



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação FE - UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

**PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE O USO DE
DROGAS ENTRE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Francisco Márcio Júnior

Brasília/DF

2019



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação FE - UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

**PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE O USO DE
DROGAS ENTRE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

FRANCISCO MÁRCIO JÚNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

Brasília/DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mp MÁRCIO JÚNIOR, Francisco
PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE O USO DE
DROGAS ENTRE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS /
Francisco MÁRCIO JÚNIOR; orientador Sinara Poltem Zardo. -
Brasília, 2019.
157 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Drogas na escola. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
coordenação pedagógica. I. Zardo, Sinara Poltem , orient. II.
Título.

PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE O USO DE DROGAS ENTRE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Sinara Pollom Zardo

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) – Presidente

Profª Dra. Wivian Jany Weller – FE/UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) – (Membro Interno)

Profª Dra. Andrea Donatti Gallassi

Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologias em Saúde (PPGCTS/UnB) – Membro Externo

Profª Dra. Denise Gisele de Britto Damasco

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília – (PPGE/UCB)

– Suplente

RESUMO

Esta dissertação de mestrado vincula-se à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) do Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília. A pesquisa teve como objetivo geral compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como objetivos específicos, procurou-se conhecer a trajetória biográfica, escolar e profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam nessa modalidade; identificar as concepções desses profissionais sobre o uso de drogas entre os estudantes da EJA e analisar de que forma tais concepções orientam suas práticas de intervenção. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumento a entrevista narrativa e método de análise de conteúdo. A pesquisa ancorou-se em estudos que problematizam que a criminalização das drogas tem corroborado para a marginalização de populações pobres, funcionando como mecanismo de manutenção da estrutura que legitima desigualdades historicamente construídas. Pensando isso e no público que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, bem como na função que a escola ocupa na escolarização dessa população e no desenvolvimento de projetos de intervenção por meio da ação da coordenação pedagógica, este estudo traz um breve histórico dessas drogas na humanidade, assim como as origens do proibicionismo, seus desdobramentos e as políticas de drogas atuais. Por meio das reflexões de teóricos críticos, buscou-se problematizar o papel da escola como dispositivo de controle, bem como sua responsabilidade na promoção de violência simbólica e seu papel na promoção de uma educação para a autonomia. Abordamos as origens da EJA e da coordenação pedagógica, assim como as políticas públicas que os regem e seus desafios. Por fim, por meio da análise dos dados obtidos, observamos que, embora haja um discurso repressivo antidrogas por parte dos coordenadores, há, também, uma percepção de que o uso dessas substâncias não leva necessariamente à violência e ao baixo-rendimento escolar. Percebemos, também, que há uma distância entre a função da coordenação pedagógica e as orientações do *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, como também dissonância entre como o tema drogas é abordado na escola e as recomendações da portaria nº 97, de 13 de junho de 2012, que orienta a Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e a prática.

Palavras-chave: Drogas na escola; Educação de Jovens e Adultos; coordenação pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation is tied to the line of research Comparative Studies in Education (ECOE) of the Postgraduate Programme of the University of Brasília. The overall objective was to understand the pedagogical coordinators' perception on drug use among students of the Education of Young People and Adults (EJA). As specific objectives, we aimed to get to know the biographic, school and professional paths of the pedagogical coordinators who work with these students, identify the pedagogical coordinators' perception on drug use amongst those students and analyse how their perceptions guide their intervention approaches. A qualitative research used content analysis as an interpretation method. The research was framed in studies, which discuss how the criminalisation of drugs has endorsed the marginalization of poorer populations, and used as a maintaining mechanism of a system that legitimizes historical inequalities. Due to these students as well as how school plays an important role on their education and on the development of intervention projects – that can be orchestrated by the pedagogical coordinators –, this study brings a brief history of these substances in mankind, such as the origins of prohibitionism and its ramification and the current drug policies. Based on the reflection of critical authors, we discussed the school role as a tool of social control and its onus on causing symbolic violence in addition to in promoting an education for autonomy. We addressed the origins of EJA and pedagogical coordination, as well as the public policies that guide them. Lastly, through the analysis of the data collected, we observed that, although there is a repressive antidrug speech, there is also a perception that the use of these substances does not necessarily lead to violence and low school achievement. We also perceived that there is a gap between pedagogical coordination duties and the regulations which are guided by the *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito* (Local Public School's Regiment) and how these issues have addressed is at odds with the ordinance No. 97, of June 13, 2012, which guides the Drugs Policy of the State Department for Education..

Key-words: Drugs at school; Education of Young People and Adults; pedagogical coordination.

DEDICATÓRIA

À minha mãe guerreira, ao Fernando Jerônimo de Lima Peccia, a toda família, aos amigos e às amigas, às professoras e aos/às colegas da pós-graduação, pelo apoio e pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. *Sinara Pollom Zardo*, pelo acolhimento, pela confiança demonstrada e pela valorosa orientação.

À banca, composta pelas professoras e pesquisadoras *Andrea Donatti Gallassi*, *Denise Gisele de Britto Damasco* e *Wivian Weller*, pela contribuição decisiva na qualificação deste trabalho.

À minha mãe, *Maria de Fátima Benvinda*, mulher nordestina guerreira, por ter me ensinado a trilhar o caminho da justiça social e das liberdades.

Aos presidentes *Luiz Inácio Lula da Silva* e *Dilma Vana Rousseff* por terem dado início à democratização do ensino superior no Brasil.

À Universidade de Brasília, em especial, à Faculdade de Educação.

À Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, por ter me proporcionado o afastamento remunerado para estudos. Nos meus anos escolares, a partir do ensino médio, eu nunca tive a oportunidade de me dedicar exclusivamente aos estudos. Graças à SEEDF, isso foi possível.

A todas as professoras da pós-graduação e às/aos colegas mestrandas(os) e doutorandas(os) que me incentivaram e contribuíram direta ou indiretamente com a realização deste trabalho.

Aos autores e autoras citados neste trabalho. Sem vocês, esse trabalho nem sequer tinha começado.

Aos sujeitos da pesquisa pelo acolhimento e pela contribuição.

Em memória de
Maria de Lourdes Jerônimo de Lima (Bal),
Manuel Jerônimo de Lima (Manezinho)
Lili (sic),
Francisco de Assis da Silva
Isaac Falcão Chaves Júnior
Marcelino Caetano do Nascimento,
Mark Mitchel e José da Silva França (Rudinei),
Francisco Edinaldo Leite do Nascimento (Calé)
que se foram durante todo o processo deste trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DCNEM | As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| DF | Distrito Federal |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EN | Entrevista Narrativa |
| ENCCEJA | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| Fiocruz | Fundação Oswaldo Cruz |
| INNPd | Iniciativa Negra por Uma Nova Política |
| LEAP | Law Enforcement Against Prohibition |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| OBID | Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PDAD | Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios |
| PDE | Plano Distrital de Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEM | Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio |
| PROERD | Programa Educacional de Resistência às Drogas |
| SEEDF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |

| | |
|--------|---|
| SENAD | Secretaria Nacional Antidrogas |
| Sisnad | Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas |
| RD | Redução de Danos |
| UNIEB | Unidade Regional de Educação Básica |
| UNODC | United Nations Office on Drugs and Crime |

Sumário

| | |
|---|------------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 15 |
| CAPÍTULO I – AS ORIGENS DO PROIBICIONISMO E O DEBATE SOBRE AS POLÍTICAS DE DROGAS VIGENTE | 25 |
| 1.1. Das origens do proibicionismo às políticas de drogas vigentes | 25 |
| 1.2. Notas sobre as políticas de drogas vigente e programas de intervenção no contexto da Educação | 35 |
| 1.3. Breves considerações sobre o discurso antidrogas na escola | 50 |
| CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA GESTÃO ESCOLAR | 60 |
| 3.1. Educação de Jovens e Adultos | 60 |
| 3.2. Gestão democrática: a atuação dos coordenadores pedagógicos na organização escolar | 71 |
| 3.3 Políticas no Plano Federal | 79 |
| 3.4. Políticas no Plano Distrital | 85 |
| CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 90 |
| 4.1 Breves notas sobre a pesquisa qualitativa em educação | 90 |
| 4.2 Percurso da pesquisa | 93 |
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 99 |
| 5. 1. Da constituição do perfil dos sujeitos entrevistados: trajetórias biográficas, escolares e profissionais | 101 |
| 5. 2. Juventude durante e pós o Regime Militar: trajetórias diferentes | 103 |
| 5. 3. O “acaso” e o desejo de tornar-se professor e coordenador pedagógico | 106 |
| 5.4. A coordenação pedagógica e sua atuação em relação à presença de drogas na escola. | 112 |
| 5.5. O discurso antidrogas mascara outras situações de pobreza | 121 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
| REFERÊNCIAS | 131 |
| APÊNDICES | 146 |
| Apêndice A - Carta de Apresentação | 146 |

| | |
|---|-----|
| Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido | 147 |
| Apêndice C - Roteiro para a entrevista narrativa | 149 |
| Apêndice D - Questionário sobre o perfil dos/as informantes | 151 |
| Anexos | 156 |
| Anexo A - Memorando EAPE para autorização para a pesquisa..... | 156 |
| Anexo B - Carta de encaminhamento do estudante emitida pela regional de ensino..... | 157 |

Lista de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Informações quanto à data e ao tempo de duração das entrevistas, 2019..... | 96 |
| Quadro 2 - Trajetórias de vida, escolar e profissional, 2019 | 103 |
| Quadro 3 - Juventude durante e pós o Regime Militar, 2019..... | 105 |
| Quadro 4 - O “acaso” e o desejo de tornar-se docente e coordenador 2019..... | 112 |
| Quadro 5 - A coordenação pedagógica e sua atuação diante de drogas na escola, 2019. | 120 |
| Quadro 6 - O discurso antidroga mascara outras situações de pobreza, 2019..... | 124 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar sobre drogas é, certamente, um tema complexo. Falar sobre drogas nas escolas é ainda mais controverso, pois trata-se de questões que balançam certezas construídas histórica e socialmente. É preciso, entretanto, convidar a sociedade – e a academia – a refletir sobre essa “construção social” do problema das drogas (ACSELRAD, 2005), paradigma que associa droga comumente a um perigo em si mesma, à violência, à dependência química e à criminalidade.

Este pesquisador é professor efetivo do quadro da rede pública de ensino no Distrito Federal desde 2013. Antes de entrar para a rede pública de ensino, o mesmo trabalhou como professor de inglês em cursos livres de idiomas e em escolas particulares de ensino regular. Nestas últimas instituições de ensino, teve contato com a vida escolar, o que implicou não somente na vivência de problemas relacionados às questões de ensino-aprendizagem, como também às de práticas de violência.

O uso de drogas sempre esteve presente nas pautas, alunos eram pegos fazendo uso dessas substâncias, mas não era considerado um problema grave. A atitude das escolas, no máximo, resumia-se em dar uma advertência aos estudantes ou convocavam-se os pais. Entretanto, após entrar para a rede pública de ensino, especialmente ao iniciar sua trajetória no Ensino Médio, em 2015, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2016, houve uma mudança de percepção no que concerne à questão das drogas no ambiente escolar, uma vez que elas ocupam um tema central nos debates nas escolas públicas.

Policiais militares, armados e/ou cães, constantemente entravam nas salas de aula à procura de substâncias ilícitas, revistando e constrangendo estudantes e toda a turma. Professores e gestores escolares sempre alarmados com o uso de drogas no ambiente escolar, palestras proferidas por militares, estudantes sendo expulsos da escola por envolvimento com o uso de drogas ou com a comercialização dessas. Não muito comum, também, era presenciar estudantes fazendo uso problemático de drogas.

Incomodado com o que vivenciava de forma constante na escola, este pesquisador decidiu iniciar uma segunda graduação em Ciências Sociais, em 2015, com o intuito de

compreender melhor essas questões, além de participar de debates e congressos sobre política de drogas. Algum tempo depois, o mesmo resolveu não apenas acessar pesquisas sobre o tema, mas tornar-se também um pesquisador, entrando, assim, para o mestrado acadêmico em Educação em agosto de 2017 e desenvolver esta pesquisa.

Para Arroyo (2005, 2006), a EJA é composta por um público de jovens e adultos que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. Carl Hart (2014) e Karam (2015) defendem que os discursos antidrogas têm servido para marginalizar pessoas economicamente vulneráveis. Posto isto, de acordo com a Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2012), é preciso haver uma mudança na representação social que frequentemente associa o usuário e/ou dependente químico à criminalidade, à delinquência e ao tráfico, o que produz discriminações e preconceitos que reforçam possíveis vulnerabilidades, promovem estigmatização e a evasão escolar.

O que nos interessa, neste trabalho, portanto, são as questões sociais que envolvem as políticas antidrogas e como a escola tem abordado tamanha complexidade, no caso, nesta unidade escolar onde a pesquisa foi realizada.

Pensando nisso, adveio o objetivo desta pesquisa: compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos, procurou-se: i) conhecer a trajetória biográfica, escolar e profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam na EJA, ii) identificar as concepções desses profissionais sobre o uso de drogas entre os estudantes dessa modalidade de ensino; e iii) analisar de que forma tais concepções orientam suas práticas de intervenção. Dessa forma, foi realizado um estudo numa escola de EJA em Ceilândia – DF.

De acordo com *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2015), reza o Art. 119 que a “Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada” e que tem por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas. O Art. 20 define que são atribuições do

coordenador pedagógico elaborar Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar anualmente; orientar e coordenar a participação dos professores nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular; divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF, além de estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada, dentre outras atribuições.

Para responder a esta pergunta, foram feitas leituras e estudos sobre o tema, desde pesquisas em antropologia, sociologia, história, ciência política, direito, psicologia, reflexões filosóficas à execução desta pesquisa, que será melhor detalhada nos capítulos de Procedimentos Metodológicos e de Análise e Discussão dos Dados.

Desta forma, começaremos problematizando o conceito de droga e analisando os processos históricos que resultaram no imaginário social (ACSELRAD, 2015; CARNEIRO, 2002a) que credita a essas substâncias as causas de males tais como a delinquência e a dependência química.

A interpretação de que algumas drogas são benéficas ou nocivas está diretamente ligada à época, à cultura e ao contexto social. Assim, “a droga como um objeto claro e definido nunca existiu. Sob a sombra desse conceito polimorfo esconde-se, na verdade, uma diversidade de substâncias e de usos distintos” (CARNEIRO, 1994, p. 157).

De acordo com a OMS (2006), droga é qualquer substância não produzida pelo organismo que tem a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento. Desta forma, de acordo com o conceito de drogas da OMS (2006), podemos incluir certos tipos de alimentos, que são consumidos cotidianamente em nossa cultura, como o açúcar e o café, por exemplo, à classificação de droga (CARNEIRO, 1994, p. 157).

Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, que se baseia na Lei de Drogas 11343/2006¹, droga é qualquer substância ou matéria-prima que tenha finalidade medicamentosa ou sanitária e classifica os tipos de drogas em entorpecente – substância que pode determinar dependência física ou psíquica relacionada –, precursores – substâncias utilizadas para obtenção de entorpecentes e psicotrópicos –, psicotrópico – substância que pode determinar dependência física ou psíquica – e substância proscrita cujo uso está proibido no Brasil.

Para a Toxologia, o termo aplica-se a qualquer substância capaz de agir no centro de gratificação do cérebro, usada fora dos padrões médicos ou socioculturais, devido aos seus efeitos estimulantes, euforizantes e/ou tranquilizantes. Preferimos essa última classificação por acreditarmos que esteja mais de acordo com os contextos sociais e históricos. Ainda, para a Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, portaria nº 97, de 13 de junho de 2012², no Art 1º, parágrafo único:

Entende-se por drogas uma substância exógena, não necessária para o funcionamento normal das células, que altera significativamente as funções de certas células do corpo quando ingeridas em doses relativamente baixas, tais como álcool, tabaco, maconha, cocaína, crack, solventes voláteis etc, bem como o uso abusivo, indevido e indiscriminado de medicamentos.

Algumas substâncias psicoativas já foram naturalizadas em nossa cultura, as quais, mais tarde passaram a ser denominadas de alimentos-droga, como salientou Henrique Carneiro (2010). Para somar à nossa discussão, Ribeiro (2013, p. 26-27) salienta que o termo “drogas” não se refere apenas às substâncias psicoativas cujo uso foi tornado ilícito em meados do século XX na maior parte do mundo, mas, também, se

¹ Art. 66. Para fins do dispositivo no parágrafo único do art. 1º desta Lei, até que seja autorizada a terminologia da lista mencionada no preceito, denominam-se drogas substâncias entorpecentes, psicotrópicas, precursoras e outras sob controle especial, da portaria SVS/MS nº 344 de 12 de maio de 1998.

² Disponível em: https://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/71642/Portaria_97_13_06_2012.html. Acesso em 06/07/2019.

aplica a substâncias psicoativas de uso lícito e controlado, as quais, da mesma forma, se aplica a substâncias cujo uso se encontra disseminado em nossa cultura, como é o caso do café, do chocolate ou do chá. Assim, o conceito de “droga”, enunciado a partir do discurso científico, aparece fraturado, atravessado por subdivisões, penetrado e imiscuído a conteúdos morais e legais.

Ainda, Júlio Assis Simões, no prefácio do livro “Drogas e Cultura: novas perspectivas” (LABATE *et al* 2008, p. 17), acrescenta que:

[...] uma determinada substância química se torna uma “droga” em um determinado contexto de relações entre atividades simbólicas e o ambiente, em que operam saberes e poderes. O efeito é resultado do modo como tal ou qual produto atua no sentido de orientar, organizar, educar e expressar uma determinada sensibilidade. Constituídas por variadas interpretações, paixões e interesses, as “drogas” são (ou deveriam ser) um tema por excelência das ciências humanas.

De acordo com Escohotado (2007), desde a Antiguidade os gregos utilizavam o vocábulo *phármakon*, para significar remédio e veneno, ao mesmo tempo. Há registros do termo nos poemas homéricos como designativo de plantas ou preparados com funções medicinais ou mágicas (*idem*, 2007).

Na obra *O livro das drogas: usos e abusos, desafios e preconceitos*, Escohotado (1997, p. 27) afirma que:

[...] uma droga não é apenas um determinado composto com certas propriedades farmacológicas, podendo receber muitos outros atributos. No Peru, as folhas de coca eram um símbolo do Inca, reservadas exclusivamente para a corte e outorgadas aos servos como prêmio. Na Roma pré-industrial, o uso do vinho era liberado aos homens maiores de 30 anos, sendo que o costume admitia executar qualquer mulher ou homem mais jovem descobertos nas proximidades de uma taberna. Na Rússia, durante meio século, beber café foi um crime punido com tortura e mutilação de orelhas. Fumar tabaco causava a excomunhão entre católicos e a amputação de membros na Turquia e Pérsia. Até a erva-mate usada hoje em infusão pelos gaúchos dos pampas foi considerada uma beberagem diabólica e somente as missões jesuítas no Paraguai, dedicadas ao cultivo comercial dessa planta, conseguiram convencer o mundo cristão de que suas sementes não foram trazidas à América por Satã, mas por São Tomás, o mais desconfiado dos primeiros apóstolos. Naturalmente, os valores sustentados por cada sociedade influem nas ideias formadas sobre as drogas. Durante a Idade Média europeia, por exemplo, os remédios favoritos eram a múmia

pulverizada do Egito e a água benta, enquanto que as culturas centro-americanas consideravam como veículos divinos o peiote, a ayahuasca, o ololihqui e o tonanácatl, plantas de grande potência visionária que os primeiros missionários denunciaram como sucedâneos perversos da Eucaristia.

Desta forma, a ideia de que o consumo de drogas é um fenômeno recente se demonstra equivocada, salienta Toscano Jr. (In: SEIBEL, S. & TOSCANO Jr. A., 2001) no livro *Dependência de drogas*. Embora esta obra parta de uma perspectiva clínica sobre uso de drogas, os autores trazem uma abordagem multidisciplinar do tema ao tratarem da questão em seus contextos histórico-culturais, farmacológicos, psicológicos, terapêuticos, institucionais e de saúde pública. Assim, essas substâncias não estão apenas associadas à medicina e à ciência, mas também à magia, à religião, à cultura, à festa e ao deleite (*idem*, 2001).

Há 5.000 anos da Era Comum, os sumérios faziam uso de ópio. O álcool também tem registro de mais de 3.500 anos da Era Comum, além de registros do uso da papoula e da *cannabis* (SILVA, 2003). Na Grécia Antiga, por exemplo, o ato de beber vinho era mais importante do que o de alimentar-se. De acordo com o historiador Henrique Carneiro (2010, p. 24), “o vinho no sentido estrito, de um fermentado de uvas, é originário da Ásia [...] e sua expansão ocorreu há cerca de três mil anos AC., a partir das civilizações da Antiguidade oriental”. O mesmo autor ainda afirma que “na Grécia Antiga, não apenas as bebidas de álcool fermentado, como também o ópio e resinas de diversas plantas eram acrescentadas ao vinho, assim como o uso corrente de cogumelos alucinógenos e papoulas” (*idem*, 2010, p. 25).

Há, desta forma, diversos usos de várias substâncias psicoativas da Antiguidade à era moderna. Com isso, compreende-se que as drogas são paralelas à história da humanidade, uma vez que seu uso sempre foi tão natural quanto o alimento (CARNEIRO, 2010), pois “não apenas o álcool, mas quase todas as drogas são parte indispensável dos ritos de sociabilidade, cura, devoção, consolo e prazer” (*idem*, 2002a, p. 3).

Entretanto, o conceito de vício (CARNEIRO, 2002a) seria uma construção do século XIX, que teria surgido simultaneamente como uma série de outras patologias, tais

como o “homossexual”, o “alienado”, o “erotômano” ou “ninfomaníaca”, dentre outras. “Benjamin Rush [...] relacionava alcoolismo e masturbação como “transtornos da vontade”, desencadeando contra ambos uma campanha médica e psiquiátrica. Na França, Esquirol tipificou a ebriedade como “monomania” e “insanidade moral com paralisia da vontade” (*idem*, 2002a, p. 3).

Ciribelli (2012), ao analisar como o uso de droga foi abordado no *Diagnostic and Statistical Manual* – Manual diagnóstico e estatístico (DSM) –, ao longo do tempo, diz que na primeira versão do DSM, publicado em 1952, os vícios apareceram no conjunto dos transtornos de personalidade, juntamente com as categorias de resposta antissocial, resposta dissocial e desvio sexual. Cibirelli (2012 *apud* RUSSO e VENANCIO, 2006) salienta que “[...] esses distúrbios não eram propriamente físicos nem psíquicos, mas morais (p. 2)”. Como se vê, não só algumas substâncias, como também múltiplas formas de existência.

O uso do vinho, que antes tinha conotações não só festivas, mas principalmente espirituais na Grécia Antiga, ganha outro contexto no Império Romano, onde passa a ser consumido juntamente com o alimento. Interessante observar que se criou o costume dos membros homens da família sempre beijarem as mulheres da casa, na boca, como forma de investigar se elas haviam consumido vinho. Acreditava-se que o uso da bebida podia despertar desejos e assim, conseqüentemente, as mulheres estariam suscetíveis às relações sexuais com outros homens. Na época, caso alguma mulher fosse pega com cheiro de vinho, era direito do marido assassiná-la. O Estado começa, aqui, a intervir no uso de drogas. Tal costume de alimentar-se com vinho e pão, mais tarde, passaria a ser praticado pelos cristãos, inclusive em seus rituais religiosos (CARNEIRO, 2010). Para Torcato (2016, p. 13),

Antes do estabelecimento dos controles políticos, a palavra “droga” não significava necessariamente algo ruim. Ela pode ter efeitos positivos a partir de aplicações alimentares, terapêuticas e lúdicas, contribuindo para controlar as dores, os desconfortos decorrentes das enfermidades e as emoções indesejadas. Podiam trazer paz, fortalecer a cognição e os limites da vontade. Elas eram usadas também como uma forma de exploração psíquica de caráter laico ou com fortes significados espirituais. Usos positivos que não excluem o risco de levarem à intoxicação crônica ou aguda, problemas fisiológicos ou psíquicos e não menos importante, o desenvolvimento de práticas sociais

não adequadas às normas sociais hegemônicas. Em suma, as drogas podem ser boas ou ruins dependendo do contexto e das formas sociais de uso.

As últimas pesquisas sobre o consumo de droga e álcool sugerem um aumento significativo de usuários e sinalizam o fato de que jovens têm experimentado drogas cada vez mais cedo, sejam elas legais ou ilícitas. Segundo divulgação do Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas (OBID, 2004), uma pesquisa realizada em 27 capitais brasileiras com estudantes do ensino fundamental e médio indica que o início do uso de qualquer substância psicoativa tem variado entre 12 aos 14 anos (*idem*, 2004). Importante salientar que, como mostraram Carneiro (2002a, 2002b) e Escotado (2007), o uso de drogas não é um fenômeno recente, mas milenar.

Com a divulgação do Relatório Mundial sobre Drogas (UNODC, 2018), é necessário salientar que o modelo repressivo-proibicionista está presente em quase todos os países do mundo. Entretanto, percebe-se que tal política proibicionista não tem inibido o uso, segundo Boiteux (2015), ao considerar que, embora essa política de drogas existe há mais de cem anos, não conseguiu impedir que as pessoas continuassem a consumi-las e tampouco conseguiu reduzir sua disponibilidade no mercado, sendo certo de que o grande consumo de droga no mundo todo não se inibe pela proibição, nem muito menos pela ameaça de encarceramento (*idem*, 2015).

Diante do exposto anteriormente, pensamos que reduzir as drogas meramente a questões de saúde e de segurança pública demonstra uma interpretação a-histórica e ignora aspectos sociais, econômicos e culturais, além de corroborar para a manutenção do *status quo* que perpetua o controle e criminalização de certos espaços e segmentos sociais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizou outra pesquisa intitulada "Drogas nas escolas" em 14 capitais do Brasil. O estudo mostrou que o álcool é a droga de uso mais frequente entre os alunos dos ensinos médio e fundamental, dentre os entrevistados, sendo que 42,2% costumam beber eventualmente (ABRAMOVAY e CASTRO, 2005).

Para Carvalho (1996), criou-se um estereótipo sobre o dependente químico que relaciona sempre vício e consumo, irreversibilidade da dependência e formação de carreira criminal. E, por meio desse estereótipo, forma-se o imaginário de um inimigo interno que é visualizado no traficante e nas drogas. Aliado a isso, junta-se o discurso midiático que, por meio de programas policiais, vende o discurso ideológico de que esse inimigo (seja o drogado ou traficante) deve ser eliminado de qualquer forma haja vista que ele representa perigo à ordem, à moral e à paz.

Com este terreno fértil, abre-se ainda espaço para demonização dos usuários. No caso da escola, essa demonização parece não se resumir apenas aos estudantes declaradamente usuários, mas também àqueles que carregam tais estereótipos (KARAM, 2015), a saber: negros e pobres. A isso, alia-se à ideia da segurança pública como campo de batalha contaminado com premissas como eliminação, neutralização e erradicação, periculosidade, reeducação, personalidade do agente, prevenção da reincidência (CARVALHO, 1996).

Nessa perspectiva, a escola tem um papel fundamental na promoção de uma abordagem que possibilita desenvolver uma melhor compreensão da realidade dos estudantes e dessa questão, afim de torná-los protetores de si e do seu entorno (KARAM, 2015). Portanto, faz-se necessário problematizar as formas hegemônicas de falar sobre drogas, uma vez que elas fizeram parte de várias outras sociedades, já que, como sugere Gilberta Acselrad (2005), problema das drogas é recente em termos históricos.

Para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, utilizou-se da entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2011) como instrumento de geração de dados para a pesquisa, orientada a partir do tópico-guia apresentado no Apêndice C, conforme orientações de Weller e Zardo (2013). A análise das informações obtidas foi subsidiada na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), que será mais detalhadamente tratada no quadro metodológico.

A dissertação está organizada da seguinte forma: inicialmente, será apresentado um breve contexto histórico acerca do uso dessas substâncias noutras sociedades e em outras épocas, assim como se deram as origens do proibicionismo e as políticas de drogas vigentes, tais como o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), o

programa de Redução de Danos como uma nova possibilidade de intervenção e as mudanças ocorridas pós *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

No capítulo 2 *Educação de Jovens e Adultos e Coordenação Pedagógica*, falamos sobre as origens tanto da EJA quanto da função do coordenador pedagógico, as políticas públicas que os orientam, seus sujeitos e seus desafios.

No capítulo 3, tratamos da metodologia utilizada nesta dissertação, do *lócus* da pesquisa e dos sujeitos. E, por fim, no capítulo 4 *Análise e Discussão dos dados*, apresentamos o resultado das análises dos dados obtidos, organizados em categoria e subcategorias e, posteriormente, as considerações finais.

CAPÍTULO I – AS ORIGENS DO PROIBICIONISMO E AS POLÍTICAS DE DROGAS VIGENTES

Neste primeiro capítulo, será apresentado um breve contexto histórico acerca do uso de drogas em outras sociedades, assim como a origem da proibição de algumas substâncias e sua relação com questões de cunho econômico, imperialista e moral. O texto pretende mostrar que o uso de drogas é paralelo à história das sociedades e que, em momentos históricos específicos, algumas substâncias eram bem aceitas tendo seu uso, inclusive, naturalizado, assim como em outros momentos houve proibições e usuários eram sujeitados à pena de morte. Entretanto, é na Idade Moderna que, de acordo com Carneiro (2002a, 2002b), em decorrência do expansionismo europeu que proporcionou descobertas de várias outras especiarias, combinado com o nascimento da sociedade industrial e de uma elite comercial que procurava criar novas necessidades para supri-las, que o uso dessas substâncias passou a se intensificar e a tornar-se objeto de intervenção e de controle do Estado. Aliado a essas questões, o neoliberalismo, que precisará de trabalhadores sóbrios e dóceis para a produção, somará forças à batalha que se travará contra as drogas (ROSA, 2012), fazendo surgir, desta forma, as primeiras criminalizações e políticas públicas voltadas para essas substâncias e seus usuários.

1.1 – Das origens do proibicionismo às políticas de drogas vigentes

Torcatto (2016), em sua tese de doutorado intitulada *A história das drogas e sua proibição no Brasil*, afirma que existem mais de 200 compostos orgânicos capazes de alterar as sensações ordinárias e modificar os ânimos espalhados pelo mundo. O autor alega que, com isso, há a “exploração sistemática das zonas fitogeográficas em busca de plantas com qualidades inebriantes” (p. 23). Ainda, segundo o mesmo autor, a “[...] capacidade de alterar o funcionamento natural do corpo faz dessas substâncias alvos privilegiados de controle político, social, cultural e religioso *em todos os agrupamentos*

*humanos*³” (*idem*, 2016, p. 23). Essas substâncias, desta forma, têm sido usadas há milênios para potencializar a serenidade, a energia ou a percepção, por meio da redução da aflição, da dor ou da rotina psíquica.

Segundo Courtwright (2001) e Carneiro (2002b, 2010), o comércio transoceânico, que beneficiou o nascente capitalismo europeu, foi responsável por transportar plantas e microorganismos pelo mundo. A batata e o milho, por exemplo, originárias das Américas proveram a base material da população mundial (COURTWRIGHT, 2001).

Um fator igualmente importante, embora pouco conhecido, foi o comércio de produtos psicoativos. Para Carneiro (2002b, p. 2) “a difusão massiva de produtos que antes eram de luxo e de circulação restrita, como o açúcar, o ópio, o tabaco, o café ou o chá, tornaram-se, principalmente a partir do século XIX, cada vez mais abundantes e disponíveis”, embora tal comercialização tenha tido origem a partir da época quinhentista, cuja difusão comercial e cultural realizou-se por meio do tráfico especializado de certos gêneros (*idem*, 2002b). Tal fenômeno foi denominado pelo historiador estadunidense David Courtwright (2001) como *revolução psicoativa*, a qual, segundo afirma o mesmo autor, ainda é caracterizada por outras drogas globais, porém com menor consumo se comparadas com substâncias tais como o açúcar, o chá e o álcool. “Esses psicoativos eventualmente se tornaram alvos de restrições e proibições, embora permanecessem como *commodities* bastante rendosas (*idem*, 2001, p.31)”.

Com a ascensão do cristianismo (TORCATO, 2016) ocorreu a perseguição à cultura pagã clássica – por meio da queima de livros e da destruição de monumentos e de qualquer outro artefato cultural ligado a ela. Todas as substâncias distintas do álcool foram consideradas indignas, uma vez que no paganismo a euforia constitui um fim em si mesmo. O viver bem e o prazer advindo das terapias eram entendidas como parte integrante das mesmas (*idem*, 2016). Para o mesmo autor, no cristianismo, contrariamente às práticas pagãs, não se admite que a euforia seja um fim em si mesmo, já que a dor na sociedade cristã era,

³ Grifo nosso.

pensada como uma graça de Deus, “como uma forma de mortificação da carne capaz de lembrar os homens e as mulheres do pecado original que os(as) colocaram na condição humana. O gozo sexual ofende o Criador, na proporção da sua intensidade, igualmente como o uso de analgésicos e de alteradores de ânimo visando o prazer – são formas de hedonismo que deviam não apenas ser rejeitadas, mas combatidas (TORCATO, 2016, p. 32).

