo pode ser bom. [...] É algo que causa sérios prejuízos a sociedade. O uso da droga começa de forma recreativa, mas com o tempo pode se tornar uma dependência (MARIABIO).

Esses achados convergem com os resultados obtidos por Ferreira *et al.* (2010) e Araldi *et al.* (2012). Demais estudos atestam que pensamentos negativos e depreciativos em torno do assunto dificultam o diálogo aberto sobre o tema com os jovens e, conseqüentemente, sua prevenção (SODELLI, 2011; 2015; ACSELRAD, 2015; MEEHAN, 2017). Nessa direção, Labate, Fiore e Goulart (2008) e Hart (2014) revelam receios com a naturalização

da droga como algo negativo, tendo em vista que há práticas de consumo socialmente estáveis que não culminam em dependência.

A segunda categoria foi a **falta de conhecimento e comunicação sobre o tema drogas**, entre professores e familiares, descrita em cinco depoimentos. Esse tema aproximou-se das expectativas dos professores quanto à necessidade de buscar práticas mais humanistas para lidar com o tema, como revelado a seguir:

As ilícitas (maconha, cocaína), as lícitas (remédios, antidepressivos), álcool, o uso desportivo, uso em academias, a influência da mídia e das mídias sociais, e a falta de diálogo dentro das famílias (PEDROEDF).

Como já falei acima, por muitas vezes nem sabemos que uma ou outra substância que se usa é uma droga. Uma vez assistindo uma palestra no quartel general da Polícia Militar, um dos palestrantes colocou que o Tráfico de droga é uma grande potência financeira, que é difícil de se acabar com este tráfico. Isso muito me preocupa, sem querer polemizar a liberação ou não desta situação. Creio que talvez resolveríamos muitas questões. E também que o indivíduo que fizesse uso fosse tratado como doente. E não como bandido (CELIABIO).

Esses pensamentos refletem os argumentos de Acselrad (2015) acerca da desinformação social. Os adultos, pouco informados, tendem a concluir precipitadamente e generalizar que qualquer jovem com comportamento diferente faz uso de entorpecentes. Entre os professores isso também acontece. Essa falta de conhecimento acaba gerando problemas de ordem comunicacional que ampliam o tabu em torno do assunto e amedrontam os profissionais (MOFFAT *et al.*, 2017), o que por vezes pode trazer problemas de ordem emocional, como a falta de diálogo (COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; SOUSA, 2017). A falta de conhecimento sobre o assunto e a dificuldade em encontrar profissionais habilitados ou espaços de comunicação foram identificadas nas postagens do fórum 2, como destacado:

[...] as pessoas tendem a não ver a cafeína e o tabaco como drogas. No caso do tabaco, talvez porque nenhum fumante compulsivo vá se

envolver em acidentes matando pessoas ou dar um vexame pelo uso ABUSIVO do tabaco, mas terá suas chances de desenvolver um câncer aumentadas. O caso da cafeína é meio diferente, tive uma aluna que precisou ser atendida pelo SAMU devido ao consumo abusivo de cafeína durante a noite que passou em claro estudando. O médico que a atendeu disse ser muito comum atender jovens com parada cardíaca pelo uso de altas doses de cafeína (RITAQUI).

Além de achar que precisamos estar mais bem preparados e discutirmos melhor essas questões, seria fundamental que existisse uma equipe multidisciplinar para auxiliar-nos nessas questões, tão complicadas (PABLOBIO).

A terceira categoria, referida por cinco professores, resgata a ideia das **drogas como promoção de bem-estar entre as pessoas**. Alegam que o uso recreativo ou terapêutico das drogas tem uma função benéfica para o organismo, associadas aos contextos de socialização ou uso clínico, com respaldo legal, como ilustrado a seguir:

Uso recreativo da maconha, tomar cerveja em festas (SAMARABIO).

Coisas ruins ou coisas muito boas, como mães que cultivam maconha para extrair um óleo medicinal que ajuda em convulsões e outras coisas (HELENAQUI).

A perspectiva de bem-estar associado ao consumo de entorpecentes aparece nas postagens do fórum 2:

Seria possível o uso de drogas para o tratamento de saúde, dentro do conceito amplo, envolvendo a qualidade de vida em seus estágios de prevenção, redução de danos e tratamento! (VANIABIO).

[...] De maneira geral eu acredito que o uso recreativo de determinadas drogas pode contribuir para a saúde e bem estar dos usuários, como a cafeína fazem parte do dia a dia de muitas famílias, e o uso medicinal e recreativo da cannabis (MARAHS).

No que diz respeito às diferenças entre o uso recreativo e abusivo de drogas, identificamos três categorias de respostas: os que viam diferença entre as práticas, os que não identificavam diferença e os que não foram claros na distinção em suas respostas, como descrito no Quadro 6:

Questão analisada	Categorias	nº	Exemplos de sentenças (unidades de contexto)
Diferenciação entre uso recreativo e abusivo.	Diferencia uso recreativo de abusivo	39	“o abusivo, é a pessoa que depende da droga para sentir-se bem, seja remédios controlados ou drogas lícitas ou ilícitas. Da qual fica dependente, e isso interfere em todas as esferas de sua vida” (LUNART)
			“uso recreativo seria quando você usa esporadicamente, como por exemplo, uma cerveja em uma festa no fim de semana. Uso abusivo seria o uso frequente e contínuo, o que levaria a um aumento da frequência e da quantidade usada, tornando-se uma compulsão” (LIDIALET)
	Não diferencia uso recreativo de abusivo	06	Para mim não há uso recreativo de drogas. Sempre será abusivo” (CLEIDEHIS)
			Não há diferença. Eles estão ligados. Um leva ao outro” (TAISPED)
	Vago	04	“talvez o único no meu entendimento fosse o álcool, lembrando que tem pessoas que não podem consumir” (PEDROEDF)
			“parece que a dependência está na quantidade e/ou peridiocidade” (JUCAHIS)

Quadro 6 - Categorias sobre a diferenciação entre “uso recreativo de uso abusivo de drogas” dos 49 cursistas.

Fonte: O Autor.

A maior parte dos professores (39) apontou uma diferença entre o uso recreativo e abusivo a partir de suas percepções e experiências; apenas seis não indicaram diferenças, assinalando que ambos eram maléficos à saúde. Quatro indicaram distinções centradas na quantidade do consumo e na frequência (peridiocidade) do uso da droga, mas não deixaram claro como isso ocorria nas práticas abusiva e recreativa.

No que tange aos tipos de uso, parte dos professores descreveu que o uso recreativo era uma prática mais controlável e esporádica, enquanto no uso abusivo havia uma tendência a práticas compulsivas e sem contro-

le. Outra distinção refere-se à relação uso-quantidade: no uso recreativo o consumo da droga é visto como menos frequente e em menor quantidade e no abusivo como mais frequente e em maior quantidade. Ou seja, de forma recreativa o usuário usa esporadicamente a substância enquanto que, se usado de forma abusiva, a assiduidade é maior. Outro aspecto identificado refere-se ao grau de dependência. Alguns assinalaram que no uso abusivo o usuário se torna dependente e no uso recreativo nem sempre isso acontece. Ilustramos essas ideias com os seguintes depoimentos:

Acredito que o uso recreativo ocorra em situações esporádicas, onde o sujeito consegue ter controle sobre o uso de drogas. Já o uso abusivo foge do controle do usuário e o mesmo não tem controle sobre o momento de parar [...] (ROSAPED).

O uso recreativo é quando a pessoa escolhe o momento que irá usar a droga, já o uso abusivo é quando já não se pensa ou percebe quantas vezes ou momentos em que irá usar, quando se percebe já está usando e não sabe a hora de parar. (ALICELET).

Recreativo é o uso regular ou esporádico em que o usuário sente-se bem, e não dependente da droga (lícita ou ilícita). O abusivo, é a pessoa que depende da droga para sentir-se bem, seja remédios controlados ou drogas lícitas ou ilícitas. Da qual fica dependente, e isso interfere em todas as esferas de sua vida [...] (LUNART).

Uso recreativo seria quando você usa esporadicamente, como por exemplo, uma cerveja em uma festa no fim de semana. Uso abusivo seria o uso frequente e contínuo, o que levaria a um aumento da frequência e da quantidade usada, tornando-se uma compulsão (LIDIALET).

Na análise da participação dos professores no fórum da semana 2, eles se referiam ao uso recreativo partindo de drogas mais “leves” (substâncias lícitas como álcool ou tabaco), contrapostas ao uso de substâncias mais “pesadas” (quase sempre drogas ilícitas). Predomina entre os cursistas a visão de que drogas lícitas, como o tabaco e o álcool, são menos perigosas, algo já constatado por Ferreira *et al.* (2010) ao observar as percepções e atitudes de professores de escolas públicas perante o tema drogas.

Como sinalizado nas pesquisas epidemiológicas na introdução da pesquisa, é possível que essa forma de pensar o álcool como algo menos nocivo venha da naturalização de práticas recreativas enraizadas na cultura brasileira. Nesse sentido propagandas de cerveja favorecem esse processo. São transmitidas em horários não nobres e podem influenciar essa percepção, perspectiva sinalizada por Figueiredo (2017) e corroborada com o aumento do consumo de cerveja e destilados no Brasil se comparado com outros países (WHO, 2018).

Foi também notado que a maconha é percebida como mais leve, mas pode direcionar o uso da cocaína, considerada uma droga mais pesada, capaz de gerar quadros de dependência química e até mesmo emocional. Essas respostas revelaram que para uma parcela dos cursistas o conceito de droga mais leve (com efeito mais suave) está ligado ao campo do “lícito”, o que não é correto afirmar dado que medicamentos de tarja preta podem ser potencialmente nocivos sem acompanhamento médico; embora “permitidos por lei” podem gerar danos graves à saúde se utilizados sem controle. Ferreira *et al.* (2010) e King’Endo (2017) igualmente identificaram discursos de maior potencial deletério associados às drogas ilícitas, induzindo a falsos conceitos de droga “leve” e “pesada”.

O uso recreativo é visto por quase todos os cursistas como um uso controlável, embora para alguns, esse controle possa levar a casos de uso problemático. Já o uso abusivo é associado a um grande risco, dado que o usuário não tem controle sobre o uso do produto e acaba se apropriando das drogas de forma compulsiva, acarretando danos mais severos à saúde e casos de dependência. Tais visões estão centradas nas vivências dos professores cursistas, o que em nosso entendimento é importante para orientar e conduzir diferentes discussões em um curso de formação pautado no diálogo e na construção colaborativa de conhecimento.

A maioria dos cursistas faz uma distinção clara entre o uso recreativo e abusivo, prevalecendo a ideia de que o uso recreativo é uma prática mais controlável e esporádica, enquanto o uso abusivo tende ao descontrole com potencial para a dependência.

Para seis cursistas não há diferenças. Essa minoria acredita que uma prática leva à outra, como destacado nos depoimentos: “Para mim não há uso recreativo de drogas. Sempre será abusivo.” (CLEIDEHIS) e “Não há diferença. Eles estão ligados. Um leva ao outro.” (TAISPED).

Tais relatos, presentes igualmente nos fóruns, revelam a falta de esclarecimento e visões que generalizam o uso de qualquer substância, lícita e ilícita, como disparador do uso de outro entorpecente, o que é refutado pela literatura (HART, 2014, LABATE; FIORE; GOULART, 2008; ACSELRAD, 2015; FIGUEIREDO, 2017).

Partindo das categorias acima, os gráficos a seguir descrevem os casos de uso recreativo (figura 13) e abusivo (figura 14) identificados pelos cursistas em diferentes contextos, quais sejam: entre conhecidos/amigos, familiares e na escola onde atuam.

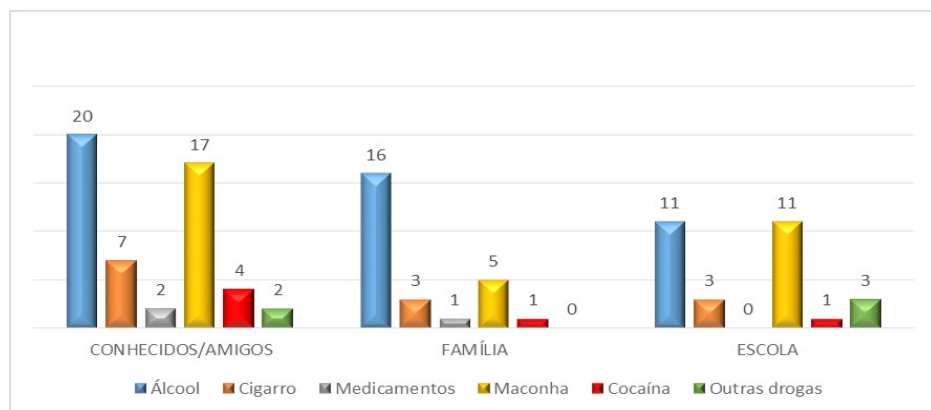


Figura 13 - Categorias sobre conhecimento dos 49 cursistas quanto ao TIPO e CONTEXTO de uso RECREATIVO de drogas

Fonte: o autor

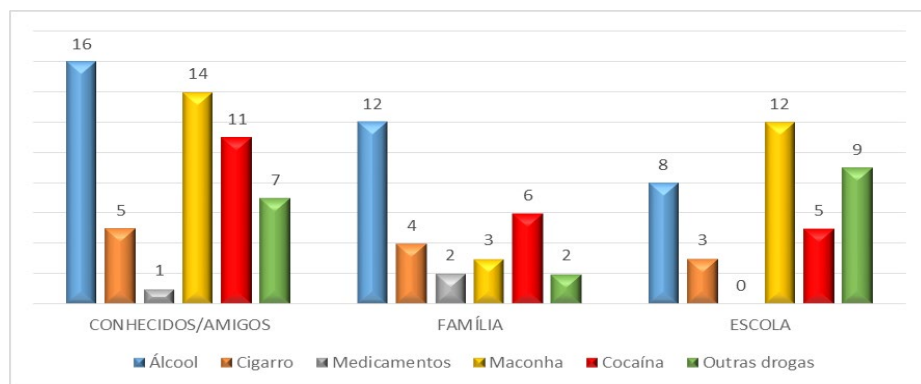


Figura 14 - Categorias sobre o conhecimento dos 49 cursistas quanto ao TIPO e CONTEXTO de uso ABUSIVO de drogas.

Fonte: O Autor.

Na figura 13, sobre uso recreativo, a maconha (*Cannabis*) aparece com a droga ilícita mais disseminada, corroborando com outros estudos já realizados (CEBRID, 2006; 2010; CARLINI, 2006; MOFFAT *et al.*, 2013; MOFFAT *et al.*, 2017; BRASIL, 2013; 2016). Episódios com outras drogas são bem menores, se comparados à maconha, sobretudo nas escolas onde a sua frequência é similar ao uso recreativo do álcool. Como referenciado, não se trata apenas de uma realidade da adolescência brasileira, mas de um panorama global (WHO, 2004; AUSTRALIA, 2015; MIDFORD *et al.*, 2012; KING-ENDO, 2015; MOFFAT *et al.*, 2017; GAKIDOU, 2018), sobretudo quanto ao consumo do álcool.

Na figura 14, sobre uso abusivo, o álcool e a *Cannabis* aparecem também entre conhecidos e amigos desses profissionais, sendo que os episódios de uso abusivo de *Cannabis* são mais citados que os de consumo abusivo de álcool. Isso depende do perfil da comunidade escolar e, inclusive, da forma como acontecem as relações com o narcotráfico (HART, 2014). Outro ponto interessante é a frequência de casos de uso abusivo de cocaína, que passam a ser mais percebidos pelos professores em todas as esferas citadas. Em relação a todos esses casos de consumo, a circulação de drogas nas escolas onde os cursistas atuam é evidente e necessita de atenção para intervenções pedagógicas.

Como lembram Lemos (2008) e Horta *et al.* (2014), os primeiros contatos com as drogas costumam ocorrer em ambientes conhecidos, especialmente dentro de suas próprias famílias (FERREIRA; TORGAL, 2010) e se ampliam com pessoas dos círculos de relacionamentos, inclusive na escola. Nesse contexto, parte da literatura entende que o espaço formal de ensino é potencialmente favorável para o desenvolvimento de práticas educativas de prevenção (LEMOS, 2008; BRASIL, 2011; PLACCO, 2011; SODELLI, 2011; HORTA *et al.*; 2014; COELHO, TAMIASSO-MARTINHON, SOUSA, 2017), como preconizado pelos PCN sobre saúde e previsto pela Lei 11.343/2006.

3.2 Espaços de diálogo complementares: o caso do Café virtual

O Café virtual foi um espaço que agregou experiências e posicionamentos diversos dos sujeitos investigados, servindo de instrumento complementar de observação da interação dos cursistas na formação. Diferente dos fóruns semanais, nossa intenção foi incentivar a mediação autônoma dos cursistas; esse propósito foi atingido ao longo do curso. Tratando-se da construção de espaços dialógicos, o tutor participou e criou tópicos a fim de estimular o uso dessa ferramenta participativa pelos cursistas. Esse recurso também foi apontado no estudo de Barros (2017) como um canal de comunicação e desinibição entre os cursistas. No decorrer da formação, foram criados 14 tópicos de discussão: cinco pelo tutor e nove pelos cursistas. Nesta seção abordaremos os tópicos do Café virtual com maior participação, descritos no Quadro 6. Os demais tiveram menor participação (menos de 9 comentários):

Nome do tópico	Criador	Enunciado	nº comentários
Educação opressora ou dialógica e reflexiva sobre drogas?	Tutor	[...] EDUCAÇÃO REPRESSORA OU DIALÓGICO-REFLEXIVA sobre drogas? O que você acha que prepara melhor os alunos para decidir o que é adequado em suas vidas? Tragam suas experiências.	25
Sugestão de livros	Cursista	Boa noite! Visitando a Bienal do Livro, no sábado, comprei um livro muito interessante. O que é Toxicomania. De Jandira Masur. Editora Brasiliense. Até a próxima...	23
Quem conhece a Lei 11.343/2006?	Tutor	[...] CITAÇÃO DA LEI... Equipe, Alguém conhecia essa Lei e suas propostas? Será que isso é divulgado nas escolas? Depois dessa Lei (embora não centralize em dimensões pedagógicas) os investimentos educacionais preventivos aumentaram nas escolas?	17

Quadro 7 – Tópicos mais acessados no Café virtual. (continua...)

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/mod/forum/view.php?id=16732>.

Nome do tópico	Criador	Enunciado	nº comentários
Qual a melhor opção do curso sobre drogas? 1º ou 2º semestre?	Tutor	Professores, Qual a melhor opção para oferecer o curso Sobre Drogas, Educação e Saúde nas escolas pela fundação CECIERJ? - o primeiro semestre ou o segundo? O que funcionaria melhor na realidade escolar de vocês? - Açam que essa formação deva continuar na modalidade a distância ou deveria ser um curso de modalidade exclusivamente presencial? [...]	14

Quadro 7 – Tópicos mais acessados no Café virtual.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/mod/forum/view.php?id=16732>.

Pode-se notar que os tópicos criados pelo tutor foram os mais acessados. Supostamente porque os cursistas eram lembrados ao longo dos fóruns e e-mails semanais para que acessassem o espaço. Uma exceção foi o fórum criado por uma cursista, que sugeriu livros relacionados à temática. Esse tópico foi o segundo mais acessado no curso visto que a biblioteca virtual era constituída basicamente de artigos e documentos oficiais e não dispunha de materiais didáticos (ou paradidáticos) que abordassem questões de ordem mais técnica sobre o assunto. Como discutido no referencial, há poucos espaços acerca do tema drogas, o que amplia a dificuldade dos profissionais em lidar com o assunto e isso pode ter corroborado para a participação no fórum. Em especial nesse tópico, cinco livros foram indicados e comentados pelos cursistas e pelo tutor, com sinopses e dicas de site para encontrá-los com valor acessível.

Embora a plataforma virtual tenha registrado 771 visualizações no Café virtual até a primeira semana de dezembro de 2017 (após a data de finalização do curso), houve o registro de apenas 107 comentários, distribuídos dentre 18 cursistas. O que significa dizer que, dos 51 cursistas, 33 não participaram do Café virtual. Entendemos que muitos acessaram o link, mas não se posicionaram nos tópicos. Supomos que isso aconteceu porque questões propostas pelo Café virtual foram abarcadas em parte ao longo nos fóruns e não eram obrigatórias como avaliação do curso.

Como descrito no quadro 7, foi aberto um tópico com a intenção de conhecer o melhor semestre e forma de oferecimento do curso (on-line, presencial ou semipresencial), dado que essa questão não fez parte dos questionários. Cerca de um terço dos cursistas (14) emitiu comentários nesse fórum, a maioria (8) considerou o primeiro semestre como melhor opção por terem mais tempo para dialogar e preparar a escola para ações educativas. A preferência pela formação no primeiro semestre também foi relatada no questionário de avaliação do curso como descrito pela cursista ADRIANALET: “Gosto do tema e o curso foi bem conduzido. Poderia ter trabalhado mais se o curso tivesse sido realizado no primeiro semestre do ano letivo.” Duas cursistas preferiram o segundo semestre por acreditarem que o final do ano letivo os projetos com parceria funcionam melhor; outros dois afirmaram que qualquer semestre seria indicado para a implementação de práticas pedagógicas preventivas.