Com isso, embora o uso de psicoativos tenha sido comum nas sociedades antigas, como citado anteriormente, com exceção de algumas reprovações quanto ao uso abusivo, é na Idade Média o marco inicial da demonização e da perseguição de algumas substâncias, sempre com um viés moralista, como mostra Delmanto (2015, p. 28):

Na Europa do século XVI intensifica-se o uso de drogas, na mesma medida em que crescia o fornecimento de especiarias asiáticas e decresce o poder da Igreja, sendo a Reforma o momento sintomático de tal decadência. A Contrarreforma e a Inquisição, com a chamada caça às bruxas, foram as formas de reação católica, com uso de certas plantas sendo considerado bruxaria e punido com a morte. Com o tempo, o que era uma disputa entre deus e o diabo passou a esfera de enfrentamento entre o legal e o ilegal. Por trás da condenação moral estavam os intentos controladores da Igreja; com o advento do capitalismo é a outros interesses que a proibição irá servir, mesmo que ainda revestida do mesmo verniz moralista.

O que antes era, basicamente, uma fixação da Igreja, começa a ser também do Capital com a chegada do “progresso”. No século XVIII, com o início da Revolução Industrial, intensifica-se a patrulha moral a partir da necessidade de mão de obra produtiva. Para que o trabalhador pudesse dar conta das intensas horas diárias de trabalho, o corpo passou a ser objeto de vigilância constante. “Noites em festas, sexo e psicoativos passaram a ser indesejáveis” (ZACCONE, 2007, p. 79).

Aliada à lógica de produção, a moral cristã passou a ser a grande inimiga das práticas tradicionais xamânicas, o que explica, na visão de Escohotado (2007), Carneiro (2002b) e Courtwright (2001), a verdadeira cruzada que foi posta em prática contra o consumo de substâncias de característica enteógena, seja em território europeu contra as práticas pagãs entendidas como demoníacas, seja durante a colonização das Américas, o que acarretou na demonização dos costumes e das práticas ameríndias. Com isso, para

Courtwright (2001), o uso de drogas passou a ser pensado a partir da moralidade cristã em matéria de alteração da consciência e o padrão epidemiológico biomédico como suporte epistemológico da análise, o que fez com que toda a farmacopeia clássica fosse acusada de pagã e reprimida como forma de bruxaria.

Logo após a Revolução Industrial, que cobrava sobriedade, controle, sacrifício e produção, as ciências assumem o papel que antes era central na moral cristã, a de introjetar culpa, sacrifício e penitência, conforme discorreu Nietzsche (2009) na obra *A Genealogia da Moral*. Aqui, o autor chamou essa moral que introjeta culpa e penitência de a moral dos fracos. Para o filósofo, toda e qualquer moral saudável seria dominada por um instinto de vida. E este instinto de vida seria a potência movida por forças ativas. Assim, a moral natural seria a moral dos nobres, da potência e a moral dos fracos seria a incorporação da moral. Destarte, esse moralismo controlador dos corpos tenta impedir a potência do outro e castrar a potência da vida, como também salientou Deleuze (1992), o qual será melhor discutido no capítulo II.

Durante a Idade Média, conforme vimos, toda a farmacopeia clássica foi acusada de pagã e reprimida como forma de bruxaria. O ponto de mudança nessa política puritana ortodoxa em matéria médica ocorreu entre os séculos XI e XIV, particularmente por causa das cruzadas.

No Brasil, Courtwright (2001) salienta que os africanos, trazidos para serem escravos, foram os principais responsáveis na difusão do uso costumeiro de *cannabis*. Para o mesmo autor, existem evidências, desde o século XVI, de que os escravos plantavam *cannabis* nas suas hortas caseiras. Os mesmos tinham permissão dos seus senhores para fumar nos períodos de descanso. Entretanto, há também evidências que mostram associações do uso – pelos escravos – de *cannabis* e de haxixe à preguiça e à desagregação, conforme pontuou Fiore (2005) que tal associação parece não se dirigir à *cannabis* em si, “mas aos segmentos étnicos e sociais – os escravos, e mais as pessoas – que a consumiam (p. 263)”, já que as elites gozavam da liberdade para fazer seu uso terapêutico (*idem*, 2005).

Courtwright (2001) defende que todas as substâncias, que antes eram práticas na cultura clássica, passaram a serem perseguidas a ferro e fogo pela inquisição. Um dos

motivos pelos quais as drogas ficaram restritas ao uso médico é porque elas são desaprovadas pelas religiões verdadeiras: o cristianismo, o islamismo e o hinduísmo. As demais crenças, desta forma, seriam falsas religiões porque utilizavam ídolos químicos que distraíam os fiéis, levando-os ao caminho da autodestruição (*idem*, 2001).

Carneiro (2002a), ao dialogar com Michel Foucault, alega que as principais intervenções do biopoder foram/são: os corpos (o controle do sexo) e o regime químico da mente (o controle farmacológico). Esse fascínio pela patologização – agora da ciência – do prazer fez surgir paradigmas, como a crença de que a homossexualidade seria doença, por exemplo.

Para Foucault (2002), a invenção do viciado é um mecanismo de controle – que serve à lógica capitalista de produção –, uma nova rede de poder/conhecimento, o que permite-nos pensar nas formas de constituição do sujeito e na normalização das condutas dos discursos que constroem as noções dos diversos tipos de vícios, assim como as políticas de recuperação/intervenção voltadas para usuários de drogas tornadas ilícitas, que passaram a formar uma massa de anormais, dentro da sociedade disciplinar. É onde a psiquiatria emerge como grande poder normativo, a qual passa a criar o conceito toxicomania e a considerar o uso de drogas – incluindo o álcool – como transtorno ou doença.

Ainda para Carneiro (2002a), a noção de codependência aplica-se à nossa contemporaneidade, sociedade que, sem um “espírito da época” (p. 6) não deixou de demonstrar um mal do século. O deste nosso final de século/milênio é, para o mesmo autor, o do vício em drogas. E, a partir de meados do século XX, o uso de drogas ilegais passa a ser, assim como o sexo, fora do casal legítimo, enquadrada como vício, o oposto da virtude, a recorrência do pecado.

Tiago Rodrigues (2012) também mostra uma correlação entre as origens do proibicionismo com xenofobia e racismo, como formas de legitimar a rejeição de certos grupos sociais. Os chineses – reconhecidos pelo uso do ópio – migravam em larga escala para os Estados Unidos para trabalhar nas construções de estradas de ferro no oeste daquele país, enquanto a maconha era associada aos mexicanos, os quais eram vistos, pelos estadunidenses, como preguiçosos e indolentes. Aos negros, dos quais grande

parcela vivia sob condições de vida miseráveis, era atribuído o uso da cocaína, o que supostamente os tornava sexualmente agressivos. Aos irlandeses, o álcool, o qual que era visto como uma forma da degradação da mão de obra e da perda da capacidade produtiva e logo começava a ser moralmente reprovado na época, o que inflamou, pouco tempo mais tarde, no surgimento da Lei Seca (*idem*, 2012).

Após a Guerra Civil estadunidense, que ocorreu entre 1861 a 1865, grupos protestantes começaram a se reunir e a cobrar medidas repressivas do governo afim de coibir a produção, venda e consumo de drogas psicoativas. Por conseguinte, em 1929 a Lei Seca foi aprovada. Como consequência, “[...] brotaram inúmeras organizações ilegais que se dedicaram a suprir o mercado ilícito [...]. Floresceram as máfias, como a chefiada pelo lendário Al Capone, e as agências governamentais elaboradas para perseguir o tráfico de álcool (RODRIGUES, 2012, p. 28)”.

Em *Americanismo e fordismo*, Gramsci (2001) observa as dimensões econômica, política e ideológica desse fenômeno que passou a se constituir como um novo modo de vida, profundamente imbricado na esfera produtiva, o que levou a fábrica para o conjunto das relações sociais de produção e que fez surgir um novo tipo de trabalhador. Durante este período, Gramsci identificou no proibicionismo e no puritanismo em geral, que o controle do consumo de álcool era indissociável do controle da vida sexual, uma característica indispensável do novo modelo de organização do trabalho.

Manifestações do taylorismo confundiam-se, para Gramsci (2001), com a racionalização em geral do trabalho na época industrial, e exigiam também a regulamentação do comportamento sexual dos trabalhadores. Deste modo, conforme salienta Carneiro (2002b, p. 18),

O sexo e a droga, no caso o álcool, eram os principais prazeres a serem contidos pela coerção industrial, interessada no aproveitamento máximo da força de trabalho”. Os novos métodos de trabalho exigiam “disciplina dos instintos sexuais”, “regulamentação e a estabilidade das relações sexuais” e “estão indissociavelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro.

No Brasil, no início do século XX, o consumo de cocaína, ópio e morfina era restrito apenas a homens de alta classe – especialmente da oligarquia cafeeira paulista – e aos jovens da elite, costumes que a imprensa da época reportava como hábitos elegantes e da modernidade (RODRIGUES, 2012). Entretanto, quando o uso começou a ser também hábito das camadas populares, foi logo associado à criminalidade e à loucura. Começaram algumas proibições de práticas culturais específicas da população negra, como o samba, a capoeira, o candomblé e o uso da maconha. Todos sob o argumento de comportamentos primitivos a serem extintos (TRAD, 2009, p. 102, *apud* FRY, 1978).

O Brasil foi um dos países signatários, na Conferência de Haia em 1912, a apoiar a política proibicionista estadunidense, que tinha planos de expansão pelo mundo. Pela primeira vez, uma política de punição do usuário de cocaína, ópio e maconha entrava em vigor.

Entretanto, foi no começo dos anos 70 que o presidente estadunidense, Richard Nixon, declarou oficialmente uma guerra que tomaria proporções globais e que perduraria até hoje (RODRIGUES, 2012).

Em suma, afirmam Carvalho (2007) e Delmanto (2015), a política antidrogas vigente é caracterizada como uma política que se desenvolveu em território estadunidense e foi exportada para todos os países por meio das convenções e de acordos internacionais.

Carvalho (2007, pp. 11-21) e Torcato (2016, p. 250-251) fazem uma breve apresentação das políticas de drogas no Brasil, as quais tiveram início no Código Penal de 1830, que mais tarde ressurgiria no Código Penal de 1890 referente aos crimes ligados à saúde pública.

Nas primeiras décadas do século XX, segundo os autores supracitados, o aumento do consumo de ópio e de haxixe, famoso entre intelectuais e aristocratas da época, incentiva a edição de novos regulamentos. A repressão se ampliou com a Consolidação das Leis Penais em 1932.

Entretanto, é com o Decreto-Lei 891/38 que o Brasil ingressa no modelo internacional de controle, embora esse sistema se consolida no Código Penal de 1940,

com algumas alterações nos anos seguintes. Esse arcabouço legal perdurará até a década de 1960, época em que o Brasil ingressaria definitivamente no cenário internacional de combate às drogas, por meio da aprovação e promulgação da *Convenção Única sobre Entorpecentes* pelo Decreto 54.216/64 subscrita por Castelo Branco (CARVALHO, 2007; TORCATO, 2016).

Contudo, é a partir do Regime Militar que a repressão se intensifica com a lei nº 6.368 de 1967, mais conhecida como Lei de Tóxicos, até chegar ao ápice com a Lei 6.368 de 21 de outubro de 1976. Foi essa lei que vigorou no país até a aprovação de uma nova lei em 2002, a Lei de nº 10.409, a qual possibilitou uma abertura para a aprovação da portaria nº 1.028, de 1º de julho de 2005, que instituiu a política de redução de danos como alternativa nas políticas de drogas no país⁴.

Em 23 de agosto de 2006 entra em vigor a Lei nº 11.343. Com a aprovação dessa lei, percebeu-se que o problema não era apenas mais uma questão de direito penal, mas também que envolvia questões de cunho social, econômico, criminológico e de políticas públicas. Com essa nova lei, abre-se a possibilidade de diferenciação entre usuário e traficante.

Entretanto, é importante frisar que tal lei, como aponta Karam (2015), embora fosse um avanço em comparação às anteriores, continuava a legitimar o controle de certos espaços e segmentos sociais, além de reforçar estereótipos morais, ao associar o tema das drogas a grupos considerados como marginais e perigosos:

Com frequência, a simples posse de drogas ilícitas para o uso pessoal acaba sendo confundida como “tráfico”. Muitas vezes, policiais, promotores e juízes fazem a diferenciação com base na pessoa que é surpreendida com a droga ilícita. Um menino branco, rico ou de classe média alta, surpreendido em uma rua do asfalto da Zona Sul do Rio de Janeiro, com algumas trouxinhas de maconha e 100 reais no bolso, será logo visto como usuário. Já um menino negro, pobre, surpreendido em uma rua de uma favela, com a

⁴ Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt1028_01_07_2005.html. Acesso em 30/02/2019.

mesma quantidade de maconha e algum dinheiro no bolso, em geral será visto como “traficante” (KARAM, 2015, p. 78).

Com isso, pensamos que Carl Hart (2014) acerta em afirmar que as drogas não seriam os problemas, mas as condições de pobreza que tornam as pessoas fragilizadas e facilmente capturadas pelo tráfico de drogas. Hart ainda pontua que a atual política de drogas seria um grande equívoco, e que serve para manutenção da hierarquia social, legitimando o extermínio da população pobre e negra.

Ainda, para o historiador Henrique Carneiro (2017), corroborando com Hart (2014), a atual política proibicionista não só tem servido para a legitimação do extermínio da população pobre, bem como inflamado o encarceramento em larga escala, além de servir para financiar campanhas políticas e lavagem de dinheiro (*idem*, 2017). O autor também alega que os principais argumentos proibicionistas não se sustentam por várias razões. Dentre algumas, seria o social, o qual penaliza populações pobres pelo uso de drogas ilegais que, do ponto de vista da ciência ou dos critérios éticos e morais não tem distinção alguma do uso das drogas lícitas. O fato de um cidadão fazer uso de maconha ou de cocaína é absolutamente análogo ao uso do álcool ou do tabaco (*idem*, 2017). O mesmo autor não nega que haja níveis de usos problemáticos, mas salienta que essas exceções, conforme também alega Hart (2014), não podem impedir que pessoas sejam sancionadas pelos seus hábitos, uma vez que não é a legalidade que determina qual droga é mais danosa à saúde.

Henrique Carneiro (2017) ainda enfatiza que a atual construção social do problema das drogas – termo utilizado por Acsehrad (2005) – trata-se de um mecanismo neocolonial de controle econômico dos países que são ricos em matérias primas capitaneada pelos Estados Unidos como forma de inibir a produção e a distribuição. Ambos autores supracitados são enfáticos ao dizerem que esse imaginário social de um mundo livre das drogas – criado por interesses econômicos e moralistas – não se sustenta, uma vez que o uso dessas substâncias psicoativas seria parte inseparável da própria condição humana, já que que elas estão presentes em quase todas as sociedades, com a exceção de algumas comunidades que habitavam zonas árticas desprovidas de

vegetação (ESCOHOTADO, 2007) e não podem ser eliminadas por que seria contrário aos próprios humanos, fundamentos da busca na flora e na farmácia de produtos que ajudam a vida humana.

Desta forma, podemos pensar que o proibicionismo sustenta-se em questões econômicas, políticas, raciais, imperialistas e, sobretudo, morais, carregadas por conotações de ódio de classe e xenofobia. O tabaco, por exemplo, que já foi sinônimo de *status* em anúncios de TV no Brasil, já foi proibido no século XVII, sendo punido com morte na Alemanha, na Rússia e em outros países, assim como o chocolate já fora proscrito pela Igreja Católica durante Idade Média (SILVA, 2003) e hoje, no século XXI, seu uso é incentivado, podendo até simbolizar atos de amor romântico (*idem*, 2003).

Embora com toda a repressão do Estado e com o discurso de demonização por meio dos meios de comunicação e de instituições, o uso de drogas ilícitas não diminuiu. Em contrapartida, estudos revelam que a atual política proibicionista proporcionou o maior encarceramento em massa da história. Dados do Ministério da Justiça de 2014 mostram que, após a implementação da Lei do Tráfico de 2006, havia 31.520 presos por tráfico nos presídios do Brasil. Já em junho de 2013, este número deu um grande salto para 138.366, ou seja, houve um aumento extraordinário de 339%, o que, para as pesquisadoras Boiteux (2009) e Karam (2015), esse aumento tem ligação direta com a criminalização das drogas. Segundo a antropóloga Zaluar (1994):

Jovens de classe média e alta não chegam a ser estigmatizados como problemáticos, antissociais ou violentos, apresentando-se muito mais como jovens em busca de diversão ou, quando exageram, jovens que necessitam de atendimento por médicos e clínicas particulares. [...] Jovens pobres, porém, não gozam da mesma compreensão: são presos como traficantes por carregarem consigo dois ou três gramas de maconha ou cocaína, o que ajuda a criar a superpopulação carcerária, além de tornar ilegítimo e injusto o funcionamento do sistema jurídico do país. (p. 9)

Por conseguinte, a política de drogas vigente pune usuários de acordo com a cor da pele e às condições sociais, como aponta Boiteux (2009, p. 16):

[...] basta imaginar a hipótese de dois garotos de dezoito anos negociando a compra de droga considerada ilícita: se a polícia os flagrasse no momento em que o vendedor (pobre, que precisa vender a droga para sobreviver) entregasse a mercadoria ao usuário (rico, que tem dinheiro de sobra para poder comprar droga sem traficar), este iria ser encaminhado para o Juizado Especial e não poderia ser preso de jeito nenhum, enquanto o outro estaria sujeito a uma pena mínima de cinco anos.

É fato que o Brasil tem uma longa história de marginalização da população pobre e negra, como apontam Carvalho (2002) e Souza (2017). A história mostra que as formas de opressão e de marginalização se sofisticam com o tempo. Em nome do capital, relações guiadas pelo racismo, pela colonização e pela exploração econômica legitimaram a escravidão por mais de três séculos e suas consequências permanecem. Essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida, é a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, com os piores salários e, conseqüentemente, com os piores índices de ascensão social (*idem*, 2002). Por isso, faz-se necessário uma análise das políticas de intervenção no que concerne às políticas de drogas, haja vista que, conforme alegaram autores anteriormente, a abordagem repressiva não tem inibido o uso, mas tem contribuído para ampliar, ainda mais, as desigualdades sociais, seja por meio do encarceramento em massa, seja pela negação de direitos.

1.2 Notas sobre a política de drogas vigente e programas de intervenção no contexto da Educação

Para Marilena Chauí (2012), no texto *Democracia e sociedade autoritária*, as diferenças e assimetrias, na sociedade brasileira, são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação de mando e obediência. Dessa maneira, o outro nunca é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. Numa sociedade construída sob a escravidão e que nunca fez paz com seu passado (SOUZA, 2017) e, trazendo à discussão o cenário da atual política de drogas que reforça a marginalização de populações economicamente

desfavorecidas, segundo reitera Boiteux (2009), não se percebe como violência o discurso que reduz os usuários de drogas tornadas ilícitas a meros delinquentes, dependentes químicos e/ou a vagabundos.

Segundo Souza Junior (2015, p. 46) na obra *O Direito Achado na Rua: concepções e prática*, “enquanto a sociedade brasileira for fundada na injustiça, as leis terão por função defender e sustentar a injustiça”. O autor faz uma crítica ao Direito jusnaturalista e juspositivista, o qual não reconhece as leis como resultado de inquietações sociais. O autor ressalta a necessidade de uma nova concepção de um direito que nasce na mobilização da sociedade civil e nas tensões entre essa e o Estado, como forma de garantir novos direitos.

Tal dificuldade em reconhecer as necessidades dos sujeitos-coletivos e marginalizados historicamente tem origem na nossa história, como reforça Jessé de Souza (2017, p. 77): “nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão.” E continua: “para o negro, sem a oportunidade de competir com chances na nova ordem, restavam os interstícios do sistema social: escória proletária, o ócio dissimulado ou a criminalidade fortuita” (p. 77), ou seja, “o ódio ao pobre é hoje em dia a continuação do ódio devotado ao escravo de antes (p. 67)”. Desta forma, não é surpresa que a política de drogas no Brasil tem resultado no genocídio dessas populações historicamente marginalizadas.

O psicólogo e psiquiatra estadunidense, Carl Hart (2014), lidera pesquisas sobre os efeitos de drogas no organismo e tem sido um crítico da atual política de drogas. Ele mesmo se disse surpreendido quando descobriu que de 75% a 90% das pessoas que usam drogas como o *crack* ou a heroína não se tornam usuários problemáticos (dependentes). Isso significa que as pessoas apelidadas de *cracudos*, em muitos casos moradores de rua, são de 25 a 10% dos usuários daquela droga. O que isso quer dizer? Que a grande maioria dos usuários não faz uso problemático e que essas pessoas estão vivendo entre nós, trabalhando, estudando, vivendo em sociedade e *produzindo*⁵.

⁵ Grifo nosso.

Surpreendentemente, o percentual para alguém tornar-se usuário problemático de álcool é praticamente o mesmo do *crack*, que fica em torno de 20 a 25%. Entretanto, é a nicotina considerada uma das mais viciantes. Hart (2014) afirma ainda que “o problema é que, ao estudar coisas como o vício, focalizamos os comportamentos patológicos e ignoramos o que acontece nas condições comuns e normais. O uso de drogas, na maioria dos casos, não leva ao vício” (p. 87) e lembra que as narrações sobre o uso de drogas e criminalidade são sempre cheias de histórias horrendas e sensacionalistas sobre o uso de drogas entre minorias desprezadas, não raramente migrantes pobres, como no caso do contexto estadunidense.

No Brasil, uma pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, entre setembro de 2016 a abril de 2017 mostra que 82,13% dos presos por envolvimento com drogas ilegais foram condenados em flagrantes, e que apenas 6% das prisões foram resultados de investigações. A pesquisa mostra que 91,06% das pessoas acusadas são do sexo masculino, sendo que 59,39% estavam sozinhas no momento da prisão. Além disso, 77,36% não tinham antecedentes criminais, sendo 73,85% eram réus primários (BRASIL, 2010). Isso expõe a arbitrariedade no momento da abordagem, a qual está – novamente – diretamente ligada à cor da pele e à classe social, conforme salientaram anteriormente Boiteux (2009), Karam (2015) e Zaluar (1994).

Outra questão que merece nossa atenção é que a droga campeã em número de óbitos é o açúcar, segundo a OMS (2015)⁶, sendo responsável pela morte de 3,7 milhões de pessoas ao ano, enquanto a poluição (sic) chega a matar 7 milhões. Claramente isso mostra que a atual política de drogas, ancorada na lei de Drogas 11343/2006, estigmatiza pessoas que fazem uso de drogas muito menos danosas à saúde, além de encarcerá-las, em vez de tratar o uso e essa liberdade social como questão de saúde pública e de direitos humanos. A Organização Mundial da Saúde (2015) ainda recomenda redução no uso do açúcar.

⁶ Informações complementares em: <https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2015/sugar-guideline/en/> Acesso em 21/07/2019.

Desta forma, parece-nos que há uma certa inconsistência nos argumentos técnico-científicos em manter a atual política proibicionista, o que parece ser compensada pelo viés ideológico (TRAD, 2009), e isso se confirmou logo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, quando o então ministro Osmar Terra⁷ do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) aprovou proposta contra o fim do programa – que nem chegou a se concretizar – de Redução de Danos, em contramão de países considerados referências em política de drogas e contra a recomendação da ONU sobre a descriminalização das drogas. Falaremos sobre a RD posteriormente.

Ao mesmo tempo em que há uma pressão, interna e externa, para que o Estado aprofunde o combate às drogas, sabe-se que há praticamente um consenso entre os pesquisadores de que a repressão não tem funcionado, mas gerado mais pobreza, desigualdade e mais mortes, tanto devido à violência oriunda do tráfico, quanto da falta de informação sobre as substâncias consumidas, bem como devido à falta de controle de qualidade. Além disso, o discurso da Guerra às Drogas legitima a limitação de direitos fundamentais a populações empobrecidas que vivem em áreas territorializadas por traficantes varejistas, como aponta (SOUZA, 2009, p. 136):

[...] apesar das grandes tensões típicas de cidades conflagradas como Rio de Janeiro ou São Paulo, há uma parcela enorme da população urbana vivendo em seus espaços segregados (e continuando, em grande parte, a desempenhar seus papéis econômico-sociais como empregadas domésticas, vigilantes, comerciários, operários etc.), sem que, apesar dos conflitos periódicos (“guerras” entre traficantes, protestos enraivecidos de favelados etc.), a população favelada se volte maciçamente contra o *status quo* econômico-social em geral, então parece que o “subsistema varejo” é, acima de tudo, uma válvula de escape, em última análise, conveniente. O que substituiria a renda que ele gera? Ele é, portanto, em ultimíssima análise, um fator de “estabilização” – mesmo em meio a tanta instabilidade.

⁷ Para acesso ao documento, consultar em:

<https://cee.fiocruz.br/?q=Conselho%20Nacional%20de%20Pol%C3%ADticas%20sobre%20Drogas%20a%20provou%20proposta%20do%20ministro%20Osmar%20Terra%20que%20suprime%20a%20pol%C3%A9tica%20de%20Redu%C3%A7%C3%A3o%20de%20Danos>. Acesso em 26/05/2019.

Retornando as mudanças bruscas na política de drogas logo após o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, o ministro da Cidadania, Osmar Terra, proibiu a divulgação de uma pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (2018)⁸ e aprovou uma nova lei de drogas em 15 de maio de 2019, a qual aumenta a pena mínima de 5 para 8 anos para pessoas envolvidas com a comercialização de drogas tornadas ilícitas, além de possibilitar a internação involuntária de dependentes químicos, que poderá ser pedida apenas por familiar ou por servidor público da saúde ou da assistência social e que determina que o paciente possa ficar internado contra sua vontade por até três meses, bem como estabelece a necessidade de autorização médica para que a internação seja encerrada. A lei também incorpora ao Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas as comunidades terapêuticas de cunho religioso, as quais já haviam sido acusadas de violação de direitos, segundo apontou a nota técnica⁹ do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017) sobre o perfil das comunidades terapêuticas brasileiras “As exigências relativas à abstinência, ao isolamento social, à espiritualidade e à laborterapia são interpretadas, por estes segmentos, como violações de direitos “(p. 10).

A pesquisa censurada da Fiocruz trata-se do 3º Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas pela População Brasileira e é considerado o mais robusto e abrangente estudo já feito no país. Segundo a Fiocruz, a pesquisa inclui, além dos poucos mais de 100 municípios de maior porte presentes nos anteriores, municípios de médio e pequeno porte, como as áreas rurais e faixas de fronteira, onde foram entrevistados mais de 16 mil indivíduos. A pesquisa teve início em 2014 e término em 2017. Segundo a Fundação Oswaldo Cruz, o projeto envolveu cerca de 500 profissionais de diferentes áreas, dentre entrevistadores de campo, pesquisadores da área de epidemiologia e estatística, além de compreender uma completa gama de métodos de pesquisa e de coleta de dados. O estudo concluiu que, diferentemente das declarações do então ministro Osmar Terra, não há

⁸ Documento disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/fiocruz-assegura-qualidade-de-pesquisa-nacional-sobre-drogas>. Acesso em 26/05/2019.

⁹ Para mais informações, consultar documento disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29865. Acesso em 30/05/2019.

uma epidemia do uso de drogas no país, haja vista que 9,9% dos brasileiros chegaram a experimentar uma droga ilícita.

Importante observar, também, que o foco no combate ao uso de drogas tornadas ilícitas e o silenciamento diante do uso de outras drogas legais contribuem para a manutenção do mito de que o uso de uma substância ilegal leva automaticamente à dependência química. Para a professora e pesquisadora Andrea Gallassi (2018), do Centro de Referência sobre Drogas e Vulnerabilidades Associadas da Faculdade de Ceilândia (CRRFCE/UnB), em entrevista¹⁰ realizada durante o evento Delta9, organizado pela Associação Científica e Medicinal Aliança Verde, diz que o uso problemático é uma exceção, o que reafirma as conclusões dos estudos de Carl Hart (2014). Para a pesquisadora, a maioria dos usuários de drogas não se torna dependente químico e salienta que pessoas que têm problemas com o uso de drogas apresentam problemas muito mais graves, tais como a desassistência do Estado e a violação aos seus direitos fundamentais, os quais não estão desassociados do uso problemático. “Historicamente no Brasil o tema do uso problemático de álcool e outras drogas é associado a uma questão de justiça e segurança pública e à oferta de “tratamentos” inspirados em modelos de exclusão/separação dos usuários do convívio social” (GALLASSI, 2018, p. 65).

Ainda, para Gallassi (2018)¹¹, em sua fala no IX Ciclo de Debates sobre Bioética, Diplomacia e Saúde Pública, alerta para a prática conhecida como *binge drinking* (beber pesado episódico), que é a prática que costuma se caracterizar pelo consumo de no mínimo cinco doses de álcool em uma única ocasião, o que se configura como uma prática bastante perigosa à saúde, uma vez que o álcool, segundo o cientista inglês David Nutt (2007)¹² é até mais danoso do que drogas ilegais como o *crack* e a heroína (sic). Além disso, para Gallassi (2018), é importante salientar que quanto mais cedo a iniciação

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ruMQCydT8c>. Acessado em 20/02/2019.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TIYzsaIXuJE>. Acessado em 23/03/2019.

¹² Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(07\)60464-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(07)60464-4/fulltext). Acessado em 30/04/2019.

ao uso de qualquer droga, assim como a baixa escolaridade e suas vulnerabilidades associadas estão ligadas ao desenvolvimento de um uso problemático futuramente.

No que concerne à nova lei de drogas aprovada, alguns especialistas¹³, como a socióloga e coordenadora da Iniciativa Negra por Uma Nova Política sobre Drogas (INNPd), Nathalia Oliveira, ao comentar a aprovação da nova lei de drogas de 2019, diz que ela “continua mascarando sua intencionalidade racista, atrás de um propósito que a princípio parece bom, no entanto irreal”, e afirma que “as políticas de drogas só criminalizam e segregam a população negra no Brasil”. Ainda, para Andrea Gallassi, em entrevista à Folha de São Paulo¹⁴ a nova lei “é um retrocesso absoluto” e salienta que “a opção pelas comunidades terapêuticas são uma medida religiosa, sem equipes de saúde, baseado em trabalho e oração, e equivocada em termos científicos”. Parece-nos que as práticas das comunidades terapêuticas remetem às velhas práticas oriundas da Idade Média e que se intensificaram durante a Revolução Industrial, as quais propunham sacrifício, penitência e produtividade.

Como podemos ver, trata-se de um assunto complexo que envolvem não apenas questões econômicas e de saúde e segurança públicas, como também questões morais, políticas, culturais e de Direitos Humanos. Devido às mudanças que têm ocorrido no cenário político brasileiro, torna-se ainda mais desafiador falar sobre as políticas de drogas vigentes. Portanto, limitamo-nos a fazer esses breves apontamentos. Desse modo, nos atentaremos a discorrer sobre um modelo repressivo hegemônico e a uma abordagem alternativa.

De acordo com Carneiro *et al* (2017), as iniciativas predominantes no modelo proibicionista são pautadas na repressão policial e com pouca atenção à saúde. As atividades educativas provêm, em grande parte, dos órgãos de Segurança Pública, os quais passam a adotar discursos “[...] belicistas e a estratégias de indução para promover

¹³ Disponível em: <https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736%2807%2960464-4/fulltext>. Acessado em 22/05/2019.

¹⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/senado-aprova-projeto-que-altera-politica-nacional-de-drogas.shtml>. Acessado em 27/05/2019.

a cultura da segregação aos “drogados” que são separados dos considerados “sãos” que adotam a abstinência” (CARNEIRO *et al*, 2017, p.18) e ainda acrescentam:

Embora ineficazes e sem fundamento técnico-científico, Programas como o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), da Polícia Militar, aplicam de ¼ a 2 milhões de reais por estado brasileiro que atua, desperdiçando uma soma de recursos públicos que poderiam estar sendo empregados na seguridade social e efetivas pedagogias de prevenção em saúde e redução de danos.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), realizado pela Polícia Militar no Brasil e também adotado em outros países, é uma adaptação do programa estadunidense *Drug Abuse Resistance Education* - D.A.R.E., que teve início em 1983. A partir de 1992, o PROERD foi implantado no Brasil pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, sendo adotado até hoje (2019) em diversos estados brasileiros (PROERD-BRASIL).

O Programa possui três princípios básicos, que são: a erradicação das culturas de psicotrópicos, a supressão do tráfico e a repressão do comércio clandestino (PROERD-BRASIL). Sua orientação, portanto, vai de encontro à política proibicionista, pois prega a abstinência como única forma de lidar com as drogas, pretende ensinar as crianças a resistirem a situações que as coloquem em contato com essas substâncias, bem como situações de violência e pressão psicológica. Trata-se de um trabalho da Polícia Militar em conjunto com outras entidades públicas, como secretarias de educação e de segurança. Nesse contexto, a prática das atividades é realizada por policiais militares fardados e treinados, por meio do curso de formação para instrutores PROERD.

Todavia, mais de vinte anos depois da implementação do programa, o uso de drogas não diminuiu. Conforme uma pesquisa lançada em 2007, pela Fundação Getúlio Vargas, 62% dos usuários de drogas ilegais são brancos e da classe A (62% contra 5,8% da população). Ainda, nesse mesmo estudo, a visão dos consumidores de drogas como elite econômica confirma-se no que concerne ao acesso a serviços públicos de qualidade, tais como escolas particulares, planos de saúde, residências em áreas consideradas nobres das cidades, acesso a bens de consumo típicos de classe média etc. O estudo ainda sugere que, em geral, a elite

até pela liberdade econômica que dispõe, habita em menor proporção às áreas violentas. Ainda, de acordo com a pesquisa, o perfil do consumidor declarado de drogas é o de um jovem homem solteiro: 86% tem entre 10 e 29 anos, contra 39% do conjunto da população, e 99% são do sexo masculino, contra 49,82% da população em geral. Será preciso citar uma pesquisa que possa mostrar que não é comum revista policial e nem de apreensões de drogas em áreas consideradas nobres das cidades?

Para Evangelista (In: WELLER *et al*, 2018, *apud* BRASIL, 2010, pp. 182-183), “os números que apontam o consumo de drogas por adolescentes e/ou jovens não são tão alarmantes quanto se acredita [...] O consumo mostrou-se maior nas escolas privadas que nas públicas”. O mesmo autor revela que a droga mais consumida entre esses jovens é o álcool. Entretanto, mais uma vez, percebemos que não é prática de militares, armados e com cães, entrarem em escolas privadas à procura dessas substâncias, como o fazem nas públicas, o que corrobora com as pesquisadoras Boiteux (2009) e Karam (2015) no que se refere ao controle dos espaços e segmentos sociais mais pobres.

Para Acselrad (2005),

O fracasso dos programas preventivos baseados no autoritarismo contribui para a necessidade de se substituir prevenção por educação. A competência técnica se impôs como forma de garantir credibilidade, mas ficou limitada a um discurso de cópia, repetição de conhecimentos que a prática desmente. O mote de negação do uso de drogas porque “não é bom para a saúde” não incorpora seus diferentes usos. Nesse modelo preventivo, o professor continua sendo o único sujeito do saber, e o saber tem um único sentido. Raramente o aluno assume a posição de intérprete, sua condição se reduz à de mero repetidor. O distanciamento entre o professor e o aluno contribui negativamente, ambos estão excluídos da possibilidade de se tornarem autores do conhecimento (p. 208)

Entretanto, se quisermos construir uma política de drogas que tenha como foco principal a promoção da saúde, precisaremos recorrer a estudos e pesquisas que tragam elementos que possam enriquecer o debate e proporcionar outras formas de lidar com a questão, tendo sempre em vista o respeito aos saberes, aos valores e às crenças dos envolvidos nesse processo, a saber, os estudantes e os profissionais da educação.

Em contrapartida aos programas de intervenção de carácter proibicionista, surgiram outras formas de se lidar com o uso e abuso de drogas. Apresentaremos, assim, uma abordagem alternativa que, embora seja aplicada em muitos países pelo mundo, teve origem em 1926, na Inglaterra, o que foi interrompido pela campanha antidrogas capitaneadas pelos Estados Unidos no início do século XX (RODRIGUES, 2012)

O Programa de Redução de Danos se originou na Inglaterra na década de 1920, com o Relatório *Rolleston*. À época, passou-se a prescrever opiáceos como forma de tratamento para usuários problemáticos de drogas consideradas mais pesadas, os quais eram tidos como doentes. Vejamos um trecho do texto publicado na *JOURNAL OF THE ROYAL SOCIETY OF MEDICINE* (2003. 99):¹⁵

Para as pessoas que, após todo esforço feito em busca da cura da adição, a droga não pode ser completamente retirada, seja por que:

- (i) A suspensão completa leva a sérios sintomas, os quais não podem ser tratados de forma satisfatória, sob tais circunstâncias da política de privacidade; ou
- (ii) O paciente pode levar uma vida proveitosa e dentro da normalidade, desde que o mesmo faça um certo uso controlado, com pequenas doses da droga de adição, mas deixa de fazê-lo na medida da interdição do uso (p. 99).

Nos anos 1980, a RD tornou-se uma estratégia de saúde pública voltada a usuários de drogas no combate à epidemia da AIDS. As políticas de saúde, a partir daí, tornaram-se mais flexíveis e menos intolerantes com o usuário de drogas, incorporando estratégias para diminuir prejuízos relacionados ao uso e abuso dessas substâncias. A Redução de Danos, desta forma, passa a consolidar-se como interface entre as respostas sociais à produção, ao comércio e ao consumo de drogas, bem como as respostas do campo da

¹⁵ Ver original: Persons for whom, after every effort has been made for the cure of the addiction, the drug cannot be completely withdrawn, either because:- (i) Complete withdrawal produces serious symptoms which cannot be satisfactorily treated under the ordinary condition of private practice; or (ii) The patient, while capable of leading a useful and fairly normal life so long as he takes a certain non-progressive quantity, usually small, of the drug of addiction, ceases to be able to do so when the regular allowance is withdrawn. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC539406/>. Acesso em 24/05/2018.

saúde pública, o que fez com que a proposta fosse adotada por vários países. O programa também ganhou força na Holanda, na década de 1980, como forma de combater a disseminação de hepatites virais entre os usuários de drogas injetáveis.

Com isso, a redução de danos busca a socialização política de usuários de drogas – legais ou ilícitas – de maneira mais crítica, visando à autonomia e à busca por políticas governamentais e políticas de Estado que possam garantir direitos tanto sociais quanto civis.

A discussão feita até o momento permite-nos refletir sobre a redução de danos no nosso dia-a-dia. A busca por uma alimentação saudável, as outras formas de tratamento de doenças como depressão e ansiedade, que não sejam apenas por meio da medicalização, o uso de preservativo – o qual teria surgido devido às políticas de redução de danos – no ato sexual, as políticas de conscientização sobre o uso de bebidas alcoólicas no trânsito, dentre outros hábitos já naturalizados, são exemplos de redução de danos.

De acordo com Bastos *et al* (2007), o progresso de implementação da Redução de Danos na América Latina tem encontrado resistência devido às políticas de drogas extremamente repressivas e orientadas na crença de uma sociedade livre das drogas. Entretanto, a partir da década de 90, por meio das organizações civis, a RD ganha espaço e vai se firmando como política governamental, tendo como primeira realização de atividades em Salvador-Bahia. O atraso em adotar o programa de Redução de Danos como uma política pública de prevenção do HIV/AIDS, no Brasil, trouxe sérias consequências para o controle dessa epidemia (ANDRADE, 2010).

Para Moreira, Silveira e Andreoli (2006, p. 810), a RD propicia que a questão do uso de drogas na escola “deixa de ser vista de forma dissociada da vida dos alunos, ao mesmo tempo em que se conclama a escola a assumir seu papel social, de forma integrada à comunidade”. Desse modo, para os mesmos autores, esse tipo de abordagem permite que a maior atenção ao uso dessas substâncias sem, entretanto, perdê-lo de vista, o que contribuiria para uma melhoria das condições de desenvolvimento dos estudantes, visando à formação de cidadãos aptos para tomarem suas próprias decisões, uma vez que, na abordagem tradicional, “a maior concentração de esforços se dá na redução da

oferta, [...] enfatiza-se a transmissão de informações pautadas pelo amedrontamento e apelo moral” (MOREIRA, SILVEIRA & ANDREOLI, 2006, p. 809). Por conseguinte, não há espaço para a preocupação com as diferentes formas de uso, quiçá com fatores que facilitam o abuso de drogas. Para Fonsêca (2012, p. 30) a RD possibilita o “diálogo com os profissionais de diferentes áreas, permeando-as, problematizando alguns imperativos construídos a partir de uma visão moralista e repressiva da realidade dos sujeitos que usam ou abusam do álcool e/ou outras drogas.”

A RD, portanto, possibilita pensar a saúde de forma integral, levando em consideração, também, questões sociais, culturais e econômicas. Ainda, “as abordagens em Redução de Danos não podem ser reduzidas a técnicas, mas sim a um modo de trabalho pautado por uma ética da relação, baseada na autonomia, no diálogo e na coresponsabilidade profissional-usuário” (FONSÊCA, 2012, p.29 *apud* ALMEIDA, 2003; SOUZA, 2007).

No seu conceito mais estrito, Araújo *et al* (2008, p. 11), citando Andrade (2011) afirmam que a RD “é uma política de saúde que se propõe a reduzir os prejuízos de natureza biológica, social e econômica do uso de drogas, pautada no respeito ao indivíduo e no seu direito de consumir drogas”.

Ainda, para Karam, juíza e membro da LEAP - *Law Enforcement Against Prohibition* (2015), ao discorrer sobre os problemas que estudantes enfrentam, pontua que:

É uma selva cheia de animais ameaçadores que os jovens enfrentam no dia a dia – a droga ocupa um espaço muito grande, mas não é o único animal que existe. A fome (animal feroz e antigo relacionado com o êxodo rural); a competição (temos que ser 100%, porque, se formos 80% ou 90%, nunca vamos chegar a lugar nenhum); o desemprego (para cada mil pessoas tem uma vaga); a violência (caminho do desespero); a desigualdade social (sempre cercando os jovens); e outros animais secundários, mas igualmente importantes: a gravidez na adolescência, a discriminação e o abandono familiar. Se analisarmos seriamente nosso mundo, vamos ver que esses animais se relacionam. Um desencadeia o outro, o outro desencadeia o um. Esses animais vão existir sempre, mas podem diminuir de tamanho; e cabe a nós trabalhar para que sua força diminua (137-138).

O discurso ideológico, que omite informações acerca das drogas, que se silencia diante de toda a violência oriunda da criminalização das drogas e que não reconhece usuários como sujeitos de direitos, impossibilita a construção de uma escola mais inclusiva e promotora da saúde e da autonomia, ou seja, uma outra abordagem que fuja do discurso hegemônico que lida com essa questão apenas como evitamento ou abstinência. Para Castilho (2013, p. 25)

A sociedade brasileira, por meio da mídia, constrói a ideia de que o usuário é alguém que não está do nosso lado, alguém que não conhecemos. Cria-se também a ideia de que dependentes são apenas os usuários de drogas como o crack ou a cocaína, desconsiderando outras dependências. É importante que os usuários de drogas sejam chamados a participar de eventos (...) para dizerem o seu ponto de vista e como veem as políticas públicas.

Segundo Ribeiro (2013, p. 17), “compreender como a escola se tornou espaço de prevenção às drogas passa necessariamente por um entendimento em relação a como a população se tornou objeto de intervenções políticas”.

Deixar de fornecer informações, baseadas na realidade, aos estudantes sobre certas substâncias não poderia ser considerado omissão de socorro? Segundo Karam (2015, p. 50) “*overdoses* acontecem fundamentalmente devido ao desconhecimento do que está sendo consumido: quanto da droga e quanto de outras substâncias a ela misturadas”. Assim, torna-se relevante que a escola possa pensar numa abordagem pedagógica na perspectiva da formação e da (in)formação em redução de danos, que é baseada na realidade, de modo que sejam dados elementos de inteligibilidade para que o sujeito reflita sobre sua realidade e compreenda as ações que contribuam para as mudanças sociais e políticas, pois “a autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes” (FREIRE, 2002, p. 47).

Parafraseando Karam (2015), os responsáveis pelos estudantes, juntamente com a escola podem ajudar os adolescentes a entrar na vida adulta com segurança, porque ignorar ou fugir dos conflitos pode ser perigoso. “Em vez de *entrar na dança*, desavisado, cada um pode *aprender a dançar*” (*idem*, p. 133). Ensinar a repetir “Diga

não às drogas” pode não estar contribuindo, verdadeiramente para a promoção da saúde (*idem*, 2015), mas condenando os jovens à mesma sorte de Sísifo¹⁶ da mitologia grega.

É necessário salientar que falar sobre autonomia aqui não significa naturalizar o uso de drogas – legais ou ilícitas – entre os estudantes, mas possibilitar o acesso a informações reais acerca dessas substâncias que existem desde a antiguidade, seus efeitos, os cuidados com o uso, assim como sua relação com questões sociais, culturais e de direitos humanos.

Gilberta Acselrad (2012)¹⁷, ao falar sobre os tipos de campanha antidrogas, chama-as de “uma pedra no caminho da educação”:

Em *outdoors*, frases aparentemente ingênuas reforçam a irracionalidade, a discriminação. Dizer "Drogas, tô fora" motivou, pela sua inconsistência, o complemento jocoso, pichado num muro de Porto Alegre: "Claro, saí para comprar". Afirmar "Drogas, nem morto" também não tem sentido algum: uma vez morto, o sujeito não tem escolhas. Dizer que "Quem se droga é triiiiiste" é generalizar a experiência negativa, ainda que os riscos sejam reais [...] Dizer que "Droga é brega" expressa, sem que se perceba, um preconceito em relação às pessoas chamadas de "bregas", que o são apenas aos olhos de

¹⁶Trata-se de uma narrativa mítica da Grécia Antiga sobre um camponês que fundou a cidade de Corinto. Ele se casou com uma das Plêiades Mérope, filha do deus Atlas. Sísifo possuía um rebanho de ovelhas que ia diminuindo sem que ele notasse a razão. Autólico, seu vizinho, tinha a capacidade de se transformar em animais e usava essa habilidade para adentrar nas propriedades alheias sem ser notado e roubar os animais nos quais poderia se transformar. Um dia, Sísifo resolveu marcar o seu rebanho, seguiu as pegadas que levaram até a casa de Autólico, comprovando que este o roubava. Diante disso, Sísifo chamou testemunhas para atestar a ladroagem e enquanto os vizinhos discutiam sobre o roubo, Sísifo rodeou a casa e conheceu Anticleia. Ele, então, uniu-se a ela e juntos tiveram o astuto Odisseu, o qual herdou a esperteza do pai. Entretanto, longe dali, ocorria o episódio da abdução de Egina por Zeus. O pai de Egina, Asopo, ao procurá-la, encontrou-se com Sísifo que denunciou Zeus. Este ao escapar da fúria do deus Asopo, vingou-se de Sísifo e ordenou que Hades o levasse ao mundo subterrâneo. Sísifo pediu então a sua esposa, Mérope, que não o enterrasse. Com isso, já no mundo subterrâneo, ele persuadiu Perséfone a deixar-lhe voltar à vida para organizar seu sepultamento e se vingar dos negligentes que não o fizeram. Ela o deixou ir por três dias, mas ele quebrou a promessa, até que Hermes foi indicado a trazê-lo à força novamente.

Sísifo, então, recebeu uma punição exemplar: rolar diariamente uma pedra montanha acima até o topo. Ao chegar ao topo, o peso e o cansaço promovidos pela fadiga fariam a pedra rolar novamente até o chão e no outro dia ele deveria começar tudo novamente e assim para todo o sempre.

Albert Camus escreveu a obra *Mito de Sísifo* (2004), na qual faz um retrato do mundo contemporâneo e do dilema enfrentado pelo homem dessa época, após o triunfo da violência e da injustiça. Acesso em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Albert%20Camus-2.pdf>

¹⁷ Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/0022.html>.

quem assim as consideram - afinal, cada pessoa tem seu estilo e dele se orgulha. E o que significa dizer que "Droga é uma merda"? O que informa essa frase para quem já experimentou e sentiu prazer, calma, alívio? Campanhas dessa natureza não educam, são desconsideradas pelos usuários ou, o que é tanto mais grave, confundem. Algumas dessas frases são, de alguma maneira, perversas porque informam pela metade, não atingem quem não inclui sua experiência na forma estereotipada como a reação é apresentada, mas que, nem por isso, estão imunes aos riscos e precisam estar alertas. São frases que não preparam, de fato, o sujeito para refletir e agir de forma consciente, diante dos riscos que sem dúvida existem. São palavras de ordem que continuam sendo difundidas, carregadas de uma intenção de prescrever vacinas que ilusoriamente nos protegeriam.

Com isso, retornando à questão do uso e abuso de drogas no ambiente escolar, pensamos que alguns projetos de intervenção podem dificultar a promoção da saúde e da autonomia, uma vez que certos discursos ignoram a complexidade que o tema merece, haja vista que drogas não podem ser resumidas a questões de violência e à dependência química. Assim, discursos do tipo “drogas, tô fora”, “drogas? Nem morto!” não contribuem para uma visão crítica quanto ao uso dessas substâncias, assim como o retorno do *Projeto Ser Criança – Drogas Tô Fora*¹⁸, em parceria da SEEDF com a Secretaria de Estado de Justiça do Distrito Federal, lançado em 15/02/2019.

Todavia, de acordo com a portaria nº 97, de 13 de junho de 2012, que institui a Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, o combate ao uso de drogas – que incluem as drogas lícitas, como o tabaco e o álcool, por exemplo – deve considerar que o uso de drogas está associado à construção da identidade e da autoestima, que são decorrentes de processos de interação social que envolvem as relações familiares, escolares e socioculturais. Desta forma, para a mesma portaria, o papel das Unidades Escolares são importantes espaços de interação social, capazes de oportunizar formas de relações sociais que possibilitem o desenvolvimento da autoestima, bem como a construção da identidade, como também a descoberta de prazeres que oportunizem novos sentidos à vida dos estudantes. Reconhece-se, também, a necessidade de uma mudança na representação social que frequentemente associa o usuário e/ou

¹⁸ Para informações complementares, acessar: <http://www.sejus.df.gov.br/sejus-retoma-projeto-para-prevencao-de-drogas-nas-escolas/>. Acessado em 20/06/2019.

dependente químico à criminalidade, à delinquência e ao tráfico, o que produz discriminações e preconceitos que reforçam possíveis vulnerabilidades que levam ao uso de drogas. Ainda, segundo a mesma portaria, algumas posturas repressoras, punitivas e discriminatórias podem afastar ainda mais os estudantes do convívio social saudável e aproximá-los de ambientes não saudáveis onde se sintam aceitos e respeitados. Para isso, o Art. 4º reza que as ações que atuam no desenvolvimento de ações de prevenção do uso de drogas devem ser pautadas em princípios éticos e na pluralidade cultural, orientando-se para a promoção de valores voltados à saúde física e mental, individual e coletiva, ao bem-estar, à integração socioeconômica e a valorização das relações familiares, incluindo a prática de esporte, cultura, lazer e a socialização do conhecimento sobre drogas, com embasamento científico; a participação juvenil, da família, da Unidade Educacional e da sociedade na multiplicação dessas ações e no respeito à dignidade da pessoa humana. Com isso, podemos dizer que há espaço para outras abordagens que fujam ao discurso repressivo-hegemônico nas escolas.

É certo que existem muito mais autores e autoras que tratam desses temas até agora discutidos, como certamente há mais projetos desenvolvidos para o combate ao uso e abuso de drogas no ambiente escolar, como também outras alternativas que visam reduzir danos e promover saúde e respeito aos direitos humanos. Entretanto, reconhecemos nossa limitação em não abordar todos.

Passaremos, agora, a investigar como se constituiu o imaginário social que associa essas substâncias tornadas ilegais como um mal em si e sua relação com a formação de uma sociedade que cria mecanismos disciplinadores e de controle das populações de modo a execrar todo comportamento e prática que não visa a potencializar a força de produção. Para isso, traremos autores que trazem visões críticas acerca do papel da instituição escolar e seus mecanismos de controle e disciplina, bem como sua responsabilidade tanto em promover desigualdades quanto uma educação para a autonomia e formação crítica.

1.3 Breves considerações sobre o discurso antidrogas na escola

Os alicerces da escola moderna no Ocidente apoiaram-se na filosofia racionalista do século XVI, a qual substituiu a teologia cristã pelo racionalismo das ciências emergentes daquela época. A ciência positivista passa a explicar a origem da vida, a ditar o que é verdadeiro, além de passar a ser uma orientadora da vida social, o que acarretará na invenção de novas tecnologias que passam a operar como formas de controle, disciplina, orientação e instrumentalização específicas para a configuração de uma nova sociedade (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). Ou, ainda, uma série de “ciências sutis de caráter pedagógico [...] tiveram seus começos na gestão e no governo dos jovens” (*idem*, 1992, p.34).

Para Carvalho (2015), no capítulo *Por uma ontologia da (d)eficiência no governo da infância*, publicado na obra *Michel Foucault: o governo da infância*, tece sobre o surgimento da sociedade pós-iluminista, que era permeada pela noção de média. Para o autor, a média teria se firmado na busca idealizada por relações sociais equilibradas e harmônicas. “O homem médio de Quételet é o exemplo perfeito” (p. 25), diz Carvalho. Segundo o autor, aquele que escapasse da média, ou seja, “do equilíbrio em jogo, pesava toda sorte de tentativa de correção de retorno para a média. Do contrário, seria um desvio, um desvio do padrão, divergência da média, erro, anormalidade” (p. 25). Curiosamente, a noção do homem médio seria calcada no nascimento da classe média europeia, conforme pontuou Taleb (2009, p. 304.), na obra *A lógica do Cisne Negro: o impacto do altamente improvável*, no qual, o autor busca personagens reais e fatos históricos concretos para ilustrar os mais diversos aspectos da incerteza, da sorte, da probabilidade. O autor explica o motivo por que os Cisnes Negros ficaram fora do radar. Para ele, foi exatamente por que a sociedade prefere o conhecido ao desconhecido, prefere o conhecimento especializado à sabedoria e tende a categorizar, rotular, simplificar tudo. Para Carvalho (2015, p. 26)

Com a multiplicação das artes de governar, entramos na era da governamentalidade: tudo o que diz respeito à existência humana, de maneira individual ou coletiva, tornou-se passivo de objeto de comando, de ordenação, de alinhado, de controle, de saberes, de gestão, de medida e de cálculo, de organização e de aperfeiçoamento das funções preestabelecidas pelos dispositivos de governo.

Segundo Jorge do Ó (2008), citado por Tiago Ribeiro (2013, p. 100), a história da escola é “uma história de sobreposição do ser ao saber, de conexão do indivíduo à verdade que o assujeitará, progressivamente, por meio da aquisição de experiências mais do que de conhecimentos”. Por meio do assujeitamento, que pretende fazer de todos em um só eu, a escola toma uma multiplicidade de corpos, de gestos e posturas, de interesses, de valores e de condutas e tenta homogeneizá-los ao ponto de produzir individualidades que, automatizadas, adotem padrões minimamente previsíveis afim de facilitar a identificação e a correção de anomalias (RIBEIRO, 2013).

Larrosa argumenta que o sujeito pedagógico é uma produção de abordagens pedagógicas (*In*: SILVA, 2000, p. 52). Foi através da instituição educacional que se construiu a sociedade disciplinar, tendo em vista que a escolarização possibilitou a ação exitosa da disciplina, mostrando-se capaz de funcionar “engendrando subjetividades” (VEIGA-NETO, 2005, p. 84), enquanto que o processo de escolarização na sociedade de controle, “a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual, todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude” (*idem*, 2005, p. 85). O indivíduo disciplinado, desta forma, é aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, mas também passa a dar respostas mais homogêneas, mais e mais automáticas (*idem*, 2005).

Segundo Jorge do Ó (2003), a escola trabalha na produção de uma espécie de hiperconsciência que substitui o indivíduo autorreflexivo, capaz de governar tanto suas emoções quanto seus prazeres. A escola moderna passa, segundo o autor supracitado, desde sua gênese uma moral próxima ao ascetismo que pretende produzir vontades abstinências em relação aos prazeres perigosos representados pelos psicoativos, tendo como objetivo a produção e gestão de uma população saudável e economicamente produtiva.

Desta forma, para Souza e Silveira Filho (2007), a forma como as drogas têm sido abordadas, dificulta o reconhecimento e a distinção entre drogas legais e ilícitas dos usos devido e indevido, assim como não traz para o debate os usos problemáticos de drogas legais, como a automedicação, por exemplo.

A constatação de Souza e Silveira Filho (2007) nos desafia a conhecer a realidade no que concerne ao uso, ao abuso e às políticas de drogas, a qual, segundo Carlini-Cotrim (1992) em sua tese de doutorado *A escola e as drogas: realidade brasileira e contexto internacional*, trata-se de uma tarefa ampla e complexa, porque significa investigar as condições materiais de existência e os aspectos culturais e simbólicos que permeiam e constituem os sujeitos da ação educativa e suas experiências e visões acerca do tema tratado. Compreendermos, com isso, que os sujeitos precisam também ser ouvidos, uma vez que o lugar de fala funciona como um contraponto ao silenciamento da voz de minorias sociais por grupos privilegiados em espaços de debate público. Num país que se constituiu na escravidão (SOUZA, 2017), acreditamos que o termo seja bastante oportuno. Desta forma, negros passam a ter o lugar de fala - ou seja, eles têm a legitimidade - para falar sobre o racismo, assim como mulheres têm legitimidade para falar sobre feminismo, bem como outros grupos historicamente marginalizados e suas lutas (RIBEIRO, 2017), no caso deste trabalho, as concepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre os estudantes da EJA.

Para Acselrad (2005),

O fracasso dos programas preventivos baseados no autoritarismo contribui para a necessidade de se substituir prevenção por educação. A competência técnica se impôs como forma de garantir credibilidade, mas ficou limitada a um discurso de cópia, repetição de conhecimentos que a prática desmente. O mote de negação do uso de drogas porque “não é bom para a saúde” não incorpora seus diferentes usos. Nesse modelo preventivo, o professor continua sendo o único sujeito do saber, e o saber tem um único sentido. Raramente o aluno assume a posição de intérprete, sua condição se reduz à de mero repetidor. O distanciamento entre o professor e o aluno contribui negativamente, ambos estão excluídos da possibilidade de se tornarem autores do conhecimento (p. 208)

Thiago Ribeiro (2013) constata que a escola, ao longo do século XX, assume um “papel importante nos empreendimentos do biopoder, tornando-se instrumento de ação sobre o corpo e o espírito dos jovens, e fazendo de cada indivíduo um objeto manipulável, que se torna possível pensá-la como momento e lugar da prevenção às drogas (p. 114)”. Por isso, ainda para o mesmo autor, foi na escola onde se “instalou o debate e se

operacionalizaram os modelos de racionalização destinados a oferecer as soluções para o “problema das drogas” (*idem*, p. 114) ”.

No que concerne às drogas, o mais eficiente de todos, em termos de prevenção, é a escola. “É preciso moralizar sem ser “moralizante” (RIBEIRO, 2013, p. 119). Ou, ainda, trata-se de uma gestão dos prazeres voltada à “formação dos sujeitos ordeiros, capazes de dominarem seus impulsos, de maneira que, se antes se tratava de disciplinar e normalizar por meio da ameaça e do medo, agora se trata de realizar um trabalho sobre interioridade sobre o “eu” (*idem*, p.121) ”.

Importante apontar que, ao discutir a questão disciplinar da escola como um dispositivo de controle que serve à lógica neoliberal de produção, conforme problematizada pelos autores supracitados, este trabalho não defende a extinção, de forma alguma, de programas de promoção da saúde e da autonomia nas escolas. O que está em jogo, nesta discussão, é como tem sido abordado o uso de drogas tornadas ilícitas e seus desdobramentos. Afinal de contas, ao focar no uso apenas das drogas tornadas ilícitas, a escola deixa de lado a problematização do uso de drogas lícitas, as quais também podem vir a ser drogas de abuso, assim como ocasionar no uso problemático, como salientaram Souza e Silveira Filho (2007) e Andrea Gallassi (2018) sobre o *binge drinking*.

Howard Becker (2008), na obra intitulado *Outsiders – estudos de sociologia do desvio*, apresenta-nos estudos sobre o termo *desvio*, elaborando importantes deslocamentos de foco: da ideia de crime para o termo *desvio*, o qual pressupõe uma relação social; do foco no indivíduo para o foco nas relações, que produzem regras e exigem seu cumprimento; da naturalização das regras para a produção social das mesmas e dos processos de imposição de rótulos sobre os que são estereotipados como desviantes, os quais Becker define como *outsiders*. O autor chama-nos atenção para como o desviante tem sido “objeto de muita especulação, teorização e estudo científico nas sociedades modernas” (2009, p. 17).

Becker realça que quando especialistas se propõem a investigar os sujeitos desviantes, afim de compreender o fenômeno do desvio, passam a não problematizar a existência do rótulo “desviante”. Para o autor, eles não percebem como o julgamento

sobre algumas condutas, assim como a instituição do rótulo, estão diretamente envolvidos no fenômeno social do desvio e alega que tal atitude mascara o quanto a definição das regras sociais constituem uma questão política. Em suas palavras:

[...] grupos sociais criam desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders. Desse ponto de vista, o desvio *não* é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um “infrator”. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (2009, p. 21-22).

Becker, nessa mesma obra, narra o processo que culminou com a lei de tributação da maconha nos EUA. Foram evocados valores dominantes, tais como o autocontrole, a repugnância ao êxtase e até mesmo ao humanitarismo. A aprovação da lei, à época, teve como a iniciativa da Agência Federal de Narcóticos. “A iniciativa da agência produziria uma nova regra, cuja imposição subsequente ajudaria a criar uma nova classe de *outsiders* – os usuários de maconha” (*idem*, p. 151). Veja que há sempre uma cobrança do domínio dos desejos, porque se esses desejos contribuem para diminuir a carga de produtividade dos sujeitos, ele deve ser domado (Foucault, 2002).

Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (2013) relatam que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição por um poder arbitrário. Para esses autores “a ação pedagógica inicial deriva seu principal recurso, sobretudo quando tenciona desenvolver a sensibilidade a uma forma particular de capital simbólico, dessa relação originária de dependência simbólica” (*idem*, 2013, p. 202). Sendo assim, por meio da ação pedagógica, a violência simbólica é reproduzida. Bourdieu e Passeron (2013) ainda salientam que a condição da prática da ação pedagógica é o não reconhecimento dos sujeitos dominados envolvidos no processo escolar. Os agentes que exercem ação pedagógica são investidos de uma autoridade que vem das classes dominantes (*idem*, 2013).

A violência simbólica é, desta forma, entendida por Bourdieu (2001) como uma espécie de coerção que se institui por meio da adesão que o dominado se submete ao dominante, que passa a naturalizar essa relação, “pelo fato de serem, na verdade, a forma

incorporada da estrutura da relação de dominação” (*idem*, 2001, p. 206). Como pontuam Deleuze (1992) e Veiga-Neto (2002), agora as formas de adestramento são sutis, quase imperceptíveis.

Abramovay (2002) acrescenta ainda que são manifestações de violência simbólica o abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe por intermédio de símbolos de autoridade e institucional como a marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder. Com isso, para Adorno e Horkheimer (2006), a manifestação desse tipo de violência introjeta no sujeito a necessidade de se enquadrar em preceitos que são alheios a ele, por meio de um estereótipo que lhe é exigido.

Diante disso, há uma falsa projeção que é entendida por Adorno e Horkheimer (2006), em *A Dialética do Esclarecimento*, como uma degeneração da projeção verdadeira, que impossibilita o sujeito a diferenciar entre aquilo que lhe é próprio e o que é alheio, obscurecendo a reflexão e estereotipando os esquemas de pensamento e realidade. O dominado aceita a realidade como é lhe dada, o pensamento se torna incoerente e o juízo inalterável, porque “[...] a irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional que a razão” (*idem*, 2006, p. 168-169). Os estereótipos criados – e disseminados – para os usuários de drogas tornadas ilícitas, compreendemos ser um exemplo dessa captura da consciência.

Importante frisar que, em *A Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (2006) trazem uma crítica à modalidade de espírito de época alicerçado numa perspectiva positivista, o qual, de caráter utilitário e pragmático, estaria nos levando a uma condição ocidental e burguesa de indiferenciação ante a natureza. Para os autores, esse espírito da época, partindo da crença no poder dos dados e das probabilidades, acredita estar livre da superstição, o que se configuraria em um ledó engano. A crença positivista no progresso estaria associada ao desencantamento do mundo (ADORNO e HORKHEIMER, 2006).