Em relação à modalidade, foi unânime que o curso on-line é o melhor mecanismo de formação, considerando sua flexibilidade na gestão do tempo de estudos e a redução de custos com deslocamento, sinalizado nos trabalhos de Coelho (2014) e Coelho e Monteiro (2017c). No mesmo fórum, uma cursista sugeriu que o curso tivesse um encontro presencial, para que os profissionais pudessem se conhecer fisicamente e fortalecer laços de experiência. Tal proposta também foi referida no questionário no comentário de um cursista que comenta sobre o que faltou na formação:

Um encontro presencial. Apesar de o curso ser a distância, acredito que um encontro presencial traria ainda mais proximidade e fortalecimento dos professores para a troca de experiências com o tema do curso (MONICABIO).

3.3 A participação dos cursistas ao longo da formação

Seguindo os critérios estabelecidos no Edital dos cursos de atualização para professores, os docentes teriam que ter média igual ou superior a 6,0 para serem aprovados. Para a Fundação CECIERJ, a situação de abandono é quando o cursista inicia e simplesmente deixa de participar

das atividades ao longo do curso, não faz nenhuma tarefa ou faz muito pouco (ex.: só entrou no fórum de apresentação). A desistência se dá em caráter mais formal quando o cursista passa por alguma dificuldade e informa ao tutor que precisará interromper o curso.

Até o final da primeira etapa do curso (sétima semana), os alunos que tinham mais de 20 dias sem acesso ao MOODLE (cerca de três semanas) foram desligados⁵². Ainda nessa etapa, cinco alunos enviaram e-mails formais ao coordenador pedindo o cancelamento por motivos pessoais, sendo considerados desistentes. Dos 107 alunos inicialmente matriculados, 56 abandonaram o curso até o final da sétima semana, o que já era previsto haja vista os altos índices de evasão dos cursos a distância (ABED, 2010; 2016). Após o desligamento de 56 alunos, restaram 51 que seguiram para a segunda fase (da oitava à décima segunda semana). O nosso recorte de análise de rendimento foi sobre o universo que alcançou a segunda etapa. Como mostrado na Tabela 1, dos 51, 11 abandonaram⁵³. Sobre o rendimento dos cursistas que seguiram a segunda fase da formação, obtivemos o seguinte resultado:

SITUAÇÃO FINAL	NÚMERO DE PROFESSORES	PROPORÇÃO
APROVADO(A)	36	70,6 %
REPROVADO (R)	04	7,8 %
ABANDONO (AB)	11	21,6 %
TOTAL	51	100 %

Tabela 1 – Resultado final da participação dos 51 cursistas⁵⁴.

Fonte: O Autor.

Cabe lembrar que, caso o cursista acessasse o fórum e não participasse das discussões, a plataforma não contabilizava o período de abstenção. Percebemos que alguns deixavam de participar por três semanas, por exemplo, mas o histórico de acesso acusava que ele estava ausente há

⁵² Após se conectar à plataforma, os cursistas recebiam a seguinte mensagem: “Será desligado da disciplina o cursista que ficar sem acessar a sala de aula por mais de 20 dias corridos sem justificativa”.

⁵³ Somando a primeira e segunda fases da formação tivemos um número de 62 abandonos e 5 desligamentos (67 evadidos), do total de 107 matriculados. Foram aprovados 34 professores. Diante ao proposto para o CEP Fiocruz, atendemos ao universo mínimo de 30 cursistas.

⁵⁴ Os dois cursistas que não autorizaram o TCLE fizeram parte dos alunos aprovados no curso.

apenas 2 dias. Isso significa que o cursista explorava a plataforma e realizava login, mas não enviava qualquer mensagem, como aconteceu com VITORPED. Tendo em vista esse fato, o acompanhamento dos tutores e da coordenação pode configurar um sistema de monitoramento eficaz (BARROS, 2017). O monitoramento do fórum deve ser, preferencialmente, diário para que se possa entrar em contato com os cursistas que se ausentaram por muito tempo.

Zelar pela frequência dos cursistas não é uma tarefa fácil, como já discutido por Barros (2017) e Coelho (2014), sobretudo considerando a dificuldade de gestão do tempo de estudos desses profissionais que chegam exaustos após uma jornada de trabalho com o público adolescente. Essas questões de ordem temporal e laboral foram referidas por Luz *et al.* (2018). Cabe lembrar que alguns ainda trabalhavam no ensino noturno. Por isso, o estímulo e o acolhimento a esses professores por meio das sinalizações e lembranças nas mensagens coletivas e/ou personalizadas fez uma grande diferença, como descrito em alguns depoimentos. O acolhimento e admiração pelo tutor podem facilitar o acesso, permanência e aprendizagem desses profissionais nas formações continuadas.

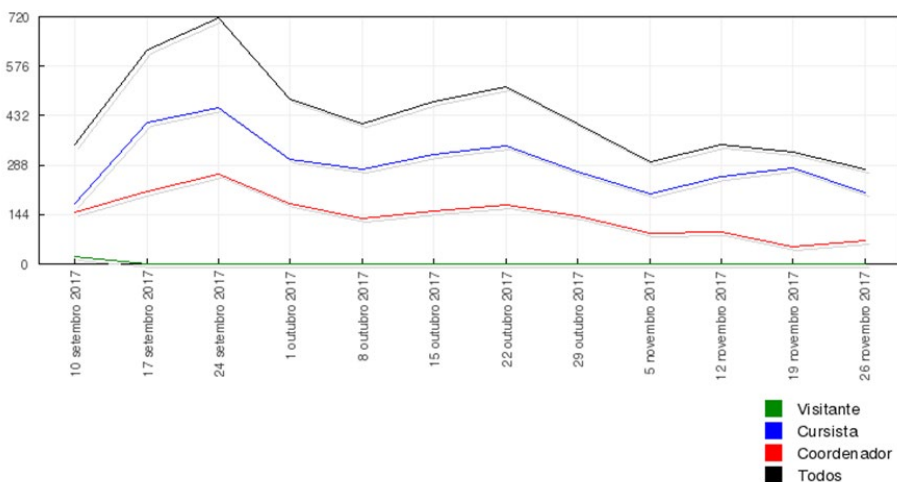


Figura 15 - Monitoramento das postagens ao longo do curso.

Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/report/stats/index.php>

Observando o gráfico anterior, pode-se notar três picos de participação dos cursistas: no dia 24 de setembro (último dia sugerido para a

participação no fórum da semana 3), no dia 22 de outubro (último dia sugerido para a participação no fórum 7) e no dia 19 de novembro (final da primeira semana do último fórum de compartilhamento de dificuldades e facilidades da implementação do “Mãos na massa”).

Nota-se na figura 15 que todas as três datas se referem aos domingos, dias de maior contribuição nos fóruns (maior frequência de postagens identificado pelo sistema MOODLE). Para parcela dos professores, esse era o único dia de interação nos fóruns, contradizendo o que havia sido requisitado no edital com a participação de no mínimo 2 dias intercalados por semana ANEXO 3. Contudo, um mesmo cursista poderia ter postado mais de uma vez, o que aumenta esses índices.

É conveniente enfatizar que a evasão foi um ponto desfavorável que encontramos para a construção de espaços de diálogo e aprendizagem. Como sinalizado por Luz e colaboradores (2018), diversos fatores se aliam para justificar quadros de evasão. Nesse sentido, um curso on-line precisa estar ciente desses fatores. Isso pode favorecer melhoramentos para novas edições do curso Educação, Drogas e Saúde nas Escolas e servir como parâmetro para informar gestores que queiram construir versões futuras, racionalizando custos, por exemplo. Cabe lembrar que se a evasão é alta, o custo das formações aumenta. Nesse caminho, monitorar com cautela os cursistas que desaparecem pode ser um recurso para evitar possíveis casos de evasão.

Se o cursista acessa o fórum uma única vez na semana, limita-se a interação com os demais colegas e tende a realizar leituras diagonais (dinâmicas), não respondendo com cuidado e atenção as questões colocadas pelo tutor. A dificuldade de acessar à plataforma dois dias intercalados foi uma grande limitação identificada desde as primeiras semanas do curso, embora mensagens de acolhimento e de lembrança do cronograma tenham sido enviadas continuamente. Retomaremos essa discussão sobre a gestão do tempo de estudos nos itens seguintes deste capítulo.

3.4 Das abordagens tutoriais à inserção dos conteúdos e reflexões nos fóruns on-line: um recorte para a semana 6⁵⁵

Como visto nos trabalhos de Teixeira e Almeida (2015), a dimensão reflexiva da formação continuada via EaD apresenta muitas contribuições para a preparação mais crítica e emancipatória dos profissionais do ensino. Essa perspectiva é retratada por Coelho e Monteiro (2017c), ao reconhecerem que o desenho virtual do curso pode facilitar as trocas e o compartilhamento de informações, sendo potencialmente atrativo para os professores.

Entendemos que, no esquema assíncrono do fórum, as falas dos cursistas não inibem a dos demais e o tempo de expressão não é um problema – os cursistas podem refletir com cautela antes de postarem. Na dinâmica assíncrona, todos podem se pronunciar e deixar suas impressões.

Como descrevemos na Metodologia, o fórum da semana 6 foi baseado em uma situação-problema. Utilizamos esse exemplo por ter partido de uma experiência pessoal do autor da Tese e envolver os cursistas em discussões acerca de estratégias utilizadas por outros professores. Nessa perspectiva, as indagações feitas aos cursistas ao longo dos debates, serviram para estimular o exercício de reflexão argumentativa sobre a prática de outro docente e permitir uma reflexão acerca da sua própria forma de abordar o tema drogas. Em outras palavras, esse e os demais fóruns se tornaram um lugar de entrelaçamento, marcado pela convergência e colaboração, como proposto por Nóvoa (2017). Para o autor, nada se constrói no vazio e a “colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento, importante para construir um percurso integrado e colaborativo, coerente de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Convém lembrar que os cursistas foram alertados que se tratava de uma personagem fictícia. Embora adotando como cenário o filme “Bicho de sete cabeças”, nossa intenção foi discutir o recurso cinematográfico como ferramenta didática para nortear discussões acerca do assunto com alunos da Educação básica.

55 Parte dessa seção foi apresentada e publicada nos Anais do V ENECiências, realizado em Niterói, de 15 a 18 de maio de 2018.

A fim de estimular que os filmes não fossem apenas instrumentos de exibição lúdicos, contextualizamos a situação com questões norteadoras: (1) Que motivos você enxerga para Neto (protagonista) usar maconha? (2) O que você acha das atitudes dos pais de Neto em relação ao uso de álcool? E a maconha? (3) Qual a influência dos amigos de Neto para que ele passasse a usar maconha?

Buscando aproximar os cursistas da atividade, complementamos o enunciado da apresentação na tentativa de orientá-los, da forma mais acolhedora possível (BARROS, 2017). Assim, foi sugerido que assistissem ao filme (em tom irreverente e com muita pipoca!) para - posteriormente - analisá-lo à luz dessas questões.

Com a implementação desse espaço de discussão on-line tivemos a intenção de verificar se o uso do filme e das questões norteadoras contribuiriam para o desenvolvimento de uma abordagem preventiva. Além disso, foi solicitado que eles indicassem outros filmes sobre o tema que poderiam ser usados em suas práticas e os motivos pedagógicos de escolha desse material, visando a troca de experiências.

Ao final da sexta semana de formação haviam 57 cursistas com frequência registrada pela plataforma MOODLE. Contudo, apenas 39 realizaram postagens nesse fórum. Ao analisar a primeira questão proposta pelo enunciado, identificamos nas postagens três pensamentos, descritos no quadro a seguir:

Pergunta analisada	Categorias	nº	Exemplos de sentenças nas postagens (unidades de contexto)
O que pensam da proposta de Cláudia...	A ação pedagógica contribuiu para uma abordagem preventiva	19	“considero a proposta da professora válida para uma abordagem preventiva” “mostra o uso da maconha, do álcool e do cigarro, remédio controlado, a influência dos amigos” “mostra também como uma família sem diálogo, autoritária, repressiva e conservadora pode prejudicar e aumentar o problema” (SUZIEBIO)
	Permitiu reflexão, mas não se enquadra em uma proposta preventiva	08	“não percebo uma atividade com fins preventivos” “a todo o momento o filme mostra a droga sendo tratada como um mal a ser exterminado” (MARCOSOC)
	Não reproduziria essa proposta nas aulas	05	“acho arriscado a exibição de qualquer filme, a não ser documentários” “Temos que atender os desejos do cliente que gera a receita da empresa” (RITAQUI)
	Não responderam	07	sem unidades de contexto

Quadro 8 – Categorias sobre o que os 39 cursistas pensam acerca da proposta educativa de Cláudia – postagens no fórum da semana 6.

Fonte: O Autor.

Como indica o quadro, a maior parte dos cursistas (19) se identificou com a proposta de Cláudia. Eles pareceram compreender que o filme e o debate podem estimular um momento de esclarecimento e reflexão acerca da situação do protagonista Neto em relação ao consumo de drogas. Ao longo do fórum, uma parcela dos participantes destacou a importância das questões norteadoras em seus depoimentos, ressaltando que o uso dos filmes não deve se reduzir apenas à sua exibição, mas se converter em um momento lúdico-reflexivo. Em geral, prevaleceu a visão de que o filme “Bicho de sete cabeças”, seguido das questões norteadoras, oferece uma oportunidade para discutir o tema drogas a partir de situações da vida cotidiana dos alunos. A postagem abaixo é ilustrativa:

[...] Considero a proposta da professora válida para uma abordagem preventiva, uma vez que mostra o uso da maconha, do álcool e do cigarro, remédio controlado, a influência dos amigos. Porém, mostra também como

uma família sem diálogo, autoritária, repressiva e conservadora pode prejudicar e aumentar o problema, levando o adolescente ao fundo do poço. Na minha opinião, a questão familiar foi a mais marcante e mereceria destaque num debate em sala de aula (SUZIEBIO).

Um número menor (oito) achou a aposta pedagógica válida na medida em que fomenta a reflexão e o debate sobre tabus associados ao consumo de drogas. Entretanto, avaliam que a proposta apresenta limites em relação à abordagem preventiva pela ênfase na dimensão punitiva. O registro de um cursista exemplifica esse sentido:

A proposta da professora, a princípio, é boa por trazer o assunto para a sala de aula. A escola, em alguns momentos, pode reforçar tabus por não abordar assuntos vistos como problemáticos no cotidiano. Todavia, não percebo uma atividade com fins preventivos. A todo o momento o filme mostra a droga sendo tratada como um mal a ser exterminado. Não por acaso, existe uma relação entre droga ilícita e loucura (MARCOSOC).

Dos 39 participantes, cinco assinalaram que o cinema poderia ser uma boa ferramenta para estimular debates de cunho preventivo, mas que o filme “Bicho de sete cabeças” não seria uma boa sugestão para trabalhar com turmas de ensino fundamental. Para alguns o filme tem um caráter mais amedrontador do que sensibilizador para promover prevenção. Parte avalia o filme como um material violento e agressivo e não adequado a faixa etária dos adolescentes, sobretudo o oitavo ano.

Esses comentários, aliados ao da professora que julgou o filme adequado para o ensino médio, mas inadequado para o fundamental II, ressaltam a importância do respeito à classificação indicativa estabelecida pelo Ministério da Justiça (MJ) e dos cuidados na seleção de filmes para serem utilizados com adolescentes a fim de protegê-los de conteúdos potencialmente ofensivos. Cabe destacar que a faixa etária da película sugerida pelo Ministério da Justiça é de 14 anos.

Foi observado ainda o receio do uso de filmes que pudessem ser criticados pelos pais e/ou pela coordenação/direção escolar, sobretudo nas escolas privadas, onde nem sempre os professores têm autonomia para definir o material que será usado. O receio do uso de filmes pode ser ilustrado pela transcrição de uma professora participante do fórum:

Em escolas particulares, acho arriscado a exibição de qualquer filme, a não ser documentários que poderiam ser utilizados até pelo grupo “escola sem partido”. Hoje em dia, o ensino na rede privada, com algumas exceções, é uma mera prestação de serviço. Temos que atender os desejos do cliente que gera a receita da empresa (RITAQUI).

Em relação à segunda questão “Que outro filme você sugere para promover um debate sobre drogas com os alunos? Comente a escolha desse filme, do ponto de vista pedagógico”, 27 professores citaram um ou mais filmes que conheciam e já haviam utilizado em suas aulas, totalizando 50 citações. Isso endossa o potencial colaborativo desse fórum, na medida em que parte dos cursistas indicou seus filmes e justificou sua possibilidade de aplicação, oferecendo novos olhares para os demais sobre como utilizar essa ferramenta em sala de aula. Em nosso entendimento essa tarefa agregou bastante ao curso, em especial àqueles que não tinham experimentado filmes sobre drogas em suas aulas. A título de exemplo, um diálogo entre cursistas é ilustrativo:

Acabei de assistir o filme PARAÍÇOS ARTIFICIAIS e aborda as questões das drogas sintéticas e o tráfico das mesmas!!! Mostra bem o envolvimento dos jovens e adultos desde o uso da droga até chegar o ponto de traficar tanto nos eventos como em viagens servindo de mula trazendo as drogas sintéticas de outros países. O que podemos questionar com nossos alunos é que todo este prazer artificial tem suas mazelas e se vale à pena correr estes riscos. A família e os relacionamentos também são afetados, portanto as drogas geram consequências drásticas para o bom convívio familiar (LUCASEDF).

Eu não usaria esse filme (Bicho de sete cabeças). Acho que, assim como o Ricardo, também usaria o filme “Paraísos artificiais”, por considerar menos chocante e mostrar os perigos atuais para os usuários de drogas. Para os pais, seria muito interessante usar essa entrevista: www.youtube.com/watch?v=jkGpX3nF1qQ (RITAQUI).

Ao longo da conversa, a cursista RITAQUI complementa com informações sobre o filme “Bicho de sete cabeças”:

Acho interessante conhecer um pouco sobre o homem que inspirou esse filme: Em 1974, então com 17 anos, Austregésilo Carrano Bueno era

usuário de maconha e outros medicamentos de uso restrito. Quando o pai de Austregésilo encontrou alguns cigarros de maconha no bolso de uma jaqueta do filho, resolveu interná-lo em um hospital psiquiátrico para tratar de seu vício. Em um período de três anos, Austregésilo foi transferido de um hospital a outro com supostos problemas comportamentais sem ao menos ter sido examinado, tendo sido submetido a torturas e eletrochoques (totalizando 21 sessões). Isso durou até que, desesperado, ateou fogo em sua própria cela, sendo retirado a tempo. O ato despertou seu pai, que o tirou do manicômio. Desajustado pelos eletrochoques, pela sedação pesada e pelas torturas variadas, ele acabou sofrendo também nas mãos da polícia, que lhe proporcionou doses extras de humilhação e espancamento. Foi o representante nacional dos usuários na Reforma psiquiátrica do Brasil. Homenageado em 28 de Maio de 2003 pelo Ministério da Saúde e pelo Presidente da República Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, por sua Luta e Empenho na Construção da Rede Nacional de Trabalhos Substitutivos aos Hospitais Psiquiátricos no Brasil. Foi a primeira pessoa no Brasil a mover uma ação indenizatória por erros de diagnóstico, tratamentos torturantes e crimes contra médicos psiquiatras, em 13 de maio de 1998. Porém, foi condenado pelo Tribunal de Justiça do Paraná a pagar a médicos psiquiatras e seus familiares 60 mil reais de indenização por danos morais devido a críticas aos médicos contidas [...].

As postagens evidenciam o potencial interativo e colaborativo desse fórum. O cursista EDF oferece um filme e seus argumentos, que são apreciados pela cursista RITAQUI. Ela inclusive propõe um link e sugere que o material seja divulgado entre os pais dos estudantes. Nessa linha, complementa sua postagem trazendo um pouco sobre a história verídica de Austregésilo Carrano Bueno e as mazelas envolvidas em sua internação, inspiração para a produção do filme “Bicho de sete cabeças”.

Dentre os filmes citados, “Eu, Christiane F, 13 anos, drogada e prostituída” e o “Diário de um adolescente” foram os mais registrados (07 citações). Os filmes “Kids” e “Meu nome não é Johnny” tiveram quatro citações; “Transpotting”, “Paraísos artificiais”, “O barato de Grace”, “28 dias” e “Cortina de fumaça” (documentário) foram mencionados duas vezes ao longo do fórum. Os 18 filmes restantes foram registrados uma única vez: “Vício frenético”, “Bulling – provocações sem limite”, “Scarface”, “Cazuza”, “Quebrando o tabu” (documentário), “Profissão de risco”,

“Queimando tudo”, “Os filhos do crack” (documentário), “A história da maconha”, “Réquiem para um sonho”, “Sem limites”, “Obrigado por fumar”, “Maria Cheia de Graça”, “Tropa de Elite”, “Anjos do sol”, “Voo”, “Traffic” e “Cidade de Deus”.

Os três primeiros filmes mais citados são produções estrangeiras lançadas em 1981 (Alemanha), 1995 e 1994 (Estados Unidos), respectivamente. Em geral, os filmes referidos não são ofertados na plataforma Youtube ou a versão completa na língua original (inglês ou francês) não tem legenda. Essa preocupação já foi sinalizada no trabalho de Coelho e Monteiro (2017) ao analisar a animação *Guerra ao Drugo*, dado que existem materiais em língua portuguesa de fácil acesso que facilitam a comunicação com os jovens.

Foi notado que filmes antigos são mais referidos do que filmes recentes. As produções nacionais são menos citadas, exceto o filme “Meu nome não é Johnny”, lançado em 2008. O estímulo às películas nacionais foi indicado ao longo do fórum pelo tutor, haja vista que os filmes brasileiros abordam o contexto local, favorecendo um debate sobre a realidade nacional. Observamos ainda nesse fórum o anseio de alguns cursistas para que os filmes sugeridos fossem registrados em um canal específico para os docentes, visando o acesso após a finalização do curso. Desse modo, como um como desdobramento da Tese do livro, criou-se um canal com diferentes propostas pedagógicas sobre drogas, incluindo filmes. Tal iniciativa será comentada nas considerações finais.