Ao trazemos a questão da demonização das drogas e da atual política proibicionista que pretende livrar o mundo dessas substâncias e se pensarmos nas reflexões de Courtwright (2001), Escotado (2007) e Henrique Carneiro (2002a, 2010) sobre as origens dessa construção social, como diz Gilberta Acselrad (2005),

compreendemos que todos esses autores dialogam no que concerne à visão contemporânea utilitarista e sua lógica de produção capitalista. Ora, num mundo onde exigem-se corpos saudáveis, dóceis e sóbrios para a produção, não há espaço para manifestações míticas e práticas hedonistas, costumes presentes em todas as culturas. Com isso, o discurso arbitrário de uma sociedade burguesa torna a subjetividade algo irrelevante frente à adesão cega e totalitária, o múltiplo se reduziria ao ordenado, a história ao fato e as coisas aos números, agora canonizados (*idem*, 2006).

Em paralelo a esses processos, temos um outro aspecto da violência simbólica, o qual Adorno (2002) chamou de pseudoindividualidade. Essa pseudoindividualidade caracteriza-se pela não-distinção entre os sujeitos, graças à identificação destes com o universal, os quais buscam na conformidade a aceitação e a inclusão social – novamente o assujeitamento dos sujeitos. E, assim, instaurados os três processos – pseudoindividualidade, falsa projeção e identificação –, o sujeito torna-se incapaz de desenvolver operações do pensamento que desviem da integridade intelectual (*idem*, 2002). Orgulhoso de estar adaptado à maioria, nega espontaneamente qualquer raciocínio que questione o estabelecido e a sua vinculação a ele (ADORNO e HORKHEIMER, 2006). O sistema capitalista, para esses autores, como supervaloriza a produção em detrimento das relações humanas, deturpa as consciências individuais e assimila os indivíduos ao sistema estabelecido, ocasionando na captura das subjetividades, a destruição da possibilidade de autonomia e da autoconsciência.

Pensando nisso e na sociedade de consumo (BAUDRILLARD, 2006, 2008; BAUMAN, 2001; LIPOVETSKY, 2007) a qual surgiu a partir de uma estratégia da sociedade disciplinar, que se desenvolveu a partir do XVIII com a Revolução Industrial, o consumo passou a ganhar centralidade não só no desenvolvimento econômico como também no elemento de mediação de novas relações e de processos que se estabelecem no plano cultural das sociedades modernas. Com isso, essa lógica de consumo, aliada à lógica neoliberal de produção, cria mecanismos de controle dos corpos e dos desejos, assim como novas necessidades. Dessa forma, sacrificam-se os comportamentos que, por ventura, não potencializam os corpos para produzir, ao mesmo tempo em que novas necessidades são criadas e junto a isso, estratégias para que aquelas sejam supridas.

Conforme exemplificou Andrea Gallassi (2018) anteriormente, o aumento da prática de beber conhecida como *binge drinking* tem crescido e se tornado um problema de saúde pública. Demos este exemplo porque, assim como as demais mercadorias, as drogas também passam a ser incentivadas, sejam elas legais ou ilícitas. Focar apenas nas drogas tornadas ilegais pode, arriscarmos dizer, impossibilitar ações de promoção da saúde. Aqui, não nos referimos à promoção da saúde como um instrumento disciplinador para potencializar a lógica de produção, mas para que os indivíduos possam gozar de sua existência de forma mais autônoma e tendo sua dignidade respeitada.

Isto posto, desafios são lançados. De um lado, existe toda a problemática em volta do uso de drogas e as violências decorridas da criminalização e demonização dessas substâncias; de outro, temos a escola como um dispositivo de controle que assujeita os indivíduos a uma lógica tecnicista que serve à lógica de produção, o que faz com que a instituição escolar também promova violência simbólica; e, de outro lado, temos os desafios para a promoção de uma educação crítica.

Carbonari (2010, p. 15) refere-se à autonomia “como processo de constituir-se com os outros, desde os outros, para si e para os outros. [...] A liberdade e a autonomia se constituem na relação, na presença e na fruição gratuita do estar com, do encontro com todos e para todos”. Para o autor, ser livre e autônomo é muito mais do que respeitar a “cerca” da liberdade dos outros – no sentido de que “minha liberdade vai até onde inicia a do outro” (*idem*, p. 15), o que, para ele, essa concepção reduz a liberdade à lógica da propriedade privada e privatista, uma vez que, numa democracia efetiva, “não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar, mas continue preso às teias da pobreza absoluta” (*idem*, 2010, p. 22). Trazendo Sanchez Rúbio (2017), em referência a Helio Gallardo, salienta que os “Direitos Humanos têm como referente básico a vocação de autonomia dos sujeitos sociais como matriz de autonomia dos indivíduos ou pessoas” (*idem*, 2017, p. 13).

Com isso, e pensando na escola como uma potencial promotora da autonomia e da liberdade, arriscamos dizer que sujeitos autônomos, no caso, os estudantes e os coordenadores pedagógicos, seriam capazes de refletir sobre suas realidades, num

processo de estranhamento, ou seja, de desnaturalização das estruturas que perpetuam desigualdades construídas historicamente e da negação de direitos e, a partir daí, tornarem-se sujeitos de mudança, podendo, conforme colocou Sanchez Rúbio, criar, significar e ressignificar instituições socialmente produzidas, neste caso, a própria instituição escolar, as leis que compreenderem ser injustas, os modelos de ensino e a própria cultura. Portanto, autonomia é compreendida por Sanchez Rúbio (2017) como “uma possibilidade de passar mediante ações de experiências de menor controle (ou alienantes) a experiências de maior controle (liberadoras) por parte daqueles que as vivem” (p. 14).

Trataremos, agora, do surgimento da Educação de Jovens e Adultos, seus sujeitos e seus desafios, bem como os processos históricos que culminaram na criação da função da coordenação pedagógica, assim como seus aspectos políticos e legais.

CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo, trataremos do surgimento da Educação de Jovens e Adultos, das políticas de implementação dessa modalidade de ensino, bem como os desafios para sua efetivação, haja vista que é uma modalidade de ensino que, a princípio, surgiu para preparar mão de obra. Mais tarde, com os avanços nas políticas educacionais e com a redemocratização do país, a EJA passou a ser, também, uma forma de reparação histórica para com as populações que tiveram seus direitos fundamentais negados.

Em seguida, abordaremos os sujeitos de nossa pesquisa: os coordenadores pedagógicos. A princípio, procuraremos fazer um recorte histórico afim de situar o leitor acerca do surgimento da função do coordenador, bem como, o surgimento de suas atribuições e das políticas públicas que regem essa profissão.

3.1. Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, surgiu e ganhou relevância no contexto de conflitos de mudanças nos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais das décadas de 1930 e 1940. Assim, o surgimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) coincide com uma época de intenso desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo industrial. Para o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2008), a EJA é um dos desafios que o país terá que encaminhar e desdobrar visando não somente o acesso à escolaridade para aqueles que não a tiveram em idade apropriada, mas também no que concerne à minimização dos obstáculos postos a essa parcela da população, os quais são produzidos por uma sociedade excludente e autoprodutora das desigualdades sociais e econômicas.

É a partir dos anos 1920 que surgem ramificações pelo país de alguns movimentos que proponham “a redemocratização da cultura laica e religiosa, bem como o ensino

público no Brasil” (*idem*, 2008, p. 26), o que fez surgir projetos culturais por meio da educação popular, tais como as escolas anarquistas de e para trabalhadores; a luta pela escola pública no país; a educação popular como cultura popular dos anos 1960; a educação dos movimentos populares; e, a proposta de educação pública das autodenominadas administrações populares de governos municipais e estaduais. Algumas dessas escolas foram criadas em tornos de fábricas (*idem*, 2008).

Ainda, segundo o autor supracitado, houve também iniciativa de colégios confessionais católicos com aulas abertas “às pessoas pobres, em locais ou em horários em que não estivessem presentes os filhos dos ricos” (*idem*, 2008, p. 25). Num contexto de exclusão e de falta de políticas públicas que garantissem ensino público gratuito à população, fez surgir diversas frentes de educação popular. Um exemplo, ainda citando Brandão (2008), foram os sindicatos e os grêmios de trabalhadores que “pretendiam acrescentar ao ensino regular das ‘coisas-que-todo-mundo-deve-saber’ uma espécie de ‘saber-de-classe’” (*idem*, 2008, p. 25). Ademais, para o mesmo autor, vale ressaltar que “os percursos pedagógicos e os objetivos imediatos e em longo prazo dos trabalhos de cultura popular nunca foram plenamente uniformes” (*idem*, 2008, p. 29). A crítica à educação da época consistia no fato de que ela não era neutra, mas obedecia à lógica do modo de produção capitalista. Desta forma, a educação popular passou a ser pensada e afirmada “como um fator de ação política entre os anos 1960 e 1970” (*idem*, 2008, p. 31), o que abriu espaço para compromissos políticos com os movimentos populares.

Machado (2016), ao falar da transição do período militar para a redemocratização, destaca que foram políticas governamentais e experiências populares de educação de adultos que possibilitaram a aprovação da Lei nº 9.394, de 1996.

Com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer nº 11/2000, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade da educação básica que visava ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica em idade regular. Tendo como marco histórico na esfera pública e nas políticas públicas a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, ao usar o termo Educação de Jovens e Adultos em substituição ao termo anterior Ensino Supletivo.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, tendo como premissa maior a eliminação do analfabetismo, por meio da oferta de cursos e de exames destinados à população de jovens e adultos que, na faixa etária apropriada, não tiveram acesso ou não obtiveram sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio Regular.

Segundo Haddad (2007a), o Brasil, nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, passou por uma reforma educacional com consequências profundas para o sistema nacional de educação. Com a reforma, houve a aprovação da emenda constitucional n. 14/1996 que envolvia o poder público e os setores organizados da sociedade para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental até 1998, o que desobrigava o governo federal de aplicar metade dos recursos vinculados à educação. Desta forma, a restrição do gasto público era imperativa nessa reforma.

Entretanto, houve a criação do FUNDEF o qual requeria regulamentação adicional, embora tivesse sido aprovada a lei n. 9.424/96 por unanimidade pelo Congresso. Ela recebeu vetos do então presidente, o que desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos (HADDAD, 2007a, 2007b). Mesmo assim, para este autor, houve algum crescimento das matrículas referentes aos primeiros anos do ensino fundamental da EJA, embora de responsabilidade dos municípios. Essa conquista se deu à pressão por novos cursos, vinda da população, e à atitude de governos municipais que assumiram a temática com responsabilidade social e compromisso político (*idem*, 2007a, 2007c).

Cabe ainda ressaltar que a presença das universidades nas elaborações de projetos para a Educação de Jovens e Adultos ainda é “tímida”, com participação de apenas 6% (*idem*, 2007a).

Para Carvalho (2011), nos governos Lula, devido a um conservadorismo econômico no primeiro mandato, houve manutenção de boa parte das políticas econômicas do governo anterior. Entretanto, o autor salienta que também houve mudanças consideráveis no governo do Partido dos Trabalhadores, principalmente no tocante à transferência de renda aos setores mais pobres da população:

O desenvolvimento do Programa Bolsa Família e o aumento real do salário mínimo no decorrer de seus dois mandatos são alguns exemplos. Ocorreu, também, um crescimento do investimento público federal nas áreas sociais, ainda que distante de atender com qualidade todos os direitos sociais (CARVALHO, 2011, p. 2).

Com o governo do Partido dos Trabalhadores veio a esperança de que a EJA pudesse ser valorizada. Houve iniciativas para esse sentimento, por meio de projetos tais como: o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que era vinculada ao Ministério da Educação (MEC), além da implantação do Fundeb, que passou a abranger a EJA (CARVALHO, 2011).

Para o Conselho Nacional de Educação (2000), a EJA tem, também, o papel de reparar desigualdades oriundas da herança colonial, momento em que apenas a elite econômica tinha acesso à escolarização. Ainda, segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2000 que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos preconiza que a EJA não possui mais apenas a função de suprir a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, qualificadora e equalizadora. Cabe ressaltar que, segundo Brandão (2008), o grupo de trabalhadores, alunos da EJA, “são compostos por pessoas pobres subempregadas, de homens e mulheres excluídos do mercado de trabalho e de círculos sociais de criação cultural e política cidadã” (p. 35). Portanto, os sujeitos da EJA tiveram sua inserção no mundo social e do trabalho fragilizada.

Para Carvalho (2002) e Souza (2017), ao falarem sobre as desigualdades sociais no Brasil, afirmam que tais processos têm origens diretas na escravidão. Segundo Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos tem um caráter político, uma vez que se destina a corrigir situações de exclusão, as quais, em sua maioria, fazem parte de um quadro de marginalização maior. Não coincidentemente, embora não trataremos dessa questão aqui, Boiteux (2009) e Karam (2015) afirmam que a maior parte dos presos é de negros e de pessoas pobres e que a lei antidrogas corroborou para o aprisionamento desse setor da população.

De acordo com Henriques (2001), a desigualdade educacional reflete questões de hierarquia racial:

[...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (p. 26).

Ao falar sobre o perfil dos estudantes da EJA, Arroyo (2004, p.188) afirma que que os estudantes da EJA “trabalham durante o dia e, à noite, frequentam a EJA, dão valor à escola, ao estudo, a ponto de se sacrificarem por anos, todas as noites, depois de um dia exaustivo de trabalho”. Ou, ainda, os sujeitos da EJA são “jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (*idem*, 2005, p. 22).

Fonseca (2002), ao abordar os primeiros acessos da população negra à educação, no Brasil, mostra que apenas crianças nascidas livres – de mães escravas – tinham acesso à educação. Por conseguinte, a instrução objetivava a disciplina da população que trazia consigo os vícios da senzala e da raça, os quais – retomando às origens da criminalização das drogas –, segundo TRAD (2009, *apud* FRY (1978) tratava-se, também, de práticas culturais específicas da população negra, como o samba, a capoeira, o candomblé e o uso da maconha. Desta forma, “embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como trabalhadores negros do futuro” (FONSECA, 2002, p. 62), o que corrobora com o que Brandão (2008) aponta sobre a educação a serviço da lógica capitalista:

A pessoa educada é assimilada pelo sujeito produtivo. O lugar onde se afere o valor-de-uso ou o valor-de-troca do saber não é a sociedade onde se vive, mas o mercado onde se produzem bens e serviços, modos de poder e estilos

culturais, o “ser alguém na vida”. Isto é, trata-se de uma pessoa educada para ser sujeito competente, competitivo e produtivo em um mercado em que tudo se vende e se compra (p. 42).

Pensando nesta questão, os documentos curriculares do Distrito Federal para a EJA exigem uma organização que reconheça seus diversos sujeitos e que possa propiciar a formação de indivíduos críticos, políticos, intelectuais e criativos (DISTRITO FEDERAL, 2012). Para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014b, p. 24), “a EJA é a representação viva, na escola, da complexidade, diversidade e pluralidade da sociedade brasileira”. Assim, a EJA constitui-se como direito assegurado à classe trabalhadora e abrange parcela plural e heterogênea da população brasileira, com interesses diversos, trajetórias de vida, diversidade sociocultural, racial e geracional.

Embora haja avanços importantes na política de inclusão dessas pessoas que não tiveram oportunidade de permanecer na escola, Medeiros (2005) salienta que ainda vivemos um momento de ampliação das desigualdades sociais e do processo de exclusão social no Brasil, o que dificulta o acesso ao processo de escolarização e à permanência na escola, o que acarretará na continuação dessas exclusões. Para a autora, na EJA, há milhões de jovens e adultos, que continuam à margem da escola ou, dentro dela, sem aprender, ou, ainda, aprendendo, mas não sabendo o que fazer com o que aprenderam em seu processo de escolarização.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010), os estudantes da EJA são classificados como os mais pobres da população com uma taxa de analfabetismo em torno de 15% (*idem*, 2010). Para Castel (1997, 1998), essa exclusão social só se entende por meio de aspectos históricos e econômicos que impõem fragilidades de toda ordem como, por exemplo, a produção de novos marginalizados a partir dos desempregados e subempregados. Ou ainda, como sugere Boiteux (2009), a política de drogas também funciona como forma de marginalizar as populações mais pobres e negras.

Fazem 23 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) e os desafios continuam. “Não temos ainda

diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA” (SOARES, 2008, p. 63).

Arroyo (2005), ao tratar dos desafios da formação desses profissionais que atuam na EJA, chama atenção para o cuidado no reconhecimento das especificidades desses sujeitos frequentadores da EJA e destaca três fronteiras de ação, a saber: conhecer quem são esses jovens e esses adultos, recontar a história fecunda e tensa da EJA e repor a relação entre EJA e outras modalidades de educação básica, uma vez que a construção da identidade da EJA rompe com o modelo padronizador, centralizador e tecnicista próprios da LDB 5692/71 (SOARES, 2008b).

Ainda, para Soares (2008a, p. 62), “a diversidade é uma das características da EJA, tanto em relação ao público quanto às iniciativas e, nesse caso, o respeito à pluralidade dos sujeitos e a flexibilidade de tempos e espaços que lhe são inerentes”.

O inciso VII, do artigo 4º, da LDB 9394/96 estabelece exigência de formação específica para atuar na EJA. Segundo o Parecer CEB/CNE 11/2000, “trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000).

No texto *Formação de professores de EJA: comentários interativos com o Professor Miguel González Arroyo*, Fisher (2006), citando a fala de Arroyo, pontua:

[...] de um lado está o contexto histórico em que hoje esse profissional atua, com seus múltiplos horários de trabalho, em turnos e escolas diferentes e também o entorno social em que não se constatam mais as claras relações entre movimento docente, lutas por direitos e enfrentamentos de poderes ditatoriais. E de outro lado, a nossa própria condição de pesquisadores e de intelectuais que têm um acúmulo de experiências, pesquisas e novos apoios teóricos que nos ajudam a melhor compreender esse perfil (p. 34).

E salienta que, ao falar dos sujeitos da EJA, esquecemos de que a vida desses estudantes está mais próximo possível entre essa diferença daqueles que têm acesso aos bens e os outros que não os possuem. Sujeitos que, para ele, muitas vezes vivem da esmola, do mercado informal. No diálogo com Fisher (2006), Arroyo pontua que, embora não estejamos mais vivendo sob o julgo do período do Regime Militar, há que se considerar os micros poderes que atuam na escola e na sala de aula. Ele toma, por

exemplo, uma aula em que surgisse o tema sobre drogas. Diante de uma sociedade em que se tem a *Internet*, por exemplo, seria possível acessar algum portal que tratasse da maconha e, a partir daí abordá-la numa aula de biologia, e com isso obter registros que revelem elementos desconhecidos a respeito dessa planta, tais sua textura, entre outras questões que possam envolver a planta, além do tema poder ser abordado em outras disciplinas.

De acordo com a portaria nº 97, de 13 de junho de 2012, que institui a Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, o combate ao uso de drogas – que incluem as drogas lícitas, como o tabaco e o álcool, por exemplo – deve considerar que o uso de drogas está associado à construção da identidade e da autoestima, que é uma prática que está ligada a processos de interação social que envolvem as relações familiares, escolares e socioculturais. Desta forma, para a mesma portaria, o papel das Unidades Escolares são importantes espaços de interação social, capazes de oportunizar formas de relações sociais que possibilitem o desenvolvimento da autoestima, bem como a construção da identidade, como também a descoberta de prazeres que oportunizem novos sentidos à vida dos estudantes. Reconhece-se, também, a necessidade de uma mudança na representação social que frequentemente associa o usuário e/ou dependente químico à criminalidade, à delinquência e ao tráfico, o que produz discriminações e preconceitos que reforçam possíveis vulnerabilidades que levam ao uso de drogas. Ainda, segundo a mesma portaria, algumas posturas repressoras, punitivas e discriminatórias podem afastar ainda mais os estudantes do convívio social saudável e aproximá-los de ambientes não saudáveis onde se sintam aceitos e respeitados. Para isso, o Art. 4º reza que as ações que atuam no desenvolvimento de ações de prevenção do uso de drogas devem ser pautadas em princípios éticos e na pluralidade cultural, orientando-se para a promoção de valores voltados à saúde física e mental, individual e coletiva, ao bem-estar, à integração socioeconômica e à valorização das relações familiares, incluindo a prática de esporte, cultura, lazer e a socialização do conhecimento sobre drogas, com embasamento científico; a participação juvenil, da família, da Unidade Educacional e da sociedade na multiplicação dessas ações e no respeito à dignidade da pessoa humana.

Como podemos ver, a própria Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal reconhece que droga não se refere apenas às substâncias tornadas ilícitas, como também reconhece que as abordagens repressivas podem promover exclusão de estudantes do ambiente escolar, assim como favorecer a estigmatização por serem usuários, haja vista que os projetos de intervenção possam ser desenvolvidos com base científica e atentando para o respeito à dignidade humana. Há, também, a recomendação do cuidado ao associar usuários à criminalidade. Com isso e com base no que discutimos neste trabalho, as recomendações da SEEDF dialogam com o Programa Redução de Danos.

Esses estudantes, que vêm de uma história de negação de direitos, combinado com o momento histórico da sociedade de consumo que cria demandas – e estratégias – para que os indivíduos possam consumi-las (BAUMAN, 2001), são expostos diariamente a produtos que não podem adquirir. Com isso, a falta de qualificação para o trabalho e o despreparo da escola em atender à chegada dos desiguais, como apontam Fonseca e Pimenta (2012) sobre os desafios da instituição escolar em garantir a inclusão de todos aqueles que historicamente foram relegados de seus direitos humanos e sociais. Problematizar a criminalização e o discurso antidrogas não se restringe tão somente à defesa da autonomia dos corpos. Trata-se, todavia, de questionar um dispositivo que funciona como manutenção de uma prática que tem sido utilizada como instrumento legitimador de perseguição aos mais pobres, em conformidade com Karam (2012), ao discorrer sobre o paradigma da guerra às drogas, o qual tem sido utilizado para construir o inimigo que deve ser eliminado:

A "guerra às drogas", como quaisquer outras guerras, é nociva, insana e sanguinária. A "guerra às drogas" não se dirige propriamente contra as drogas. Dirige-se, sim, como quaisquer outras guerras, contra pessoas — os produtores, comerciantes e consumidores das substâncias proibidas, especialmente os mais vulneráveis dentre eles, os mais pobres, marginalizados, desprovidos de poder, que são as maiores vítimas da violência causada pela irracional insistência na proibição das selecionadas substâncias psicoativas tornadas ilícitas. ¹⁹

19 Disponível em:

<http://forumdaliberdade.com.br/fl25/blog/2012/nao%20%80%91sao%20%80%91as%20%80%91drogas%20%80%91que%20%80%91causam%20%80%91violencia%20%80%91e%20%80%91criminalidade>

Corroborando com a autor supracitada, Marcelo Romani Peccioli (2017, p. 35), no texto *Deleuze, drogas e literatura: o 'corpo sem órgãos' de William Burroughs*, pontua que o proibicionismo tem sido um dos principais responsáveis legais pela crise carcerária que chegou ao ápice no início de 2017 e tem resultado no massacre de presos entre facções rivais, que disputam espaço pelo controle do tráfico dentro e fora dos presídios.

Diante disso, pensamos que Mantoan (2004) acerta ao falar dos pressupostos éticos em que se baseiam as políticas inclusivas. Para este autor, o discurso da inclusão é extremamente conservador e cria espaços educacionais protegidos, restritos e direcionados a certos indivíduos, caracterizando um contexto segregacionista. É importante frisar, como pontua Arroyo (2010), ao discorrer sobre os desafios enfrentados pela escola com a chegada dos desiguais, que o Estado tem um papel importante na elaboração e efetivação de políticas que efetivamente possam receber os desiguais e os façam se sentir pertencentes ao espaço escolar, que sejam verdadeiramente inclusivos, orientação, inclusive, da portaria nº 97, de 13 de junho de 2012, que institui a Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

O que se pode observar é que o campo da educação e suas políticas continuam pensando-se isoladas dessas fronteiras, onde se dá a produção das injustiças e desigualdades mais radicais e onde os coletivos colocam suas lutas. As desigualdades escolares, educativas, continuam pensando-se como as desigualdades produtoras de todas as desigualdades sociais, econômicas, dos campos e periferias. Consequentemente, as políticas de igualdade de acesso, de permanência na escola básica, em padrões mínimos universais de qualidade, continuam pensadas como redentoras de todas as formas de injustiça e desigualdades (ARROYO, 2010, p.1397).

Trazendo o debate sobre o perfil dos sujeitos da EJA, Arroyo (2006, p. 23), afirma que se trata de “jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”. E ainda,

salienta que o papel da escola na organização dos tempos e dos conhecimentos, bem como o que ensinar e aprender deve respeitar a especificidade de cada tempo de formação é primordial, mas também destaca que é direito dos educandos terem seus tempos mentais, culturais, éticos e direitos humanos respeitados (ARROYO, 2007).

No que se refere aos dados do Censo Escolar de 2018 (2019) O número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos diminuiu 1,5% no último ano, chegando a 3,5 milhões em 2018, enquanto que na EJA relacionada à educação profissional, o número total de matrículas da educação profissional aumentou 3,9% em relação ao ano de 2017. As modalidades que mais cresceram foram a concomitante e a integrada ao ensino médio, com 8,0% e 5,5% respectivamente (INEP, 2019).

Com isso, pode-se observar que grande parte do público da EJA é de estudantes que estavam em atraso na idade escolar ou que evadiram do ensino regular. Desta forma, podemos afirmar que há um processo de junenilização da EJA, o que, segundo Rummet (2007), esse fenômeno é também em função do rejuvenescimento da população que a frequenta, consequência do aumento significativo das matrículas de jovens a partir dos 14 anos nessa modalidade de ensino. Não podemos deixar de acrescentar que, como apontam Arroyo (2005, 2006) e Haddad (2007b), grande parte desses estudantes têm direitos fundamentais negados pela desassistência do Estado, o que se confirma com os dados apresentados pelo INEP (2017) quanto ao aumento da quantidade de jovens de 15 a 29 anos sem estudo e sem trabalho que aumentou em 2017 em comparação a 2016.

A EJA, portanto, é hoje parte de políticas públicas que visam reparar desigualdades historicamente construídas e mantidas, que enfrentam muitos desafios, mas têm conseguido resultados positivos no que concerne à inserção de jovens e adultos não só no mercado de trabalho, como também na formação cidadã.

Como esses sujeitos de direitos vêm de uma antiga história de negação de direitos e, de acordo com os autores que tratam da política de drogas, as populações pobres e negras – as quais frequentam a EJA – têm sido os maiores afetados pela política de drogas proibicionista, acreditamos que compreender como os coordenadores pedagógicos que trabalham diretamente com esse público percebem o uso dessas substâncias entre esses estudantes e como se dão as intervenções, haja vista que, assim

como pontuam Fonseca e Pimenta (2012), neste cenário de exclusão estão os pobres, os negros, os índios e os deficientes, ou seja, todos aqueles que são considerados inferiores pela sociedade dominante, e que, portanto, só podem servir como mão de obra. Embora com “todo o aparato da legislação ainda percebem-se formas de exclusão, hoje, mascaradas e com outros discursos, então se justifica a necessidade de pensar a garantia do direito a educação a partir do binômio inclusão/exclusão” (*idem*, 2012, p. 2).

3.2 Gestão democrática: a atuação dos coordenadores pedagógicos na organização escolar

Chauí (2002), em *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária* diz que a república brasileira, assim como o período da independência política, seria uma invenção das elites. Sob o comando dos militares e sem participação popular, os ideais liberais ganharam força nos meios políticos e nos arranjos econômicos. O que estará imbricado nos processos de construção da democracia, como, certamente, na educação e em seus processos.

Nas políticas educacionais, a partir da década de 1920, há o surgimento dos técnicos em educação, em um movimento geral de profissionalização daqueles que trabalhavam com a educação, conforme observou Saviani (2012). Os estados passaram a criar órgãos próprios de administração do ensino, o que separou a esfera administrativa da técnica na gestão das escolas, o que foi definitivo para o surgimento do supervisor educacional (SAVIANI, 2012).

Na divisão técnica do trabalho nas escolas, caberia ao diretor cuidar das questões administrativas e ficando para o supervisor a parte técnica. “[...] estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor (*idem*, 2012, p. 26).

Durante a era Getúlio Vargas, com forte influência dos países liberais, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí, implementaram diversas Faculdades de Educação para formar professores, técnicos e especialistas em educação (SAVIANI, 2012), de onde surgiu O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que

“expressou a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2013, p. 254).

A partir de 1964, com o Regime Militar, momento de forte repressão às camadas populares, aos trabalhadores e aos educadores (ARANHA, 2001), a função de vigiar o trabalho docente marcou a figura do supervisor na cultura escolar e, mais tarde, do coordenador pedagógico, que passou a interferir nas relações entre esses profissionais e os professores.

Marilena Chauí (2002), ao falar sobre a formação da sociedade brasileira, salienta que há, no imaginário social, uma compreensão de que o Brasil seja um país de tolerância e cordialidade e que tal utopia estaria arraigada no inconsciente ao longo dos séculos, de modo a tornar possível um projeto nacional para mascarar a realidade que a ele subjaz: a da iniquidade e da opressão. Para a autora, por baixo da retórica, existe uma sociedade em que as relações sociais se dão sempre entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece: “[...] o outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade” (*idem*, p.55).

Segundo a mesma autora, o Regime Militar teve três grandes tarefas: a integração nacional – que visava a inibir a fragmentação e integração de interesses regionais –, segurança nacional – ação repressiva do Estado na luta de classes – e o desenvolvimento nacional – de inspiração nos modelos das nações capitalistas. Essas ideias teriam sido propagadas por meio da educação, por intermédio de disciplinas como moral e civismo, pela TV, pelos programas de rádio – a “Hora do Brasil”, por exemplo –, pela criação do MOBREAL em negação ao método de Paulo Freire (CHAUÍ, 2002), o que permitiu a consolidação de um projeto de educação tecnicista, que pudesse atender aos interesses da lógica neoliberal, como pontua Saviani:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico (2013, p. 281)

Para que o projeto tivesse sucesso, era necessário “baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas, acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico” (SAVIANI, 2012, p. 383). Desta forma, a pedagogia tecnicista resultou em descontinuidade, homogeneidade e fragmentação do trabalho pedagógico.

De acordo com Aranha (2001), o que se pretendia era a educação para o trabalho, o que também acabou por degradar ainda mais o nível de ensino das classes populares aumentando os anos de escolarização, sem, com isso, haver melhoria no ensino. As reformas educacionais promovidas sob a orientação tecnicista voltavam-se “[...] sobre as disciplinas pragmáticas [...]. Basta ver a exclusão da filosofia, a minimização da literatura, da história, da geografia e das artes” (*idem*, 2001, p. 177).

Com isso, ainda para a autora supracitada, a introdução da tendência tecnicista no Brasil em meio ao Regime Militar deteriorou o sistema educacional como um todo e “prejudicou, sobretudo as escolas públicas, uma vez que nas boas escolas particulares essas exigências eram contornadas” (ARANHA, 2006, p. 315).

A falta de acesso às disciplinas das áreas de ciências sociais e humanidades, bem como todo o projeto educacional que visava reprimir as classes trabalhadoras e reduzir o ensino à lógica de produção capitalista, criou um imaginário de que a educação era melhor e havia segurança. Esse imaginário teria recebido apoio dos meios de comunicação, tais como a Copa do Mundo de 1970, com Pelé, cantando a música “Pra frente Brasil”, dentre outros. Esta estratégia teria sido utilizada para aflorar nos corações do povo o sentimento nacionalista e patriótico (GADOTTI, 2006).

Segundo Saviani (2012), durante esse período, os cursos de Pedagogia foram reformulados para atender à lógica de produção capitalista. À vista disso, para o mesmo autor “foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação” (*idem*, 2012, p. 29) ou ainda: “[...] em suma, o que se buscou foi aplicar a taylorização no trabalho pedagógico visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas” (*idem*, 2012, p. 30), o que representa o caráter tecnicista para a educação e

provocou uma sistemática divisão do trabalho e distanciamento das práticas entre os professores e os demais técnicos da educação.

Coube ao supervisor, nesse cenário, a função de controlar o trabalho docente. Com isso, o trabalho intelectual e teórico passou a ser de responsabilidade do supervisor, restando ao professor a execução das propostas centrais, alienando-o do controle total sobre o seu próprio processo de trabalho. É a partir da década de 1980 que surge o uso da expressão coordenador pedagógico (*idem*, 2012).

Segundo Veiga (2009a), desde a década de 1990, a formação docente tem sido redesenhada, em nível mundial, para atender às recomendações de organismos internacionais. Com isso, as reformas educacionais “[...] foram legitimadas por um discurso que atribuiu a crise da educação à ineficiência da gestão, da má formação dos professores e de currículos inadequados” (MALANCHEN e VIEIRA, 2006, p. 6), o que tem resultado na ideia de que os educadores são os principais responsáveis pelos resultados dos estudantes, pela qualidade da escola e pelo sucesso do sistema de ensino, o que tornava imperativo o desenho de um novo perfil para os docentes.

Com a redemocratização, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 1996, inspirada pela constituição democrática de 1988, que possibilitou os primeiros passos que caracterizariam uma gestão democrática da escola pública. Em seu artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL,1996).