De forma geral, a proposta educativa de Cláudia resultou em um exercício de simulação realística (BARROS, 2017) a fim de promover um reposicionamento social⁵⁶ em relação à prática da professora e estimular a argumentação sobre aspectos positivos e negativos do uso do filme escolhido para a atividade da semana 6. Corroborando nosso pressuposto inicial, o fórum de discussões da tarefa 6 se constituiu em um espaço democrático de troca de experiências, aprendizagem e debates sobre a temática. É pertinente citar que cinco alunos nunca haviam usado filmes sobre drogas em suas turmas, inclusive cursistas com mais de 10 anos de magistério.

56 Na perspectiva de Coelho, Tamiasso-Martinhon e Porto (2016), reposicionamento social seria a capacidade do estudante se colocar no lugar do outro, levando em consideração suas necessidades pessoais e sensibilidades.

Embora grande parte dos cursistas tenha aprovado a proposta fictícia da professora Cláudia, o ponto mais importante desse processo foi a oportunidade deles conhecerem materiais oriundos da prática de outros professores e poderem realizar adaptações necessárias as suas turmas, conforme sinalizado nos estudos de Moffat *et al.* (2017) e exemplificado pela postagem do cursista:

[...] Em relação a indicação de um filme, conheço os que já foram citados aqui desde o início. Vou aproveitar para enriquecer a minha lista de filmes com as postagens dos colegas mais experientes no trabalho pedagógico referente ao tema. Tem um filme que costumo utilizar para trabalhar um outro tema com meus alunos, mas que acaba trazendo a questão da utilização de drogas ilícitas e o álcool. É o filme *Cazuza: o tempo não para*. Geralmente uso esse filme nas discussões sobre a questão da AIDS e do vírus HIV, mas sempre entramos na utilização de drogas como: álcool e drogas injetáveis, e como elas podem estar associadas à transmissão do vírus (PABLOBIO).

Essa postagem revela não apenas a oportunidade de instrumentalização com as referências trocadas com os colegas, bem como a possibilidade de adaptar um material a várias situações. No caso acima, o professor utilizou o filme que centraliza a discussão na Aids (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) para traçar novas conexões com o tema drogas, frente aos riscos de transmissão do vírus da Aids em função do compartilhamento de drogas injetáveis. É nessa perspectiva que Moffat *et al.* (2017) sinalizam, sobretudo nos recursos audiovisuais, que a preocupação pedagógica não deve estar centrada no material em si, mas na capacidade de processá-lo, adaptando-o a diferentes contextos e públicos juvenis.

Com o propósito de articular os conteúdos abordados nos tópicos semanais e os argumentos presentes nas postagens dos cursistas, o tutor fomentou indagações, autorreflexão e análise do posicionamento dos cursistas. Estimulou que eles não oferecessem respostas prontas, mas que pensassem previamente e, sobretudo, pudessem encontrar elementos no fórum para basear seus argumentos. Tal enfoque constitui o trabalho colaborativo na EaD.

A seguir um exemplo que revela a atuação do tutor diante da postagem de uma cursista sobre o filme adotado por Cláudia:

[Beltrano] e demais integrantes deste curso, concordo que uma boa base familiar é fundamental para que os jovens se mantenham saudáveis mental e fisicamente. Também me senti frustrada com os rumos da família do filme em questão e busquei mentalmente avaliar o porquê das coisas terem tomado esse rumo. É necessário situar aquela família em seu tempo. Anos 70, moralismo exacerbado, o conhecimento existia, mas não era tão difundido como atualmente, quando temos tecnologia e saber sendo distribuído. Está claro que o pai era ignorante, assim como os demais da família.[...] Estamos crucificando o pai, mas, vendo por outro lado, ele internou o filho na maior e melhor instituição disponível. Em outras palavras, o interesse do pai foi “cortar o mal pela raiz”. Errou feio. Tratou o assunto com extrema rigidez devido ao desconhecimento. [...] Pergunta final e inquietante: um indivíduo não pode se inserir na vida de consumo de drogas tão simplesmente por curiosidade, porque ele quis, mesmo pertencendo a uma família bem estruturada? (ADRIANALET)

Nessa ocasião, o tutor respondeu:

[Fulana],

Lembra das semanas anteriores, quando alguns mantinham uma visão um pouco drogacêntrica (meu neologismo). Então, ao longo da formação busquei mostrar que o uso de drogas não depende apenas de curiosidade. Ela apresenta sua dimensão pessoal, depende do tipo de droga e do consumo. Logo, não podemos generalizar. A nossa preocupação deve ser com o sujeito e em oferecer esclarecimentos para que eles tomem decisões favoráveis à sua qualidade de vida. Mas a família (ou o descaso dela) influencia, assim como a curiosidade, as experimentações dos colegas e namoradinhos/as, a mídia. [...] O diálogo não é a solução para prevenir o uso abusivo de drogas, mas é um investimento que aumenta os laços afetivos e pode tornar os sujeitos mais esclarecidos, caso o diálogo seja aberto a novos olhares e a discutir sem reprimir. Quanto mais acolhedor for o diálogo, mais os alunos chegarão a nós, professores.

Deixando pistas. Francisco tutor.

Em nosso entendimento, abordagens acolhedoras são capazes de integrar os cursistas aos debates, promovendo um trabalho colaborativo

e conectado com os demais assuntos desenvolvidos ao longo da formação. Inclusive, a cursista ADRIANALET finaliza sua postagem com uma indagação para o tutor e para o grupo, mostrando que essa estratégia foi apropriada por alguns ao longo do fórum.

Na linha de aproximação com os cursistas, alguns comentaram sobre a possibilidade do uso do filme “Bicho de sete cabeças” ser exibido para os pais. Nessa e em outras ocasiões, as discussões previam possibilidades pedagógicas para serem aproveitadas no “Mãos na massa”, como revela a postagem do tutor em interlocução os cursistas:

[cursista 1, 2, 3 e colegas],

Aproveitando a fala do [beltrano], coloco que este poderia ser um material indicado aos pais para reverem suas percepções em relação ao tema. Não sobre a saúde mental propriamente dita, mas sobre os prejulgamentos em torno do assunto e as graves consequências de ações impensadas, como uma internação. É óbvio que utilizá-lo numa reunião de pais seria interessante, mas não vejo muita viabilidade pois os pais vão correndo à escola devido a seus afazeres. Mas pode ser uma boa sugestão para que possam assistir com seus filhos em prol de repensar algumas questões.

Aliás, fica uma proposta para o “Mãos na massa” algo próximo, que articule também os funcionários da escola ou a comunidade escolar. Parcerias são fundamentais e divulgação de nossas propostas para além dos muros escolares.

Vamos pensar nisso?

Francisco tutor.

Essa prática de dialogar em um mesmo depoimento com vários cursistas foi bastante utilizada, visando integrar o grupo e aproximá-los das ideias expressas nos fóruns. Tal enfoque foi desenvolvida no curso de Formação de Tutores elaborado por Barros (2017), caracterizando um feedback coletivo positivo em relação aos comentários dos cursistas e suas interações com os posicionamentos de outros colegas de formação. Essa

forma de responder em grupo, (fornecer uma resposta a diferentes cursistas em um único depoimento) permitiu um feedback coletivo e buscou evitar que os alunos se sentissem solitários e estimulou que os cursistas comentassem os depoimentos dos outros. Outro exemplo do sucesso das mediações e feedback pode ser observado a seguir:

Francisco, boa noite, aproveitando seu comentário direcionado à colega [ciclana], eu me aproprio de suas palavras “estimular o pensamento crítico” e reforço a necessidade de o professor fazer isso em sala de aula. Alunos são pessoas e às vezes a sala de aula é o único espaço em que ele pode falar... então, deixemos que eles falem. Eu gosto muito de ouvir meus alunos, ouvir suas histórias, suas dúvidas... Te digo que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na sala de aula, estimular o pensamento crítico dos meus estudantes é minha missão como professora (ELENBIO).

A partir desses feedbacks, ora individuais, ora coletivos, os fóruns tornaram-se espaços de construção colaborativa, diálogo e aprendizagem acerca do tema drogas, centrados nas experiências concretas dos cursistas, um dos pressupostos deste livro.

De forma geral, a observação da interação dos cursistas nos fóruns da primeira etapa do curso e as discussões em torno do “Mãos na massa”, na segunda, revelou resistências e limitações dos professores, bem como rupturas de paradigmas. No que tange à primeira etapa do curso, até o final da quinta semana (Semana 5 – Mais ou menos mal?) a abordagem de RD não parecia ter sido bem compreendida por alguns cursistas. Ao longo das semanas 6 e 7, centrado nos estudos de caso e simulações de práticas docentes, esse contexto começou a mudar. Percebemos que nas semanas finais – quando aplicamos o enfoque de RD ao uso de tecnologias educativas (uma das propostas da formação como instrumentalização docente para lidar com o tema drogas) – a proposta de RD pareceu fazer mais sentido.

Tendo em vista esses resultados, agregamos mais elementos para considerar a RD como proposta educativa favorável para estimular a autonomia e uma visão menos reducionista e segregadora sobre drogas entre profissionais de ensino. Em nosso entendimento, o conjunto das tarefas

propostas aliadas às indagações proporcionou uma compreensão mais centrada no sujeito. Isso também foi identificado nos questionários de avaliação do curso e entrevistas, abordados nos tópicos seguintes.

3.5 Avaliação do curso: aspectos pedagógicos, autogestão e demandas conceituais e práticas

Do total de 49 cursistas, 36 responderam ao questionário de avaliação; contudo, só foram utilizados os dados de 34, pois dois não responderam ao TCLE. A sistematização dos dados foi organizada em duas discussões: (1) avaliação dos conteúdos, metodologia e recursos educativos sugeridos; (2) autoavaliação em relação à motivação, empenho e demandas na formação.

No que se refere à avaliação do conteúdo e da metodologia da formação, o cursista deveria optar pelos conceitos: MUITO BOM, BOM, REGULAR e INSUFICIENTE e incluir algum comentário. Como categoria de avaliação, manteremos as letras em caixa alta. Os resultados estão descritos na figura 16:

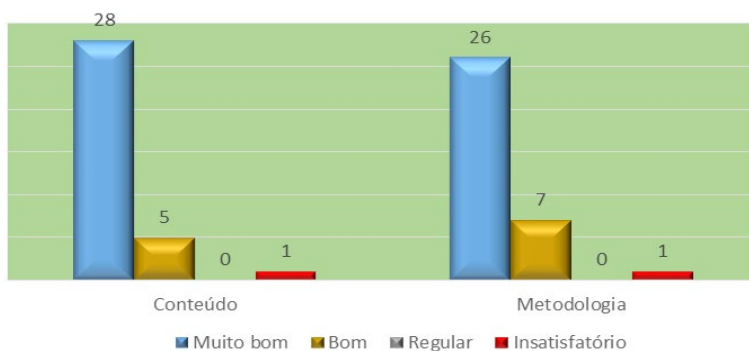


Figura 16 – Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas sobre o conteúdo e a metodologia da formação.

Fonte: O Autor.

Quanto a avaliação sobre os conteúdos do curso, a maioria dos 34 cursistas classificou como MUITO BOM (28 professores), acrescido de frequentes comentários de que o curso estimulou olhares mais claros e

abertos acerca do tema, promovendo uma educação mais humana. Assim, foi possível refletir sobre os mitos e preconceitos em relação ao assunto. Os registros são ilustrativos:

Exposição do tema de forma aberta, quebrando preconceitos, desmistificando conceitos arraigados na própria turma de participantes do curso (ADRIANALET).

O curso foi de muita importância para criarmos propostas e até mesmo desmistificar o tema e abordá-lo de maneira correta e estratégica, sem punição e proibição, apenas com prevenção educativa e esclarecedora (GINABIO).

Para a maioria dos respondentes, a formação abordou não apenas questões científicas sobre drogas, mas buscou transversalizar o tema com a realidade social e experiências concretas dos cursistas. A estratégia das indagações utilizada pelo tutor foi bastante citada como uma técnica que tornou os conteúdos do curso mais ricos e “leves”, pois novos assuntos emergiam dos temas abordados. Os cursistas associaram a qualidade do curso a forma como o tutor conduziu os fóruns, mediando as discussões e as conectando com as discussões das semanas anteriores. Os depoimentos a seguir esclarecem essa ideia:

O Tutor foi excelente, sempre nos motivando a continuar em busca do conhecimento. Sua forma extrovertida fez tudo ficar “leve” e a cada tema apresentado havia uma preocupação em estabelecer ligação com o tema anterior. Sendo assim, havia uma continuidade dos temas, nada estava “solto”, fragmentado (ROSAPED).

Considero muito bom pelo modo que a proposta foi apresentada e desenvolvida ao longo do curso. Foi dinâmico, reflexivo e propôs a interação entre os participantes e o tutor (MONICABIO).

A abordagem pedagógica pareceu ser bem aceita pelos cursistas, estimulando-os a um exercício reflexivo com seus alunos para que conheçam mais suas experiências e de certa forma, a realidade de suas escolas. Para a maioria, os conteúdos foram essenciais e superaram as expectativas

(também notado nas postagens da primeira fase do curso). Cinco cursistas consideraram os conteúdos do curso como BOM e comentaram sobre a qualidade da tutoria e das indagações e sabatinas realizadas. Segundo esses depoimentos, fugiu-se da metodologia tradicional dos cursos on-line por não oferecer respostas prontas aos alunos, mantendo o acolhimento e conduzindo os profissionais para o pensamento crítico em torno do tema drogas (ACSELRAD, 2015; COELHO; MONTEIRO, 2017a). Apenas um aluno classificou o conteúdo como INSATISFATÓRIO. Seguem exemplos de depoimentos:

Gostei muito das indagações que o tutor suscitava (ANABIO).

Além dos conteúdos oferecidos pelo curso, nós professores cursistas fomos estimulados a buscar mais conteúdos para os estudos dos temas propostos para debatermos nos fóruns e assim criarmos uma reflexão (LUCASEDF).

Dos cinco cursistas que consideraram o curso como BOM, registramos algumas críticas e sugestões, quais sejam: 1) alguns materiais do curso davam a ideia de apologia ao uso de drogas; 2) o longo tempo de duração do filme sugerido em um dos fóruns; 3) a necessidade de uma apostila e caderno de atividades que sistematizasse as informações do curso. Em nosso entendimento, a avaliação do curso como INSATISFATÓRIA indicou que o cursista não aprovou a formação e sua continuidade, enquanto que a avaliação BOM aprovava, embora com ressalvas, a potencialidade pedagógica da formação. Segue abaixo a crítica do único aluno que considerou o curso como insatisfatório:

Insatisfatório, pois o conteúdo concentrou-se, basicamente, nas intervenções pouco didáticas do tutor nos intermináveis fóruns propostos. Para a próxima oferta do presente curso sugiro não só a elaboração de apostilas, mas também a produção de um caderno de atividades (JUCAHIS).

Essa crítica foi importante para avaliarmos mecanismos de redução do tamanho das postagens e das questões complementares propostas pelo tutor. Nessa direção, o fórum poderia tornar-se menos cansativo para a leitura dos cursistas, como declarado a seguir:

Gostei muito, mas tive dificuldade em acompanhar o ritmo com a frequência que eu gostaria. São muitos alunos e não consegui ler todas as postagens, o que tenho certeza que teria contribuído em algo para mim (ELENBIO).

Essas falas nos ajudaram a refletir sobre acordos que podem ser negociados ao longo dos fóruns, como a regulagem do número de palavras nas postagens, o envio de imagens em anexo em pdf para não estender o tamanho da barra de rolagem. E até mesmo a possibilidade de compilar os textos oferecidos no curso na forma de um e-book ou material similar que possa ser utilizado pelos cursistas. Nos fazem refletir também sobre a possibilidade de gerenciar um canal no qual esses recursos possam estar disponíveis para aqueles que não participam da formação. Reconhecemos que as críticas destacadas são pertinentes, visto que até a quarta semana foi percebido nas interações que parte dos cursistas não compreendeu a proposta central da formação.

Em relação à avaliação sobre a metodologia da formação, dos 34 cursistas, 26 declararam o curso como MUITO BOM. Sete professores como BOA e um como INSATISFATÓRIA (o mesmo que descreveu os conteúdos como insatisfatórios). Não houve posicionamentos para REGULAR e dez docentes não justificaram seus comentários.

A maioria dos cursistas sinalizou que as estratégias do curso foram bem diferentes do que estavam acostumados em outras formações, elogiando a proposta de oferecer debates abertos e participativos e que produzissem interações entre as pessoas, o que alguns já haviam relatado no item anterior sobre conteúdos. Para alguns, a formação fortaleceu laços na escola e o convívio dentro e fora de sala de aula, estimulando a capacidade de ouvir outros posicionamentos a partir de discussões e debates (COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; PORTO, 2016; COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; SOUSA, 2017). Destacamos mais uma vez a importância da proposta dialógica e indagadora do curso, partindo de situações-problema e experiências concretas. Assim, ofereceu-se um momento de atualização e de trocas (de pensamentos e materiais pedagógicos) acerca do tema, percepções referidas pelos cursistas, como destacado a seguir:

A partir do tema foi possível obter diversas respostas para um melhor convívio no espaço escolar, uma vez que a escola é um espaço de acolhimento (VITORPED).

Proporcionou a interação e a troca de ideias entre os cursistas, fazendo com que nossas percepções fossem ampliadas perante as observações trazidas pelo grupo (TAISPED).

As diversas metodologias (vídeos, músicas, fóruns) possibilitaram a eficácia dos objetivos para cada desafio lançado em cada semana (MONICABIO).

Sobre as críticas/sugestões dos professores que consideravam o curso BOM, três professores se manifestaram: (1) tempo curto para a variedade de assuntos, sugerindo que a formação fosse mais longa; (2) pouco entrosamento nos fóruns; (3) desconforto para debater algumas questões centradas em experiências pessoais.

Em relação à crítica do aluno que considerou o curso INSATISFATÓRIO, o mesmo considerava a formação como um espaço de “achismos” à propriamente de conteúdos (informativo) sobre drogas, como destacado:

Aulas, que aulas? Em função da própria proposta – “Nossa proposta com a formação é promover espaços de diálogo [...] – o curso transformou-se em um grande blábláblá, um verdadeiro fórum de achismos com resultados pífios, conforme demonstraram as ações planejadas e executadas nas escolas (JUCAHIS).

A metodologia do curso foi elaborada para oportunizar espaços de reflexão e reposicionamento social, bem como para troca de conhecimentos a partir do diálogo entre os cursistas e suas experiências concretas. Dito de outra forma, além das questões propostas pelo enunciado, outros materiais ligados ao conteúdo da semana eram adicionados ao fórum ou sugeridos um link para apreciação. Embora o cursista JUCAHIS reconheça que o curso se dispôs a construir um espaço de aprendizagem colaborativa, parece não ser favorável à tal metodologia por acreditar que as discussões em equipe não se configuram como mecanismos de aprendizagem efetivos.

Diferente da maioria dos cursistas, o cursista JUCAHIS acredita que a construção de um material textual sistematizado (apostila e caderno de atividades sobre o tema) poderia promover uma maior aprendizagem. Em nosso entendimento, esse enfoque revela uma visão limitada sobre EaD, apoiada mais na leitura de conceitos e menos na construção colaborativa de conhecimento. Pensamos que essa proposta não corrobora com a perspectiva da RD. Cabe ressaltar que tanto nos fóruns quanto na avaliação do curso houve uma valorização dos cursistas pela metodologia da formação, centrada na aprendizagem colaborativa por meio de espaços de diálogo e aprendizagem, como destacado pelos depoimentos abaixo:

Houvesse o tema sido tratado unicamente por material escrito seria mais um curso sobre drogas (RD). A abertura dada aos professores participantes/alunos do curso deu o “tempero” que diferenciou o tratamento do tema (ADRIANALET).

Esta troca de experiências e contextos diferentes enriquece o conhecimento e fortalece futuras ações pedagógicas de problemas sociais que vivenciamos na sociedade e que podem orientar nossos alunos para que tenham melhores escolhas na vida (LUCASEDF).

O quadro 9 descreve as categorias geradas a partir das respostas dos questionários sobre se os recursos educativos sugeridos pelo curso favoreceram a abordagem do tema nas escolas⁵⁷:

Categoria	n° respostas
Sim	32
Não	0
Vago/Não respondeu	2

Quadro 9 - Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas se os recursos educativos sugeridos no curso favoreceram a abordagem do tema.

Fonte: O Autor.

Excluindo-se os dois professores que não foram claros em suas respostas, 32 cursistas declararam que os materiais educativos (vídeos, charges,

⁵⁷ Esses dados foram apresentados no V CEDUCE, realizado na UFF de 28 a 30 de junho de 2018.

músicas, situações-problemas, textos e afins) favoreceram que o tema pudesse ser abordado ou melhor desenvolvido em suas práticas docentes. Desses, um acrescentou o termo PARCIALMENTE ao lado da resposta. Nenhum professor respondeu “não” à questão, o que sugere perspectivas de aplicação de alguns dos recursos ofertados pelo curso em suas aulas ou projetos pedagógicos.

A diversidade de estratégias, a possibilidade de articulação com outras disciplinas e a aplicabilidade dos materiais à rotina do professor foram as justificativas mais utilizadas na categoria SIM, como exemplificado a seguir:

Sim. Todos os recursos sugeridos são úteis como apoio às aulas, porque demonstram a rotina diária dos professores, em suas práticas educativas diárias (LUCIALET).

Me surpreendi com a diversidade de estratégias educacionais que podem ser empregadas para se trabalhar o tema drogas (SUZIEBIO).