Onze anos após a redemocratização do país, essa nova lei convocava os agentes escolares e a sociedade civil a fazerem parte dos processos construtivos da escola: “No processo de gestão democrática da coisa pública, consignada pela Constituição de 1988, os conselhos assumem uma nova institucionalidade, com dimensão de órgãos de Estado, expressão da sociedade organizada” (BRASIL, 2004b).

De acordo com Veiga (2009b, p. 164), a Lei nº 9.394, de 1996 estabelece uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Para isso, em seu artigo 12, inciso I, a LDB prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Esse preceito legal está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa (*idem*, 2009b).

Para Paro (2004), a gestão democrática surge como possibilidade de aniquilar o autoritarismo enraizado no processo educativo no interior das escolas: “significa em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade” (*idem*, 2004, p. 11).

Embora o Projeto Político-pedagógico (PPP) tenha surgido no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição de 1988, que se concretizou a luta pela gestão democrática da escola pública, a qual passou a receber populações que antes não tinham acesso à escola. O PPP, dessa forma, tornou-se um importante instrumento para que a escola pudesse receber e lidar com as diversidades e todos os desafios que enfrentaria a partir dessa conquista.

De acordo com Veiga (2009b), o projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. E salienta:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2004, p. 38)

Para a mesma autora supracitada, “a gestão democrática é um princípio consagrado no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira” (*idem*, 2009b, p. 166). Conforme a LDB/96,

são estabelecidos os seguintes princípios, no artigo 14, para o ensino público na educação básica: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes” (BRASIL, 1996). Enquanto que no artigo 15:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Ainda, segundo Veiga (2009b, p. 166), a gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, provocando, assim, a marginalização das classes populares, implicando na construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado aos interesses e necessidades da população: “compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática” (*idem*, 2009b, p. 166). Com isso, afirma a mesma autora, a gestão democrática procura “[...] romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática” (*idem*, 2009b, p. 166). Ela, reafirma a autora, busca resgatar o controle do processo do trabalho pelos profissionais. Mais do que isso:

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2004, p. 19).

Com isso, abre-se espaço para a construção de uma escola feita com a participação de todos e possibilita, assim, a elaboração de um projeto político-pedagógico que possa incluir, verdadeiramente, populações economicamente vulneráveis – que antes eram excluídas não só no que se refere ao acesso à escola, como também na participação dessa – e a comunidade na participação ativa do processo escolar, o que, segundo Veiga

(2009b), é tarefa imprescindível da escola democrática. Pensando nos objetivos desta pesquisa, tantos coordenadores pedagógicos quanto estudantes – usuários de drogas ou não – podem participar ativamente do PPP.

Quanto às atribuições que cabem ao coordenador pedagógico, Rosa (2004) defende que o coordenador deve estar em constante processo de reflexão sobre o currículo e as mudanças pedagógicas, além de ser responsável pela formação continuada dos professores, enquanto que Libâneo (2008) salienta que o coordenador deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades de formação continuada. Ainda, “o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação” (LIBÂNEO, 2008, p.219). Coordenar é, assim, uma tarefa que canaliza o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos (*idem*, 2008). Com isso, o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais (*idem*, 2008).

Para Vasconcellos (2008, p. 87), a função do coordenador pedagógico é,

[...] antes de mais nada, a coordenação deve ser exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola [...] o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, a discriminação social na e através da escola etc.

Corroborando com Vasconcellos (2008), André e Vieira (2009, p. 14), salientam que o coordenador “também é um docente e desenvolve suas atividades junto aos professores, com o propósito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar”.

Para Mate (2012), ao discutir a questão da identidade do coordenador, afirma que há riscos ao se definir a função de coordenador porque há diferentes estilos de atuação profissional que se constroem no interior das relações que acontecem no cotidiano das escolas, enquanto que Pimenta e Ghedin (2008) salienta que coordenador é muitas vezes atropelado pelas inúmeras urgências do cotidiano.

Paulo Freire (2002), ao descrever o coordenador pedagógico, diz que se trata de um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. O coordenador, desta forma, leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo. Dessa forma, agindo como um parceiro do professor, o coordenador vai transformando a prática pedagógica.

Vera Candau (2011), ao questionar o papel docente diante das exigências do capital, sugere três caminhos distintos para o aprimoramento desse tipo de profissional: a valorização do saber docente; a escola como *lócus* de formação e o ciclo de vida dos profissionais. Para autora, a valorização do docente não pode estar desassociada dos saberes das experiências do cotidiano e no conhecimento de seu meio (*idem*, 2011), as quais servem como referência para que esses profissionais julguem a formação que adquiriram, assim como a validade de projetos e reformas novos.

O segundo caminho seria o *lócus* privilegiado da formação continuada dos professores da universidade para a escola. Para isso, os docentes precisariam desenvolver uma “prática reflexiva, capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, [...] uma prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar” (*idem*, 2011, p. 57), uma vez que reconhecer a escola como um espaço de aprendizagem, da pluralidade, do dissenso, favoreceria a reflexão coletiva a partir das necessidades reais de cada escola, o que promoveria uma valorização do papel do coordenador pedagógico como articulador entre os demais agentes escolares.

O terceiro caminho se refere ao ciclo de vida dos professores. Para Candau (2011, p. 63), o objetivo seria tomar consciência de que “as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional”. Com isso, surge o desafio de criar mecanismos para que esses profissionais trabalhem os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional a partir de suas necessidades específicas.

3.3 Políticas no Plano Federal

Desta forma, pensamos que a compreensão de políticas públicas passa por um entendimento de que tais resultam de lutas e tensões entre movimentos de trabalhadores, da sociedade civil e do Estado, conforme pontuou Chauí (2012) no texto *Democracia e sociedade autoritária*.

Tosi e Zenaide, no texto *Os direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, tendências e desafios* (2016) –, permita-nos trazer o debate acerca dos Direitos Humanos aqui porque acreditamos está diretamente ligada à conquista de direitos e à democracia – dizem que, as oligarquias latino-americanas, durante os estados de exceção pelos quais o Brasil passava, usavam o discurso anticomunismo como pretexto para promover golpes e usavam todo tipo de violência das mais brutais formas de repressão e de violação. Os autores salientam que, embora a esquerda tenha sido a principal vítima dessa violência, essa não reconhecia a importância de garantia de direito civis e políticos, mas consideravam esses direitos como valores burgueses, mentalidade que começou a mudar após essas experiências amargas de privação de liberdade de expressão durante o Regime Militar. “Entre o populismo e o marxismo filo-soviético da esquerda de um lado e uma direita autoritária e golpista do outro, não houve (até certo tempo), espaço para a invenção de uma teoria e uma prática relevante dos direitos humanos” (*idem*, 2016, p. 164).

Como salientaram anteriormente Brandão (2008), Saviani (2002) e Aranha (2006), as políticas educacionais têm se alinhado às ações do Estado no sentido de reajuste às novas diretrizes capitalistas neoliberais. Por isso, a mercantilização da educação que, por meio das privatizações e dos cortes tem orientado ações nesse sentido. Aranha (2006), ao discorrer sobre o Regime Militar, diz que foi nesse período em que a escola pública passou por um processo de maior desqualificação, enquanto que em relação às políticas de formação docente o que se verificou foi a crescente valorização da mera capacitação técnica do professor.

É para além dos objetivos dessa pesquisa alavancar e analisar todos os documentos e políticas públicas voltadas para a educação, portanto, trataremos de algumas que, acreditamos contribuir para uma compreensão geral de como se deram os processos que culminaram no modelo de educação que temos, em especial no tocante à função da coordenação pedagógica, seus desdobramentos e a relação do modelo educacional com o projeto capitalista de produção. Pensamos que não há como desassociar o debate sem levar em consideração esses aspectos importantes, uma vez que, como já debruçamos sobre as origens autoritárias da educação brasileira e seu alinhamento – quiçá, submissão? – com os mecanismos da agenda neoliberal, haja vista a crescente desassistência do Estado para com as demandas educacionais públicas.

A partir da década de 1990, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96, Lei 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial dos Professores e Decreto n.6755/2009, a qual instituía a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e que incumbiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a atuação quanto a criação e efetivação de programas de formação inicial e continuada.

O Banco Mundial tornou-se uma agência financiadora da agenda educacional no Brasil, bem como nos demais países periféricos e mais pobres (FONSECA, 2001). A autora destaca que “a decisão de incluir os setores sociais, entre eles a educação, na política de créditos do BM tinha como objetivo controlar os riscos que a concentração de pobreza e seu corolário de tensões sociais poderiam representar para a estabilidade dos países centrais” (*idem*, 2001, p. 87). Veja que, aqui, há uma preocupação com as tensões que poderiam surgir devido à falta de garantia de direitos, não como uma política de efetivação de educação. Assim, podemos dizer que tal financiamento não se tratava de um esforço internacional para proporcionar mais justiça social, mas de uma forma de controlar a pobreza extrema – alguma semelhança com a manutenção da atual política de drogas? Com isso, impõe a velha (e já discutida nesta pesquisa) lógica neoliberal que tem a educação como instrumento para formar os indivíduos para o mercado de trabalho, garantindo escolaridade mínima e tecnicista, haja vista que essa parcela da população

estaria destinada a ocupar postos da economia informal, bem como o setor de serviços. Em suas palavras, Fonseca (2001, p. 93) destaca que,

O ponto crucial da política de racionalização do BIRD é a redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino. Algumas estratégias, como a descentralização, a flexibilidade da estrutura do ensino e a avaliação externa, são coerentes com a diminuição da carga financeira dos governos.

As forças econômicas passam a exigir novas formas de organização do trabalho, do Estado, das relações de trabalho, da educação, logo, a escola e a formação dos professores passa a ser definida por essas políticas neoliberais, conforme destaca Freitas (2003, 2007), ao dizer que, com o processo do enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais e as privatizações minimizam a assistência do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado.

Segundo Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), em substituição à lei geral da educação vigente desde 1961, elaborou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/1996), a partir da qual algumas reformas foram implementadas, tais como os recursos para o financiamento da educação, as mudanças a elaboração de um sistema de avaliação em larga escala – Saeb, Enem, por exemplo – e as mudanças na política do livro didático. Houve, também, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Para somar à discussão, Bernadete Gatti (2008), no texto *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década*, ao discutir as iniciativas públicas de formação continuada para docentes, diz que “dispositivo da lei que privilegia a formação em serviço parece ter mais o propósito de certificar do que realmente promover um processo de formação” (*idem*, 2008, p. 58). Com isso, segundo a mesma autora, esses programas de formação não têm funcionado como estratégias de atualização e de aprofundamento de conhecimentos, enquanto que para Veiga (2009a), nessa perspectiva, o docente se torna um “tecnólogo do ensino” porque é “aquele que

faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla” (*idem*, 2009a, p. 17). Desta forma, em um processo de formação alienado, o professor é ensinado a ensinar, ao receber receitas prontas e universais que desatendem os diferentes contextos escolares (LAGAR, 2012).

Enquanto que nas décadas de 1960 e 1970, prevalecem o modelo tecnicista na formação de professores, a partir da década de 1990, passa a ser difundida no Brasil a concepção de formação docente que ficou conhecida como epistemologia da prática, a qual, como o próprio termo sugere, propõe a formação profissional dos professores fundamentada na epistemologia da prática, que tinha como expoente a teoria do professor reflexivo (LAGAR, 2012). “O paradigma do professor crítico-reflexivo chegou ao Brasil no início da década de 1990 e, em meados desse período, tornou-se expressivo, aparecendo nas pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, exercendo influência sobre as políticas de formação de professores” (*idem*, 2012, p. 50). Ou, para Pimenta e Ghedin (2008, p. 19), trata-se da “(...) valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções”. Entretanto, para Duarte (2003), este paradigma do professor reflexivo adota a postura epistemológica que não atribui o devido valor ao saber histórico e cultural, já que reduz a formação docente à reflexão sobre a própria prática, além de desmerecer o conhecimento teórico na formação de professores, negando, desta forma, o saber acadêmico como alicerce dos programas de formação docente (*idem*, 2003).

É neste contexto que a Lei do Piso Salarial dos Professores é aprovada, Lei 11.738/2008. A lei define a composição da jornada de trabalho e garantia o mínimo de 1/3 do tempo para atividades de estudo e planejamento – a coordenação –, conquista que já era realidade para os professores da rede pública de ensino desde os anos 1990.

Segundo Larrosa (2002), embora houvesse conquistas, nos anos de 1990 as políticas foram destinadas à educação tecnológica, à valorização das vantagens da privatização do ensino médio e superior e o incentivo à competitividade. Foram esses os pressupostos neoliberais que fundamentam as políticas educacionais. Nesse

período, conforme Shiroma e Evangelista (2003, p.83). “(...) construiu-se um discurso que atribuía um determinado sentido à educação, para o qual foi preciso desqualificar a escola pública, denunciando sua suposta ineficiência e má qualidade”.

Nos anos 2000, é aprovado o Decreto n.6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a política nacional de formação docente, num pacto de colaboração entre os entes federados. O decreto constituiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como agência reguladora da formação (EVANGELISTA e LEHER, 2012), a qual foi incumbida de desenvolver programas de formação inicial e continuada para professores. Tais programas passariam a ser por meio de cursos presenciais ou a distância, bem como cursos de especialização, mestrado e doutorado ofertados por instituições públicas.

É nesse contexto em que Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 é elaborado e aprovado, abrangendo os estados, o DF e os municípios (BRASIL, 2001). Dizia o documento: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre educação para Todos” (BRASIL, 1996, art. 87, §1º). Em paralelo, a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995, art. 7º, §1º) incumbiu o CNE de “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (SOUZA e MENEZES, 2014).

No que concerne à gestão democrática, o PNE 2001-2010 propõe uma regulamentação para o campo da gestão da escola pública que a vincula de forma direta e indissociável ao financiamento educacional, o que restringe o entendimento de gestão democrática aos marcos da eficiência e eficácia profissional no trato dos recursos públicos, como pontuam Borde e Bernardo (2015), além de desestimular o incentivo à inovação, à avaliação de resultados, à aplicação de ferramenta de avaliação de desempenho, à gestão de canais de comunicação e ao desenvolvimento de estratégias para distribuição de recursos (BRASIL, 2001).

É importante assinalar que, o que a LDB de 1996 garantia referente ao princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-

pedagógico e nos conselhos escolares, o PNE 2001-2010 não faz menção a essa conquista, restringindo, desta forma, restringindo o conceito de gestão a um disciplinamento performático e fiscalizador, enquanto que o PNE 2014-2024, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, resgata o princípio constitucional de 1988 e da LDB de 1996 e reafirma a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014a, p.1) e dedica a meta 19 especificamente para tratar da gestão democrática, no entanto, permanece a leitura fiscalizatória e representativa. A gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, “deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de estado” (BRASIL, 2014b, p. 59), destacando, ainda, que a “gestão democrática da educação não se constitui em um fim em si mesma, mas em importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional” (*idem*, 2014b, p. 59).

Ainda segundo o PNE 2014-2024, surgem novos desafios, a começar pela determinação de que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (BRASIL, 2014, art. 8º), no prazo de um ano contado partir da publicação desta lei, isto mediante “ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (BRASIL, 2014, art. 7º, §2o).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 completou cinco anos de vigência em 2019. Entretanto, pensamos que suas 20 metas não deverão ser alcançadas, haja vista as conturbações políticas que têm resultado em congelamentos e cortes na educação desde 2014, atingindo seu ápice em 2019²⁰, conforme nos mostra o Sindicato Nacional dos Docentes em Ensino Superior (ANDES):

²⁰ Para mais informações, acessar: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1>. Acesso em 30/06/2019.

O decreto 9.741, publicado na sexta-feira (29) em edição extra do Diário Oficial da União, contingenciou R\$ 29,582 bilhões do Orçamento Federal de 2019. Com isso, a Educação perdeu R\$ 5,839 bilhões, cerca de 25% do previsto. Somados os cortes, as pastas da Educação, Saúde e Cidadania tiveram R\$ 7,5 bilhões de verbas congeladas.

A meta 19, do PNE 2014-2024, assegura condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto, enquanto que a meta 20, estabelece a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Todavia, como explicitado pela ANDES e diante das políticas de austeridade impostas por governos ultraneoliberais no Brasil, com seus projetos de Estado mínimo e de privatizações – o que tem ocorrido em várias partes do mundo – percebe-se que tais metas não devem ser alcançadas e, conseqüentemente, os desafios no combate às desigualdades e no fortalecimento da gestão democrática, bem como na efetivação da qualidade de ensino da escola pública poderão enfrentar grandes dificuldades. Em seguida, traremos um breve panorama das políticas no Plano Distrital de Educação, com foco na coordenação pedagógica e na formação continuada.

3.4. Políticas no Plano Distrital

No Distrito Federal, as políticas educacionais destinadas à formação continuada docente, que são instituídas no contexto da rede pública de ensino, estão relacionadas à atuação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), da própria Secretaria de Educação por meio de suas subsecretarias, especialmente a Subsecretaria de Educação Básica e a convênios entre o governo local, o Ministério da Educação e a Universidade de Brasília – UnB.

A EAPE atende também aos profissionais da carreira Assistência que dão apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Seu corpo docente constitui-se de professores do quadro efetivo da SEEDF que possuem pós-graduação e promovem cursos presenciais e semipresenciais para os professores da rede em dias de sua coordenação individual, conforme normatizado em portaria da Secretaria de Educação (LAGAR, 2012).

De acordo com Lima (2016), a EAPE promoveu um curso específico para a formação de coordenadores intermediários das Regionais de Ensino e de coordenadores das escolas em 2015. Ainda, de acordo com a autora supracitada, em 2012 foi organizado, por intermédio de um convênio entre o governo do DF, o MEC e a UnB, um curso de especialização *lato sensu* em coordenação pedagógica, o qual chegou a oferecer 400 vagas para professores que atuavam como coordenadores pedagógicos. Logo em seguida, uma segunda turma foi formada em 2014 (*idem*, 2016, p.79). E salienta:

Sabe-se, entretanto, que nem todos os coordenadores participaram dessas oportunidades formativas oferecidas pela Secretaria de Educação. Apesar de se reconhecer a importância de garantir um meio para que os coordenadores busquem maior compreensão de seu papel formativo dentro da escola através da formação, essas ações refletem que as políticas ainda se direcionam para a perspectiva da individualidade. Portanto, é uma formação que pode não interferir muito na realidade cotidiana vivenciada pelos professores, especialmente no que se refere à coordenação pedagógica enquanto possibilidade de espaço formativo.

Segundo Fernandes (2007), durante o último ano do governo de Juscelino Kubistchek surgiu o primeiro documento que apresentava as normas para a organização do sistema educacional do grau primário. Neste documento, a coordenação da educação primária aparece sob a responsabilidade da direção e de um coordenador assistido por especialistas intermediários e centrais, que se chamavam assessores. Na ocasião, o coordenador cumpria o papel de controle do trabalho docente para garantir a qualidade do ensino. Aqui, podemos ver o papel tecnicista e de vigilância que o coordenador

exercia. Já a partir da década de 1970, com a organização dos movimentos de professores, os quais já avançavam na constituição dos futuros sindicatos, pressionavam o governo por mudanças (LIMA, 2016). E, na década de 1980, o professor que trabalhasse no regime de 40h/semanais, teria sua jornada dividida entre 32h/semanais para a regência e 8h/semanais para seu planejamento, o dia da coordenação. “Para o acompanhamento do trabalho pedagógico, previu-se a existência de um professor-coordenador” (*idem*, 2016, p. 18).

Nos anos 1990, com a implementação da Escola Candanga, em 1995, começou a ter um período maior de tempo para o trabalho de planejamento e estudo dos professores na escola em cada semana de trabalho. Em alguns espaços escolares verificou-se maior articulação das ações pedagógicas. Sob o governo de Joaquim Roriz do Partido Republicano da Ordem Social (PROS), a coordenação pedagógica passaria a ser de responsabilidade da direção das escolas e dos coordenadores pedagógicos, escolhidos entre os professores e que deveriam cobrar a participação permanente dos professores (*idem*, 2016).

De acordo com a pesquisa de mestrado intitulada *Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar*, de Edi Silva Pires (2014), a função do coordenador pedagógico no Distrito Federal passa a sofrer influências de caráter autoritário e se enfraqueceu diante da falta de políticas que fortalecessem o caráter formativo do espaço/tempo da coordenação. Na década de 1990, as escolhas para cargos de chefia

De acordo com O *Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota* (DISTRITO FEDERAL, 2012), a coordenação pedagógica foi definida como “um espaço/tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca de concretização do projeto político-pedagógico da escola” (p.112), atentando para sua importância na organização pedagógica das escolas. Neste documento, a função do coordenador pedagógico seria a de “articular a reflexão do pensar e do fazer pedagógico. Para tanto, precisa assumir o protagonismo no apoio ao trabalho pedagógico, à formação continuada e ao planejamento” (p. 112), tendo em vista sempre a aprendizagem dos estudantes

(idem, 2012). Aqui, o coordenador ganha papel central na organização do trabalho pedagógico, tendo como um dos principais propósitos dar concretude ao Projeto Político-Pedagógico, além de assegurar que a formação continuada seja realizada. Desta forma, o coordenador passa a ter protagonismo no que concerne à articulação das ações pedagógicas. Com isso, abre-se uma perspectiva de educação crítica que coloca o professor e também o coordenador como agentes sociais (LIMA, 2016).

No documento *Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas* (DISTRITO FEDERAL, 2014c), a Secretaria de Educação trata do papel da coordenação para a organização do trabalho pedagógico, assim como as características que definem sua função: “articular a equipe escolar para elaborar, desenvolver e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, sempre com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola” (p. 33). Com isso, percebe-se o reconhecimento da articulação entre a teoria e a prática, bem como a relevância da gestão democrática.

Por fim, de acordo com *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino* (DISTRITO FEDERAL, 2015), no seu Artigo 120, diz que cabe ao coordenador pedagógico:

elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar; participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar; orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular; IV. articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática; divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF; VI. estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada; VII. divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos no âmbito da unidade escolar; VIII. colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/ desempenho escolar.

Como podemos ver, as atribuições do coordenador pedagógico, no contexto da escola pública do Distrito Federal, vão desde serviços burocráticos a participação na elaboração e efetivação de projetos para formação continuada e envolvimento direto nos processos de ensino/aprendizado, o que implica na criação de projetos de intervenção sobre uso e abuso de drogas e na promoção da saúde, no caso, em consonância com a portaria nº 97, de 13 de junho de 2012, que institui a Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. A portaria, já mencionada nas Considerações Iniciais, pressupõe uma abordagem que esteja embasada em evidências científicas e que considere as questões sociais e culturais do uso dessas substâncias, sempre prezando para que os discursos não contribuam para a promoção dos preconceitos e estereótipos de modo a não provocar a marginalização dos usuários e de estudantes, a evasão e, prezar pelo desrespeito à dignidade humana. Com isso, acreditamos que a função da coordenação pedagógica ocupa uma posição central na elaboração de projetos de intervenção e no enfraquecimento ou eliminação dos estereótipos que associam estudantes pobres ou usuários de drogas tornadas ilícitas, o que, na nossa perspectiva, poderá diminuir evasão escolar e problematizar outros problemas que esses estudantes.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentam-se os referenciais teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Em primeira instância, procura-se aprofundar a abordagem qualitativa com o intuito de contemplar aspectos relacionados às suas origens, bem como às suas contribuições no campo da educação. Logo em seguida, aborda-se a entrevista narrativa como instrumento para a coleta/construção dos dados, como originalmente pensado por Fritz Schütze (2011). E, por fim, trataremos da Análise de Conteúdo para a interpretação dos dados obtidos, tendo como referência a obra de Laurence Bardin (2009).

4.1 Breves notas sobre a pesquisa qualitativa em educação

A inquietação por compreender o mundo e como desenvolveram-se as diferentes culturas acompanhou gerações de pesquisadores, tanto nas Ciências Humanas e Sociais bem como nas ciências denominadas de Ciências Exatas. Entretanto, até meados dos anos 1960/1970 (VILELLA, 2003; ZANETTE, 2017), prevaleciam os métodos de pesquisa quantitativos, os quais objetivavam eliminar as distorções devidas à subjetividade do pesquisador. Desta forma, em virtude da complexidade de explicar os fenômenos sociais, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o modelo positivista hegemônico nas ciências físicas e naturais, propiciam o surgimento dos métodos qualitativos de pesquisa, entre os séculos XVIII e XIX (GATTI *et al*, 2011). Nesse movimento, destacam-se Wilhelm Dilthey e Max Weber como estudiosos que contribuíram fundamentalmente na consolidação da sociologia compreensiva.

Para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa surge no campo da sociologia e da antropologia, primeiramente, como forma de conhecer costumes e culturas exóticas – até então, à época, assim eram chamadas –, estrangeiras, ou aquelas consideradas primitivas. Ainda para os autores supracitados, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo. Desta forma, os pesquisadores que

fazem uso desta abordagem estudam as coisas em seus cenários naturais, com o intuito de compreender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Com isso, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Durante o processo de desenvolvimento das pesquisas qualitativas (VIDICH & LYMAN, 2006), essa perspectiva já adentrava o campo sociológico a partir de relatos de colonizadores – missionários e exploradores – nos séculos XVII, XVIII e XIX. Naquele contexto, observavam-se os diversos grupos sociais sob a ótica do colonizador, na qual a compreensão do nativo, do “outro”, era constituída cientificamente. Segundo a mesma autora, os problemas de pesquisa, à época, eram definidos a partir da religiosidade, por crenças étnicas, por metas nacionais específicas ou por programas socioeconômicos.

No que concerne à tradição da pesquisa qualitativa em Educação, os estudos de processos educacionais tiveram início na Europa no início do século XIX. Entretanto, desenvolvimentos significativos de métodos qualitativos só começam a surgir na maioria dos países somente a partir do início do século XX, sendo que, no campo da educação, apenas em meados do século passado (WELLER & PFAFF, 2013). Ainda para Weller e Pfaff (2013), citando Denzin e Lincoln (2006) e Flick, Kardorf e Steinke (2004), o impacto e a difusão de métodos qualitativos, nas Ciências da Educação, tiveram maior significância somente entre as décadas de 1950 e 1970 na Inglaterra, França e nos Estados Unidos, enquanto que na Alemanha, só teria a partir de 1960. Doravante, desenvolveram-se diferentes métodos de análise de dados qualitativos.

De acordo com Zanette (2017), a pesquisa qualitativa no contexto da educação brasileira gerou a necessidade de se refletir sobre a produção de conhecimentos que levasse em conta as múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade em destaque. “A denominação de “métodos qualitativos” compreende variados modos de levantamento e análise, assim como posições bastante diversas quanto às bases teóricas (ROSENTHAL, 2014, p. 19) ”.

A esse respeito, Minayo (1994, p.21-22) considera que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou

seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p.22). Assim, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desta forma, ainda de acordo com Denzin e Lincoln (2006), enquanto campo de investigação, a pesquisa qualitativa pode ser interpretada como multidisciplinar, permeada por diversas disciplinas, campos e temas que se constituem por uma complexidade de termos, conceitos e suposições. Desta forma,

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Para Weller e Pfaff (2013), essa abordagem de pesquisa procura romper com o círculo protetor (sic) que separa pesquisado e pesquisador”. Nessa nova perspectiva, então, “passa-se a advogar a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (*idem*, 2013, p. 31) ”. Ainda, a abordagem qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (WELLER & PFAFF, 2017, p. 30)”.

4.2 Percurso da pesquisa

O cenário escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi um centro de ensino médio, localizado na região administrativa de Ceilândia-DF. Segundo a Codeplan (2015)²¹, há aproximadamente 489.351 mil habitantes nessa região, a qual apresenta problemas relacionadas às desigualdades sociais, infraestrutura e habitação, saneamento básico, violência²², desemprego e tráfico de drogas.

Segundo dados do PDAD (2015, p. 53), “nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente, apenas 4,33% contam com esgotamento sanitário via rede geral, 56,17% utilizam fossa séptica e 38,83% fossa rudimentar”. Ainda: “nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente, 98,50% não têm rede de água pluvial, 95,33% não têm calçada e mais de 94,00% não têm rua asfaltada e meio fio. Iluminação pública atende a 88,50% dos domicílios (PDAD, 2015, p. 54). A escola escolhida atende mais de 1.300 estudantes de EJA dos 1º, 2º e 3º segmentos, segundo informação da SEEDF.

Segundo o Censo/2018²³, a escola oferece alimentação para os alunos, água filtrada, energia elétrica, esgoto, acesso à Internet, computadores, copiadora, TV, DVD, videocassete, retroprojeter, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, dentre outras coisas.

Quanto às dependências da escola, há 28 de 30 salas de aulas utilizadas, 168 funcionários, sala de diretoria e de professores, laboratórios de informática e de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadras de esportes coberta e descoberta, refeitório, biblioteca, banheiros (incluindo banheiros adequados a alunos com necessidades especiais, sala de secretaria, despensa, auditório e uma ampla área verde. Pela manhã, a escola oferece ensino médio regular no período matutino e Educação de Jovens e Adultos nos períodos vespertino e noturno.

21 Para mais informações, consultar: <http://www.codeplan.df.gov.br/>. Acesso em 29/04/2019.

22 Disponível em: <http://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/comunicacao-menu/noticias/noticias-2015/noticias-2015-lista/7981-ceilandia-e-a-cidade-com-mais-registros-de-violencia-domestica-no-df-em-2014> Acesso em 02/05/2019.

23 Disponível em: <https://www.escol.as/267457-cem-03-de-ceilandia>. Acesso em 02/05/2019.

No que se refere ao objetivo dessa pesquisa, que é compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos da EJA sobre o uso de drogas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), optou-se por utilizar o instrumento de pesquisa Entrevista Narrativa, uma vez que este instrumento possibilita “o registro de relatos mais longos e, de forma geral, formulados autonomamente sobre histórias de vida ou a respeito de determinada temática [...]; relatos que, a princípio, podem ser desenvolvidos sem maiores intervenções do entrevistador (ROSENTHAL, 2014, p. 183)”, além do fato de que

o procedimento narrativo oferece aos entrevistados a maior liberdade possível para a articulação de suas próprias experiências e também para o desenvolvimento de um ponto de vista sobre o tema abordado, sobre sua história de vida (p. 184).

Influenciado por ideias oriundas da linguística e da pesquisa sobre narrativa, Fritz Schütze desenvolveu a Entrevista Narrativa como instrumento de coleta de dados, na década de 1970 (ROSENTHAL, 2014). A EN se constitui em uma maneira específica de produção de dados, proposta por Schütze (2013), por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais, a partir da perspectiva dos sujeitos investigados.

Para Weller (2009), a EN é considerada mais profunda, porque vai além do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas:

[...] ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada”²⁴, Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...] essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...] (2009, p. 05).

24 Destaque da própria autora.

Ainda, para Souza (2008), a EN também possibilita ao entrevistado reconstruir sua vivência pessoal e profissional de maneira autorreflexiva. Para a geração/coleta de dados foram realizadas entrevistas narrativas com os coordenadores pedagógicos de uma escola pública do Distrito Federal, a qual é o maior centro de EJA na região de Ceilândia-DF.

Para Weller e Zardo (2013), o contato com antecedência e os esclarecimentos acerca dos procedimentos metodológicos e objetivos da pesquisa são fundamentais e evitam constrangimentos no momento em que se realizam as entrevistas. Com isso, para realização das entrevistas narrativas, organizou-se um tópico-guia, conforme orientações de Zardo e Weller (2013 *apud* Weller, 2006). Assim, o (...) “tópico-guia não consiste em um roteiro fixo a ser seguido e não é apresentado ao entrevistado; compõe-se de perguntas amplas que objetivam gerar narrativas e que buscam estimular a participação do sujeito da pesquisa” (ZARDO e WELLER, 2013, p. 137).

A estrutura da entrevista narrativa, seguindo as orientações das autoras supracitadas, foi organizada em blocos temáticos, que foram compostos por pergunta inicial e, em seguida, por perguntas secundárias sobre a trajetória profissional e biográfica dos sujeitos envolvidos, assim como o tempo de atuação desses profissionais como professores e o processo que os proporcionou tornarem-se coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Foram-lhes feitas perguntas sobre formação continuada e os desafios enfrentados por eles ao atuar na coordenação, bem como questões centrais da pesquisa, tais como: o que levariam os jovens a fazerem uso de drogas? Há relação entre uso de drogas à violência e/ou ao baixo-rendimento?; e, quais projetos de intervenção presentes na escola, dentre outras questões referentes ao tema da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são todos os coordenadores (três ao todo) pedagógicos que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Com o intuito de obter dados que permitam melhor conhecer os sujeitos da pesquisa, este estudo também contou com a realização de um questionário de perfil dos sujeitos.