Parte dos cursistas afirmou que a variedade de materiais favorece a interação da equipe, estimulando o lúdico e motivando a participação nos fóruns. A articulação de diferentes mídias pode favorecer a abordagem do tema e fomentar os debates nos fóruns, como constatado ao longo do curso (especialmente da 3 a 7 semana). A seguir, alguns relatos:

As aulas ficam mais dinâmicas e interessantes. Os alunos aproveitam mais quando a apresentação é mais trabalhada com métodos atrativos (CELIABIO).

A aprendizagem ativa, envolvendo os vários sentidos é sempre mais eficaz (RITAQUI).

Em termos de uma autoavaliação, as respostas a pergunta: “como você se sentiu durante a formação?”, foram organizadas nas seguintes categorias:

Categoria	no respostas
Motivado	22
Motivado, mas não acompanhou	10

Quadro 10 - Categorias sobre como os 34 cursistas se sentiram durante o curso. (continua...)

Fonte: O Autor.

Categoria	no respostas
Não motivado	1
Não respondeu	1

Quadro 10 - Categorias sobre como os 34 cursistas se sentiram durante o curso.

Fonte: O Autor.

A maioria dos cursistas se sentiu motivada em relação ao curso. Dentre os que se declararam motivados, as justificativas mais comuns foram: (1) o pleno acompanhamento do professor tutor ao longo do curso⁵⁸; (2) a qualidade dos conteúdos e a metodologia da proposta formativa. Cerca de um terço (dez) teve alguma dificuldade que os impediu de atingir um maior empenho. As falas abaixo são ilustrativas:

Gostei muito, mas tive dificuldade em acompanhar o ritmo com a frequência que eu gostaria. São muitos alunos e não consegui ler todas as postagens, o que tenho certeza que teria contribuído em algo para mim (ELENBIO).

Motivada sempre, mas nem sempre consegui acompanhar o ritmo, mas valeu cada passo dado, cada texto lido e apresentado. Eu gosto muito desse assunto e trabalho sempre com as metodologias sugeridas muitas vezes por aqui. Aprendi muito com isso com certeza. Queria que este curso fosse mais aprofundado (CELIABIO).

Senti-me motivada ao longo do curso. Tive problemas pessoais de saúde, de ordem profissional e acadêmica. Todavia, mesmo sem estar na plataforma interagindo, as propostas do curso me acompanhavam durante toda a semana. Foi muito animador (MONICABIO).

Apenas um se sentiu não motivado, relatando “Não sou afeito a blá-blá-blá” (JUCAHIS). Esse mesmo cursista afirmou não ter ficado satisfeito com os conteúdos e a metodologia do curso, indicando que a proposta de construção colaborativa nos fóruns não o deixava confortável.

Cabe salientar que a cursista ROSAPED abandonou o curso em sua segunda fase, mas fez questão, em teor de lamento, de responder ao questionário de avaliação:

⁵⁸ Esse aspecto também foi identificado no estudo de Barros (2017)

Infelizmente por questões pessoais tive que abandonar o curso...e fiquei triste por isto. No que se refere à motivação, acredito que tendo o (nome do tutor) como tutor/mestre, é impossível ficar desmotivado. Espero ter a chance de participar do curso novamente (ROSAPED).

Como citado nas falas dos cursistas, a falta de tempo foi uma justificativa bastante citada, tanto entre os mais motivados quanto entre os motivados que tiveram dificuldades no acompanhamento. Alguns declararam problemas de ordem particular, acadêmica ou profissional, para gerir o tempo de estudos e se dedicar mais ao curso. Questões ligadas à saúde pessoal ou de familiares foi outro motivo para o não acompanhamento de forma plena, descrito nos questionários e nos dois pedidos formais de desligamento via e-mail, descritos anteriormente. Tais discursos foram sinalizados por Luz *et al.* (2018), ao descreverem as razões de evasão de professores de ciências em cursos on-line.

Em relação à pergunta sobre as dificuldades para acompanhar o curso na modalidade on-line, suas respostas são descritas nas categorias abaixo:

Categoria	n° respostas
Não	16
Sim	8
Em parte	9
Não respondeu/ Vago	1

Quadro 11 - Categorias sobre as dificuldades dos 34 cursistas para acompanhar o curso.
Fonte: O Autor.

Dos 34 professores respondentes, praticamente metade revelou não ter dificuldade durante a formação. Nove alunos registraram algum problema ao longo do curso e oito responderam que tiveram empecilhos parciais. Apenas um aluno não respondeu. Do grupo com alguma dificuldade, encontramos justificativas ligadas à: 1) inexperiência com a EaD; 2) falta de tempo para os estudos; 3) problemas de saúde, pessoal ou familiar, como ilustram, respectivamente, os relatos a seguir:

Sei que o progresso está para a tecnologia, mas ainda gosto muito mais de aulas ao vivo e a cores, mas sei que esta facilidade que a tecnologia nos dá contribui bastante para a nossa vida corrida de hoje. Logo, estou me educando para fazer mais cursos ainda on-line. Acho que o orientador é figura muito importante, pois mesmo a distância ele conseguiu nos deixar sempre próximos no que diz respeito a participação dos trabalhos. Ele se mostrava sempre atento as questões (CELIABIO).

O curso é denso e que queria muito ter acompanhado tudo, mas as atividades diárias, tese e dois empregos não permitiram (VITORIAQUI).

Tive dificuldades que considero particulares como comentei acima e não como componente da proposta do curso. O tempo para o desenvolvimento das tarefas e interações foi bem dividido (MONICABIO).

Ainda em relação às dificuldades, cabe ressaltar os problemas de conexão da rede (LURDESGEO - “*Internet caindo em vários momentos*”). Isso nos permite refletir sobre uma possível limitação para a formação on-line, em regiões onde há carência ou constante instabilidade da internet. Esse aspecto já foi comentado por alguns autores ao lembrarem que as formações on-line sobre drogas demandam suporte tecnológico e inclusão digital (CONCEIÇÃO; SUDBRACK, 2015; COELHO; MONTEIRO, 2017c) e apontado também como uma das razões de evasão (LUZ *et al.* 2018). Por isso o acolhimento e a prontidão no monitoramento e auxílio dos cursistas – em especial os recentes na EaD - é requerido.

Foi possível identificar que as justificativas sobre a falta de organização temporal para seguir os estudos a distância se repetem⁵⁹. Frente às dificuldades para acompanhamento da formação on-line, o monitoramento personalizado e coletivo do tutor estimulou a participação dos cursistas, que se sentiram mais amparados a participar dos fóruns. Logo, as dificuldades encontradas para seguir o curso estiveram mais ligadas ao planejamento dos estudos na modalidade on-line e não à dificuldade de

59 Essa dificuldade da gestão do tempo dos estudos (falta de tempo) foi citada anteriormente em outras questões propostas pelo questionário, sobretudo referente à motivação com a formação. Constatamos mais uma vez que a organização do tempo de estudos é um fator que diverge com a flexibilidade da modalidade. Durante a apresentação dos resultados das entrevistas semiestruturadas, tocaremos novamente nessa questão do tempo.

acompanhamento dos conteúdos e metodologia do curso sobre drogas, resultado também identificado por Luz *et al.* (2018).

É importante lembrar que a resistência com a proposta preventiva de RD foi sinalizada nos questionários de avaliação e fóruns temáticos. Embora não tenhamos dados concretos, esse fator pode ter contribuído para a evasão de alguns alunos. Dentre as dificuldades apontadas para realizar o curso, foram referidos problemas familiares e acúmulo de tarefas cotidianas, que comprometem a gestão do tempo de estudos. Tais fatores também foram apontados nos trabalhos de Netto, Guidotti e Santos (2012), Coelho (2014) e Barros (2017) e Luz *et al.* (2018).

A dificuldade de organização temporal ocorre inclusive com os cursistas mais experientes na EaD. Vale salientar que praticamente a metade dos cursistas conhece ou já realizou cursos de atualização on-line. Alguns alunos inexperientes na EaD foram mais engajados e participativos, como o caso da cursista CELIABIO. Apesar de ter dificuldade no uso de tecnologias digitais, ela sempre se comunicava por e-mail em caso de dúvidas e pedia ajuda aos colegas no fórum. Nas poucas ocasiões que se ausentava do curso, logo respondia as postagens. Diferente do cursista SAULOQUI, com vasta experiência nos cursos da Fundação, que acessava esporadicamente a plataforma em períodos esparsos. A experiência com cursos on-line, embora favoreça o acesso, não garante a sua permanência, uma vez que a evasão, em nosso entendimento apresenta causas multifatoriais, como revela os estudos de Almeida (2008) e Luz *et al.* (2018).

Em relação às respostas sobre como avaliação do próprio desempenho no curso, foram identificadas as seguintes categorias:

Categoria	nº respostas
Participativo	9
Gostaria de ter participado mais	24
Vago	1

Quadro 12 - Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas acerca de seus desempenhos.
Fonte: O Autor.

Apenas nove cursistas se consideraram plenamente PARTICIPATIVOS no curso, enquanto 24 gostariam de ter participado mais da formação. Um aluno se considerou “crítico” ao invés de participativo, o

mesmo que condenou a proposta do curso por abrir à participação e ao trabalho colaborativo. Notou-se, em muitas ocasiões, a dificuldade desse cursista em responder as questões dos enunciados e as indagações oferecidas aos demais participantes, critérios de avaliação da formação.

Os dados sugerem que a maioria dos cursistas, embora motivada, revelou dificuldades na organização do tempo de estudos e na manipulação das ferramentas tecnológicas. Nota-se portanto, que a gestão do tempo de estudos prejudica o melhor aproveitamento da formação sobre drogas. Tal problema já havia sido assinalado nas respostas daqueles que estavam motivados para o curso, mas encontraram dificuldade para acompanhar (Quadro 10), mesmo alguns já sendo cursistas assíduos da Fundação CECIERJ.

Quanto às dificuldades dos temas⁶⁰ desenvolvidos ao longo do curso, destacamos as seguintes categorias:

Categoria	Nº respostas
Tiveram dificuldade com certos temas ou aspectos	09
Não houve temas difíceis	18
Não responderam	7

Quadro 13 - Categorias sobre as dificuldades dos 34 cursistas acerca dos temas ou aspectos do curso.

Fonte: O Autor.

Para a maioria, os assuntos da formação não foram difíceis, como relatam os comentários:

Difíceis não e sim desafiadores!!! A cada nova semana um tema para desafiar a nossa capacidade de pensar e buscar novos conhecimentos (MONICABIO).

Não. Estes temas estarão sempre em pauta pois o ambiente escolar é o reflexo dos problemas sociais que vivemos. Nossos jovens apresentam a vulnerabilidade da família e da sua comunidade e devem ser

⁶⁰ Em princípio as perguntas do questionário foram propostas face aos temas do curso. Entretanto, observamos que alguns professores responderam sobre outros aspectos (metodologia, falta de tempo, participação da equipe etc.) associados ou não aos conteúdos. Optamos por apresentar os resultados englobando ambos aspectos.

conscientizados dos efeitos colaterais do consumo das drogas ilícitas para que tenham uma boa qualidade de vida através de hábitos saudáveis de higiene, prática esportiva e boa alimentação. Educação e saúde caminham juntas neste processo de formação de nossos jovens (LUCASEDF).

Todavia, cabe ressaltar que a dificuldade foi associada também a outros fatores, descritos no Quadro 14.

Temas ou aspectos considerados difíceis	nº respostas
Despreparo para lidar com o tema	05
Definição e conceito de RD	02
Encontrar músicas associadas ao tema	01
Implementação do “Mãos na massa”	01

Quadro 14 – Temas ou aspectos considerados difíceis descritos por 9 cursistas.

Fonte: O Autor.

O despreparo para lidar com o assunto drogas foi a principal dificuldade encontrada pelos cursistas, característica igualmente assinalada nos trabalhos de Ferreira *et al.* (2010), Adade (2012), Araldi *et al.* (2012); Moreira, Vóvio e De Micheli (2015) entre outros. Nesse estudo, o despreparo foi relacionado à falta de domínio sobre o assunto e à delicadeza do tema, frente aos tabus, conforme indicam os depoimentos:

No início achei complexo... Envolve vários aspectos, sociais, culturais, legais, educacionais e envolvem danos à saúde [...] Não tinha ideia do que fazer [...] não me sentia preparada (VITORIAQUI).

As drogas nos acompanham há tempos!; Proibir ou reduzir danos à saúde? Você decide! Mais ou menos mal?; A música e a imagem como ferramentas educativas sobre drogas. Porque eu nunca tinha pensado em abordar esse assunto em minhas aulas (MARTAMAT).

Como indica o quadro 15 e os depoimentos subsequentes, grande parte considerou os temas abordados no curso como interessantes, não destacando um assunto prioritário.

Categoria	Nº respostas
Todos os temas foram interessantes	30
Destacaram alguns temas interessantes	3
Não responderam	1

Quadro 15 - Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas se os temas ou aspectos do curso foram interessantes.

Fonte: O Autor.

Na minha opinião, todos os temas foram de suma importância para minha formação. Falar sobre drogas sempre foi um tema delicado na minha vivência pessoal e profissional. Com o curso, com as escolhas dos temas eu aprendi muito e percebi que mais importante que falar sobre PROIBIÇÃO é falar sobre A REDUÇÃO DE DANOS. Confesso que nunca tinha pensado a partir desta perspectiva: conhecer os diferentes tipos de drogas, entender que elas fazem parte do nosso cotidiano (seja através de drogas ilícitas ou as lícitas) e refletir sobre os danos que podem causar (ROSAPED).

Sim. Possibilitaram um leque de trabalhos criativos por parte dos participantes. Algumas ideias e propostas de filmes e vídeos, charges que devem ser agregadas na prática educativa sobre drogas por todos que mantiverem o assunto em voga nas escolas (ADRIANALET).

Muito interessantes. Causaram reflexões e trocas, proporcionando vermos o mesmo tema com vários enfoques (KATIAEDF).

Dentre os três professores que identificaram um tema em especial, um (LUCASEDF) se referiu aos esteroides anabolizantes (Semana 3); outro o uso da música como ferramenta de ensino (“Achei interessantíssimas as músicas abordadas por Gabriel o Pensador, meus alunos adoraram” (MARIABIO) destacou “o desafio de levar o assunto [drogas]” para sala de aula, como proposto na etapa do “Mãos na massa” (MARTAMAT). O quadro 16 refere-se às respostas dos cursistas sobre os aspectos que faltaram no curso.

Categoria	Nº respostas
Destacaram algum tema ou aspecto	14
Não faltou nenhum tema ou aspecto	12
Não responderam	8

Quadro 16 - Categorias sobre a opinião dos 34 cursistas sobre os temas ou aspectos que faltaram na formação.

Fonte: O Autor.

Dos 34 cursistas, 12 não declararam aspectos ou temas ausentes, julgando a formação completa frente ao propósito do curso. Os relatos são ilustrativos:

Olha, eu sempre acho que se pode ter mais informações sobre qualquer assunto, mas acho que dentro da proposta do curso, ele cumpriu a meta (CELIABIO).

Achei bastante completa a formação. Atividades bem elaboradas e dirigidas (LEONAEDF).

A formação sobre drogas para mim foi excelente. Aprendi muito. A partir desse curso pretendo continuar a desenvolver projetos nesta área (CLEIDEHIS).

Todavia, na visão de 14 cursistas alguns temas estiveram ausentes. VITORIAQUI destacou a falta de tempo para absorver a literatura indicada. Afirmou que apenas teve “equilíbrio” ao se conscientizar que não teria condições de ler todas as postagens e bibliografia do curso. Tal relato sugere que existe o desejo de aproveitar os recursos didáticos e pedagógicos oferecidos pelo curso, mas parece não ter ficado claro que a Biblioteca Virtual de Educação sobre Drogas foi construída para ser acervo complementar; a leitura de todos os arquivos disponibilizados seria inviável, tendo em vista as condições de trabalho e a carga horária dos docentes. De qualquer modo, os dados apontam para a importância de orientar os alunos nos vídeos introdutórios (coletiva e individualmente) e ao longo das interações para que desenvolvam uma melhor gestão do tempo de

estudos (COELHO, 2014; BARROS, 2017). Outra consideração acerca das lacunas na formação se refere às interações entre os cursistas, como revelado no trecho a seguir:

Considerações dos colegas. Por ter um posicionamento diferente da maioria, vi que muitos colegas, simplesmente pararam de comentar em cima de minhas postagens (PEDROEDF).

Esse depoimento revela que o cursista se sentiu desamparado pelos colegas de formação ao perceber que suas postagens não eram respondidas e que os cursistas não interagiam com ele. Ao averiguar o fórum foi possível constatar que ele era assíduo e participativo, mas afirmava, de forma enfática, a perspectiva proibicionista-punitiva no enfrentamento das drogas. Quer dizer, por vezes se colocava em discordância com a abordagem de RD. Isso foi identificado com clareza em seu questionário de avaliação do curso, em que deixava clara sua incompreensão quanto à abordagem.

Em geral, nos pareceu que houve um bom entrosamento entre os cursistas, mas o distanciamento, destacado por PEDROEDF, ocorreu em algumas ocasiões. Tal situação enfatiza a importância do acompanhamento do curso pelo tutor no estímulo à participação colaborativa das equipes, incluindo comentários às respostas dos colegas e as sabatinas induzidas pela tutoria. É comum se esperar que os colegas tendam a responder aqueles com visões próximas aos seus pensamentos. Construir uma equipe de tutoria em cursos futuros pode ser uma solução para identificar as lacunas e pontos de falha e propor mudanças para o melhoramento do curso.

Outra aluna (MARTAMAT) assinalou como lacuna a objetividade, argumentando que: “Todas as vezes que respondíamos as questões propostas no fórum, o tutor fazia outros questionamentos, tornando-se muito extensa a participação nos fóruns, fazendo com que os colegas dissertassem muito sobre o assunto se tornando cansativo para o leitor”. Tal visão já havia sido constatada ao longo dos fóruns, sobretudo os da semana 3.

Essa estratégia foi vista como algo inovador para parcela dos professores, mas condenada por outros. Preocupados com a extensão do fórum, na semana 4 começamos a pedir que as respostas fossem limitadas a 15 linhas. Na semana 5 chegamos a propor aos cursistas que eles gerenciassem

suas respostas em torno de um parágrafo (por postagem), para não tornar o espaço de discussões muito amplo. Nessa ocasião, algumas postagens eram sugeridas para serem continuadas no Café virtual.

A criação de espaços de diálogo sobre drogas permite que novos temas e assuntos se vinculem ao assunto central do fórum. Contudo, algumas postagens eram enormes e houve o receio de que limitar as discussões poderia comprometer o caráter “dialógico” da proposta. É importante lembrar que a formação foi desenhada para ser realizada no formato EaD, cujas discussões são registradas de forma escrita. A limitação do número de palavras do fórum é um recurso usado em muitos cursos on-line baseados nos fóruns temáticos. Em cursos futuros pode-se pensar na possibilidade de limitar o número de palavras das postagens nas configurações da atividade. Como já assinalado, para não constranger os cursistas, é possível que sejam enviadas fotos ou imagens em anexo para não poluir o fórum, procedimento adotado nas postagens de imagens que ocupavam mais de 30 cm da barra de rolagem da tela. Isso evidenciou ainda a dificuldade que alguns cursistas tiveram na manipulação dos fóruns (como anexar arquivos, reduzir o tamanho das imagens etc.).

Outro ponto referido diz respeito a inclusão de temas, quais sejam: 1) abordagem fisiológica e psiquiátrica sobre os efeitos das drogas no cérebro; 2) questões sociológicas acerca das drogas; 3) políticas públicas em torno do tema⁶¹. Comentaremos a seguir cada uma dessas demandas.

A título de exemplo, na terceira semana (as drogas nos acompanham há tempos!) foi discutido o consumo de diferentes drogas e suas consequências para o usuário e para a sociedade. Cabia ao cursista pesquisar sobre um determinado entorpecente e descrever seu funcionamento no organismo. Essa proposta não teve o objetivo de discutir com densidade os efeitos das drogas no organismo, mas contextualizar a substância no contexto histórico. Isso foi intencional porque nem todos os cursistas eram formados em Ciências biológicas, químicas ou da saúde. Os aspectos psiquiátricos não foram a proposta da formação, embora tenham sido res-

61 Nos fóruns foi referenciada a Lei 11.343/2006 e pontos sobre a política da RD no campo da saúde pública, sobretudo com a apresentação do vídeo da Fiocruz Crack, repensar. O cursista não se manifestou sobre o vídeo no fórum e nem participou do café virtual sobre a Lei 11.343, duas oportunidades de se abordar um pouco mais questões voltadas à saúde pública.

gatados pontos importantes sobre o enclausuramento e a forma de tratar os usuários como doentes nos manicômios. O filme “Bicho de sete cabeças” abarcou tal cenário.

No decorrer do curso, diferentes questões sociológicas, como a des-criminalização, a estigmatização, as generalizações e mitos sociais sobre as drogas, foram debatidas. Embora a formação on-line não tenha sido centralizada em políticas públicas, as discussões tocavam nesse tema em diferentes momentos, principalmente durante as semanas sobre o uso de ferramentas pedagógicas para promover debates sobre o assunto nas escolas.

Entendemos que, possivelmente, tais cursistas desejassem que tais aspectos fossem abordados de maneira mais aprofundada. Entretanto, esses assuntos foram “pulverizados” ao longo da formação, com exceção dos aspectos psiquiátricos. Desde o início da formação foi dada ênfase à prevenção e não às técnicas de assistência ou estudos fisiológicos e clínicos acerca das drogas, embora esperássemos que eles viessem à tona ao longo dos debates. Em versões futuras da formação, continuaremos a proposta do Café virtual e do oferecimento de links propícios aos assuntos discutidos ao longo dos fóruns semanais, facilitando que cursistas que busquem informações mais específicas possam discutir entre eles.

3.6 Evidências de aprendizagem colaborativa sobre drogas: o cenário da semana 8

Ao longo da descrição dos resultados, enfatizamos o potencial dialógico e colaborativo do curso on-line sobre drogas em questão. Mas em que medida o curso fomentou um espaço “colaborativo” de aprendizagem? Nesse item, traremos evidências de como os cursistas aprenderam uns com os outros, configurando um diálogo entre iguais sem necessariamente a intervenção do tutor. Ou seja, como os cursistas se comunicaram e trocaram ideias, compartilhando seus conhecimentos práticos e teóricos acerca do tema para desenharem suas ações de intervenção. Para tal, adotaremos o cenário do fórum da semana 8, em que os cursistas foram convidados a construir o “Mãos na massa” de forma colaborativa.

Como já destacado nos referenciais teóricos, partiremos da definição de Costa e Pimentel (2012) e Santos e Deccache (2014), ao assumirem que os espaços coloraborativos facilitam o trabalho em grupo, possibilitando a construção de tecnologias adequadas à colaboração. Dito de outra forma, entendemos que um espaço colaborativo de aprendizagem se refere à um ambiente (virtual ou presencial) constituído por sujeitos que buscam colaborar, interagir e compartilhar conhecimentos a fim de uma construção mútua.

Como descrito na metodologia, a proposta do fórum 8 foi oferecer ao cursista um espaço de rascunho em que ele pudesse simular sua estratégia de intervenção a partir do conhecimento de sua realidade escolar, mas interagindo com as observações dos colegas de classe virtual. Esse fórum deu início à segunda fase da formação. Dos 51 cursistas inscritos que atingiram essa etapa, 36 participaram dos debates da semana; 15 não contribuíram. É importante ressaltar que as postagens acontecem em episódios assíncronos. Portanto os cursistas levavam algumas horas ou dias para realizar seus comentários.

Um caso de colaboração pode ser evidenciado em diálogo entre os cursistas MARTAMAT, ADRIANALET e MARCOSOC:

Boa tarde,

Lendo as orientações do tutor e da colega, e também refletindo sobre o tempo disponível, vieram outras ideias. A colega sugeriu atribuir nota no quarto bimestre. Achei válido. Vou escolher uma turma para desenvolver o trabalho e até mesmo ajudar na nota, pois no terceiro bimestre obtive apenas 4 aprovações em uma de minhas turmas, mesmo com todo o suporte. [...] O assunto a ser tratado, vou deixar por conta das pesquisas deles. Vou indicar o tema: “Drogas e Violência nas escolas”. E uma das aulas levarei um vídeo para ajudá-los a pensar no trabalho que será desenvolvido na aula seguinte. Conversaremos sobre o que pensaram em fazer, darei sugestões e a culminância será no evento da escola no dia 22 de novembro. Trabalharei apenas com uma turma. E vamos pensando na melhor forma de levar este assunto de maneira prática e prazerosa. Um abraço (MARTAMAT).

Em seguida, a cursista LUCIALET respondeu a postagem da colega com os comentários:

Sinto que para um primeiro momento (ainda mais que estaremos em fase de aplicação da PROVA BRASIL nesta semana), o trabalho deve ser feito de forma mais tímida, envolvendo uma ou duas turmas no máximo, as mais problemáticas. Penso em uma turma do sétimo e outra do oitavo ano. A atividade (para que seja realizada) deverá contar ponto para o quarto bimestre (nada mais motivador, não é verdade?). [...] Se fosse professora de matemática, creio que o questionário consistiria em eles escolherem - dentre uma lista ampla de opções - o que não podem passar sem. Ex.: Comida/roupas/viagens/passeios/casa/carro/festas [...] deixaria em branco outros espaços para que eles completassem com itens que eles não podem ficar sem (verificaria então se faz parte da realidade deles a inclusão de álcool, cigarro, etc.). Atribuiria um valor a cada item e estipularia um valor que eles supostamente receberiam por mês. No final do questionário, eles fariam o cálculo e aí entraria a pergunta: - dá para pagar tudo o que vocês necessitam com o dinheiro que recebem por mês? O que É IMPRESCINDÍVEL e o que NÃO É IMPRESCINDÍVEL na vida de vocês? Na verdade esse questionário serviria como um termômetro para identificar a realidade dos alunos e, no ano que vem, dar prosseguimento à pesquisa. REFORÇANDO: talvez essa ideia seja infrutífera. Tenho que pensar melhor sobre o assunto. O tempo urge e estamos no último semestre de aulas, os alunos começam a faltar e a cabeça de cada um já pensa nas férias. Para tirar algo deles somente na base da troca: A ATIVIDADE VALE PONTO. Aguardando as considerações dos colegas e do nosso querido professor-tutor (ADRIANALET).

Analisando a interação entre as cursistas é possível depreender que a sugestão de MARTAMAT de atribuir uma nota ao “Mãos na massa” parece ter sido apreciada por ADRIANALET. Com isso, se instaurou um diálogo em que essa última ampliou o escopo da discussão, sugerindo que uma estratégia de mapeamento da realidade dos alunos (conhecimento das vulnerabilidades) a fim de que a professora de matemática (que reconhecia a limitação do tempo para as intervenções) pudesse continuar com a proposta no ano seguinte. Ou seja, nota-se que ADRIANALET propõe para

a professora de outra disciplina uma tarefa de caráter interdisciplinar que fosse adequada ao curto tempo que a professora MARTAMAT dispunha.

Complementando a discussão, o cursista MARCOSOC oferece contribuições aos pensamentos dessas cursistas:

ADRIANALET e colegas,

Hoje temos um sério problema, que é motivar o aluno a fazer alguma coisa. Atribuir pontuação é um recurso que utilizamos com certeza. Eu também farei isso na minha atividade. Pense em alguma forma de inserir o tema deste curso na sua disciplina. Poderia até fazer um questionário, mas levando os alunos a pensarem nos recursos governamentais que hoje são gastos sem que as drogas deixem de ser um problema. Não se vê uma campanha educativa, mas milhões destinados a prender e matar pessoas que fazem parte de um problema social, mas não são a causa dele. Os governos estaduais gastam muito dinheiro na guerra contra o tráfico, mas não possuem um programa educacional de discussão de drogas. Dou aulas de Sociologia e esse assunto não é abordado em nenhum momento. Isto é mau uso do orçamento público (MARCOSOC).

Na postagem acima, MARCOSOC reconhece a dificuldade de motivação dos alunos, relatada pelas colegas e defere o “Mãos na massa” como uma proposta avaliativa a ser utilizada com os estudantes. Nessa postagem MARCOSOC complementa a ideia de ADRIANALET da construção de um questionário de avaliação dos estudantes. Na posição de professor de sociologia, MARCOSOC salienta para as colegas cursistas a importância de trazer à tona questões que enfatizem a influência econômica nas políticas sobre drogas. É possível perceber as dimensões pedagógicas da RD no discurso de MARCOSOC, que enfatiza o desperdício monetário nas campanhas de Guerra às drogas em face à debates mais abertos e participativos nas escolas.

Após outras interações se desenrolarem no fórum, a aluna ADRIANALET retorna com outro comentário:

A conversa está boa! Concluo que farei o trabalho com uma turma só. A do sétimo ano, onde há mais alunos com notas baixas. A maioria mora em comunidade e testemunham todo o tipo de violência, inclu-

sive em virtude do tráfico de drogas. Informarei a eles AMANHÃ à tarde (dois tempos com a turma do barulho) a proposta para melhorarem a nota (3 pontos adicionais à nota do quarto bimestre). Levarei algum material que introduzirá o assunto; programarei o filme para ser projetado na outra segunda-feira 30.10. Durante a semana eles terão a incumbência de procurarem imagens de diferentes tipos de drogas e trazerem para colar em um painel que será fixado na sala de aula ou no corredor do andar. Imagino escrever a seguinte frase como título no trabalho com imagens - DROGAS: A ESCOLHA É SUA. Concordam, turma? Tutor? O painel será montado pela turma durante a semana (antes de assistirem ao filme. No dia 30.10 será a apresentação do filme. [...] Agora, peço a ajuda da turma: indiquem-me um filme que não seja demasiado longo, por favor! Conto com vocês! (ARIANALET)

Após o debate acerca do curto tempo, a própria ADRIANALET reflete sobre sua proposta inicial de trabalhar com duas turmas e opta por desenvolver a intervenção apenas com a turma do sétimo ano, efetivando a sugestão de MARTAMAT de atribuir uma nota à tarefa e abarcar uma discussão acerca da violência. Ao mesmo tempo que ela sugere uma proposta para a MARTAMAT, apropria-se do tema indicado por essa professora. Apostando no recurso audiovisual para também tocar no assunto do tráfico de drogas, ela requisita a experiência dos demais cursistas com a experiência de um filme curto para ser a ferramenta disparadora para tais debates.

Outra interação que revela o potencial colaborativo no fórum da semana 8 é exemplificada a seguir:

Boa tarde! Sou professor de Educação Física e estou pensando em apresentar um vídeo e depois um debate com meus alunos do primeiro ano do ensino médio sobre as drogas no esporte. Os temas seriam; a utilização das substâncias dopantes pelos atletas e seus malefícios para a saúde e o jogo sujo para obter os resultados e a prática esportiva como ferramenta educacional para o combate ao uso das drogas pelos jovens. Gostaria da opinião do Francisco e colegas do curso com algumas sugestões! (LUCASEDF).

Seguindo essa postagem, a cursista ADRIANALET teceu o seguinte comentário:

Interessante seu tema sobre o “Jogo Sujo” do doping, LUCASEDF.

Durante as Olimpíadas isso ficou transparente. O número de “asmáticos” parece ser grande demais dentre os desportistas, principalmente dentre os nadadores. <https://super.abril.com.br/sociedade/17-medalhistas-olimpicos-do-rio-usaram-algum-tipo-de-doping-indicam-documentos-obtidos-por-hackers/> (ADRIANALET).

Além de reconhecer a importância biológica e social de se falar sobre o doping com seus estudantes, ADRIANALET sensibiliza LUCASEDF para a importância de discussões que envolvam práticas éticas no esporte. A cursista oferece ao professor um artigo da revista superinteressante que aborda o caso de nadadores e outros esportistas que se beneficiavam das bombinhas de asma, visto que continham substâncias esteróides que aumentavam a performance dos atletas nos jogos olímpicos. Nessa interação é a professora de letras que oferece um material complementar ao professor de Educação física. Em nosso entendimento, essa interação revela o potencial interdisciplinar e transversal da ação colaborativa, bem como o compartilhamento de conhecimentos de ordem científica e de saúde pública.

Visando a participação colaborativa dos cursistas, cabe lembrar que um dos critérios de avaliação de rendimento nos fóruns (descrito na metodologia) apoiou-se no comentário à postagem de, pelo menos, um dos colegas de curso. Assim, acreditamos que seria possível estimular um olhar de colaboração e não apenas sobre suas impressões sobre a tarefa da semana. Essa colaboração, como descrito anteriormente, deu-se em relação ao acolhimento (motivando os colegas a realizarem o que previam) quanto às sugestões de leitura e outras ferramentas pedagógicas sobre o tema drogas.

Esses episódios de interação no fórum da semana 8 resgatam as dimensões da aprendizagem em equipe pelo viés da colaboração. Estimulam não apenas a delicadeza para analisar e responder a um colega (na maioria da vezes desconhecido nos cursos on-line), como a atenção para a leitura da postagem alheia a fim de contribuir com suas experiências particulares e torná-las públicas. Pode ser visto também como um exercício de solidariedade intelectual na medida que essa forma de

aprendizagem resgata valores humanos de convivência. Estimular o caráter opinativo e argumentativo do professor é requisitado para práticas de ensino centradas no compartilhamento de saberes, sejam de ordem científica ou prática.

3.7 Entrevistas sobre a implementação de “Mãos na massa”: cinco relatos⁶²

Após cerca de três meses da finalização do curso (final do mês de fevereiro), realizamos uma entrevista individual com cinco professores de disciplinas e Municípios diferentes, quais sejam: SUZIEBIO, ALICELET, RITAQUI, MARCOSOC e MARTAMAT, a partir dos critérios indicados na metodologia.

Quatro entrevistas foram feitas a distância (por meio do aplicativo Skype). A professora MARTAMAT optou pela entrevista presencial na escola onde atua no final das aulas. Todos aceitaram gravar as entrevistas, registradas pelo celular por meio do aplicativo gratuito de gravador de voz HQ recorder⁶³ versão 5.

As gravações foram realizadas no modo avião a fim de evitar que o entrevistador fosse interrompido por alguma chamada. Foi sugerido aos entrevistados que se posicionassem em local seguro e com pouco ruído. Todos agendaram o horário das 21 horas, exceto a entrevista presencial que ocorreu as 12 horas, intervalo de turnos na escola. Os cursistas pareceram confortáveis e participativos durante a entrevista, possivelmente por estarem em ambiente seguro (suas casas, ou no caso presencial, no espaço de trabalho) e pelo conhecimento prévio do entrevistador ao longo de três meses do curso.

Após a transcrição, análise e sistematização das respostas, os dados foram organizados a partir de três eixos: 1) breve descrição sobre

62 Essa seção foi publicada na revista Aleph – UFF, na edição de julho de 2018.

63 Recomendamos esse aplicativo, no caso de entrevistas mais breves. Existem outros, contudo o HQRECORDER nos pareceu ter uma maior limpidez, melhorando automaticamente a gravação quando na presença de ruídos. Com 44 KHz de frequência de onda, pode ser utilizado no modo avião e permite cerca de 80 horas de gravação.

o “Mãos na massa”; 2) repercussões do “Mãos na massa” no cotidiano escolar; 3) contribuição da formação on-line sobre drogas para a implementação das atividades.

3.7.1 Breve descrição sobre o “Mãos na massa”

Quatro entrevistados desenvolveram o “Mãos na massa” com turmas do ensino médio da rede estadual; apenas ALICELET realizou a proposta com alunos do ensino fundamental. Todos os entrevistados revelaram apresentar dois tempos semanais de aula com suas turmas, exceto MARTAMAT. Essa consideração foi constantemente citada pelos entrevistados como uma justificativa para o escasso tempo para implementação do “Mãos na massa”.

Com exceção da professora MARTAMAT, os demais profissionais propuseram como **objetivo** a construção de espaços de diálogo e aprendizagem sobre o assunto por meio de debates participativos, capazes de desenvolver o espírito crítico dos estudantes. Desse modo, centraram suas atividades em espaços opinativos e que oportunizassem “poder de voz” (termo adotado por alguns cursistas) a seus alunos.

Os cursistas desenvolveram as seguintes estratégias: debates a partir de questões norteadoras sobre o uso do tabaco por meio do filme “obrigado por fumar” (MARCOSOC); júri-simulado de defesa e ataque sobre psicoativos (crack, álcool, tabaco e maconha) com debates após a atividade e produção textual referente aos assuntos tratados (RITAQUI); Discussão sobre o uso abusivo de drogas a partir de charges (SUZIEBIO); Análise e interpretação da música Cachimbo da Paz e debates a partir de questões norteadoras e desenhos relacionados à exibição da animação “Guerra ao Drogão” (ALICELET). Quer dizer, os cursistas buscaram desenvolver o espírito crítico dos jovens e não apenas a reprodução de conceitos acerca dos danos físicos gerados pelo consumo de drogas, sugestões oferecidas pela formação. Os depoimentos a seguir exemplificam o teor das propostas educativas:

Foi conscientizar os alunos para que eles chegassem a conclusão que: ou não usar ou usar com os devidos cuidados, né? Aquele que já estava inserido mesmo no mundo das drogas e que ele fizesse a coisa que causasse o mínimo de dano possível à saúde dele [...] (RITAQUI).

Em relação ao curso, que foi [...] é [...] utilizar as charges para trabalhar como uma das propostas que nós tivemos no curso. Para trabalhar a questão da redução de danos (SUZIEBIO).

Notamos que os cursistas centraram seus debates em torno de recursos educativos utilizados no curso. Contudo, gerenciaram e adaptaram essas ferramentas as suas realidades escolares, visando a participação em equipe e troca de experiências. Essas tendências se articulam com as atividades participativas descritas por Cahill *et al.* (2014) e a capacidade de processamento (*trialability*) proposta por Moffat *et al.* (2017).

Centrados na RD, os cursistas ALICELET e MARCOSOC mencionaram nos objetivos das atividades a importância da redução de tabus e estigmas acerca do assunto. Buscaram questionar visões equivocadas com seus estudantes por meio de esclarecimentos abertos e democráticos sobre drogas, conforme descrevem os depoimentos:

Bom, a minha ideia quando eu pensei em fazer esse “Mãos na massa” aí [...] Primeiro escolher um filme. Pensar num material que os alunos seriam atraídos, que chamaria a atenção deles. E falar de um assunto que infelizmente está muito presente nas periferias das cidades, na baixada está muito presente, que é a questão da droga. E que infelizmente é abordado de uma forma um pouco equivocada (MARCOSOC).

Então, o meu objetivo no momento que eu pensei nessa ação educativa foi, principalmente, desmistificar a relação que os alunos tem com as drogas. Seria mais ampliar a visão deles desse conceito e aí trazer novas propostas de [...] como eu posso dizer? [...] de ideias a respeito do que é mesmo o conceito (ALICELET).

A professora MARTAMAT apresentou uma proposta centrada na divulgação de informações, frente à carência de saberes transversais e interdisciplinares em sua formação (inicial e continuada). Ela relatou ter realizado uma enquête com estudantes do segundo ano e a partir desses dados trabalhou conceitos relacionados com sua disciplina. Para as turmas de EJA noturna ofereceu uma palestra sobre produtos ilícitos. Afirmou que por falta de tempo, não pode utilizar o filme. Nas suas palavras:

[...] Eu trabalhei com a minha turma de ensino médio e também trouxe para a escola, para o noturno que é a EJA, né? [...] no intuito de uma visita externa. [...] que trouxesse informações e que eles pudessem esclarecer as dúvidas. [...] “O objetivo, à princípio, foi mais informativo. Mesmo porque eu sendo da área de ciências exatas eu não tinha ainda passado por essa experiência de trabalhar um assunto que não fosse dentro da minha área.

Para a maioria dos entrevistados o curso possibilitou uma instrumentalização ao apresentar conceitos, estratégias pedagógicas e recursos sobre drogas para o trabalho, preventivo em sala de aula. Isso se relaciona com os dados do quadro 3, em que 47 professores cursistas tiveram como motivação a possibilidade de conhecer novas ferramentas pedagógicas para abordar o tema na sala de aula.

Todas as estratégias anteriormente descritas ocorreram no período previsto do curso, de 30 de outubro a 12 de novembro, exceto as do professor MARCOSOC que levou três semanas em função dos feriados. Embora a professora RITAQUI tenha relatado o mesmo problema, conseguiu contorná-lo a partir da parceria com o professor de língua portuguesa, responsável pela produção textual oriunda do júri-simulado. Ela desenvolveu a atividade usando o tempo de ambas as disciplinas. Essa informação é importante para enfatizar o potencial das parcerias, capazes de ampliar os olhares em torno do assunto, bem como oferecer um maior período de implementação e preparação dos alunos.

Outros cursistas igualmente fizeram parcerias institucionais, como estimulado nas mediações pelo tutor. Os entrevistados SUZIEBIO e MARCOSOC contaram com o apoio de colegas de suas unidades de ensino, uma psicopedagoga e um professor de química, respectivamente. Em ambos os casos, houve apenas apoio na organização da atividade, mas sua implementação foi realizada exclusivamente pelo entrevistado.

Cabe lembrar que a professora MARTAMAT realizou sozinha a atividade no período da manhã e, no ensino noturno, contou com a ajuda da articulação pedagógica e de outros colegas que cederam suas aulas para que os alunos do turno assistissem a palestra. Essa parceria aconteceu com alunos do curso de enfermagem da Universo. A professora ALICELET realizou todas as etapas do “Mãos na massa” sem qualquer apoio.

Em nosso entendimento poderia ter havido uma melhor gestão do tempo para implementar o “Mãos na massa”. Desde o início do curso foram feitas alertas, pelos e-mails e fóruns temáticos, sobre os feriados previstos. Os cursistas poderiam ter agendado a atividade previamente nas suas escolas e, até mesmo com outras turmas.

Considerando o parágrafo anterior, embora possam utilizar com frequência as redes sociais, não tem o hábito de planejar seus estudos on-line, mesmo nas tarefas assíncronas, o que gera discursos acerca da falta de tempo, como já assinalado. Como vimos no estudo de Luz e colaboradores (2018), os problemas de agenda são fatores comuns no abandono de uma formação on-line. Pressupondo essa dificuldade no controle do tempo, todas as atividades ficaram abertas após o prazo proposto pelo cronograma.

A demanda da falta de tempo justifica, em princípio, dois fenômenos: a limitação de parcerias intra e extrainstitucionais e a frequência de projetos exclusivamente desenvolvidos em sala de aula, reduzindo a amplitude do público escolar, como relatado por alguns entrevistados.

Dado que a implementação da proposta foi demandada para o final de novembro (período de provas finais escolares), parece-nos mais sugestivo que a formação seja oferecida pela Fundação no primeiro semestre letivo. Isso daria um tempo maior ao professor de se organizar ao longo do segundo semestre, possivelmente ampliando as parcerias, o que já foi relatado por alguns cursistas no Café virtual e ao longo dos fóruns temáticos.