Optou-se pela gravação das entrevistas em áudio, afim de não perder detalhes essenciais para esta pesquisa. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo disponível no apêndice B e garantiu-se o anonimato. Isso posto, os sujeitos serão identificados pelos seguintes nomes fictícios: Fernanda, João e Ricardo, para fins de organização dos dados. A escolha do nome fictício deu-se levando em consideração a ordem de realização das entrevistas e o sexo dos participantes, embora um dos entrevistados sinalizou que queria ter seu próprio apelido utilizado na pesquisa. Para garantir seu anonimato, bem como a do *lôcus* da pesquisa, tomamos a liberdade de dar-lhe um nome fictício.

Segundo os coordenadores, como havia muito trabalho a ser desenvolvido na escola, seria melhor realizar as entrevistas na própria sala dos professores, sendo que uma coordenadora optou por fazer a entrevista na sala de coordenação. Sendo assim, houve conversas de terceiros durante todas as entrevistas.

Quadro 1: Informações quanto à data e ao tempo de duração das entrevistas.

| Nome fictício do entrevistado | Data da entrevista | Duração da entrevista |
|-------------------------------|--------------------|-----------------------|
| Fernanda | 08/03/2019 | 16:18:00 |
| João | 13/03/2019 | 24:17:00 |
| Ricardo | 18/03/2019 | 11:13:00 |

Fonte: elaboração do autor (2019).

Após a coleta das informações, para organização e interpretação dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) como referência, uma vez que a AC é uma construção de um sistema de categorias que possibilita reorganizar o texto, incluindo trechos do material de modo que o texto seja estruturado em unidades: “os segmentos do texto são destacados do contexto de seu surgimento e subsumidos em estruturas de sentido construídas pelo pesquisador, e isso antes da reconstrução da forma integral do material” (ROSENTHAL, 2014, p. 255).

A AC desenvolveu-se na em meados do século XX, em pesquisas sobre opinião pública, “como instrumento de crítica ideológica e aplicada em estudos de propaganda em um contexto de crescente popularização do rádio e dos veículos impressos” (ROSENTHAL, 2014, p. 258). À época, o pesquisador tinha de lidar com as primeiras que diziam respeito às grandes quantidades disponíveis de texto e à recorrência de determinados aspectos textuais. Para a mesma autora, a AC procura trazer ao mundo da pesquisa científica um concreto e operacional método de investigação.

Para Bardin (2009),

Descrever a história da análise de conteúdo é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações e seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo (p 5)

Segundo a mesma autora (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. E ainda salienta que alguns exemplos elucidados na obra visam iniciar um investigador no jogo entre as hipóteses, entre a ou as técnicas e a interpretação, uma vez que (...) “a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p.51).

Desta forma, Bardin (2009) esclarece que a análise de resultados é resultante de testes de associação de palavras que objetiva estudar os estereótipos sociais espontaneamente partilhados pelos membros de um grupo relativo a certas profissões, países ou nomes próprios. Assim “[...] o teste por associação de palavras, o mais antigo dos testes projetivos, permite, em psicologia clínica, ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo” (BARDIN, 2009 p. 53).

No que concerne à análise das informações propriamente dita, Bardin (2009) aprofunda-se na questão do método e técnicas, a saber: organização da análise; a codificação de resultados; as categorizações; as inferências; e, por fim, a informatização da análise das comunicações. Para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo

com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (2009, p.121). Desta forma, para a pré-análise, utilizou-se o formulário de perfil das entrevistas, bem como partes de suas falas, para a caracterização dos sujeitos. No segundo momento, por meio de leituras minuciosas e intensivas da transcrição das falas, foram criadas categorias. Por fim, o tratamento dos resultados alicerçou nas inferências a autores previamente citados durante todo este trabalho, bem como a própria interpretação deste pesquisador.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados obtidos na pesquisa, por meio das entrevistas narrativas com os coordenadores pedagógicos da EJA de uma escola pública de ensino médio da Ceilândia-DF. Em primeira instância, são apresentados os perfis dos entrevistados, com o intuito de fornecer uma melhor compreensão dos sujeitos da pesquisa deste trabalho.

Para a análise dos resultados das entrevistas, utilizou-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Realizou-se a leitura flutuante e, em seguida, a exploração do material das entrevistas.

A pesquisa em campo, que estava planejada para acontecer no início de fevereiro de 2019, enfrentou alguns percalços pelo caminho. A primeira autorização para a pesquisa havia sido negada pela EAPE, entretanto, este pesquisador, juntamente com a orientadora, fez um novo pedido, o qual foi autorizado e encontra-se disponível no apêndice A.

Com a autorização para a pesquisa em mãos, este pesquisador foi à Regional de ensino de Ceilândia pedir outra autorização para fazer pesquisa na escola selecionada, mas foi-lhe dito que as autorizações só sairiam a partir de março do mesmo ano. Desta forma, o pesquisador, que previamente havia entrado em contato com os sujeitos da pesquisa via *Whatsapp* e conseguido uma resposta positiva, foi à direção da escola pedir para que a pesquisa fosse realizada sem o encaminhamento da Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB). O mesmo aceitou e pediu que esse encaminhamento fosse entregue posteriormente.

Sendo assim, conforme combinado pelo *Whatsapp*, foi marcado o dia 20/02/2019 para entrevistar a coordenadora Fernanda²⁵, mas como havia muito trabalhado sendo desenvolvido na escola, a entrevista foi cancelada. Após outras tentativas para a realização da entrevista, também via *Whatsapp*, só foi possível realizá-la dia 08/03/2019 por volta das 15:00 na sala da supervisão.

²⁵ Nome fictício.

Após a finalização da gravação, a conversa se estendeu durante quase uma hora. Fernanda falou dos desafios que enfrenta como coordenadora e professora, uma vez que nesta escola ela atua na coordenação da EJA, mas no período noturno, leciona para o ensino médio em outra instituição pública. A mesma teceu elogios à atual direção da escola onde atua como coordenadora, dizendo que os diretores sempre estão ao lado dos professores, o que torna o ambiente de trabalho bastante agradável. Falou também sobre sua experiência numa escola na Estrutural, onde, segundo ela, a direção sempre estava ao lado dos estudantes e não respeitava os professores.

Outra entrevista, desta vez com o João, estava marcada para o dia 28/02. O pesquisador foi até a escola, mas, também, devido aos contratemplos e aos problemas de saúde que o coordenador estava enfrentando, não foi possível realizá-la. Após algumas outras tentativas, a entrevista aconteceu dia 13/03/2019 por volta das 16:50. A gravação da entrevista ocorreu na sala dos professores durante o entre e sai de professores e servidores. Até o momento, 23/07/2019, o coordenador não entregou o questionário sobre o perfil dos informantes. Portanto, sua caracterização foi feita por meio da análise de sua fala.

Quanto ao encontro com o Ricardo, o mesmo marcou para o dia 13/03, às 16:30, mas, novamente devido ao trabalho, a entrevista ocorreu dia 18/03/2019 por volta das 16:00. Esta gravação também ocorreu na sala dos professores durante o entre e sai de professores e servidores, o que pode ter, de certa forma, influenciado nas respostas nos entrevistados, haja vista que os mesmos se encontravam entre os pares.

Após a intensiva análise das falas dos sujeitos da pesquisa, optou-se por analisar os dados de acordo com os seguintes temas: 5.1 *Da constituição do perfil dos sujeitos entrevistados: trajetórias biográficas, escolares e profissionais*; 5.2 *Juventude durante e pós o Regime Militar: trajetórias diferentes*; 5.3 *O “acaso” e o desejo de tornar-se professor e coordenador pedagógico*; 5.4 *A coordenação pedagógica e sua atuação em relação à presença de drogas na escola*; e 5.5 *O discurso antidrogas mascara outras situações de pobreza*.

5. 1. Da constituição do perfil dos sujeitos entrevistados: trajetórias biográficas, escolares e profissionais

Os sujeitos entrevistados são três coordenadores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública em Ceilândia-DF. Trata-se de um dos maiores centros de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (SEEDF), conforme informação da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Dos três entrevistados, dois são do sexo masculino e uma, do feminino. A partir das falas dos informantes pôde-se saber como foi o desenrolar de suas vidas, assim como conhecer um pouco do que vivenciaram e do que decidiram compartilhar neste estudo. Para Weller e Zardo (2013, p. 133), “o ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares dos sujeitos de forma natural.”

Fernanda é natural de São Luís – MA, do sexo feminino, solteira, mora com os pais em Vicente Pires e tem 41 anos de idade. É branca, tem um(a) irmão(ã) – não foi possível precisar o sexo do(a) irmão(a) por meio do questionário de perfil dos informantes – e não possui filhos. Está na SEEDF há 17 anos, embora tenha dito que vive no Distrito Federal há 16 anos. cursou o ensino fundamental I e II na rede pública e o ensino médio na rede particular ininterruptamente, além de ter feito cursinho pré-vestibular. Formou-se em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), possui duas especializações: uma em Psicopedagogia e a outra ela não soube precisar, mas fez para poder trabalhar na Sala de Recursos. Na SEEDF, Fernanda já ocupou as funções de supervisora administrativa e de coordenadora. Possui uma renda mensal aproximadamente de R\$ 7.000,00. Sua mãe possui ensino superior completo e é professora e o pai, ensino médio completo. Fernanda disse não saber a renda mensal dos pais e não informou a profissão do pai. Disse não ter orientação política e não fazer parte de nenhum grupo, movimento social ou associação. Fernanda disse, na entrevista, que havia nascido em Brasília. Entretanto, no formulário sobre o perfil dos informantes, nos informou ser originária de São Luiz – MA. Como sua mãe era servidora pública, durante a entrevista, ela foi enfática ao dizer que teve infância e juventude “tranquilas”, o que a possibilitou dedicar-se aos estudos. Embora graduada em Geografia, seu maior desejo era ter se formado em Publicidade e Propaganda e *Marketing*. Logo após ter o término da

faculdade, iniciou a carreira de professora na Secretaria de Estado e Educação - SEEDF, onde atuou como professora de ensino médio, na área administrativa e, posteriormente como professora da EJA. Até o momento (2019), Fernanda atua como coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

Em 04/04/2019, o coordenador João encontrava-se enfermo e em tratamento, o que, talvez, o impossibilitou de entregar o questionário de perfil dos informantes. Este pesquisador tentou contactá-lo várias vezes por meio de mensagens de *Whatsapp*, houve visualização da mensagem, mas sem resposta. Diante da situação, restou-nos fazer sua caracterização tendo por base sua fala na entrevista. Sendo assim, o informante em questão nasceu em Minas Gerais e mudou-se para Brasília por volta dos 13 anos de idade, em 1974. Filho de militar, cursou o ensino básico em escolas pública e privada. Graduou-se pela Universidade de Brasília, onde fez Educação Física e Análise de Sistemas, além de mestrado em Ciências da Saúde. Por meio da entrevista, pode-se constatar que o mesmo tem dois filhos: uma filha que é médica e um filho que está finalizando o curso, também, de medicina. Não foi possível precisar sua renda, nem a região de sua moradia. Logo após se formar, João, quando viu “o diploma ali na gaveta”, pensou “vamos exercer”. Entrou, assim, para o quadro de professor efetivo da Secretaria de Estado e Educação, onde atua há 25 anos. João trabalha com a EJA há cerca de 9 anos.

Ricardo é natural de Goiânia – GO, do sexo masculino, é solteiro, branco, tem quatro irmãos, três filhos e mora sozinho em Águas Claras-DF há 10 anos. Está na SEEDF há 23 anos. Cursou todo o ensino básico na rede pública de ensino ininterruptamente e nunca fez cursinho pré-vestibular. Formou-se em Matemática pela Universidade de Brasília, onde também fez especialização e mestrado. Ricardo disse possuir uma renda mensal de aproximadamente R\$ 20.000,00, o que sugere que o mesmo possui outros meios de renda. Quanto aos seus pais, sua mãe possui curso superior em Direito e tem renda mensal de R\$ 1.200,00, enquanto que seu pai possuía ensino médio completo. Não informou a profissão do pai quando este era vivo. Ricardo se diz progressista, embora não faça parte de nenhum grupo, movimento social ou associação. Atualmente (2019), Ricardo exerce a função de coordenador pedagógico da EJA.

Portanto, temos:

Quadro 2 - Trajetórias de vida, escolar e profissional, 2019.

| Nome | Idade | Função | Formação |
|-------------|--------------|---------------|--|
| Fernanda | 41 anos | Coordenadora | Possui graduação e duas especializações. |
| João | 56 anos | Coordenador | Possui duas graduações e mestrado. |
| Ricardo | 46 anos | Coordenador | Possui graduação, especialização e mestrado. |

Fonte: elaboração do autor.

Como podemos perceber, os três coordenadores são de áreas de formação diferentes. Fernanda graduou-se em Geografia, João em Educação Física e Ricardo em Matemática. Os três possuem pós-graduação. Enquanto que Fernanda e João estudaram tanto em escola pública quanto em particular, Ricardo cursou toda a educação básica na rede pública de ensino. Tanto os pais de Fernanda quanto os de João eram funcionários públicos e presentes, enquanto que Ricardo fora criado apenas pela mãe, após a morte de seu pai e cursou toda a educação básica na rede pública de ensino.

5.2 Juventude durante e pós o Regime Militar: trajetórias diferentes

Em resposta à pergunta sobre como foram seus anos escolares, Fernanda respondeu que, como seus pais eram funcionários públicos “[...] meus pais sempre tiveram condições, os dois funcionários públicos [...]”, o que a proporcionou um período escolar “tranquilo”, desde a educação básica à faculdade: “e minha vida sempre foi tranquila, não precisei trabalhar quando estudava, pude fazer todos os meus estudos tranquilos, na faculdade também, sempre foi tranquilo, graças a Deus”, o que a possibilitou dedicar-se integralmente aos estudos e de forma ininterrupta. No tocante à formação na educação básica, a mesma afirmou que fizera todo o ensino fundamental II na rede pública de ensino e o ensino médio, na rede privada: “Da 5ª à 8ª série, em colégio público, onde minha mãe era professora e depois no ensino médio, no Jesus Maria José”.

Ao responder à mesma pergunta, João aponta:

Bom, na realidade eu nasci em Belo Horizonte, Minas Gerais, né, e como meu pai era militar, a gente sempre tinha que acompanhar e a última mudança do meu pai foi pra Brasília. Isso foi em 1974. Nós viemos pra cá, eu tinha mais ou menos uns 13 anos e de lá pra cá, a gente ficou por aqui e eu fiz, estudei em algumas escolas. No início, né, porque naquela época a escola do governo quando funcionava, eu estudei numa escola chamada Polivalente, que era uma boa escola. Depois disso, fiz o segundo grau numa escola particular né, fiz cursinho, passei no vestibular.

A trajetória do João, assim como a de Fernanda, demonstra que o mesmo viveu um período escolar sem dificuldades financeiras e com permanência na escola, já que, assim como a mãe de Fernanda, seu pai também era funcionário público. Chama-nos à atenção sua referência à escola pública no tocante à qualidade dessa, o que corrobora com Gadotti (2006) no que se refere à desvalorização da escola pública durante o Regime Militar, o que não ocorreu com as escolas privadas. Embora João faça críticas à qualidade do ensino público durante seus anos escolares, o mesmo estudou numa escola considerada de qualidade. Após o término do ensino fundamental II, João passou a estudar em escola privada e fez cursinho pré-vestibular. Aqui as trajetórias de João e de Fernanda se cruzam.

Quanto ao Ricardo, o mesmo respondeu que nasceu em Goiânia, embora tenha se mudado para o Distrito Federal quando criança, logo após a morte do seu pai. Quanto ao tempo escolar, disse “estudei aqui na Ceilândia no centro de ensino fundamental 11, escola classe 15, essas escolas eu inaugurei”.

Ricardo se refere aos seus anos de escola, os anos 1980, como uma época “muito boa”, “[...] os anos 80 foi muito bom. Foi com muitos amigos, muito produtivo, aprendia de verdade mesmo [...] Hoje em dia a gente não vê muito isso”. Diferentemente de Fernanda e de João, Ricardo fez toda sua educação básica na escola pública, também de forma interrompida.

Chama-nos à atenção, entretanto, sua referência à escola como um período produtivo e onde se “aprendia de verdade”. Como destacaram Saviani (2018) e Aranha (2006), a escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática e o ensino médio objetivava a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país.

Embora os três coordenadores tenham vivido suas infâncias e trajetórias escolares durante e após o Regime Militar, não foi possível perceber, em suas falas, uma categoria que pudesse homogeneizar, de certa forma, suas experiências. Fernanda não faz nenhuma associação à escola e à sua infância como uma época produtiva e nem tece críticas à escola pública, enquanto que João se refere à escola pública como de má qualidade, corroborando com Aranha (2006) no que concerne à educação pública durante o Regime Militar. Para o autor, o período militar (2006, p. 315) “prejudicou, sobretudo as escolas públicas, uma vez que nas boas escolas particulares essas exigências eram contornadas”, fazendo com que o João fosse para o ensino privado. Quanto ao Ricardo, o mesmo tece elogios aos anos 1980, fazendo referência à produtividade, corroborando com as afirmações de autores citados anteriormente de que as reformas educacionais teriam sido sob a orientação tecnicista, logo voltavam se“(…) sobre as disciplinas pragmáticas [...] Basta ver a exclusão da filosofia, a minimização da literatura, da história, da geografia e das artes” (ARANHA, 2001, p. 177). Ou, ainda de acordo com Saviani (2013), “o Regime Militar permitiu a consolidação de um projeto de educação tecnicista, que pudesse atender aos interesses da lógica neoliberal” (p. 281).

Esquematizando:

Quadro 3: Juventude durante e pós o Regime Militar, 2019.

| Nome | Infância | Escolarização |
|-------------|-----------------------------|---------------------------|
| Fernanda | Viveu com os pais e irmãos. | Escola pública e privada. |
| João | Viveu com os pais. | Escola pública e privada. |
| Ricardo | Viveu com a mãe e irmãos. | Escola pública. |

Fonte: elaboração do autor.

Por meio da análise das falas e do questionário do perfil dos informantes, percebe-se que Fernanda e João estudaram tanto em escolas públicas quanto em particulares e tiveram pais presentes, enquanto que Ricardo cursou toda a educação básica na rede pública e viveu com a mãe e irmãos. Importante pontuar que, embora Ricardo tenha perdido seu pai muito cedo, verifica-se que o mesmo, assim como os demais

coordenadores, teve condições que o propiciaram cursar os anos escolares de forma ininterrupta.

5.3. O “acaso” e o desejo de tornar-se professor e coordenador pedagógico

Em seguida, as perguntas limitaram-se a conhecer a trajetória profissional: como eles se tornaram professores e, posteriormente, coordenadores da EJA; há quanto tempo eles trabalham na SEEDF; em que momento eles começaram a atuar na EJA; que motivos os levaram a querer atuar nessa modalidade; perguntas acerca da formação continuada; que tipo de desafios eles enfrentam como coordenadores da EJA e quais seus objetivos atuando nessa modalidade.

Ao serem perguntados sobre os motivos que os levaram a escolher a profissão de docente, Fernanda disse:

Olha, é uma época um pouco difícil por que você pensa ‘tô fazendo faculdade pra ser professor’, aí depois você pensa ‘será que não poderia ter feito outra coisa?’, aí depois você entra no ramo e você acaba não conseguindo sair (risos) [...] Eu queria ter feito Publicidade e Propaganda e *Marketing*, mas aí passei pra Geografia, então eu falei ‘vou fazer geografia’, aí fui fazendo e continuei.

Mesmo após ter iniciado o curso de licenciatura em Geografia, Fernanda se questionava se realmente queria torna-se professora. Podemos inferir que, mesmo com o fato de ela não ter demonstrado interesse em exercer a docência – já que não tivemos acesso aos seus motivos –, talvez devido à desvalorização da profissão percebida no contato com a realidade vivenciada pela mãe professora a tenha influenciado em querer trilhar outros caminhos.

Enquanto que João, que faz parte do quadro de professor efetivo da SEEDF há 25 anos, respondeu:

Na realidade eu fiz um curso de, também, superior de Análise e de Sistemas e aí depois eu não sei por que, as coisas não estavam dando muito certas, eu vi o diploma dentro da gaveta e falei ‘ah, vamos exercer’. Isso em 1995, de lá pra cá fiz o concurso, passei e estou aqui até hoje.

Como o informante também era graduado em Educação Física e “as coisas não estavam dando muito certas”, João viu na docência e no serviço público uma oportunidade de trabalho.

Percebe-se que não estava nos planos de Fernanda tornar-se professora, embora esteja na SEEDF há 17 anos. Entretanto, como podemos verificar na caracterização dos informantes, a coordenadora fez carreira e investir na sua formação continuada, o que nos remete às falas de Paulo Freire (1991, p. 58) “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Para nós, fica evidente esse processo de tornar-se professor tanto nas falas de Fernanda quanto nas de João, haja vista que ambos continuaram a formação por meio de cursos de especialização ou de mestrado, entre outros, além de suas reflexões quanto à função e ao trabalho que exercem. Como pontuou Freire na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1998, p. 32):

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Diferentemente dos demais coordenadores, Ricardo quis tornar-se professor e faz parte do quadro de professores efetivos da SEEDF há 23 anos. Em suas palavras:

[...] por que eu dava aula, assim, ajudava os colegas com matemática e tal e, tipo aula particular, mas gratuita, aí eu fui tomando gosto pra ensinar, pra ajudar e aí eu escolhi Matemática. Entre Matemática e História, que eu tinha dúvida, eu fiz Matemática. Aí depois eu fiz curso técnico em edificações no CTN, depois fui para a UnB, fiz matemática, fiz mestrado também em matemática.

Mesmo que Fernanda e João tenham escolhido a docência “por acaso”, estava nos planos de Ricardo seguir a carreira de docente. O interesse desse pela docência surgiu durante a escola, quando ele dava aulas de reforço para os colegas.

No tocante à escolha de tornarem-se coordenadores, Fernanda disse que está no 3º ano de coordenação da EJA e que o processo de mudança para a coordenação foi por meio de eleição: “[...] eu já tô no 3º ano de coordenação. Foi feito eleição, eu ganhei e fiquei como coordenadora, está no terceiro ano de coordenação que eu estou”. O mesmo ocorreu com João, o qual havia perguntado a direção se o mesmo possuía perfil para supervisão. Com o aval da direção, ele passou trabalhar na supervisão e, posteriormente, na coordenação. Em suas falas: “[...] Geralmente os supervisores são escolhidos, e eu falei: ‘você acha que eu me enquadro como supervisor?’ E ele falou assim: ‘eu acho!’ Então eu quero me candidatar, e aí entrei como supervisor, fiquei acho que dois anos e depois fiquei sendo como coordenador”.

Quanto ao Ricardo, a questão do horário de entrada, às duas horas da tarde, foi decisiva para a escolha da coordenação da EJA “[...] O motivo foi mais o prático, né, a questão do horário de entrada às duas da tarde, além do que também tava, assim, eu vi que tava a parte básica da matemática, ela tava muito deficiente assim pros alunos”. E continuou: “ah, já que é pra ensinar o básico do básico, eu vou sair do ensino médio e vou pra EJA, porque aí já um motivo a mais”. Sua referência à qualidade do ensino, bem como à nossa em relação aos sujeitos da EJA, remete-nos às falas de Arroyo (2010) quanto à chegada dos desiguais à escola. Para o autor, torna-se necessário repensar a escola de sorte que esta possa constituir-se em *lócus* de educação para todos, o que implica, também, rever o seu papel diante dos desiguais. Segundo o autor, para que a escola possa repensar seu papel, talvez o primeiro passo seria identificar esses sujeitos diversos, haja vista que não basta saber que eles existem e que estão matriculados. Todavia, é importante identificá-los e pensar quais são os seus interesses, se não, para Arroyo (2010), a escola corre o risco de continuar selecionando aqueles que julga serem mais capazes de enfrentar o mercado de trabalho, perpetuando as desigualdades (*idem*, 2010).

Importante salientar que, como discutido no capítulo sobre a Educação de Jovens e Adultos e a coordenação pedagógica, no qual discorremos sobre as influências de

políticas neoliberais sobre a educação, sabemos que se trata de um assunto complexo, logo, não se pode culpar o docente por todas as práticas que perpetuam as desigualdades, uma vez que isso implica políticas de Estado: desde políticas de reparação das desigualdades à formação do professor, dentre outras questões que estão para além desta pesquisa.

No que concerne os objetivos da atuação na EJA, Fernanda respondeu que queria ajudar no trabalho dos professores “porque eu vejo que muitas pessoas pegam a coordenação pra não trabalhar, aí os professores ficam jogados, não tem alguém que ajude”. Sua percepção sobre as atribuições da coordenação pedagógica remete-nos às reflexões de Libâneo (2008), o qual salienta que o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais, cumprindo, também, algumas atribuições de acordo com as orientações do Regime Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2017), como informa o Art. 120 “[...] estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF” (p. 49). Chama-nos atenção, também, sua fala no que se refere à escolha da função de coordenador como uma forma de não trabalhar, o que sugere que os pares têm essa percepção.

Quanto ao João, embora não tenha respondido especificamente quais seus objetivos atuando nessa modalidade, nos dá informações importantes acerca do caráter disciplinar da função de coordenador pedagógico, bem como o processo de juvenalização da EJA, como nos informou o Censo Escolar (BRASIL, 2017) no capítulo sobre Educação de Jovens e Adultos deste trabalho. Nas palavras do coordenador:

Nós tínhamos um problema muito sério aqui, que era uma questão de **indisciplina**, o que acontece, a Educação de Jovens e Adultos, ela na realidade, eu acho que ela se perdeu um pouco né, que nós tínhamos aí as pessoas que gostariam de recuperar o tempo perdido, algumas questões ou defasado, mas depois a EJA passou a ser um **depósito de adolescentes, principalmente os adolescentes mais problemáticos** né, então, por exemplo, aqui no X você tem, sei lá, tem 60, 80 alunos mais ou menos que são de liberdade assistida. Então a coisa começou a misturar muito né, então assim é, eu tive que entender isso, né? Primeiro, eu tive que trabalhar com uma questão de **disciplina** que, era uma questão assim, que não era do meu currículo, mas ou a gente fazia ou então não tinha aula [...] mas aqui no X

especificamente a gente teve que trabalhar com uma coisa que foi **disciplina** muito forte e aí eu acho que a gente não teve, assim, a gente trabalhou muito com a questão do EJA e com algumas coisas, mas a gente ficou muito, perdendo muito tempo na questão **disciplinar**, mas não tinha outro jeito (destaque do pesquisador)

João começou a sua atuação na EJA por que havia essa modalidade de ensino na escola onde ele tinha conseguido a vaga como professor permanente. Consolidando o caráter disciplinador da função do coordenador – já mencionado por João –, Ricardo disse “a minha função aqui hoje é menos pedagógica e mais de apoio disciplinar, entendeu?” e pontuou que as funções pedagógicas eram mais exercidas pelos outros dois coordenadores “[...] Mas aí nós temos os outros dois coordenadores que são mais a função pedagógico mesmo”. Por meio da análise das falas, podemos verificar que a função pedagógica é exercida apenas pela coordenadora Fernanda, de acordo com as orientações do *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino* (DISTRITO FEDERAL, 2015) e de autores citados anteriormente, no capítulo III deste trabalho.

No que refere à formação continuada, Fernanda respondeu que havia feito duas pós-graduações, mas nunca fez cursos oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) “[...]eu fiz duas pós, tenho uma pós de ensino... meu Deus, agora eu esqueci! Como é que você esquece o que você faz? Eu fiz uma pra trabalhar na sala de recursos, fiz outra ano passado de psicopedagogia [...]”, enquanto que João tece algumas críticas à EAPE “[...] antigamente ela era muito ruim, sério, eu vou abrir o jogo, era muito ruim. Os cursos eram muito ruins e praticamente muito politizados, era meio bagunçado. Hoje eu acho que já melhorou bastante”, o que o fez fazer cursos curtos e “[...] mas eu já fiz vários cursos assim muitos cursos picados [...], além de ter feito mestrado pela Universidade de Brasília. Ricardo também nunca fez cursos pela EAPE, mas também continuou sua formação por meio de outros cursos, tais como especialização e mestrado pela Universidade de Brasília. Em suas palavras: “[...] fiz pós-graduação na área de... na área de... é... Educação para Saúde. Depois fiz mestrado em Ciências da Saúde, né? [...]”.

Quanto aos desafios enfrentados na coordenação da EJA, Fernanda disse que são desafios “normais”, os quais, segundo a mesma, seriam “[...] dá suporte pra você trabalhar com professor em todos os níveis, material, não falta nada. Você sabe, né?”²⁶. Quanto ao João, embora não tenha falado diretamente sobre os desafios que ele encontra atuando na EJA, responde que:

Eu acho que o grande problema é uma compreensão do profissional, o professor, do papel dele. É muito difícil dizer isso, mas o que a gente observa é que, assim, algumas pessoas ainda não entendem esse papel. Não é fácil dar aula, não é fácil. Uma das profissões mais difíceis que eu conheço, porque você tem que tá todo dia, você tem que tá muito afiado você que tá o tempo todo. Então, assim, eu tenho essa dificuldade de os professores não compreenderem como funciona e aí ou aperta demais ou larga demais, né? A outra coisa também, o que eu não entendo, assim, é que na realidade não vejo uma coisa assim. Todo mundo diz que se preocupa com a EJA, mas não existe uma preocupação. Existe uma preocupação: se você pegar ENCCEJA, por exemplo, hoje ele quer é aprovar, então assim, eu acho que é, tipo assim, é o lixo, joga tudo pra lá, convoca professor e resolve o problema, então é muito difícil lidar com isso, muito difícil.

Percebe-se que o informante preocupa-se com a qualidade do ensino oferecido para esse público. Corroborando com Medeiros (2005) há milhões de jovens e adultos na EJA que continuam à margem da escola ou, dentro dela, sem aprender, ou, ainda, aprendendo, mas não sabendo o que fazer com o que aprenderam em seu processo de escolarização.

Para Ricardo, os desafios de atuar na EJA, seria o combate à evasão: “[...] A evasão é muito grande”. Importante observar que, dos três coordenadores, Ricardo foi o único que estudou sempre em escola pública e, embora não tenha falado com detalhes a respeito do fato de ter perdido o pai muito cedo, infere-se que o mesmo não teve uma infância com difíceis condições financeiras. Ricardo cita a violência e o uso de drogas como grandes desafios a serem enfrentados, entretanto, posteriormente, ela dirá que não acredita que o uso de drogas esteja diretamente ligado à violência e ao baixo rendimento escolar.

²⁶ Aqui, a coordenadora se refere a este pesquisador que trabalhou na mesma escola por um semestre.

Desta forma, temos:

Quadro 4: O “acaso” e o desejo de tornar-se docente e coordenador, 2019.

| Fernanda | João | Ricardo |
|--|---|---|
| Escolheu a docência “por acaso”. | Escolheu a docência “por acaso”. | Desejou tornar-se professor. |
| Atuação na EJA “por acaso”. | Atuação na EJA “por acaso”. | Atuação na EJA “por acaso”. |
| Os desafios na EJA é dar suporte aos professores. | Os desafios na EJA é combater à indisciplina. | Os desafios na EJA é combater à indisciplina. |
| Os objetivos na EJA é ajudar os professores | Os objetivos na EJA é combater à indisciplina | Os objetivos na EJA é combater à indisciplina |
| Nunca fez curso da EAPE. Possui duas especializações. | Nunca fez curso da EAPE. Possui mestrado. | Nunca fez curso da EAPE. Possui mestrado. |

Fonte: elaboração do autor.

Constata-se que, dos três informantes, Fernanda e João escolheram a profissão de docente por não terem tido êxito em outras áreas. Quanto à atuação como coordenadores pedagógicos, os mesmos dois informantes também começaram sua atuação na EJA por acaso, enquanto que, para Ricardo, o horário de trabalho chamou mais sua atenção. No que concerne aos desafios e aos objetivos na EJA, para Fernanda é ajudar os professores, enquanto que para João e Ricardo, o combate à indisciplina se apresenta como principal desafio e objetivo nessa modalidade. Como já explicitado anteriormente, os três possuem especializações e/ou mestrado.

5.4 A coordenação pedagógica e sua atuação em relação à presença de drogas na escola

As próximas perguntas limitaram-se em conhecer as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre os estudantes da EJA, tais como: no que se refere ao uso de drogas, essa é uma questão recorrente no contexto escolar em que eles atuam?; como esse tema é tratado em sala de aula?; o que, na visão desses profissionais, levaria os jovens a fazerem uso de drogas?; se eles sentiam alguma dificuldade em tratar desse tema, bem como se os mesmos já procuraram informações sobre uso e abuso de drogas e que tipo de fonte eles tiveram acesso, assim como foi-lhes perguntado se o uso de drogas estaria associado ao baixo rendimento escolar e/ou à violência.

Entrevistador: o uso de drogas é uma questão recorrente no contexto escolar? Fernanda responde:

Sim, sim, bastante! Ainda mais na área que a escola tá, aqui na Ceilândia, é um pouco difícil, porque geralmente, como é EJA, tem alunos de 15 anos, 16 anos, 17 que foram transferidos das outras escolas regulares, né, e **eles mandam pra cá todos os problemas**, então aqui é um lugar que a gente recebe muito aluno que tá envolvido com droga, que vende droga, sabe, assim. Eu sempre fico um pouco longe disso por que é os meninos²⁷ que tomam conta, eles não deixam eu chegar (destaque do pesquisador).

A observação da informante sobre a escola receber “todos os problemas” remete-nos às falas de autores citados previamente sobre marginalização da população economicamente vulnerável. Percebe-se que há estudantes que já foram transferidos de outras instituições e os motivos nos levam a inferir que alguns foram pegos com substâncias ilegais e, portanto, expulsos dessas escolas. Podemos inferir, também, conforme nos informam os dados da Codeplan (2015) que parte desses estudantes enfrenta outras vulnerabilidades, tais como questões de moradia, segurança, de saúde, entre outras.

O nosso intuito, ao fazer esta pesquisa, foi conhecer as percepções dos coordenadores da EJA sobre o uso de drogas entre esses estudantes. Embora Arroyo (2010) já tenha pontuado sobre os desafios da chega dos desiguais à escola, Oliveira e Ribeiro (2018, p. 36), ao discutirem a relação da criminalização das drogas e seus

²⁷ Ela se refere aos outros coordenadores.

impactos na juventude pobre e negra, salientam que há um discurso muito comum, profundamente racializado que associa intencionalmente os jovens às drogas e à violência. E acrescentam que as ações do Estado, justificadas pelo paradigma da guerra às drogas, contribuem para potencializar ainda mais vulnerabilidades e violações pré-existentes relacionadas às condições de raça e classe no Brasil. “Uma arquitetura punitiva baseada em um conjunto de práticas de controle que interagem na construção do paradigma proibicionista” (*idem*, 2018, p. 37).

João, em resposta à mesma pergunta, foi enfático:

Sem dúvida nenhuma, acho que esse é um dos problemas que a gente tem aqui. O tráfico de drogas melhorou, mas, assim, cada vez mais você tem adolescentes utilizando com gente mais novas e você tem pessoas que não utilizavam que passam a utilizar né, então nós temos seríssimos com drogas aqui: tráfico de drogas, adolescente que vem drogado pra sala de aula e a pessoas drogada, realmente assim, ela perde muito a noção das coisas, então pode se tornar uma pessoa perigosa. Esse é o grande problema, entendeu? Então é isso que a gente tem cuidado, mas nós temos seríssimos problemas com a questão das drogas aqui. Eu acho que é o²⁸ problema!.

A fala de João remete-nos ao que Castilho (2013) e Carvalho (1996) pontuam sobre o imaginário social de que o usuário de drogas ilegais, inevitavelmente, está em formação de carreira criminal. E que, por meio desse estereótipo, forma-se o imaginário de um inimigo interno (seja o drogado ou traficante) que deve ser contido, porque ele representa perigo à ordem, à moral e à paz. Ao associar o uso de drogas ilícitas como um problema em si, cria-se também a ideia de que dependentes são apenas os usuários de drogas como o *crack*, a cocaína ou a maconha, por exemplo, desconsiderando outras dependências (*idem*, 2013) e mascarando outras vulnerabilidades associadas ao uso problemático e à violência.

À mesma pergunta, Ricardo respondeu que:

Tá presente em todos os momentos, então vira e mexe, tem uns alunos, assim, usando droga no banheiro e a gente vai lá e não tem mais ninguém,

28 Destacamos o artigo porque o informante mudou a entonação ao pronunciá-lo.

mas a gente tenta coibir ao máximo aí né, mas fora da escola no portão já, assim né, está fora do nosso alcance e o uso é continuo assim, e a gente percebe, a gente está no portão abrindo turno e os alunos passam por nós fedendo à maconha, por exemplo. Cigarro tem muito, mas você já percebeu que fez uso de maconha, então são coisas que não dá pra gente controlar né, fora da escola.

Diferentemente de João, Ricardo considera tabaco droga e percebe que o uso dessas substâncias, independentemente do controle dentro da escola, ocorrerá fora dos muros dessa, o que sugere uma percepção mais apurada da realidade social em que a escola está inserida, embora como pontuou Evangelista (2018), o consumo de drogas por adolescentes e/ou jovens não são tão alarmantes quanto se acredita e que o consumo é maior nas escolas privadas que nas públicas, o que demonstra, na nossa compreensão, que o discurso proibicionista funciona como controle e marginalização de certos espaços e segmentos sociais, reforçando estereótipos e não contribuindo, efetivamente, para a promoção da saúde e da inclusão.

Sobre como o tema era tratado em sala de aula, a Fernanda afirmou não saber como os professores tratam do tema, mas enfatizou que a direção é bastante atuante nesse quesito “[...] eles sempre tentam resolver, chamar o aluno pra conversar, ver o que tá acontecendo, observar na câmera se realmente foi aquele aluno que tava vendendo, que tava usando, sempre tentam resolver [...]””, enquanto que João reitera:

[...] na realidade, vou te falar uma coisa que eu acho que, de repente, muitas pessoas vão discordar, mas eu acho muito difícil tratar desse tema em sala de aula, porque o adolescente, o adolescente que nós temos aqui, o adolescente que nós temos aqui, não sei se ele tá preparado para ouvir ou se ele coisa, ele tá no mundo totalmente diferente assim. [...] Então, assim, nós aqui ainda estamos num processo de tentar evitar que o tráfico entre pra dentro da escola, e a gente fez muito disso, o que a gente leva de aluno pra a delegacia é assim, era aos montes. Esse semestre tá mais tranquilo, que apreende que leva uma série de coisas, então assim eu não consigo entender hoje como que a gente faria, eu não sei como entrar lá.

Embora João demonstra preocupação com o tráfico de drogas dentro da escola, ele reconhece que não se sente preparado para abordar o tema e não disse se sabia como os professores tratavam do tema dentro da sala de aula.

Ricardo, embora não tenha respondido diretamente como esse tema é tratado em sala de aula, talvez por que sua função se restrinja a uma prática disciplinar – o que não o permite estar envolvido nas funções pedagógicas, tais como planejamentos, processos de ensino e de aprendizagem, coordenação com professores etc. –, fala sobre sua própria atuação como professor caso tivesse de tratar do tema “[...] assim, como eu sou de matemática, eu deveria até... não por ser de matemática, eu poderia abordar esse tema também, mas, assim, eu vejo que os professores das áreas de ciências²⁹ quando é possível encaixar algum tema eles trabalham com isso”. Em seguida, o entrevistador faz a seguinte pergunta a Fernanda: o que levaria os estudantes a fazerem uso de drogas? e ela responde:

Bom, alguns eu diria, que alguns é pra ter dinheiro pra comprar um tênis, uma mochila bacana, uma calça, né? [...] O que eu já observei aqui, a situação desses meninos é muito difícil, sabe. Eu já observei que tem alunos que vivem até em abrigos que vem estudar, é triste! Que não tem nada e que vem estudar aqui, tem alunos que não tem uma família formada. Já vi aluna, na minha própria sala, “professora amanhã eu não venho porque amanhã é dia de visitar minha mãe na cadeia”. Então, assim, eles não têm estrutura familiar, alguns têm sabe, mas outros, não. **E às vezes o que tem problema não tá nem usando drogas, é o que tem a vida boa que tá usando pra conhecer pra ver o que é, como é que é, se é bacana.** [...] Tem o problema social também e tem os que vão pra conhecer, pra ver como é que é, sabe?. (destaque nosso)

Percebe-se, na fala da informante, o reconhecimento de que esses estudantes enfrentam outros problemas que os impedem de viver o processo de escolarização de forma contínua e proveitosa. Fernanda reconhece que alguns desses estudantes experimentam drogas por curiosidade, enquanto outros entram para o tráfico como meio de subsistência. Sua fala corrobora com os apontamentos de Karam (2015) sobre os diversos problemas que esses estudantes enfrentam. As drogas, para a autora, seria apenas mais um.

Em resposta à mesma pergunta, João foi enfático. Em suas palavras:

²⁹ Aqui ele se refere às Ciências Biológicas.

Eu acho o seguinte, porque na realidade, esse processo educacional na realidade é o seguinte, começa, o problema começou lá na base né, não se cuidou, não se fez, falta toda estrutura de governo na área de saúde, de educação e de segurança, então quando ele vem pra cá ele já vem muito estragado. **Quando ele vem muito estragado como é que você conserta?** (destaque nosso).

Novamente, o entendimento de João sobre usuários de drogas ilícitas destoa de estudos já citados neste trabalho, ao associar o uso diretamente à criminalidade e/ou à dependência química. Não se percebe, como assinalaram Fernanda, Gallassi (2018) Karam (2015), que essa população já enfrenta outros problemas, como a desassistência do Estado e a falta de políticas públicas, por exemplo.

João continua:

É muito difícil, então a gente consegue aí de dez, dois ou três, outros vão continuar fazendo tráfico de drogas, **outros vão abandonar aqui a escola.** Então a gente sabe aqui pelo tempo de casa, **a gente consegue perceber quem é que ainda se salva e a gente investe, a gente conversa, a gente trás, e a agente consegue pessoas que querem mudar, mas fazer um trabalho com os professores sobre drogas, para os alunos daqui do EJA,** daqui do X é muito complicado, porque eles já passaram todas as fronteiras de você imaginar, é muito difícil pra um cara que tá com droga e ele vai ali, ele compra um tênis e vai não sei o que, e fica com a menininha, você fala “ó cara isso aí vai te fazer”, ele não consegue enxergar que existe um outro dia, então você fala “cara no futuro isso vai fazer mal para você”. É, mais que futuro? Pode morrer amanhã numa cidade violenta, então assim, e ele vai esperar o futuro? Ele quer agora, ele quer comprar um tênis, quer uma camiseta diferente, ele quer se mostrar para a menina, então esses fatores são muito mais fortes do que a gente conseguir despertar pra que ele entenda, pra que gente faça um programa. Talvez a coisa teria que ser muito mais sofisticada, mas a gente não tem (destaque nosso).

O informante acredita que, por causa das drogas, muitos irão abandonar a escola, mas não reconhece o papel dessa na promoção da evasão. Percebe-se, embora o informante não faça essa associação, como Fernanda pontuou, que alguns estudantes entram para o tráfico como forma de ascensão social ou modo de subsistência.

Entretanto, o coordenador Ricardo tem uma visão diferente quanto ao uso de drogas ilegais por parte dos estudantes, reconhecendo, inclusive, o uso como uma questão cultural:

Eu cresci na Ceilândia, né, é quase que cultural essa questão do uso da maconha aqui, aí eu até, particularmente eu sou, não tenho muito problema com a maconha não, apesar de nunca ter feito uso. Acho que é por ter crescido com meus amigos usuários e tal, eu não tenho esse problema todo não, entendeu? Mas é quase que cultural aqui na Ceilândia o uso da maconha, observando determinados seguimentos da sociedade.

Importante salientar que Ricardo, dos três informantes, é o único que cresceu e estudou na Ceilândia, o que possivelmente influenciou sua visão não estigmatizante dos usuários e a não relacionar o uso dessas substâncias à violência e ao baixo-rendimento escolar.

Quando perguntados se eles sentiam alguma dificuldade em tratar desse tema e se já haviam procurado informações sobre uso e abuso de drogas e a que tipo de fonte tiveram acesso, Fernanda respondeu que não teria dificuldade em tratar do tema “[...]se eu tivesse em sala de aula e como é uma coisa, assim, que eu não abordo tanto, mas eu não teria dificuldade. Você tem que fazer um trabalho, só que eu pediria suporte, como é eu vou trabalhar isso em sala, né? Mas não, não vejo problema”, e que nunca procurou informações a respeito “[...] Não, nunca fui atrás não”, enquanto João mencionou que já procurou informações com policiais “[...] Tinha, na época, umas palestras que eram boas que estavam aqui, da polícia civil, e depois eu fui atrás, fui atrás de saber como era e conversei muito com o policial pra saber como é que funcionava essa coisa né [...]”, e com seus filhos médicos “[...] eu tenho um filho que é médico [...] ele sempre tá me trazendo coisas interessantes, ele sempre me traz umas coisas sobre drogas, sobre coisa. [...] Eu tenho uma filha também que é médica, então a gente conversa muito sobre essas coisas, entendeu? [...]” e não respondeu se teria dificuldade caso tivesse de tratar desse tema. Quanto ao Ricardo, o mesmo disse que não teria nenhuma dificuldade em abordar o tema e que as informações que tem sobre drogas são decorrentes de suas experiências.

No que se refere se o uso de drogas estaria associado ao baixo rendimento escolar e/ou à violência, Fernanda afirma que não acredita haver essa correlação e que eles – a gestão escolar – nunca fizeram um levantamento para saber: “[...] Eu acho que não, eu acho que não, porque não são todos que usam, né, não são todos, e acho que não [...]”. E acrescenta:

Não tem nem como falar se aquele que usou, nós nunca fizemos esse levantamento, não. Não posso nem responder assim. É, nós nunca fizemos. Assim, nós observamos que tem aluno que trabalha também, que tem algum problema relacionado ao trabalho e chega atrasado e isso também interfere, precisa trabalhar, né, precisa, tem isso e aí acaba atrapalhando.

A informante, novamente, percebe que esses estudantes enfrentam outros problemas que dificultam sua ida e permanência na escola. E acrescenta “[...] porque alguns não usam drogas, mas têm os problemas em casa. Já vi aluna que nunca usou droga, aluna excelente em casa e as notas baixaram [...] o pai ficou com raiva por que a mãe foi embora, colocou o revólver na cabeça dela [...] não é só pelo uso de drogas, não [...]”.

À mesma pergunta, João enfatizou que “sem dúvida nenhuma!”. E disse que estudos recentes provam que o uso de maconha causa sérios problemas de saúde e perda de memória, entre outras doenças. Em suas falas, percebe-se um discurso característico de programas policiaiscos.³⁰

Quanto ao Ricardo, que parece questionar a visão hegemônica sobre essas substâncias tornadas ilícitas, no que se refere às drogas, responde que não acredita haver relação entre o uso de drogas e com violência e/ou com baixo rendimento escolar “[...] Não associo à violência não. Baixo rendimento é questão mais de opinião, ‘ah, eu tenho uma opinião sobre isso sim’. Eu acho que aí já é mais científico, eu acho que não é legal eu opinar não [...]”.

Com isso, temos:

Quadro 5: A coordenação pedagógica e sua atuação diante de drogas na escola, 2019.

30 Como o objetivo desse trabalho não é discutir os malefícios e os benefícios das drogas, não nos atentaremos no quesito se maconha provoca várias doenças ou não. Entretanto, pensamos ser importante citar o trabalho dos professores, pesquisadores e neurocientistas Sidarta Ribeiro e Renato Malcher (2007), os quais alegam que, sendo o cérebro tão vasto e tão complexo, a ação dos canabinóides é muito diversa, desta forma, a interação com seus receptores canabinóides é também muito diferenciada, o que pode variar de acordo com a região cerebral enfocada e a dose. Logo, a maconha, que contém 70 canabinóides com propriedades distintas, pode produzir efeitos bastantes variáveis no tempo, entre indivíduos e em diferentes contextos comportamentais (*idem*, 2007). Devido, então, ao alto grau de conexão destas regiões com o resto do cérebro, os autores supracitados reiteram que a maconha pode produzir uma reestruturação global dos padrões de atividade neuronal.

| Fernanda | João | Ricardo |
|--|---|--|
| Não sabe como o tema é tratado em sala de aula. | Não sabe como o tema é tratado em sala de aula. | Os professores de Ciências abordam o tema. |
| Os estudantes experimentam drogas por curiosidade | Os estudantes experimentam drogas para ascender socialmente. Acredita que quem usa está envolvido, também, no tráfico e está em formação de carreira criminal. | Os estudantes usam drogas por uma questão cultural da região. |
| Não acredita que haja relação do uso com violência e com o baixo-rendimento escolar. | Acredita que exista relação direta do uso de drogas com violência e com baixo-rendimento escolar. | Acredita que não há relação do uso de drogas com violência e com baixo-rendimento escolar. |
| Não teria dificuldade em abordar o tema. | Não disse que teria dificuldade em abordar o tema. | Não teria dificuldade em abordar o tema. |
| Nunca procurou informações sobre o assunto. | Procurou informações sobre o tema com policiais e com os filhos médicos. | Nunca procurou informações sobre o tema, conhece da própria vivência. |

Fonte: elaboração do autor.

Na nossa perspectiva, é possível verificar incoerências nas falas dos coordenadores no que se refere ao uso de drogas, à violência e à disciplina. Ao mesmo tempo em que os três coordenadores dizem que o uso de drogas é um problema na escola, Fernanda e Ricardo não acreditam que o uso dessas substâncias esteja relacionado à violência e ao baixo-rendimento. Fernanda reconhece que muitos dos estudantes

enfrentam outros problemas que dificultam sua ida e permanência na escola “[...] alguns eu diria, que alguns é pra ter dinheiro pra comprar um tênis, uma mochila bacana, uma calça, né? [...] O que eu já observei aqui, a situação desses meninos é muito difícil, sabe? [...]”, enquanto que João – desde o início – associa diretamente o uso à degradação moral “Quando ele vem muito estragado como é que você conserta?”, embora percebe-se, em suas falas, que esses estudantes pobres entram para o tráfico à procura de ascensão social “[...] ele quer agora, ele quer comprar um tênis, quer uma camiseta diferente, ele quer se mostrar para a menina”.

Todos os três informantes percebem que os estudantes enfrentam outras questões que dificultam sua ida e permanência na escola.

5.5 O discurso antidroga mascara outras situações de pobreza

No tocante ao bloco de perguntas sobre as práticas de intervenção, foram feitas perguntas que pudessem nos permitir conhecer se esses profissionais já presenciaram estudantes sob o efeito de alguma droga na sala de aula ou nas dependências da escola e como foram as intervenções. Foram, também, feitas perguntas sobre projetos de intervenção quanto ao uso e abuso de drogas nas escolas, bem como se havia apoio – e de que tipo – aos professores para mediar essas situações.

Sobre a presença de estudantes sob efeitos de drogas na sala de aula ou nas dependências da escola, Fernanda responde que sim e que, inclusive, já presenciou estudante tentando agredir o diretor da escola com uma pá, mas que os demais coordenadores chegaram a intervir a tempo: “[...] já vi querendo agredir o nosso diretor, e nosso diretor pediu pro aluno se retirar da escola e ele deu as costas e o aluno veio com a pá na cabeça dele, aí os meninos viram e seguraram o aluno [...]”. Quanto aos tipos de projetos de intervenção, a informante disse que só ouviu falar do PROERD, mas que nunca presenciou, além de enfatizar que desconhece projetos desenvolvidos pela SEEDF. Para ela, apenas a direção e os coordenadores fazem intervenção quanto a esse tema, enquanto que Ricardo disse ter presenciado alunos sob efeito de drogas várias vezes “[...] Várias vezes. Você percebe quando o aluno fez uso pelos sintomas, os olhos avermelhados

[...] mas já teve casos mais graves aí que você vê que o aluno fez uso de outras substâncias tal, que ele ficou alterado, teve que chamar a polícia, tentou agredir [...]” e que também conhece apenas o PROERD como projeto de intervenção. Já o coordenador João disse que seria mais fácil perguntar qual dia ele não viu isso acontecer. E acrescenta:

Então, assim, eu uma vez conheci um projeto que, mas nem me lembro, na realidade, eu, assim, vou ser muito sincero, eu acho esses projetos pouco eficientes, pouco eficazes [...] Era um projeto que tinha nas escolas e vinha o pessoal, intervia, fazia, aí fazia negócio de hip hop³¹, fazia não sei o quê, e eu achava assim, ‘cara não é por aí, não é por aí’. ‘Ah, é que a gente vai entrar no meio do aluno pra gente entender’. Não sei se é por aí. Então, assim, como a gente ficou muito tempo aqui só **fazendo papel de polícia**, a gente, a gente, nós nem pensamos em fazer algum projeto, nós estamos ainda no primeiro estágio. Não sei, talvez você esteja falando, nesse momento, com a pessoa errada, é, eu tenho 25 nos de Secretaria, e durante 4 anos a gente fez de tudo aqui pra **botar ordem na escola** (destaque do pesquisador).

João já afirmou, anteriormente, que obtém informações sobre o tema com policiais e com seus filhos médicos. Pode-se inferir que, embora o discurso repressivo não tenha inibido o uso de drogas, já que a gestão tem tentado “por ordem na escola” (João) há 4 quatro anos. Nesse tempo, infere-se que houve muita evasão escolar. Certamente os motivos que levam estudantes a saírem da escola são diversos, entretanto, acreditamos que a forma com que o tema drogas é abordado também tenha contribuído significativamente para evasão. Como João disse anteriormente “Quando ele vem muito estragado como é que você conserta?”. E após 4 anos tentando “colocar o aluno pra dentro de sala de aula”, João acrescenta:

31 Disponível em: http://www.cl.df.gov.br/fr/web/guest/mais-lidas/-/asset_publisher/4bKw/content/hip-hop-como-ferramenta-pedagogica-nas-escolas-e-tema-de-documentario-lancado-na-cldf.jsessionid=59F21ACF67EE434F1EE460121132A3EC.liferay2?redirect=http%3A%2F%2Fwww.cl.df.gov.br%2Ffr%2Fweb%2Fguest%2Fmais-lidas%2F-%2Fasset_publisher%2F4bKw%2Fcontent%2Fultimas-noticias%2F-%2Fasset_publisher%2FIT0h%2Fcontent%2Fcamara-legislativa-homenageia-agentes-de-transito. Acesso em 21/07/2019. O projeto *RAPensando nas Escolas – Edição Ceilândia* utiliza “a cultura Hip Hop para trabalhar temas como racismo, *bullying*, diversidade e violência doméstica, além de atuar para prevenir e combater o uso e o abuso de drogas. Apostando no potencial do rap – manifestação cultural nascida na periferia – para denunciar as injustiças e abordar o cotidiano das localidades menos favorecidas economicamente, o projeto acredita que, ao levar essa linguagem para dentro das escolas, a comunicação com os estudantes pode acontecer de forma mais natural, com menos resistência ou preconceito”.

[...] **a gente precisa colocar um projeto de valorização das pessoas, dos alunos que estão fazendo um bom caminho**, porque na realidade, hoje em dia, parece que o destaque é pro cara que tá mexendo com droga, que tem uma bermuda na altura do joelho, que usa o boné tal e o tênis tal. **Então, os alunos que realmente são, que esses deveriam ser o destaque não são, então existe uma inversão.** A gente tinha que trabalhar, talvez, com os professores pra que a gente tentasse valorizar isso, não só em forma de nota, em forma de prêmio, em forma de conversa... pra a gente tentar mudar essa mente do pessoal, desses meninos (destaque do pesquisador).

Outra vez, a visão estereotipada dos usuários é muito forte nas falas do informante. Há, claramente, uma compreensão de que esses estudantes farão carreira criminal, estão “estragados” e não têm conserto. O informante acredita que os estudantes que tiram boas notas precisam ser valorizados em detrimento desses estudantes-problema. E continua:

Quem é bom são eles, até uma coisa que o Bill Gates fala: **“o melhor da escola, o que tem mais nota, é esse que você deve ficar com ele, porque ele que vai te sustentar**, olha a brincadeira que ele faz, esse é que vai se dar bem, porque o que é popular não vai. Então a gente precisa trabalhar essas coisas, **inibir de alguma forma esse valor que que essa juventude tá dando para esse tipo de pessoa, que a gente até brinca, que é o “peba”, já o entre aspas, o “CDF” não é valorizado**, ele é até ridicularizado, então a gente tem que inverter isso, só que a gente precisa ter mais infraestrutura na escola, se não tiver segurança nas escolas não tem como (destaque do pesquisador).

É importante reiterar que não se defende, neste trabalho, a naturalização do uso de quaisquer drogas – sejam elas legais ou ilícitas – por estudantes. Pelo contrário, por meio dos estudos citados previamente que problematizam o discurso antidrogas, compreende-se que esses discursos não têm contribuído, efetivamente, para a prevenção ao uso e abuso dessas substâncias. Pensando na incoerência do discurso repressivo e na referência que João faz ao bilionário estadunidense Bill Gates, acreditamos ser importante ressaltar que o bilionário já fez declarações afirmando que ter usado LSD foi uma das coisas mais importantes que ele já fez na vida³². Como é público e notório, o bilionário

32 Disponível em: <https://drugabuse.com/5-genius-minds-who-dabbled-in-drugs/>. Acesso em 21/07/2019. Além de Bill Gates, Steve Jobs, Carl Sagan, entre outros, já deram declarações semelhantes.

não se tornou criminoso e nem dependente químico, o que, mais uma vez, reitera que o discurso repressivo reforça estereótipos, estigmatiza usuários e não inibe o uso dessas substâncias.

Para João, há uma inversão de valores, a qual enaltece o “estudante-problema” (João) em detrimento dos “bons” estudantes (*idem*). A função da coordenação pedagógica passa a ser a de disciplinadora, o que remete à origem de suas funções que servem às (SAVIANI, 2001) pedagogias dominantes que acentuam a marginalização dos estudantes em invés de amenizá-la.

Esquemmatizando, temos:

Quadro 6: O discurso antidroga mascara outras situações de pobreza, 2019.

| Fernanda | João | Ricardo |
|--|---|--|
| Já presenciou estudantes sob o efeito de drogas no ambiente escolar. | Já presenciou estudantes sob o efeito de drogas no ambiente escolar. | Já presenciou estudantes sob o efeito de drogas no ambiente escolar. |
| Conhece apenas o PROERD como projeto de intervenção. A gestão escolar faz a intervenção. | Agora que as coisas estão em ordem, é possível pensar em projetos de intervenção. | Conhece apenas o PROERD como projeto de intervenção. |

Fonte: elaboração do autor.

A escola, como se pode perceber, exerce um papel importante na consumação do ponto de exercício de poder e no lugar de formação do saber. Até o momento, confirma-se o que os pesquisadores sobre política de drogas, citados nesse trabalho, têm afirmado: a de que a tal “construção social do problema das drogas” (ACSELRAD, 2015) serve para encobrir falta de políticas públicas de inclusão, desigualdade social e legitimar estereotipização dos usuários e marginalização de populações economicamente vulneráveis (CASTILHO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa pode-se conhecer as trajetórias biográfica, escolar e profissional dos coordenadores pedagógicos de uma escola pública que oferta a modalidade EJA no Distrito Federal. Com isso, percebeu-se que os mesmos se mudaram para o Distrito Federal durante a infância e adolescência, frequentaram a escola durante e pós Regime Militar e que tiveram condições que os proporcionaram viver o período escolar de forma ininterrupta. Descobrimos que dos três entrevistados, dois não planejavam exercer a profissão de docente, mas que, durante o exercício da profissão, procuraram formação continuada e desenvolvimento profissional. Sendo assim, acreditamos que a escolha pela realização de entrevistas narrativas se prestou ao fim proposto, assim como a análise de conteúdo, que permitiu a este pesquisador buscar nas falas dos informantes os percursos diversos que culminaram no que eles se tornaram hoje, no caso, professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos. A esta parte da análise dos dados, de 5.1 *Da constituição do perfil dos sujeitos entrevistados: trajetórias biográficas, escolares e profissionais*.

No tema 5.2 *Juventude durante e pós o Regime Militar: trajetórias diferentes*, verificamos que, dos três entrevistados, dois tinham pais funcionários públicos, estudaram tanto na escola pública quanto na rede de ensino particular e fizeram cursinhos pré-vestibular, enquanto que um coordenador foi criado pela mãe e cursou todo o ensino básico na rede pública de ensino. Dos três informantes, uma disse que teve um período escolar muito tranquilo – desde a infância à universidade – e que nunca precisou trabalhar, enquanto que dois coordenadores se remetem à época – décadas 1970 e 1980 – como produtiva. Dentre esses últimos dois informantes, um teceu críticas à escola pública, embora tenha estudado numa escola considerada de boa qualidade, o Polivalente. Percebe-se, nas falas desses últimos dois coordenadores uma visão tecnicista da escola, herança do modelo impulsionado durante o Regime Militar.

Quanto ao tema 5.3 *O “acaso” e o desejo de tornar-se professor*, averiguou-se que, dos três coordenadores entrevistados, dois entraram para a docência e para a

coordenação pedagógica “por acaso”. Entretanto, à medida em que o tempo foi passando, esses profissionais buscaram formação continuada por meio de cursos curtos, especializações e mestrado. Apenas um quis tornar-se docente, embora sua escolha para a atuação na EJA tenha sido devido à questão do horário de trabalho.

No que concerne ao tema *A coordenação pedagógica e sua atuação em relação à presença de drogas na escola*, é importante salientar que se trata de um assunto complexo. Entretanto, devido à metodologia, sabemos que não é possível compreender todos esses processos com exatidão. Esta é a percepção que este pesquisador teve ao finalizar as análises, ou seja, certamente este não tem a pretensão de afirmar que as interpretações neste trabalho são as únicas verdadeiras. Pode-se dizer, também, que há um destocamento entre a função da coordenação com as recomendações do *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2015) e com a Portaria nº 97, de 13 de junho de 2012, que abre espaço para outras formas de abordagem do tema drogas. O *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* recomenda envolvimento da coordenação pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, além de planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas e a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF, além de estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada.

No tocante às recomendações da com a Portaria nº 97, de 13 de junho de 2012 sobre a política de drogas na SEEDF – a qual inclui drogas lícitas – deve considerar processos socioculturais, escolares, familiares e questões associadas à construção da identidade e da autoestima. De acordo com a mesma portaria, recomenda-se a necessidade de uma mudança na representação social que frequentemente associa o usuário e/ou dependente químico à criminalidade, à delinquência e ao tráfico, o que produz discriminações e preconceitos que reforçam possíveis vulnerabilidades, o que podem levar os jovens a fazerem uso ou a sair da escola.

Dos três informantes, apenas uma exerce a função pedagógica, de acordo com as orientações do *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, enquanto que dois assumem a função de combate à indisciplina, ao uso de drogas. Aqui, embora haja uma compreensão de que estudantes enfrentam outros problemas, tais como pobreza, família “desestruturada”, pais na prisão, vida em abrigos etc., os esforços parecem se voltar para o combate às drogas, reduzindo a função do coordenador à ação meramente disciplinar.

No que concerne à categoria *O discurso antidrogas mascara outras situações de pobreza* vimos que as falas dos entrevistados revelam o que autores como Acselrad (2005), Gallassi (2018), Hart (2014), e Karam (2015) assinalam que o discurso antidrogas não inibe o uso, mas mascara questões como pobreza, desassistência do Estado, além de promover a marginalização dessas pessoas. Surgem, assim, algumas perguntas: se a abordagem repressiva não inibe o uso, se o uso dessas substâncias não está diretamente ligado à violência e ao baixo-rendimento escolar, por que a abordagem repressiva continua? Se a própria gestão escolar que faz a intervenção – por meio de aconselhamentos, advertências, expulsões e da ajuda policial –, que tipo de aconselhamentos são feitos, para onde vão estudantes expulsos, como funciona a abordagem policial para com esses estudantes pegos com substâncias e como ficam aqueles que, por ventura, fazem uso problemático de drogas? Estes são questionamentos que merecem estudos futuros.

Ao analisar as falas dos entrevistados, confirmam-se o que Arroyo (2005) e o IBGE (2010) no que se refere as vulnerabilidades em que os sujeitos da EJA se encontram. Se os estudantes da EJA estão entre os mais pobres da população e os estudos sobre política de drogas e suas consequências no que tange o encarceramento em massa e a marginalização dessas populações mais pobres, vemos que, de fato, o uso e o abuso de drogas está entre um dos problemas que a escola aborda.

Descobrimos que, embora as abordagens sejam exclusivamente repressivas, dois dos coordenadores não acreditam que o uso de drogas esteja ligado diretamente à violência e/ou ao baixo-rendimento escolar, mas que os estudantes enfrentam outros problemas – problemas familiares, pobreza, etc. – que dificultam sua ida e permanência

na escola. Apenas um dos coordenadores acredita que o uso está ligado tanto à violência e ao baixo-rendimento escolar quanto a questões éticas. Curiosamente, este coordenador – filho de militar – cresceu e estudou durante o Regime Militar, época em que as políticas de repressão aos usuários de drogas eram muito mais intensas. O mesmo coordenador acredita que deve haver uma valorização dos alunos que estão no “bom caminho” e premiá-los por isso.