Todos os cinco entrevistados veem perspectiva de continuidade das ações em suas escolas. Entretanto, apenas a professora RITAQUI agendou ações educativo-preventivas sobre drogas no calendário letivo de sua instituição. Os demais não citaram ações específicas previstas para o ano, reconhecendo apenas possibilidades de continuidade com ações que englobem mais professores e turmas.

3.7.2 Repercussões no cotidiano escolar na implementação do “Mãos na massa”

Para os cinco entrevistados não foi possível identificar grandes repercussões devido ao curto período (final do ano letivo) dedicado à implementação. Contudo, com exceção de MARTAMAT, os cursistas foram

enfáticos ao relatarem que os estudantes demonstraram interesse na discussão do tema, como ilustram os depoimentos.

A grande questão que eu notei de influência de um projeto como esse é que a gente conseguiu falar sobre o assunto, que infelizmente ele é tabu. Os alunos não tiveram resistência, eles falaram tranquilamente. Então [...] eu notei que era já um assunto que eles provavelmente já queriam que fosse tratado pelo professor, né? [...] (MARCOSOC).

Foi muito no finalzinho do ano, né? Então não deu para a gente ter muito [...] o retorno, como é que foi. E foram também alunos de terceiro ano. Então eles também saíram da escola. Mas, a gente observou na produção de texto que eles usaram aquele espaço muito para, tipo sala de terapia, tipo um divã, para se abrir mesmo. Ele viu que ali ele não estava sendo condenado. Então ele começou a se abrir (RITAQUI).

Essas declarações se aproximam dos resultados obtidos com o Projeto Deseja⁶⁴ (COELHO, 2016; COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; SOUSA, 2016; COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; SOUSA, 2017). Ambas as experiências sugerem que ações preventivo-educativas podem ser um espaço de esclarecimento e acolhimento para os estudantes. O contexto escolar pode oferecer ambientes de conversa e construção de conhecimento e dar “poder de voz” aos alunos, possibilitando um diálogo entre educadores e estudantes sobre situações do cotidiano, como casos de alcoolismo ou overdose (COELHO; TAMIASSO-MARTINHON; SOUSA, 2016; 2017).

Durante a implementação do “Mãos na Massa”, alguns cursistas compreenderam a ação como uma oportunidade de conhecerem melhor as visões e experiências de seus alunos, como relatado nas transcrições:

[...] Nesse momento eu coloquei que, no final do ano, eu realizei com duas turmas um trabalho sobre drogas. Que foi muito proveitoso porque foi dado voz a esses alunos. E muitos alunos que eram tímidos

64 O Projeto DESEJA é uma ação de extensão entre o GIEESAA e algumas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, promovendo uma integração entre o ensino noturno EJA e os alunos do ensino fundamental II a partir de debates sobre drogas. No ano de 2019 o projeto completará quatro anos.

conseguiram falar. E eu fiquei até surpresa, fiquei até [...] me surpreendeu. Alunos que eu nunca tinha escutado a voz, o aluno se colocou e falou coisas, assim, interessantes (SUZIEBIO).

[...] Eu até gostaria de ter tido mais tempo na época que eu comecei para continuar a desenvolver. Por que o que eu percebi é que teve alguns alunos que, depois dessas duas aulas, dessas discussões, do vídeo, eles conseguiram [...] abrir um pouco a mente. Eles conseguiram entender o que eu estava querendo trazer sobre as drogas, né? Não somente aquilo que eles veem nas festinhas, né? As coisas ilícitas, que são proibidas. Enfim [...] mas teve outros, que mesmo com as nossas conversas, mesmo com o vídeo, não conseguem ainda associar [...] talvez a palavra, não sei [...] à um conceito mais aberto. Então eu acho que seria interessante trazer novas propostas (ALICELET).

Outra observação refere-se à compreensão do conceito de RD. Os depoimentos de MARCOSOC e ALICELET acerca da importância da redução do tabu e do estigma vinculados ao uso de drogas, indicam a apropriação de algumas bases conceituais abordadas na formação. Mas, há dificuldades na compreensão dessa perspectiva, identificada ao longo do curso e ilustrada no relato a seguir:

Olha [...] eu acho o assunto muito pertinente, sendo que nós temos algumas regras de elaboração de projetos em nossa escola. Esse ano a secretaria de Educação quer trabalhar com a violência. E que também podemos puxar um pouco aí, um pouco, porque tem tudo a ver. Porque tem tudo a ver violência com drogas. A droga pode gerar uma violência. [...] Eles querem fazer uma peça teatral. Então eu ainda não sei. Eu até posso sugerir que eles possam estar trazendo como um tema a violência pelo uso de alguma droga. Mas, é [...] existe sim uma possibilidade, uma perspectiva da gente estar retomando esse assunto sempre. Esse é um assunto sempre constante nas escolas (MARTAMAT).

Mesmo que a professora julgue o assunto pertinente e tenha desejado levar essa proposta para sua escola, é importante orientar o professor para o cuidado das discussões sobre drogas e violência. Podem surgir impressões equivocadas. Obviamente há episódios de uso problemático de substâncias associados com violência, mas isso não deve ser generalizado.

Tal associação também foi referida nas respostas do questionário. Como lembram Adade (2012), Hart (2014) e Hari (2018) a frequente associação entre drogas e violência pode ter como base a naturalização do discurso repressivo de guerra às drogas.

Embora o curso tenha centrado esforços na ruptura dessa abordagem equivocada, alguns cursistas ainda reproduzem essa visão. Faz-se necessário ações formativas complementares, de preferência na formação inicial de professores, ação assegurada pela Lei 11.343 (BRASIL, 2006) em seus itens X e XI, mas que as Universidades e os sistemas educacionais não têm dado a devida atenção.

Ainda com relação a implementação do “Mãos na massa”, os entrevistados afirmaram que a atividade se tornou mais “simples” devido a infraestrutura oferecida pelo curso em termos conceituais e de abordagens pedagógicas, como apontado:

A primeira facilidade foi o material de apoio que nós tivemos aí no curso [...] da Fundação. E ele deu segurança para a gente tratar esse assunto, né? [...] Então, o material teórico da Fundação [...] ele possibilitou uma abordagem bem legal, né? Sugestões lá nas discussões com os outros professores, com os cursistas [...] então me deu para a gente pensar numa abordagem bem legal? Diálogo entre os cursistas e o material da formação. Isso deu um pouco de facilidade (MARCOSOC).

Quanto às dificuldades e desafios para implementação do projeto educativo, como já assinalado, os cursistas citaram o curto período para desenvolver o “Mãos na massa”, sobretudo considerando o curto cronograma e os feriados no mês de novembro. Os depoimentos a seguir expressam essa ideia:

Eu sugeriria que isso fosse desde o início, para que você, ao longo desse tempo, você pudesse colher frutos. Então esse trabalho aconteceu já no período de provas, de fechamento, então [...] inclusive como eu comentei [...] não sei se você vai me perguntar, mas o meu trabalho desenvolvido à princípio ele teve que ser mudado para uma coisa mais prática, mais simples. Então eu aproveitei a minha disciplina e trabalhei em forma de estatística, em forma de gráficos, e nós não

tivemos tempo de trabalhar com o aluno em sala de aula o retorno desse trabalho. Isso é uma coisa que até vocês que estão elaborando esse tipo de projeto tem que pensar (MARTAMAT).

[...] Infelizmente a proposta ela ocorreu num período meio complicado no colégio. Teve o feriado, o dia primeiro, dia dois de novembro. Aí teve o feriado do dia 15 também, que era até um dia da aula que eu teria com a turma. Então eu acabei tendo que fazer um projeto mais apressado do que eu gostaria. Eu gostaria de ter um tempo maior para trabalhar com o aluno e discutir mais o assunto com ele. E eles trazerem mais opinião e até da família dele sobre esse assunto [...] (MARCOSOC).

Outra dificuldade para a implementação da ação esteve associada a problemas de infraestrutura, como falta de recursos tecnológicos (ex.: aparelho de DVD, salas disponíveis livres etc.):

De implementação foi mais isso mesmo. Eu acho que o problema nessa escola foi material mesmo, de recursos [...] porque a Direção apoia. Esse Diretor problemático [...] da eleição e tal [...] estava tipo boicotando tudo o que a gente fazia. Foi mais isso mesmo, o uso do material, do projetor [...] Eu até tenho projetor, mas o da escola estava funcionando então eu não levei o meu [...] (RITAQUI).

[...] O colégio estadual, público, até para fazer a exibição, eu tive que rodar um monte de sala procurando uma TV que funcionasse, né? Tinha o DVD que estava com mal contato [...] então, nesse sentido foi um pouco complicado. Eu não tive tanta facilidade para fazer uma aula um pouco diferenciada porque, inclusive, os recursos são limitados, né? E mesmo quando você se programa pode acabar tendo um problema. Fio que não funciona, a TV que tem problema, a sala que não tem ar condicionado, a sala que foi reservada por alguma outra atividade [...] (MARCOSOC).

Cabe salientar que alguns cursistas reconhecem a limitação para trabalhar o tema, algo atestado por outros estudos (FERREIRA *et al.*, 2010; ADADE, 2012; ARALDI *et al.*, 2012; ADADE; MONTEIRO, 2014; MOREIRA; VÓVIO; DE MICHELI, 2015). Como citado, tal

receio decorre da desinformação social sobre drogas, visto que se trata de um tema delicado e ainda tabu para muitas pessoas. Essas ideias são evidenciadas nos depoimentos:

Que muitos acabam ficando um pouco temerosos de ver qual é a reação do aluno, a reação do pai, a reação da Direção e, de repente, você poderia, num raciocínio um pouco equivocado, parecer que manda o aluno fazer uso de alguma substância (MARCOSOC).

O Diretor, que é um rapaz novo de trinta e poucos anos, falou: Ah não... não. Não leva porque isso vai causar problema e depois vai aparecer pai aqui. Mas eu disse: A noite só terceiro ano, nem tem crianças. Ele disse: Não leva, não leva. Porque ele ficou com medo. É uma dificuldade isso (RITAQUI).

Os cursistas destacaram ainda como desafio para implementar o “Mãos na massa” e outros projetos educativos a resistência de alguns professores para o trabalho colaborativo. Os depoimentos abaixo são ilustrativos:

Desafio é você envolver os seus colegas de trabalho. É você abraçar a causa. Por exemplo, eu sou uma professora de ciências exata. Eu sou de matemática, mas que me interessa pelo tema. E, às vezes, nós temos professores dentro da escola que são mais voltados para o tema de biologia ou de história, de filosofia, mas eles não querem se envolver. Então... esse é um desafio. Essa é uma dificuldade! É você trazer os seus outros colegas de disciplina a desenvolver um trabalho em torno desse tema (MARTAMAT).

[...] Eu acho que o desafio, num assunto tão importante como esse, é você fazer que seja um projeto do colégio mesmo e não um projeto restrito a uma matéria. E ele acabou restrito à minha porque eu estava fazendo o curso. Aí, eu acabei envolvendo de forma muito indireta o professor [...] Só que não existia tempo, viabilidade, para fazer com que todo mundo participasse [...] (MARCOSOC).

[...] Mas, eu ainda vejo isso como desafio porque a gente ainda está muito agarrado à conteúdo e à currículo. E para se fazer esse trabalho interdisciplinar...de repente, sei lá, em termos de projeto, deveríamos

sentar com a Coordenação pedagógica e ver aí um projeto, ou uma temática para trabalhar isso para não ficar solto. Para depois até ter uma culminância [...] (SUZIEBIO).

Além disso, nota-se certa dificuldade dos docentes na realização de conexões transversais e interdisciplinares em suas práticas, como abandonar ocasionalmente seus conteúdos específicos de ensino para promover debates mais centrados no respeito e compreensão do outro e no exercício da cidadania. Os relatos são ilustrativos:

[...] É um desafio para discutir acerca disso. [...] Mas o que eu percebi foi que alguns professores souberam do que eu havia desenvolvido e ficaram meio espantados: Nossa, você vai falar sobre isso?. E porque até mesmo os professores tem essa mentalidade antiquada da droga ser apenas como algo ilícito, né? Aquela parte ilícita mesmo, como algo perigoso (ALICELET).

É [...] eu acho que, de repente, alguns professores vão ter essa (no caso, dificuldade). Porque ainda tem aquela coisa muito agarrada ao conteúdo, ao currículo, né? O currículo mínimo [...] Então, de repente, alguns ainda não conseguem fazer essa articulação com o currículo. De repente ele vai olhar lá o currículo e não vai encontrar ali um meio de agregar o tema drogas (SUZIEBIO).

De forma geral, a dimensão preventivo-educativa para o uso abusivo de drogas não é a prioridade dessas ações. Isso foi evidente nos relatos dos professores RITAQUI, MARTAMAT e SUZIEBIO. Embora se preocupassem com a dimensão preventiva, consideravam a implementação dessas ações possíveis à medida que pudessem ser articuladas com suas disciplinas. Na visão desses cursistas o currículo está ligado a conhecimentos específicos da área de suas formações. Dito de outra forma, para esses professores, ocorre uma espécie de “perda” de tempo. Falar sobre drogas se tornou um objetivo secundário. Essa ideia pode ser evidenciada abaixo:

[...] E então eu botava a mais adiantada e ... eu usei só a turma mais adiantada. E a outra turma quando soube queria ter participado também. Por que os outros participaram e a gente não? Aí eu expliquei:

foi simplesmente por tempo. Se eu perdesse [...] né? Porque a gente perdeu, né [...] entre aspas? De conteúdo a gente perdeu quatro aulas. Então eu não poderia ter aplicado avaliação, nada disso, se eu tivesse aberto mão dessas aulas (RITAQUI).

[...] Então esse trabalho aconteceu já no período de provas, de fechamento, então [...] inclusive como eu comentei [...] Então eu aproveitei a minha disciplina e trabalhei em forma de estatística, em forma de gráficos, e nós não tivemos tempo de trabalhar com o aluno em sala de aula o retorno desse trabalho (MARTAMAT).

Esse fenômeno não foi notado nos depoimentos de MARCOSOC e ALICELET, que frequentemente enfatizam a importância de novos olhares acerca do assunto e o favorecimento do bem-estar do jovem como ponto central dessas ações. Cabe lembrar que, todas as experiências proporcionadas aos jovens pela escola (incluindo as ações que estimulam a criticidade e o poder de decisão), constituem o currículo (MOREIRA; SILVA, 1999), mesmo que não estejam diretamente associadas a um saber disciplinar.

Mesmo tendo sido desenhado a fim de dialogar com diferentes disciplinas, abrindo-se aos temas transversais que tangem os PCN sobre saúde e oferecendo a integração entre cursistas, praticamente todos os entrevistados implementaram o “Mãos na massa” no período de suas aulas. Não apenas o calendário do curso, mas fatores como prioridades educativas e infraestrutura institucional e, quiça, a disponibilidade de contatos com outros órgãos e secretarias públicas, corrobora para o sucesso da ação.

Diante dos aspectos citados, para muitos professores a abordagem do tema no espaço escolar foi algo pioneiro e ainda carregado de equívocos de ordem conceitual, moral e pedagógica. A nosso ver, esses fatores justificam porque a maioria dos profissionais não conseguiu integrar seus projetos com o restante da escola.

Esses dados nos oferecem pistas para entender que a formação no primeiro semestre do ano talvez seja mais convidativa à abertura de parcerias e projetos pedagógicos mais amplos e que agreguem mais turmas e membros escolares.

3.7.3 Contribuições do curso para implementação do “Mãos na massa”

Todos os entrevistados julgaram a formação como muito boa em todos os aspectos. Nessa direção, o curso agregou diferentes saberes e práticas para esses cursistas. Os depoimentos acerca das contribuições da formação para a implementação do “Mãos na massa” indicam que ela foi vista como precursora para a instrumentalização pedagógica em relação ao tema drogas. Os registros a seguir resgatam essa ideia:

Ah [...] 100%. Acho que se eu não tivesse o curso eu nunca teria tido essa ideia de trabalhar esse tema e de ter essas ferramentas que a gente tem de filmes, de vídeos, de músicas. Por exemplo, eu até tinha esse conceito para mim a respeito das drogas, mas eu nunca ia imaginar que o meu aluno só consegue associar drogas à morte (ALICELET).

Olha, para mim [...] a contribuição foi muito grandiosa em torno dos conhecimentos. Trazer informações. Eu pude me deparar com muitas coisas que eu desconhecia, mesmo porque não fazem parte do meu dia a dia. Eu não lido com isso. Então, é [...] o curso traz bastante informações. E informações, assim, não muito difíceis. Eu gostei porque eram informações bem primárias, bem para quem não tem mesmo o conhecimento da área, não se aprofundou naquilo. É uma linguagem bem fácil (MARTAMAT).

Quanto à construção de espaços de diálogo e aprendizagem sobre o assunto drogas, oportunizando reflexões e ideias que favoreceram a implementação do “Mãos na massa”, os depoimentos são ilustrativos:

Eu acho que eu ampliei muito, assim, o meu conhecimento mesmo pelas pesquisas que o curso me direcionou a fazer. As discussões também, né? Às vezes a pessoa te fala uma coisa que te faz pensar outra. E aí você, até para argumentar com aquela pessoa, pesquisa. É o tal negócio [...] não usar fake news. Então, para você falar [...] tenha a certeza do que vai falar. Principalmente no curso, acho que todo mundo dava uma pesquisada antes de falar com o colega, né? Porque você, às vezes, nunca pensou por um lado. E aí o colega te mostra que tem “aquela” visão também. E aí você amplia sua visão [...] uma coisa que você nunca pensou em pesquisar (RITAQUI).

Então, o material teórico da Fundação [...] ele possibilitou uma abordagem bem legal, né? Sugestões lá nas discussões com os outros professores, com os cursistas [...] então me deu para a gente pensar numa abordagem bem legal? Diálogo entre os cursistas e o material da formação. Isso deu um pouco de facilidade (MARCOSOC).

Esses dados indicam que o curso forneceu subsídios teóricos e práticos para a formação e implementação de ações educativo-preventivas nas escolas onde os cursistas lecionam. As estratégias adotadas no curso ampliaram as perspectivas dos cursistas em torno do assunto, embora alguns tenham finalizado o curso com uma visão ainda centrada no proibicionismo e na abstenção do entorpecente como melhor forma de prevenção. Trata-se não apenas de uma questão pedagógica, mas da necessidade da ruptura cultural cujas drogas são temas tabus e a abordagem clara, aberta ao diálogo e ao pensamento crítico ainda é confundida com apologia ao uso.

Os resultados descritos estimulam o aperfeiçoamento e continuidade do curso de formação. Assim, nossa perspectiva é que, em parceria com a Fundação CECIERJ ou com outras instituições interessadas, o curso on-line Educação, Drogas e Saúde nas Escolas possa ser oferecido de forma regular e gratuita. Considerando os fatores de evasão (ALMEIDA, 2008; LUZ *et al.*, 2018) e buscando orientar os cursistas em todas as fases da formação (especialmente os mais inexperientes), objetiva-se que mais professores e profissionais de educação compreendam o fenômeno do consumo de drogas e construam espaços de diálogo e aprendizagem com seus colegas de trabalho e alunos a partir de projetos colaborativos, cuja prioridade seja a redução de danos à saúde dos jovens.

Capítulo 4

Notas finais

Os intelectuais ... que tiveram a coragem de expressar sua discordância muitas vezes pagaram um preço muito alto.

Tahar Ben Jelloun

Ao longo desta obra foram salientadas as limitações das abordagens proibicionistas sobre drogas, centradas na repressão ao consumo e a carência de ações educativas acerca do uso de drogas entre jovens. Apesar dos avanços nas diretrizes sobre o tema, como os PCN sobre saúde (BRASIL, 1998), a Lei 11.343 (BRASIL, 2006) e a Cartilha do educador (BRASIL, 2011), há pouca oferta de programas formativos. Uma dessas é o curso Supera/Senad (recentemente finalizada sua 13ª edição) que oferta uma formação com prioridade para profissionais de assistência e saúde. Se considerarmos o universo de professores no Brasil, não atende as demandas dos profissionais de ensino. O curso para professores realizado pelo Prodequi/UnB durou uma década, com seis edições, sendo disseminado por todo o país. No entanto, não seguiu adiante.

Frente às relevantes implicações sociais do uso de entorpecentes na atualidade e o potencial da escola para desenvolver abordagens educativas sobre o assunto, elaboramos e implementamos o curso de formação à distância Educação, Drogas e Saúde para professores, em parceria com a Fundação CECIERJ. Posteriormente, investigamos em que medida a formação fomentou o desenvolvimento de espaços de diálogo e aprendizagem sobre drogas nas unidades de ensino onde os cursistas atuam como docentes.

Partindo do insucesso das abordagens proibicionistas na preparação de jovens mais críticos e participativos, o curso foi orientado pela perspectiva da RD. Desse modo, priorizou uma abordagem centrada no sujeito e em seu contexto sociocultural, geradora de reflexões e questionamentos sobre o uso e o consumo abusivo de drogas lícitas e ilícitas. Coerente com o enfoque da RD, a definição dos conteúdos e dos recursos didático-pedagógicos foi informada por uma proposta de prevenção democrática,

transversal, interdisciplinar e colaborativa que estimula o diálogo e reflete sobre os equívocos e estigmas associados às drogas.

Ao valorizar o conhecimento, o questionamento, o acolhimento das dúvidas e a conversa sobre drogas, o curso buscou favorecer reposicionamentos sociais e contribuir para a formação de opiniões e decisões autônomas. Nessa direção, foi salientado que existem vários tipos de drogas acessíveis aos jovens e que reforçar apenas o que “não pode, não deve”, não colabora para uma abordagem preventiva-educativa. Rompendo com a prática abolicionista, que a nosso ver é utópica, pensamos em estimular algo em torno de “por que não pode e por que não deve?”, considerando a capacidade crítica dos sujeitos e seu desenvolvimento emocional para a tomada de decisões.

Em suma, falar sobre drogas não é simplesmente descrever efeitos fisiológicos e preconizar um adestramento para o não uso; envolve uma visão multidisciplinar e transversal entre diversos saberes. Implica o estímulo a uma visão mais crítica de mundo, a qual a política, a legalidade, as relações sociais e o poder opinativo das pessoas devem ser considerados. Seguindo tais princípios, o curso buscou não ser uma fonte apenas informativa, mas por meio de estratégias didáticas que fomentam o “diálogo” e o respeito às diferenças, o tutor estimulou a reflexão e o questionamento, utilizando situações-problema, para que os cursistas elaborassem suas ideias acerca do assunto.

A demanda pelo curso e a análise dos questionários, dos fóruns on-line de discussão e das entrevistas revelou que os objetivos da formação foram alcançados. Na visão da grande maioria dos cursistas, a formação foi uma fonte de conhecimento, atualização e instrumentalização para novas práticas preventivas sobre drogas no contexto escolar; além de ser um espaço de trocas e colaboração onde um pode aprender com a experiência do outro.

Os achados indicam que a formação revelou coerência e continuidade, dado que o tema de uma semana se relacionava com o tema da semana seguinte. O *feedback* da semana anterior ajudava a contextualizar os cursistas que, por algum motivo, não frequentaram na semana antecedente. Os cursistas afirmaram ainda que os recursos educativos usados no

curso foram úteis nas suas práticas docentes. Ademais, foi possível identificar a construção de “espaços de diálogo e aprendizagem sobre o tema drogas” entre os cursistas.

Os resultados do estudo revelam que o curso sobre drogas foi visto como um modelo de formação marcado pela flexibilidade, gratuidade, não exaustividade do tempo de duração e estímulo para a realização de práticas educativas. O período de 30 horas, distribuído em 12 semanas, não torna a formação tão longa quanto os cursos que levam um ou dois anos. Não se pode descartar também a necessidade de certificação à curto prazo, aspirada pelos profissionais, para fins de mudança de nível na carreira (sobretudo para professores de sistemas públicos) e rendimentos. Nessa direção, o curso foi temporalmente acessível e adequado ao contexto do professor, com potencial interativo. Alguns ficaram surpresos com a possibilidade de poder desenvolver o assunto por meio de estratégias artísticas de fácil acesso na internet, como vídeos, imagens, charges e músicas. Usar estratégias acessíveis para o professor torna o curso mais contextualizado e atrativo, à medida que o professor consegue visualizar uma possibilidade de aplicação dos temas estudados em sua prática docente.

Aperfeiçoamentos da formação

Os resultados igualmente indicam a necessidade de alguns ajustes no curso. O acolhimento no atendimento ao aluno é fundamental dado que parcela dos cursistas responde aos enunciados com pouca atenção. Faz-se necessário esclarecer, nos vídeos introdutórios e em tópicos do Café virtual, o propósito da formação e a importância da dedicação e organização do tempo de estudo.

A formação se apoiou nos fóruns temáticos, os quais os profissionais dialogam, respondem às questões propostas, refletem e comentam seus posicionamentos. Logo, instaura-se um espaço de diálogo e aprendizagem. Contudo, como o tema é polêmico, algumas postagens podem se tornar longas. Para reduzir esse problema, vemos dois caminhos: (1) sugerir a redução de palavras nas respostas dos cursistas nos fóruns e das questões complementares oferecidas pela tutoria, bem como o tamanho dos anexos (imagens ou fotos) e/ou; (2) Sugerir a abertura de tópicos no

café virtual para reduzir a densidade dos fóruns obrigatórios. Em ambos os casos, o investimento em e-mails personalizados pode ser didaticamente viável, lembrando ao cursista sobre as regras de participação e avaliação nos fóruns e sobre a potencialidade e liberdade do Café virtual.

Ainda sobre aperfeiçoamentos para versões futuras do curso, cabe considerar a possibilidade de implementação de um sistema de tutoria. O curso foi coordenado e tutorado por um único profissional, que assumiu o papel de conteudista, coordenador e tutor das mediações nos fóruns, o que tornou o trabalho exaustivo. A construção de uma equipe formada por tutores, qualificados e treinados para abordar as diversas dimensões do tema, amplia a identificação das dificuldades dos cursistas na manipulação das ferramentas do ambiente virtual e na compreensão dos conteúdos. Um sistema de tutoria pode melhor monitorar a frequência dos participantes e colaborar na solução de eventuais problemas e desafios, como resultados já sinalizados na formação sobre drogas realizado pelo Prodequi/UnB. Há a possibilidade de contar com tutorias voluntárias com professores que já realizaram a formação e tiveram ótimo empenho. Cabe mencionar que alguns cursistas, eleitos como mediadores para discutir o “Mãos na massa” e interessados no tema drogas, candidataram-se para exercício de tutoria em versões futuras da formação.

Tem-se a intenção de incluir o *Jogo da Onda digital* como uma das ferramentas didático-pedagógicas do curso, dado que o mesmo apresenta potencialidades preventivo-educativas e é orientado pela abordagem da RD. A versão digital manteve as principais características do jogo impresso em relação ao estímulo ao diálogo e à aprendizagem colaborativa e foi avaliado junto a estudantes, educadores, pais e profissionais no Rio de Janeiro no ano de 2018. Além disso, possibilitou o uso do jogo em computador, tablet e celular. O formato aberto ampliou, significativamente, o seu acesso a públicos diversos (jovens, educadores, familiares e profissionais). Entretanto, para que o jogo possa ser inserido no curso, seria conveniente que a última quinzena, centrada na discussão dos resultados do “Mãos na massa”, fosse reduzida para o período de uma semana. Assim, seria proporcionado mais uma ferramenta didática para debater o assunto de forma participativa entre os cursistas e, ao mesmo tempo, um material de apoio gratuito para ser disseminado e utilizado nas escolas.

Outra possível mudança refere-se à maior ênfase na orientação, na primeira fase do curso, sobre a organização para a implementação do “Mãos na massa”. Objetiva-se assim, evitar problemas no agendamento para execução das ações e estimular o desenvolvimento de parcerias. Desse modo, ampliar a ação para um projeto maior, não centralizado apenas nas suas aulas, como proposto por alguns professores. Cabe lembrar que a falta de tempo para o desenvolvimento do “Mãos na massa”, embora não tenha inviabilizado a sua implementação, foi referida nos questionários e nas entrevistas. Um melhoramento adicional seria a divulgação de uma espécie de compêndio com todos os “Mãos na massa” elaborados. Desse modo, ao finalizar a formação, os cursistas teriam acesso ao produto educativo construído por eles mesmos, que poderia ser consultado e inspirar novas práticas preventivas.

A opção da oferta do curso no primeiro semestre igualmente poderia facilitar o desenvolvimento do “Mãos na massa” e motivar a continuidade das ações ao longo do ano. Seria conveniente que o curso fosse oferecido mais de uma vez ao ano para abarcar um maior número de professores. Com um sistema de tutoria bem orientado e coordenado seria possível aumentar o número de vagas na formação. Mas, cabe lembrar, como ressaltado na literatura, aumentar o número de vagas não é suficiente. Acompanhar as causas de evasão e monitorar constantemente os cursistas é um caminho viável. Como vimos, alunos com dificuldades tecnológicas e temporais conseguiram seguir o curso. A Fundação CECIERJ tem se revelado favorável nesse sentido, inclusive estimulando a construção de outros cursos complementares do campo da Educação sobre Drogas já para o ano de 2019.

Desdobramentos e possibilidades

A presente pesquisa tem gerado vários desdobramentos, como: o reconhecimento e convite pela Fundação CECIERJ para continuidade do curso; o alcance nacional da formação (docentes de outros estados e de cursos de Formação de professores de Universidades públicas e privadas que manifestaram interesse pelo curso) e recebimento de e-mails de professores participantes e seus conhecidos na busca de orientações

sobre a formação, materiais pedagógicos e estratégias sobre como lidar com o tema em suas escolas. Diante dessas demandas, foi iniciado o desenvolvimento de um canal pedagógico de comunicação com alunos e professores por meio do site educacaosobredrogas.com.br com recursos próprios do autor da Tese.

Além da parceria com a Fundação CECIERJ, foi estabelecida uma colaboração com o GIEESAA/UFRJ, um Grupo de Trabalho e pesquisa sobre Educação e Drogas, que desenvolve ações e propostas educativo-preventivas voluntárias em escolas do Estado do Rio de Janeiro. A perspectiva do grupo é que, partindo do modelo educativo de RD, a Educação sobre Drogas se torne uma linha de investigação cada vez mais sólida e capaz de preparar profissionais aptos a lidar com tema em suas escolas, seja na educação inicial ou continuada de professores.

Outro desdobramento foi a realização do Encontro Abramd Educação Rio, possibilitando mais um canal de atualização docente acerca do tema drogas. Em especial, essa conquista poderia se tornar mais um caminho de aproximação dos professores e demais profissionais de ensino, principalmente para os cursistas que descreveram a necessidade de encontros presenciais, como destacado nos Cafés virtuais e questionários de avaliação desse estudo. Esse desejo de ofertar a Abramd Educação no Estado do Rio de Janeiro também é compartilhado pela Professora Maria de Lourdes Silva, do Departamento de Educação da UERJ. Em princípio, a perspectiva tem se revelado promissora, com potencial de parcerias entre a Secretarias de Educação municipais e instituições de outros estados.

Desafios e perspectivas

O curso Educação, Drogas e Saúde nas escolas foi uma resposta à carência dos demais programas educacionais brasileiros. Todavia, é importante que os Municípios do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria de Estado de Educação repassem às escolas essa formação, para que ela não seja um privilégio apenas dos cursistas frequentes da Fundação CECIERJ. É necessária maior comunicação institucional para produzir parcerias e disseminação em massa para diferentes esferas de ensino, como Universidades

públicas e privadas, Secretarias Municipais e Coordenadorias Regionais de Educação. Contatos por e-mail e, quando possível, divulgações presenciais para esses setores, podem ser apostas de disseminação.

O curso foi direcionado para professores em exercício da Educação básica. Mas, recebemos e-mails de docentes universitários e licenciandos interessados em cursá-lo. Percebemos o quanto a formação pode ser útil para profissionais de ensino superior e estudantes de cursos de licenciatura. Esses, em breve, enfrentarão a realidade de lidar com o tema nas salas de aula e com questões sociais a ele vinculadas. Acreditamos que a capilarização da formação possa atingir o professor já em sua formação inicial a fim de minimizar danos à saúde dos jovens ao invés de reprimir e reproduzir estigmas.

Cabe por fim ressaltar que, a formação sobre Drogas é um tema relevante não apenas para os profissionais das ciências naturais e biociências, mas para todos os atuais e futuros profissionais de Ensino. Durante a participação nos Encontros Regionais de Ensino de Ciências e Biologia (Enebio, Erebios e demais) essa amplitude do tema foi frequentemente relatada pelos professores participantes. Embora haja certa familiaridade dos professores das ciências químicas e biológicas para abordar o eixo transversal saúde, por vezes, ele é tratado com enfoque essencialmente informativo e amedrontador, desvinculado da escuta dos estudantes e do desenvolvimento do senso crítico e opinativo.

Em dezembro de 2018 completamos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tem como alicerces a paz e o respeito a fim de estruturar uma sociedade justa e igualitária. Nessa direção, temos a intenção de contribuir para a construção de uma **rede educativa** com pesquisadores que se preocupem em manter um canal de sensibilização docente para uma Educação sobre Drogas menos reducionista e menos alarmista no Estado do Rio de Janeiro; propícia à interlocução com outras unidades de federação e, quiça, que se expanda na América Latina.

Seja nas publicações nacionais e internacionais, seja nos eventos científicos de Educação ou Ensino de Biociências e Saúde, existe uma considerável demanda dos profissionais de ensino para abordagens mais emancipatórias e participativas acerca da prevenção do uso abusivo de drogas.

As comunicações orais e mesas redondas do VII Congresso Internacional sobre Drogas (novembro de 2018, Petrópolis, RJ) revelaram como redes municipais e estaduais têm se preocupado com o enfoque de RD nas escolas e nas ações comunitárias e buscam parcerias. A concretização do encontro Abramd Educação para os professores do Estado do Rio de Janeiro ocorrida dia 24 de agosto de 2019 pode ser um consolidador nessa conquista, visto que temos a chancela do GIEESAA/UFRJ, da UERJ, da Fundação CECIERJ e da Fiocruz.

Acreditamos que somente em ambientes não hostis uma educação democrática e crítica possa minimizar os danos do consumo de drogas à saúde dos estudantes. Assim, ela pode se pronunciar sem medo, autoconfiança e liberdade. Esperamos que esse estudo - por vezes minuciosamente detalhado - sirva de referência para pesquisadores que desejem implementar cursos a distância acerca do tema drogas ou temas afins (tanto no campo da saúde quanto do ensino).

Finalizamos as considerações estendendo um convite feito por Paulo Freire aos educadores de nossa nação: “que não de descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos obstáculos que venham a surgir”. Pois, conforme lembrava o autor, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. Formemos professores com esperança para intervir e proteger sem oprimir!

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2009**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoeadbr2010.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ABED. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016**. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

ACCIOLY, D. C. S.; CORTEZ, M. J. (Orgs.). **A formação do Professor na Perspectiva Transdisciplinar: o Paradigma para a educação no Século XXI**. 1. ed. São Paulo: All Print, 2012.

ACSELRAD, G. A educação para autonomia: construindo um discurso democrático sobre as drogas. *In*: ACSELRAD, G. (Org.). **Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, p.161-188, 2005.

ACSELRAD, G. **Quem tem medo de falar sobre drogas? Falar mais para se proteger**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, p. 164, 2015.

ACSELRAD, G. Drogas nas escolas... O que fazer? *In*: LEAL, E.M.; ESCUDERO, R. (Orgs.). **Problemas globais, enfrentamentos locais e a universidade pública: O Centro Regional de Referência em Álcool e outras Drogas da UFRJ Macaé e outros Projetos extensionistas**. Macaé: Ed. UFRJ, 2017. p.193 - 217.

ADADE, M. **A visão de estudantes sobre drogas: subsídios para ações educativas orientadas pela redução de danos**. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Rio de Janeiro, 2012.

ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 215-230, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1140.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência**. *In*: XIV Congresso Internacional ABED de Educação a distância. Santos, SP, 2008. **Anais...** Santos: Mendes Convention Center. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738pm.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

ALMEIDA, M. D., IANNONE, L. R.; VILARINHOS, M. **Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia**. Fundação Victor Civita, 2012 (Relatório).

ARALDI, J. C.; NJAINE, K.; OLIVEIRA, M. C.; 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. **Interface – Comunic., Saude, Educ.**, v. 16, n. 40, p. 165-146, jan./mar. 2012.

AUSTRALIA. Australian Institute of Health and Welfare (AIHW). **Australia's Welfare 2008**. Canberra: AIHW, 2008.

AUSTRALIA. Australian Institute of Health and Welfare (AIHW). **Australia's Welfare 201 in brief – Children and Youth TAB**. Canberra: AIHW, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. D.M. **O uso da música popular brasileira como estratégia para o ensino de ciências**. 203 f. Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências.

cias e Saúde. Rio de Janeiro, 2014.

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G.; ARAÚJO-JORGE, T. C. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**, v. 15, n. 1, p. 81-94, jan./abr., 2013.

BARROS, S. B. B. **Simulações realísticas na Educação a distância**: uma proposta de disciplina de formação de docentes on-line. 146 f. Dissertação (Mestrado profissional) – Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Pós-Graduação em Educação, Gestão e Difusão em Ciências. Rio de Janeiro, 2017.

BASTOS, F. I.; MESQUITA, F. **Drogas e Aids**: estratégias de redução de danos. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 181.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hicitec, 1994.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. D. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do curso piloto de administração da UFAL/UAB. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.

BIZZOTTO, A.; RODRIGUES, A. **Nova lei sobre drogas: comentários à lei n. 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Saúde. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.343, de 23 de agosto de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse do Professor da Educação básica**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (Senad). **Drogas**: cartilha para educadores. Conteúdo e texto original de Beatriz H. Carlini. 2. Ed. Brasília: Ministério da Justiça, SENAD, 2011. 48 p. (Série por dentro do assunto)

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRAUDEL, F. **Civilização material, economia e capitalismo, Séculos XV-XVIII**: as estruturas do cotidiano. São Paulo: Martins Fontes, p. 541, 1997

BUCHER, R. **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAHILL, H.; COFREY, J.; LESTER, L.; MIDFORD, R.; RAMSDEN, R.; VENNING, L. Influences on teachers' use of participatory learning strategies in health education classes. **Health**

Education Journal. v. 73, n. 6, p. 702-713, 2014.

CARLINI, E. A. A história da maconha no Brasil. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria.** v. 55, n. 4, p. 314-317, 2006.

CARLINI-COTRIM, B. Drogas na escola: prevenção, tolerância, e pluralidade. *In:* AQUINO, J.G. (Org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, p.19-30, 1998.

CARLINI-COTRIM, B. **A escola e as drogas: realidade brasileira e contexto internacional.** 1992. Tese (Doutorado) - Departamento de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CARNEIRO, H. As necessidades humanas e o proibicionismo do século XX. **Revista Outubro,** n. 6, p. 115-128, fev. 2002.

CARNEIRO, H. Transformações do significado da palavra “droga”: das especiarias coloniais ao proibicionismo contemporâneo. *In:* **Álcool e drogas na história do Brasil.** São Paulo: Alameda, p. 11-27, 2005.

CARNEIRO, H. Autonomia ou heteronomia nos estados alterados de consciência. *In:* LABATE, B. C.; GOULART, S. L.; FIORE, M.; MACRAE, E.; CARNEIRO, H. (Org.). **Drogas e cultura: Novas perspectivas.** Salvador: EDUFBA, p. 65-90, 2008.

CEBRID. **II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil:** estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país. São Paulo, 2006.

CEBRID. **VI Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio de redes públicas e privadas de ensino de 27 capitais brasileiras.** Brasília, 2010.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 16, n. 2, p. 221-236, jan. 2003.

COELHO, F. J. F. A gestão do tempo na EaD: do aluno ao tutor. *In:* COELHO, F. J. F.; VELLOSO, A. (Orgs.). **Educação a Distância: história, personagens e contextos** (p. 69-77). Curitiba: CRV, 2014.

COELHO, F. J. F. Projeto E3 - Encontro de Experiências com a EJA: formando multiplicadores para debates inclusivos sobre drogas na escola. **Revista Educação Pública,** v. 16, 21. ed. out. 2016.

COELHO, F. J. F. Entre o lícito e o interdito: Relatando uma aula de Ciências a partir da letra da música cachimbo da paz. *In:* IV Encontro Regional de Ensino de Biologia da 4ª regional. Minas gerais, 2017. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1D-0axAIFRGYmAnEAPZZKkSor6W6uQE5O/view>. Acesso em: 13 jan. 2018.

COELHO, F. J. F. **Educação sobre Drogas e Formação de professores: uma proposta de ensino a distância centrada na Redução de Danos.** 245f. Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Rio de Janeiro, 2019.

COELHO, F. J. F.; BARROS, M. D. M. A literatura de cordel como ferramenta educativo-preventiva sobre o uso abusivo do álcool no ensino de biociências e saúde. *In:* COELHO, F. J. F.; FRANCISCO, G. S. A. M. (Orgs.). **Cadernos de Ensino de Ciências, Saúde e Biotecnologia.** (pp. 128 -139). Jundiá: PACO, 2018.

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

Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017a. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR311.pd>. Acesso em: 11 ago. 2018.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. O álcool e os adolescentes: entre o proibir e o reduzir danos no contexto do ensino de química e ciências. *In: I Encontro da Rede Rio de Ensino de química*, 6, 2017, Macaé. **Anais...** Macaé: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017b.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. Educação sobre Drogas: Possibilidades da EaD na Formação Continuada de Professores. **EaD em FOCO**, v. 7, n. 2, set. 2017c. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/577>. Acesso em: 08 nov. 2017. DOI:<http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v7i2.577>.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. A animação como ferramenta educativa sobre drogas nas aulas de biociências: análise do filme guerra ao drúgo. *In: Encontro Regional de Ensino de Biologia da 2ª regional RJ/ES*. Rio de Janeiro, 7, 2017, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Instituto Benjamin Constant, 2017d. Disponível em: http://mgsconconsultoria.com.br/download/viii_erebio/Anais_VIII_Erebio_2017.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. Formação on-line sobre drogas na perspectiva da redução de danos: o ponto de vista dos cursistas. **RevistAleph**. Ano XV, v. 30, p. 187-210, 2018. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/702/437>. Acesso em: 26 jul. 2018.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S.; BARROS, M. D. M. PAPO ABERTO SOBRE CANNABIS: O USO DE CHARGES COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA PARA ESTIMULAR DEBATES SOBRE DROGAS NAS AULAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA. *In: IV Encontro Regional de Ensino de Biologia da 4ª regional*. Minas gerais, 2017. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RAVW-4qxd-pKN2doy0zzWocAxm8NAZqDK/view>. Acesso em: 11 jan. 2018.