Quando este pesquisador decidiu fazer esta pesquisa, embora ciente do problema em criar hipóteses como problemas de pesquisa em uma dissertação de mestrado, este, de certa forma, esperava que algumas falas pudessem revelar o que Gilberta Acselrad (2005) chama de “construção social do problema das drogas”, bem como falas que confirmassem as afirmações de Boiteux (2009) e de Karam (2015), sobre o discurso antidrogas que serviriam para legitimar, ainda mais, a criminalização das populações mais empobrecidas. Junto a isso, Arroyo (2004, 2005) já avisava que parte dos estudantes da EJA enfrenta problemas de permanência na escola e que tais sujeitos tiveram seu processo de formação escolar interrompido por várias questões, desde a desassistência do Estado em promover políticas públicas que pudessem garantir não só o acesso, mas também a permanência desses sujeitos na escola.

Embora essas hipóteses não tenham sido citadas neste trabalho, elas permaneceram lactantes para este pesquisador. Como afirmaram Carneiro (2002a), Escotado (2008) e Courtwright (2001), a visão negativa que temos dessas substâncias teria surgido com a expansão e hegemonia das religiões monoteístas. Aliado a isso, a Revolução Industrial passou a cobrar sobriedade para que, saudáveis e dóceis, os trabalhadores pudessem dar conta da produção. Como salientaram Foucault (2002, 2007, 2008) e Zaccone (2007), tudo que fugisse à lógica de produção passava a ser execrado: práticas hedonistas, sexo, música, o ócio etc. Gramsci (2001) soma à discussão quando alega que esse controle dos corpos intensificou-se durante a era do fordismo e do taylorismo nos Estados Unidos da América. A lógica da fábrica passou para a vida privada.

Quando este pesquisador pensa em educação que fuja à lógica tecnicista e nos Direitos Humanos, remete-se aos escritos da filósofa Marilena Chauí sobre Democracia

(2008) e Educação (2016). Para Chauí, é justamente porque a Democracia opera com o conflito e com a criação de direitos, que ela não pode se confinar a um setor específico da sociedade no qual a política se realizaria: ao Estado, as leis etc., mas ela determina a forma das relações sociais e de todas as instituições. É apenas na Democracia, afirma Chauí, que é possível a abertura do campo dos direitos, tais como as lutas populares por igualdade e liberdade puderam ampliar os direitos políticos e civis e, a partir destes, criar os direitos sociais, tais como os direitos trabalhistas, o direito à moradia, à saúde, ao transporte, à educação, ao lazer, à cultura, assim como os direitos das chamadas minorias, bem como o reconhecimento de novas formas de relacionamentos, tais como as relações poliamorosas e de outros gêneros, e, também, o reconhecimento do direito dos usuários de drogas tornadas ilegais. Assim, apenas numa sociedade democrática há abertura para o reconhecimento, criação e efetivação de direitos reais.

E quando falamos em novos direitos, podemos também pensar em direitos há décadas retirados. Não é à toa que as leis que regem as atuais políticas de drogas tiveram origem em épocas de Estado de exceção. Na era Vargas, por exemplo, qualquer um poderia ser preso se soubesse da existência de usuários e não os denunciasse. Nos anos 1920, voltando um pouco no tempo, o consumo de algumas substâncias era restrito apenas a homens de alta classe e aos jovens da elite, costumes que a imprensa da época reportava como hábitos elegantes e da modernidade, conforme nos informou Rodrigues (2012) anteriormente. Entretanto, quando o uso começou a ser também hábito das camadas populares, foi logo associado à criminalidade e à loucura, como salientou Trad (2009, *apud* FRY, 1978). No Regime Militar, a perseguição às drogas se intensificou. Na época, usavam o discurso antidrogas para legitimar a perseguição a grupos comunistas (DELMANTO, 2015). Bastou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, se concretizar para que o então ministro Osmar Terra do Movimento Democrático Brasil (MDB) declarasse o fim da Redução de Danos como programa alternativo, que tinha como princípio o respeito à dignidade humana e à promoção da saúde.

Como já citado anteriormente, embora com toda a repressão do Estado e dos discursos antidrogas, seu uso não diminuiu. Pelo contrário, a atual política proibicionista impede que as drogas sejam tratadas como questão de saúde pública, cultural e de direitos

humanos, haja vista que quando focamos apenas nas drogas tornadas ilícitas, deixamos de tratar dos perigos que as outras drogas legais podem causar. Ou, ainda para Silveira Filho (2007), a forma como as drogas têm sido abordadas, dificulta o reconhecimento e a distinção entre drogas legais e ilícitas dos usos devido e indevido, assim como não traz para o debate os usos problemáticos de drogas legais, como a automedicação, por exemplo.

Diante desse cenário, o próprio ato de procurar falar sobre política de drogas torna-se um problema em si mesmo. Segundo Tunes e Bartholo Jr (2009), “o consenso blinda a dúvida que, aprisionada, não pode por em movimento o julgamento pessoal”. Neste ponto de vista, o discurso único de que há apenas uma forma de se lidar com as drogas é por meio da abstinência, não permite que se pense noutras formas de abordagem, no caso, na política de redução de danos e na promoção de uma educação para a autonomia, quer dizer, uma educação que ensina as pessoas a cuidarem de si e do seu entorno e que promova uma cultura de respeito à dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Org.). **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Drogas nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.
- ACSELRAD, G. org. A educação para a autonomia: construindo um discurso democrático sobre as drogas. *In*: _____. **Avessos do prazer**: drogas, Aids e direitos humanos [online]. 2nd ed. rev. and enl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, pp. 183-212.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ANDRADE, T. M. **Redução de danos**: um novo paradigma? 2010. Disponível em: http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/CetadObserva/ReducaoRiscosDanos/Redu%E7%E3o_de_danos-_um_novo_paradigma.pdf. Acesso em: 20/06/2018.
- ANDRÉ, M. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes docentes. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO *et al.* **Drogas e Redução de Danos**: uma cartilha para profissionais de saúde. Marcelo Niel & Dartiu Xavier da Silveira (orgs). Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes (PROAD). Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Ministério da Saúde. São Paulo, 2008.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005, p. 19-50.

_____. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

_____. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Indagações sobre currículo** – educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades:** à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BASTOS, F. I. *et al.* **The children of mama coca: coca, cocaine and the fate of harm reduction in South América.** International Journal of Drug Policy, v.18, p. 99-106, mar. 2007.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BECKER, H. S. **Outsiders.** Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEHRING, E. R. BOSCHETTI, I. **Política social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011.

BOITEUX, L. **O antimodelo brasileiro:** Proibicionismo, encarceramento e seletividade penal frente ao tráfico de drogas. NUEVA SOCIEDAD: Democracia y politica em Amérca Latina, 2015.

_____. **Tráfico e Constituição:** um estudo sobre a atuação da justiça criminal do Rio de Janeiro e de Brasília no crime de tráfico de drogas. Revista Jurídica, Brasília, v. 11, n.94, jun. – set. 2009.

BORDE, A. M; BERNARDO, L. S. da. **Uma análise da gestão democrática e da Educação em tempo integral no Brasil:** Foco nos Planos Nacional de Educação. Educere. XII Congresso Nacional de Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD: Cátedra UNESCO, 2015. ISSN 2176-1396

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P; PASSERON, L. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In.: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação, INEP. **Censo Escolar 2016**: notas estatísticas. Brasília: DF, 2017.

_____. Ministério da Educação, INEP. **Censo Escolar 2018**: notas estatísticas. Brasília: DF, 2019.

_____. /IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774>.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, d e 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em : 03 abr. 2017.

_____. Lei n. 11738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul.2008. Disponível em: http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Lei_Piso_Nacional_Magisterio.pdf Acesso em: 15/06/14.

_____. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Drogas**: Cartilha para Educadores. Brasília: Ministério da Justiça / Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011.

BMJ. **The billion dollar business of being smart**. BMJ 2015;351:h4829. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/351/bmj.h4829.full>.

BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Ed. 70, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2008.

CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARBONARI, P. C. **Direitos humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010.

CARDOSO JÚNIOR, H. R. **Para que serve uma subjetividade?** Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre/RS, v. 18, n.3, 2005.

CARLINI-COTRIM, B. H. **A escola e as drogas: realidade brasileira e contexto internacional**. 1992. Tese (Doutorado) - Departamento de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CARNEIRO, H. **A fabricação do vício**. Anais do XIII Encontro Regional de História-Anpuh-MG, LPH-Revista de História, Departamento de História/ICHS/UFOP, Mariana-MG, nº 12, 2002a, p. 9-24.

_____. **As necessidades humanas e o proibicionismo das drogas no século XX**. *Rev. Outubro*, IES, São Paulo, vol. 6, 2002b, p. 115-128.

_____. **Bebida, abstinência e temperança na História Antiga e Moderna**. São Paulo: Editora Senac São Paulo 2010.

CARNEIRO, H. *et al.* **Drogas & sociedade contemporânea: perspectivas para além do proibicionismo**. Org. Regina Figueiredo; Marisa Feffermann, Rubens Adorno. São Paulo: Instituto de Saúde, 2017.

_____. **Filtros, mesinhas e triacas: as drogas no mundo moderno**. São Paulo: Xamã Editora, 1994.

CARNEIRO, H.; VENÂNCIO, R. P. **Álcool e drogas na história do Brasil**. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005, p. 231-255.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.18, n.2, jul/dez., 2002.

CARVALHO, A. F. de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: Haroldo de Resende (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte – MG, autêntica editora, 2015.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-20012012-094046. Acesso em: 2019-04-08

CARVALHO, S. de. **A política criminal de drogas no Brasil: Estudo criminológico e dogmático**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

_____. **A política de drogas no Brasil: do discurso oficial às razões da descriminalização**. Rio de Janeiro: Luam, 1996.

CASTEL, R. A. **dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação**. Caderno do CRH. UFBA, Salvador, n. 26-7, p. 19-40, 1997.

_____. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Trad. de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTILHO, E. W. V. de. Em nome da proteção do cuidado, que formas de sofrimento e exclusão temos produzido? In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Drogas, Direitos Humanos e Laço Social**. - Brasília: CFP, 2013, p. 24-27. ISBN: 9788589208529.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação PerseuAbramo, 2002.

_____. **Cultura e democracia**. En: Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008- . -- ISSN 1999-8104.

_____. **Democracia e sociedade autoritária.** Revista: Comunicação e Informação, v. 15, n. 2, p. 149 -161, jul/dez. 2012.

_____. **Ideologia e educação.** Educ. Pesqui. [online]. 2016, vol.42, n.1, pp.245-258. Disponível em: <http://ref.scielo.org/brrhnw>. Acesso em 14/05/2019.

CIRIBELLI, C. **O uso de droga no DSM:** uma revisão histórica. Clínica & Cultura v.I, n.I, ago-dez 2012, 47-67.

COURTWRIGHT, D; T. **Forces of Habit:** Drugs and the Making of the Moderns World. Massachusetts/London: Harvard/Cambridge, 2001.

DELMANTO, J. **Camaradas Caretas:** drogas e esquerda no Brasil. São Paulo: Alameda, 2015.

DENZIN, N., & LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin & Y. Lincoln (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens (pp.15-41). Porto Alegre: Artmed; Bookman. 2006.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.0 **PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO.** Brasília, julho 2015.

_____. Portaria nº 97, de 13 de junho de 2012. **Política sobre Drogas da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento** – Pressupostos Teóricos. Livro 1. Brasília: SEDF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento** – Educação de Jovens e Adultos. Livro 7. Brasília: SEDF, 2014b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação pedagógica:** projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília, DF, 2014c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico.** Professor Carlos Mota. Brasília: SEEDF, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino.** Brasília: SEEDF, 2015.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (Por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n.83, p. 601-625, 2003.

ESCOHOTADO, A. **História general de las drogas**. 6. ed. Madrid: Espasa, 2007.

ESCOHOTADO, A. **O livro das drogas: usos e abusos, desafios e preconceitos**. São Paulo: Dynamis Editorial, 1997.

EVANGELISTA, M. G. C. de. **A Percepção de Professores Sobre Violência e/ou Indisciplina nas Escolas do Ensino Médio Público do DF**. In.: WELLER, W. et al (Orgs). Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepção de professores. Gestores e estudantes. 1ª ed. Belo Horizonte [MG], Fino Traço, 2018.

EVANGELISTA, O; LEHER, R. **Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira**. Trabalho Necessário, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

FERNANDES, R. C. A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UnB, 2007.

FIORE, M. **A medicalização da questão do uso de drogas no Brasil: reflexões acerca de debates institucionais jurídicos**. In VENÂNCIO, Renato Pinto & CARNEIRO, Henrique (org.). Álcool e Drogas na História do Brasil. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2005.

FISCHER, N. B. Formação de Professores em EJA: comentários interativos com o Professor Miguel Gonzáles Arroyo. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, UNESCO, MEC, 2006. P. 33-43.

FONSÊCA, C. J. B. da. **Conhecendo a redução de danos enquanto uma proposta ética**. Psicologia & Saberes, 1(1), 11-36, 2012. Disponível em: <http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/42/21>.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FONSECA, M.V. **A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 7, n. 12, jan/jun., 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.

_____. **Do Governo dos Vivos**. In *Verve*, N. 12, outubro de 2007.

FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores**: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203 – 1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **Certificação docente e formação do educador**: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **O Estado da Juventude**: Drogas, prisões e acidentes. 2007.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALLASSI, A. D. **A Política do Ministério da Saúde na atenção às pessoas em uso problemático de álcool e outras drogas**: Avanços e retrocessos. *Boletim de Análise Político-institucional* | n. 18 | dezembro 2018.

_____. **Regulação Internacional de Álcool**. Fiocruz Brasília. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XrIEHHGBYCs>. Acesso em 30/03/2019.

GATTI, B. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A., *et al.* **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HADDAD, S. **A ação dos governos locais na educação de jovens e adultos**. *Revista Brasília de Educação*. V. 12, n. 35 maio/ago. 2007a.

_____. **Os desafios da educação de jovens e adultos.** In: GRACIANO, M. (coord.) O Plano de Desenvolvimento da Educação. São Paulo, Ação Educativa, 2007b (Em Questão, 4), p. 25-28.

_____. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, S. (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos:** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, Ação Educativa, Fapesp, 2007c, p. 7-25.

HART, C. **Um preço muito alto:** a jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre drogas. Tradução Clóvis Marques. - 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: Ipea, 2001.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia. **Perfil das comunidades terapêuticas brasileiras.** Nota Técnica nº 21 [Internet]. mar 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2xhZW8f11>. Acesso em 20/05/2019.

JRSM. Journal of the Royal Society of Medicine. **Heroin Addiction Care and Control:** the British System 1916 to 1984. Journal List J R Soc Med v.96(2); 2003 Feb PMC539406. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC539406/>.

KARAM, M. L. Quem tem medo de falar sobre drogas? Saber mais para se proteger. In: ACSELRAD, G. (Org.). **Quem tem medo de falar sobre drogas? Saber mais para se proteger.** Rio de Janeiro: FGV, 2015.

_____. **Não são as drogas que causam violência e criminalidade.** Entrevistador: Fórum da Liberdade. 7 fev. 2012. Disponível em: <http://forumdaliberdade.com.br/fl25/blog/2012/nao-sao-as-drogas-que-causam-violencia-e-criminalidade-afirma-maria-lucia-karam/>. Acesso em: 20 fev. 2012.

LABATE, B. C., *et al.* **Drogas e cultura:** novas perspectivas/Salvador: EDUFBA, 2008.

LAGAR, F. M. G. **Formação continuada de professores da SEEDF (2009-2011):** a percepção docente. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB, 2012.

LAPOUJADE, D. **O corpo que não aguenta mais.** Tradução de Tiago Seixas Themudo. Revista Polichinelo, 2011. Texto disponível em <https://revistapolichinelo.blogspot.com.br/2011/04/o-corpo-que-nao-aguentamais.html>.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e Gestão da escola**: Teoria e Prática. 5ª Ed. Revista e Ampliada – Goiânia: MF livros, 2008.

LIMA, S. M. G. de. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo**: Perspectivas e limites de trabalho. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB, 2016.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal** - Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/687/706>

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. da R. **A política brasileira de formação de professores**: repercussões sobre o trabalho decente. 2006. Disponível em:
<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2019.

MALCHER-LOPES, R.; RIBEIRO, S. **Maconha, Cérebro e Saúde**. RJ, Vieira & Lent, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. *In*: Revista Conselho da Justiça Federal /Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal, Brasília, nº 26, julho/setembro 2004, p. 36-44.

MARCELLO, F. A. **O conceito de dispositivo em Foucault**: mídia e produção agnóstica de sujeitos-maternos. Educação e Realidade. 29 (1): 199-213 jan/jun, 2004.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? *In*: GUIMARÃES, A. A. *et al* (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-23.

MEC. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2018.

MEDEIROS, M. N. de. **A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular**: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: vozes, 1994.

MOREIRA, F. G; SILVERIA, D. X. da; ANDREOLI, S. B. **Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde**. *Ciência & Saúde Coletiva*. 11(3)807-816, 2006.

NIETZSCHE, F. W. **A genealogia da moral**. 3. ed. São Paulo: Editora Escala, 2009.

Ó, J. R. do. **A Maquinaria Escolar Moderna Entre os Séculos XVI e XIX**: estruturas de uma história do presente. 2008. Trabalho apresentado no Curso de Extensão A Maquinaria Escolar Moderna Entre os Séculos XVI e XIX: estruturas de uma história do presente, São Leopoldo, 2008.

_____. **O Governo de si mesmo**: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

OBID. Observatório Nacional de Política Combate as Drogas. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/conteudo/index.php?id_conteudo=11415&rastrastro=PESQUISAS+E+ESTAT%C3%8DSTICAS%2FIndicadores/Consumo+de+droga+s>. Acesso em: 20/05/2018.

OLIVEIRA, N; RIBEIRO, E. **O massacre negro brasileiro na guerra às drogas**: Reflexões sobre raça, necropolítica e o controle de psicoativos a partir da construção de uma experiência negra. *Reflexão Institucional*. • SUR 28 - v.15 n.28 • 35 - 43 | 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-nathalia-oliveira-e-eduardo-ribeiro.pdf>. Acesso em 06/05/2019.

PARO, V.H. **Gestão Democrática da Escola Pública**, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PECCIOLI, M. R. **Deleuze, drogas e literatura**: o ‘corpo sem órgãos’ de William Burroughs. *Aurora*: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 31-46, out. 2016-jan. 2017.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, E. S. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2014.

PROERD-BRASIL. **O que é o PROERD?**. Disponível em: <<http://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>>. Acesso em: 09/07/2018.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, S. **“Educação para todos” e reprodução do capital**. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, ano 7, n.9, 2009. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20et20al.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RIBEIRO, T. M. **Do “você não pode” ao “você não quer”**: a emergência da prevenção às drogas na educação. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.

RODRIGUES, T. **Narcotráfico e militarização nas Américas: vício de guerra**. *Contexto int.*, Rio de Janeiro, v.34, n. 1, p. 9-41, Jun, 2012.

RODRIGUES, T. **Narcotráfico: uma guerra na guerra**. 2. ed. São Paulo: Desatino, 2012.

ROSA, P. O. **Drogas e biopolítica: uma genealogia da redução de danos**. 2012. 373 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. 5ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

RUMMERT, S. M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos**. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Porto, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SANCHEZ RÚBIO, D. **Crítica a uma cultura estática e anestesiada de direitos humanos: por uma recuperação das dimensões constituintes da luta pelos direitos**. *Revista Culturas Jurídicas*, Vol. 4, Núm. 7, jan./abr. 2017..

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores associados, 2013.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, M. S. da. **Se Liga! O livro das drogas**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008a.

_____. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008b, p.83-100.

SOUZA, D. P. O. de; SILVEIRA FILHO, D. X. da. **Uso recente de álcool, tabaco e outras drogas entre estudantes adolescentes trabalhadores e não trabalhadores**. Rev. bras. epidemiol., São Paulo , v. 10, n. 2, p. 276-287, Jun 2007.

SOUZA, E. C. de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101.

SOUZA, J. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**. São Paulo: Editora Leya, 2017.

SOUZA, M. J. L. de. **Fobópole: O medo generalizado e a militarização da questão urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

SOUZA, D. B. de; MENEZES, J. S. S. da. **Estudo crítico-exploratório sobre os Planos Estaduais de Educação (PEEs) no Brasil: contribuições para formulações e reformulações decorrentes do novo Plano Nacional de Educação (PNE) – Relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: Nephem/Uerj; Neephi/Unirio, jun. 2014.

SOUZA-JUNIOR, J. G (Org.). **O Direito Achado na Rua: concepções e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

TALEB, N. N. **A lógica do Cisne Negro: o impacto do altamente improvável**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009.

TORCATO, C. E. M. **A história das drogas e sua proibição no Brasil: da Colônia à República**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História. Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.

TOSCANO Jr., A. Um breve histórico sobre o uso de drogas. *In*: Seibel S. & Toscano Jr. A. (Eds.). **Dependência de drogas**. Atheneu: São Paulo. 2001. pp. 7-23.

TOSI, G; ZENAIDE, M. N. T. **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. Giuseppe Tosi, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira *et al* (Orgs) - João Pessoa: CCTA, 2016.

TRAD, S. Controle do uso de drogas e prevenção no Brasil: revisitando a trajetória para entender melhor os desafios atuais. *In*: NERY FILHO, A. *et al.* (Orgs.). **Toxicomanias: incidências clínicas e socioantropológicas**. Salvador: EDUFBA; Salvador: CETAD, 2009. ISBN: 9788523208820.

UNODC. **United Nations Office on Drugs and Crime**, 2018.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. **A maquinaria escolar: teoria e educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009a.

_____. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009b.

VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. *In*: MACHADO, A.M. *et al.* (Org.). **Educação inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDICH, A. e LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WELLER, W. *et al.* **Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepções de professores, gestores e estudantes**. (Org) WELLER, W; FERREIRA, C. S.; BENTO, A. L. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2018.

WELLER, W. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

WELLER, W. ZARDO, S. P. **Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/757/530> Acesso em junho de 2019.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

World Health Organisation. **Lexicon of alcohol and drug terms published by the World Health Organization**. 2006. Disponível em: http://www.who.int/substance_abuse/terminology/who_lexicon/en/.

ZACCONE, O. **Acionistas do nada: quem são os traficantes de drogas?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renavan, 2007.

ZALUAR, A. (Org.). **Drogas e cidadania: repressão ou redução de riscos**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul/set. 2017.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao Sr. Chefe da EAPE,

Encaminhamos o mestrando Francisco Márcio Júnior, matrícula: 170166937, da Universidade de Brasília – UnB, para desenvolver a pesquisa descrita no projeto de pesquisa em anexo, na Regional de Ensino da Ceilândia/DF.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender as concepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre os estudantes da EJA. Como objetivos específicos, pretende-se conhecer a trajetória biográfica e profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam nesse segmento, identificar as concepções desses profissionais sobre o uso de drogas entre os estudantes da EJA, bem como verificar de que forma tais concepções orientam suas práticas de intervenção. A pesquisa conta com a orientação da professora Dra. Sinara Pollom Zardo da FE/UnB (Matr. 1094416).

A pesquisa se desenvolverá em dezembro de 2018 e seguirá os seguintes passos:

- Entrevista narrativa com os coordenadores pedagógicos que atuam na EJA.

Além disso, as informações fornecidas serão usadas somente para efeito desta pesquisa, sem identificação dos interlocutores, isto é, os nomes não serão mencionados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

_____/_____/____ de 2018.

Assinatura do coordenador e carimbo

Assinatura do orientador e Matrícula

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Francisco Márcio Júnior – matrícula UnB 170166937, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE), venho por meio deste, informar-lhe a realização do Projeto de Dissertação de Mestrado intitulado “Concepções dos(as) professores(as) do 3º segmento da EJA sobre o uso de drogas entre os estudantes: orientações sobre as práticas de intervenção” sob orientação da Professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo

Este projeto tem como objetivo compreender as concepções de professores/as, que atuam no 3º segmento da EJA, sobre o uso de drogas entre os estudantes e de que forma tais concepções orientam as práticas de intervenção.

A fim de que essa pesquisa seja desenvolvida, necessito da concessão de entrevistas pelos professores que atuam no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução N° 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa, além de serem publicados na Dissertação de Mestrado, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em Congressos, Seminários ou publicados em diferentes meios.

Por fim, eu _____, ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas para a coleta de dados, não permitindo a minha identificação.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura da Mestrando

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

Bloco I – Trajetória biográfica

- 1.1. Você poderia falar de onde você veio e onde estudou?
- 1.2. Quando e como você veio para Brasília?
- 1.3. Como foi sua juventude no Ensino Médio?
- 1.4. O que levou você a escolher essa profissão?
- 1.5. Onde você se graduou? Como foi?

Bloco II – Trajetória profissional

- 2.1. Qual é sua área de formação?
- 2.2. Como você se tornou professor(a) e posteriormente coordenador(a)?
- 2.3. Há quanto tempo você trabalha na SEEDF?
- 2.4. Em que momento você começou a atuar na EJA?
- 2.5. Que motivos a(a) levaram a querer atuar na EJA?
- 2.5. Que motivos o(a) levaram à coordenação pedagógica da EJA?
- 2.6. Você já fez ou costuma fazer cursos de formação continuada, tais como os da EAPE ou de outras instituições?
- 2.7. Quais são os seus objetivos atuando na coordenação pedagógica?
- 2.8. Que desafios você encontra como coordenador(a) da EJA?

Bloco III – Percepções sobre o uso de drogas

- 3.1. No que refere ao uso de drogas, essa é uma questão recorrente no contexto escolar em que você atua?
- 3.2. Como esse tema é tratado em sala de aula?
- 3.3. Na sua opinião, o que leva os estudantes a fazerem uso de drogas?
- 3.4. Você sente alguma dificuldade em tratar desse tema?
- 3.5. Você já procurou informações sobre uso e abuso de drogas? Se sim, que tipo de fonte você acessou?
- 3.6. Na sua opinião, o uso de drogas está associado ao baixo rendimento escolar e/ou à violência?

Bloco IV – Práticas de intervenção

- 4.1. Na sua experiência como coordenador(a), você já presenciou algum(a) estudante sob o efeito de alguma droga na aula de aula ou nas dependências da escola?
- 4.2. Se sim, como foi sua intervenção?
- 4.3. Você conhece algum projeto de intervenção sobre o uso e abuso de drogas nas escolas? Qual(ais)?
- 4.4. Na escola há algum apoio para o(a) professor(a) mediar essas situações?
- 4.5. Não tenho mais perguntas. Você gostaria de acrescentar alguma coisa ou falar algo que ainda não foi discutido?

Muito obrigado.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS/AS INFORMANTES

Este quadro deve ser preenchido pelo pesquisador

Data da entrevista: ____ / ____ / ____ Local: _____

Duração da entrevista: Início: _____ Fim: _____ Código: _____

Prezado/a Professor/a,

Estou desenvolvendo uma pesquisa que visa compreender as concepções de professores/as, que atuam no 3º segmento da EJA sobre o uso de drogas entre estudantes e de que forma tais concepções orientam as práticas de intervenção sobre o tema. O objetivo desse formulário é coletar algumas informações socioeconômicas, para fins de caracterização dos/as participantes dessa pesquisa. Todas as informações serão mantidas em sigilo e nomes não serão divulgados. Obrigado pela sua colaboração.

Nome: _____

Nome fictício (como gostaria de ser chamado): _____

Idade: _____ anos.

Estado civil: _____

Gênero: () Feminino () Masculino

Cor/Raça: () Branco () Pardo () Amarelo () Preto () Indígena () Não sei

Tem irmã/os? () Sim () Não Número de irmãos (ãs): _____

Tem filhos/as: () Sim () Não Número de filhos (as): _____

Religião: _____

Orientação política: _____

Caso possuir, é filiado a algum partido político? Se sim, qual? _____

Naturalidade: _____ Estado: _____

Cidade em que mora: _____

Quanto tempo vive nessa cidade: _____

Naturalidade da mãe: _____ Estado: _____

Naturalidade do pai: _____ Estado: _____

MORADIA

Como quem você mora?

com pais com parceiro/a com amigos/as sozinho/a com parentes

Outros: _____

FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

Descreva o nome, local e tipo de escola em que estudou cada período:

1ª a 4ª série: _____

Local: _____ escola pública escola particular

5ª a 8ª série: _____

Local: _____ escola pública escola particular

Magistério/Ensino médio: _____

Local: _____ escola pública escola particular

Superior: _____

Local: _____ escola pública escola particular

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Você já abandonou a escola e voltou para a mesma série?

Sim, por uma vez;

Sim, por duas vezes;

Não

Fez cursinho pré-vestibular? Sim Não

SITUAÇÃO ATUAL

Somente trabalha Trabalha e estuda

Quais funções/cargos já ocupou na instituição: _____

Renda mensal: R\$ _____

Possui outras fontes de renda:

Sim → Individual Familiar

Não

ATIVIDADE PROFISSIONAL

Em qual DRE você está lotado/a? _____

Nome(s) da(s) escola(s) que você está atuando: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

Série(s) que leciona: _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo que atua na SEEDF: _____

Qual sua carga horária de trabalho semanal: _____

ESCOLARIDADE DA MÃE

Primeiro grau/Ensino fundamental Completo Incompleto

Segundo grau/Ensino médio Completo Incompleto

Ensino superior: Completo Incompleto

Profissão da mãe: _____ Renda mensal: R\$ _____

ESCOLARIDADE DA PAI

Primeiro grau/Ensino fundamental Completo () Incompleto ()

Segundo grau/Ensino médio Completo () Incompleto ()

Ensino superior: Completo () Incompleto ()

Profissão do pai: _____ Renda mensal: R\$ _____

ESCOLARIDADE DO/A PARCEIRO/A (*Somente se vivem juntos/as*)

Primeiro grau/Ensino fundamental Completo () Incompleto ()

Segundo grau/Ensino médio Completo () Incompleto ()

Ensino superior: Completo () Incompleto ()

Profissão da mãe: _____ Renda mensal: _____

DADOS COMPLEMENTARES

Você faz parte de algum grupo, movimento social ou associação? Sim () Não ()

Se sim, qual? _____

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo do qual participa?

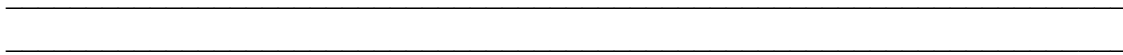
Se sim, há quanto tempo você está nesse grupo? _____

Você estaria disposto(a) a conceder novas informações no futuro? Sim () Não ()

Telefones para contato: _____

E-mail: _____

Outras informações:



Obrigado.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE

Memorando /2019 – EAPE

Brasília, 01 de Fevereiro de 2019.

Para: COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE CEILÂNDIA
Assunto: Autorização para Pesquisa

Senhor Coordenador Regional de Ensino de Ceilândia,

Informamos que o professor FRANCISCO MÁRCIO JÚNIOR, matrícula 223429-9, cumpriu os requisitos exigidos por este Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE quanto à sua solicitação para a pesquisa Percepção dos Coordenadores Pedagógicos sobre o uso de drogas entre estudantes de EJA que se desenvolverá nesta Coordenação Regional de Ensino.

Diante do exposto, AUTORIZAMOS o professor a realizar seu estudo, por estar em conformidade com as normas da SEDF

Nos colocamos à disposição para mais esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Simão de Miranda
68.562-3

Diretor Pedagógico do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais
de Educação - EAPE



Scanned with
CamScanner

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
SGAS 907, Conjunto A, CEP. 70.390-070
Telefone: 3901-2378



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
CEILÂNDIA

CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE
Atividades Pedagógicas e de Pesquisa de Cursos de Licenciaturas

À Direção da Escola: **CEM 03**

Encaminhamos o(s) estudante(s) abaixo relacionado(s), da Instituição de Ensino Superior **UNB**, do curso de MESTRADO EM EDUCAÇÃO para realizar atividades pedagógicas da disciplina / do projeto DE PESQUISA "PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE O USO DE DROGAS ENTRE ESTUDANTES DE EJA" nessa escola. A atividade deverá ser realizada no 1º semestre do ano de **2019**.

Solicitamos que a direção confira a identificação do(s) estudante(s) com um documento pessoal de identificação.

| Nome do(s) Estudante(s) | Matrícula |
|-------------------------|-----------|
| FRANCISCO MÁRCIO JÚNIOR | 170166937 |
| | |
| | |
| | |
| | |

| Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas* | Carga Horária |
|--|---------------|
| ENTREVISTAS | 20H |
| | |
| | |
| TOTAL: | 20H |

* Atividades de disciplinas específicas da graduação, EXCETO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. A carga horária total das atividades não poderá ser superior a 20 horas. Em caso de projetos maiores como PIBID e TCC, deverá estar anexado o projeto ou plano de atividades detalhado quanto aos objetivos e ao que será desenvolvido na escola.

Este documento **NÃO autoriza registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas** (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO autoriza** a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,

Brasília, 11 de MARÇO de 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL
08.394.676/0001-07
E.A.P.E. ESTÁGIO
CEILÂNDIA

DENISE MACEDO
2083833

Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

OBS.: DE ACORDO COM O INTERESSE E DISPONIBILIDADE DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA.