COELHO, F. J. F.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; PORTO, P. **Memórias sobre uso e abuso de drogas**: abrindo espaços de diálogo e aprendizagem na NEJA e pensando novas formas de abordagem do tema no ensino noturno. 2016. TCC (especialização) – NUEC, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

COELHO, F. J. F.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; SOUSA, C. História, Ciência e reflexões: uma proposta transdisciplinar da inclusão de debates sobre drogas na escola. *In: Scientiarum Historia IX - 9º Congresso de História das Ciências das Técnicas e Epistemologia (HCTE)*, 9, 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.hcte.uff.br/downloads/sh/sh9/SH/trabalhos%20poster%20completos/HIST%C3%93RIA-CIENCIA.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2016.

COELHO, F. J. F.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; SOUSA, C. Entre o dialógico e o emocional nas abordagens educativas sobre o uso do álcool e outras drogas. *In: IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, 11, 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Centro de Convenções, 2017. ISSN 2358-8829. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA18_ID2198_05102017223604.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

CONCEIÇÃO, M. I. G., SUDBRACK, M. F. O. Uma década de prevenção do uso de drogas nas escolas públicas do Brasil. *In: SUDBRACK, M. F.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; SEIDL, E. M. F.; GUSSI, M. A. (Org.). A escola em rede para prevenção do uso de drogas no território educativo*: Experiência e pesquisa no PRODEQUI/PCL/IP/UnB nos dez anos de formação de

educadores de escolas públicas para prevenção do uso de drogas (2004-2014). Campinas: Armazém do Ipê, 2015.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Metodologia da Pesquisa: conceitos e técnicas**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Interciência, p. 216, 2009.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 6.ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, p. 140, 2015.

COSTA, A. M. N; PIMENTEL, M. Sistemas colaborativos para uma nova sociedade e um novo ser humano. *In*: FUKS, M. P. H. (Ed.). **Sistemas Colaborativos**. Elsevier Editora Ltda., p. 3-15, 2012.

DUNCAN, D. F.; NICHOLSON, T.; CLIFFORD, P.; HAWKINS, W; PETOSA, R. Harm reduction: an emergency new paradigm for drug education. **Journal of drug education**, v. 24 (4), p. 281-290, 1994.

ESCOHOTADO, A. **Historia general de las drogas**. Madrid: Alianza editorial, p. 955, 1998.

ESCOHOTADO, A. **O livro das drogas: usos e abusos, preconceitos e desafios**. São Paulo: Dynamis Editorial, 1997.

ESCOHOTADO, A. **A História elementar das drogas**. Lisboa: Antígona, 2004.

FARIA, E. C., FARIA, P. H, TÓFOLI, L. F. A redução de danos como estratégia educacional na sociedade de consumo. **Revista Espaço Ética: Educação, Gestão e Consumo**, São Paulo, Ano I, n. 3, p. 34-41, set./dez., 2014.

FERREIRA, M. M. S. R. S.; TORGAL, M. C. L. F. P. R. Consumo de tabaco e de álcool na adolescência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 2, mar-abr, 2010.

FERREIRA, T. C. D.; SANCHEZ, Z. V D. M.; RIBEIRO, L. A.; OLIVEIRA, L. G.; NAPPO, S. A. Percepções e atitudes de professores de escolas públicas e privadas perante o tema drogas. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 14, n. 34, p. 551-562, jul./set, 2010.

FIGUEIREDO, R. Discursos e estratégias na Prevenção Às Drogas na Educação. *In*: FIGUEIREDO, R.; FEFFERMAN, M.; ADORNO, R. (Orgs.). **Drogas & Sociedade contemporânea: perspectivas para além do proibicionismo** (Temas em Saúde coletiva, 23). São Paulo: Instituto de Saúde, 2017.

IORE, M. Tensões entre o biológico e o social nas controvérsias médicas sobre o uso de “drogas”. *In*: XXVIII Reunião Anual da ANPOCS. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: http://www.neip.info/downloads/t_mau1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

FRANÇA, J.M.C. **História da Maconha no Brasil**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4. ed.: Liber Livro, 2012, 94p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GAKIDOU, E. *et al*. Alcohol use and burden for 195 countries and territories, 1990 – 2016: a systematic analysis for the global burden of disease study 2016. **The Lancet.**, p. 1-21, august, 2018. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31310-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31310-2). Acesso em: 23 ago. 2018.

GASKELL, G. entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64-89, 2015.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação básica. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GUARINELLO, N. L.; O Vinho: uma droga mediterrânea. In: LABATE, B. C.; GOULART, S. L.; FIORE, M.; MACRAE, E.; CARNEIRO, H. (Org.). **Drogas e cultura: Novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, p. 189-197, 2008.

GUIMARÃES, E. **Escola, Galera e Narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HARI, J. **Na fissura: uma história do fracasso no combate às drogas**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HART, C. **Um preço muito alto**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

HORTA, R. L.; HORTA, B. L.; COSTA, A. W. N.; PRADO, R. R.; OLIVEIRA-CAMPOS, M.; MALTA, D. C. Uso na vida de substâncias ilícitas e fatores associados entre escolares brasileiros. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Rev. Bras. Epidemiol Supl PeNSE 2014**, p.31-45, 2014.

KING´ENDO, M. Behavior disorders related to drug abuse among secondary school students in Kenya. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 19, p. 170-178, 2015. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079526.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

KING´ENDO, M. **Incidence and extent of substance abuse among secondary school students in Nairobi province, Kenya: implications for specialised intervention**. 124 f. Thesis (PhD) - School of Education, Kenyatta University, Nairobi, Kenya, 2010.

LABATE, B.C.; FIORE, M.; GOULART, S. L. Drogas e cultura: novas perspectivas. In: LABATE, B. C.; GOULART, S. L.; FIORE, M.; MACRAE, E.; CARNEIRO, H. (Org.). **Drogas e cultura: Novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, p. 23-38, 2008.

LEAL, C.A. Estratégias didáticas como proposta ao ensino da genética e de seus conteúdos estruturantes. 305f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde. Rio de Janeiro, 2017.

LEAL, C.A; ROÇAS, G. Análise de conteúdo: um instrumento metodológico para o ensino de ciências. In: OLIVEIRA, A.L.; VIEIRA, V.S. (Org.). **Nossos Talentos: 10 anos do PROPEC/IFRJ**. 1. ed. Nova Iguaçu: Editora Entorno, p. 201-223, 2017.

LEMOS, T. Ações e efeitos das drogas de abuso. In: secretaria de estado de educação. Superintendência de educação. Diretoria de políticas e programas educacionais. Coordenação de desafios educacionais contemporâneos. **Prevenção do uso indevido de drogas**. Paraná: p. 152, 2008.

LENTON, S.; MIDFORD, R. Clarifying 'harm reduction'? **Drug and Alcohol Review**, 15(4), p. 411-413, 1996.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, p. 19-62, 2005.

LIMA, E. H. **Educação em saúde e uso de drogas**: um Estudo acerca da representação das drogas para jovens em cumprimento de medidas educativas. 229 f. Tese (Doutorado) – Centro de Pesquisas René Rachou, Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Belo Horizonte, 2013.

LINS, P. **Cidade de Deus**. Companhia das letras: São Paulo, 1997.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. *In: Reunião Anual da ANPED*, 28, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu, 2005. p. 1-16. CR-ROM.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9ª Reimpressão. São Paulo: EPU, 2005.

LUZ, M. R.M.P.; ROLANDO, L.G.R.; SALVADOR, D. F.; SOUZA, A.H.S. Characterization of the reasons why brasilian science teachers drop out of on-line professional development courses. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 5, p. 146-164, nov., 2018.

MAGARÃO, J. F. L.; GIANNELLA, T.; STRUCHINER, M. Uso de Animações sobre Saúde no Ensino das Ciências Naturais: Levantamento e Análise de Recursos Disponíveis no Portal do Professor (MEC). *In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (IX ENPEC)*, 9, 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia: Hotel Majestic, 2013. Disponível em: <http://tinyurl.com/n5d4ggz>. Acesso em: 10 maio. 2017.

MARTINS, G. **Sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

MEEHAN, C. “Junkies, Wasters and Thieves”: School-based Drug Education and the Stigmatisation of people who use drugs. **Journal for critical education policy studies**, v. 15, n. 1, p. 85-107, mar., 2017.

MIDFORD, R. Is Australia ‘fair dinkum’ about drug education in schools? **Drug and Alcohol Review**, v. 26, n. 4, p. 421-427, 2007.

MIDFORD, R. Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents. **Drug and Alcohol Review**, v. 27, n. 5, p. 575-576, 2008.

MIDFORD, R. MIDFORD, Richard. Drug prevention programmes for young people: where have we been and where should we be going?. **Addiction**, v. 105, n. 10, p. 1688-1695, 2010.

MIDFORD, R.; CAHILL, H.; FOXCROFT, D.; LESTER, L.; VENNING, L.; RAMSDEN, R.; POSE, M. Drug education in victorian schools (DEVS): the study protocol for a harm reduction focused school drug education trial. **BMC Public Health**, v. 12, n. 112, 2012a.

MIDFORD, R.; CAHILL, H.; RAMSDEN, R.; DAVENPORT, G.; VENNING, L.; LESTER, L.; MURPHY, B.; POSE, M. Alcohol prevention: What can be expected of harm reduction focused drug education programme? **Drugs: Education, prevention and policy**, v. 19, n. 2, Abril, 2012b.

MIDFORD, R.; RAMSDEN, R.; LESTER, L.; CAHILL, H.; MITCHELL, J.; FOXCROFT, D. R.; VENNING, L. Alcohol Prevention and School Students: Findings from na Australian 2-years Trial of Integrated Harm Minimization School Drug Education. **Journal of Drug Education: Substance Abuse Research and Prevention**, v. 44 (3-4), p. 71-94, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; COSNTANTINO, P.; SANTOS, N. C. Métodos, técnicas e relações em triangulação. *In: MINAYO, M. C.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos*. Rio de janeiro: Fiocruz, 2014.

MINTZ, S. W. **Sweetness and power: the place of sugar in modern history**. New York: Viking

Penguin, p. 274, 1986.

MOFFAT, B. M., JENKINS, E. K., JOHNSON, J.L. Weeding out the information: An ethnographic approach to exploring how Young people make sense of the evidence on cannabis. **Harm Reduction Journal**, v. 10, p. 34-44, 2013.

MOFFAT, B.; HAINES-SAAH, R. J.; JOHNSON, J. L. From didactic to dialogue: Assessing the use of an innovative classroom resource to support decision-making about cannabis use. **Drugs: Education, Prevention and Policy**, n. 24(1), p. 85-95, 2017.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. v. 22, n. 2, p. 411-427, abr-jun. 2015.

MONTEIRO, S.; REBELLO, S.; BRANCO, C. C.; CRUZ, M. **Educação, Drogas e Saúde: Uma experiência com educadores de programas sociais** (RJ, Brasil). Rio de Janeiro: ZIT, p. 80, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, A.; VÓVIO, C. L.; DE MICHELI, D. Prevenção e consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Educ. Pesqui.**, v. 41, n. 1, p. 119-135, jan./mar., 2015.

NATIONS UNIES. Office contre la drogue et le crime. Réseau mondial de la jeunesse. **Écoles: Éducation em milieu scolaire pour la prévention de l'abus de drogues**. Publication des Nations unies, New York, 2005.

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P.K. A Evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. *In*: II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior (II CLABES), 11, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesII/LT_1/ponencia_completa_26.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. *In*: UNESCO. **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de VERO, J.; MELLO, M. F.; SOMMERMAN, A. Brasília: Edições UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

NOTO, A R.; GALDURÓZ, J.C.F. O uso de drogas psicotrópicas e a prevenção no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 145-54, 1999.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, F. S. EaD E FORMAÇÃO DOCENTE: possibilidade de crescimento pessoal, intelectual e individual. *In*: COELHO, F. J. F., VELLOSO, A. (Orgs.). **Educação a Distância: história, personagens e contextos** (p. 99-106). Curitiba: CRV, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Tradução: Dorgival Caetano, 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 69-82, 1993.

PLACCO, V. M. N. S. Modelos de Prevenção do uso de drogas para adolescentes: concepções e ações de professores. *In*: SILVA, E. A.; DE MICHELI, D. (Orgs.) **Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa**. São Paulo: FAP-Unifesp, 2011. p. 657-678.

PRINSTEIN, M. J.; WANG, S. S. False consensus and adolescent peer contagion: Examining discrepancies between perceptions and actual reported levels of friends' deviant and health risk behaviors. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 33, p. 293, 2005.

REBELLO, S.; MONTEIRO, S. **O jogo da onda: entre na onda da saúde**. Rio de Janeiro: Fio-cruz: Consultor, 1998.

RIBEIRO, M. M. **Drogas e redução de danos: os direitos das pessoas que usam drogas**. São Paulo: Editora Saraiva, p. 147, 2013.

SALVADOR, D. F., CRAPEZ, M. A. C., ROLANDO, F. R. R., ROLANDO, L. G. R.; MARGARÃO, J. F. L. Um panorama da formação continuada de professores de Biologia e ciências através da EaD no estado do Rio de Janeiro. **Revista EaD em foco**, 1 (1), p. 59-158, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v1i1.19>.

SANTOS, C. S. S.; CAMPOS, G. H. B. (2016). Caminhos da Política Nacional de Formação de Professores na Modalidade a Distância. **Revista EaD em foco**, 6 (1), 69-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v6i1.332>.

SANTOS, J. M.; DECCACHE, P. M. S. O trabalho colaborativo na EaD: ensinando e aprendendo em equipe. *In*: COELHO, F. J. F.; VELLOSO, A. (Orgs.). **Educação a distância: história, personagens e contextos**. 1. Ed. Curitiba, CRV: p. 132, 2014.

SCHIVELBUSH, W. **Tastes of paradises**. New York: Vintage Books, 1993.

SELLES, S. E. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE Ciências: Anotações de um projeto. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, 2 (2), p. 167-181, 2002.

SILVA, E. A.; CAMARGO, B. M. V.; PAVIN, T.; NOTO, A. R.; BUSCATTI, D.; SARTORI, V. FORMIGONI, M. L. O. S. As drogas no âmbito familiar, sob a perspectiva do cinema. **Psicol. teor. prat.**, 10 (1), p. 214-222, jun., 2008.

SILVA, A. G.; RODRIGUES, T. C. L.; GOMES, K. V. Adolescência, Vulnerabilidade e Uso Abusivo de Drogas: a redução de danos como estratégia de prevenção. **Psicologia Política**, v. 15, n. 33, p. 335-354, maio./ago., 2015.

SILVEIRA, D. X.; DOERING-SILVEIRA, E. B. **Substâncias psicoativas e seus efeitos - Eixo Políticas e Fundamentos**. Portal de formação a distância (s/d). Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201704/20170424-094213-001.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SIMÕES, J. A. Prefácio. *In*: LABATE, B. C.; GOULART, S. L.; FIORE, M.; MACRAE, E.; CARNEIRO, H. (Org.). **Drogas e cultura: Novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, p. 13-21, 2008.

SODELLI, M. A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n. 3, p. 637-644, 2010.

SODELLI, M. A abordagem de redução de danos libertadora da prevenção: ações redutoras de vulnerabilidade. *In*: SILVA, E. A.; DE MICHELI, D. (Orgs.). **Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa**. São Paulo: FAP/Unifesp, p. 599-616, 2011.

SODELLI, M. Vulnerabilidade, Resiliência e Redes Sociais: Uso, Abuso e Dependência de Drogas. *In*: EROY, A. S.; YONE, G.; MOURA; ZUGMAN, D. K. (Orgs.). **Vulnerabilidades, Resiliência, Redes: Uso, abuso e dependência de drogas**. São Paulo: Red Publicações, 2015.

SOUZA, J. (Org.). **Crack e exclusão social**. Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas, Brasília, DF, p. 360, 2016

SOUZA, M. L. P. **Fatores de risco e proteção do uso de drogas e sua relação com o clima escolar**: o que pensam os educadores do DF. 206 p. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultural. Brasília, 2017.

SOUZA, K.M. **Práticas educativas sobre saúde e drogas entre educadores de programas sociais**: um estudo qualitativo no estado do Rio de Janeiro. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública, Pós-Graduação em Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, M. L. P.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; SUDBRACK, M. F. O. A Escola como uma Comunidade Educativa e Protetiva: a experiência do Prodequi/UnB na prevenção do uso abusivo de drogas. *In*: SUDBRACK, M. F. O.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; ADORNO, R. (Orgs.). **Abramd – Compartilhando saberes e construindo fazeres - Volume 2**: Drogas e transição de paradigmas. Brasília: Technopolitic, 2018.

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. **Interface – Comunicação, Saúde, Educ.**, v. 15, n. 38, p. 833-844, jul./set. 2011.

SPENGLER, F. M.; SILVA, S. E. S. A importância do Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência (PROERD) no tratamento de conflitos nas escolas: a mediação como prática preventiva no combate à violência escolar. *In*: XIII Seminário Nacional Demandas sociais e políticas públicas na Sociedade contemporânea, 5, 2017, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais...** Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9nqvef5>. Acesso em: 29 maio. 2018.

SUDBRACK, M. F.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; SEIDL, E. M. F.; GUSSI, M. A. (Org.) **A escola em rede para prevenção do uso de drogas no território educativo**: Experiência e pesquisa no PRODEQUI/PCL/IP/UnB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para prevenção do uso de drogas (2004-2014). Campinas: Armazém do Ipê, 2015.

TAMIASSO-MARTINHON, P.; COELHO, F.J. F.; ROCHA, A. S.; SOUSA, C. DESEJA: Educadores sociais e agentes multiplicadores. **Revista Pedagogia Social UFF**, v. 4, n. 2, out. 2017.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 325, 2014.

TEIXEIRA, N. F.; ALMEIDA, P. V. Formação de Professores na Educação a Distância e a Prática Reflexiva. **Revista EaD em foco**, 5(3), p. 1-14, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v5i3.281>.

THEODORO, M. A. As emoções na sala de aula e o cinema como instrumento pedagógico eficiente no ensino jurídico - Análise do filme Preciosa: uma história de esperança. *In*: BERNARDI, R.; SALIBA, M. G.; BERTONCINI, C; PASCHOAL, G. H. **Direito e Cinema em debate**. Jacarezinho, Paraná, UENP, 2015.

TRIGUEIROS, D. P.; HAIEK, R. C. Estratégia de redução de danos entre usuários de drogas injetáveis. *In*: SILVEIRA, D. X.; MOREIRA, F. G. **Panorama atual de drogas e dependência**. São Paulo: Atheneu, p. 355-358, 2006.

WORLD HEATH ORGANIZATION. **Comparative quantification of heath risks**: Global and regional burden os disease attributable to select major risk factors. v.1. Addictive substances, WHO: Geneve, 2004. Disponível em: cdr.www.who.int/publications/. Acesso em: 06 fev. 2018.

WORLD HEATH ORGANIZATION. **Global status report on alcohol and heath 2018**, WHO: Geneve, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2NCLQX6>. Acesso em: 10 out. 2018.

VALENTE, J. A. Educação a distância criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. *In*: ARANTES, V. (Org.). **Educação a Distância: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

VARGAS, E. V. Fármacos e outros objetos sócio-técnicos: notas para uma genealogia das drogas. *In*: LABATE, B. C.; GOULART, S. L.; FIORE, M.; MACRAE, E.; CARNEIRO, H. (Org.). **Drogas e cultura**: Novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, p. 41-64, 2008.

VENÂNCIO, R. P.; CARNEIRO, H. **Álcool e drogas na história do Brasil**. São Paulo: Alameda, p. 310, 2005.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VOGL, L. E.; NEWTON, N. C.; CHAMPION, K. E. TEESSON, N. M. A universal harm-minimization approach to prevent psychostimulant and Cannabis use in adolescents: a cluster randomized controlled trial. **Substance abuse, treatment, prevention and policy**. v. 9, n. 24, p. 1-14, 2014.

Sobre o autor

Francisco José Figueiredo Coelho

Licenciado em Ciências biológicas (UERJ/FFP), Mestre em Tecnologia Educacional para as Ciências da Saúde (NUTES/UFRJ) e Doutor em Biociências e Saúde (IOC/Fiocruz); Pesquisador colaborador e Coordenador do GT Educação e Drogas do Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESA/UFRJ), Representante da ABRAMD Educação RIO e Coordenador dos cursos de Atualização para professores em Educação sobre Drogas (Fundação CECIERJ); Coordenador pedagógico do Projeto Drogas, Educação, Saúde e EJA (Deseja), parceria entre a UFRJ e escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro.

EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Diferentes pesquisas têm atestado as limitações e o insucesso das abordagens proibicionistas sobre drogas, centradas na repressão ao consumo. Desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre saúde sugerem que o tema drogas seja integrado aos conteúdos programáticos das disciplinas. No entanto, dados da literatura, somados à prática docente do autor do livro, revelam as dificuldades dos professores em desenvolver atividades educativo-preventivas e a carência de cursos de formação sobre o tema, capazes de estimular tais ações. Diante desse cenário, este livro descreve um estudo que elaborou e implementou um curso à distância sobre drogas para professores, investigando como essa formação docente impactou na realidade dos professores participantes. Por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados, foram investigados 51 docentes com formações diversificadas. Grande parte dos cursistas se declarou motivada pelo curso e avaliou a formação como muito boa em relação aos conteúdos apresentados e a abordagem pedagógica, centrada na perspectiva dialógica, participativa e colaborativa. Os recursos educativos utilizados no curso foram descritos como sugestivos e aplicáveis em sala de aula. Quanto às dificuldades para acompanhar o curso foram referidos problemas para gestão do tempo e imprevistos particulares e de saúde, bem como a inexperiência na realização de projetos em parceria dentro e fora das escolas, o que compromete uma abordagem mais integradora do tema. Considerando esses achados, esta obra lança olhares para a formação de professores no campo da Educação sobre drogas e outros temas da Educação em saúde centrados na Redução de danos como enfoque educativo-preventivo.

