

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFPI
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

BELISA MARIA DA SILVA MELO

**PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS NA ESCOLA: da formação à prática pedagógica
em espaços colaborativos**

**TERESINA/PI
2018**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFPI
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

BELISA MARIA DA SILVA MELO

**PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS NA ESCOLA: da formação à prática pedagógica
em espaços colaborativos**

Texto apresentado à banca examinadora para defesa de tese do Doutorado em Educação/PPGED/UFPI como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

**TERESINA/PI
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M528p Melo, Belisa Maria da Silva.
Prevenção ao uso de drogas na escola : da formação à
prática pedagógica em espaços colaborativos / Belisa Maria da
Silva Melo. – 2018.
273 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2018.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho
Moura”.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação de
Professores. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Drogas-Prevenção.

I. Título.

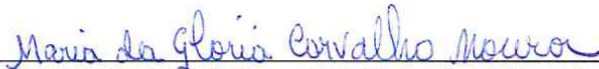
CDD 374

BELISA MARIA DA SILVA MELO

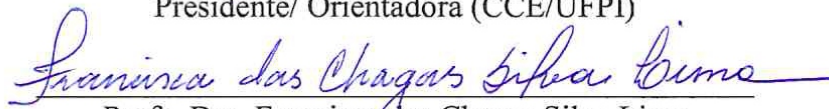
**PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS NA ESCOLA: da formação à prática pedagógica
em espaços colaborativos**

Aprovada em 02/02/2018.

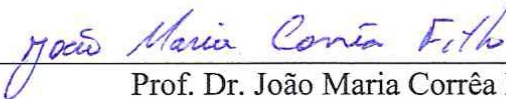
BANCA EXAMINADORA



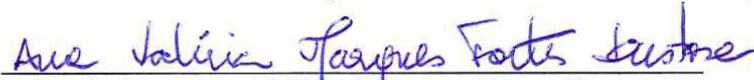
Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Presidente/ Orientadora (CCE/UFPI)



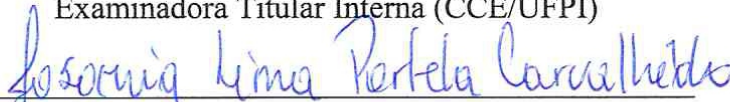
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Examinadora Titular Externa (UFMA)



Prof. Dr. João Maria Corrêa Filho
Examinador Titular Externo (Curso Medicina Parnaíba/UFPI)



Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Examinadora Titular Interna (CCE/UFPI)



Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora Titular Interna (CCE/UFPI)

Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim
Examinadora Interna Suplente (CCE-UFPI)

Prof. Dr. Fernando Lopes e Silva Junior
Examinador Externo Suplente (Curso Medicina Parnaíba/UFPI)

AGRADECIMENTOS

Gratidão vai além de muito obrigado, ultrapassa gentilezas e é superior a qualquer interesse...gratidão é virtude de quem reconhece em Deus e no outro o valor que ele tem e o que faz sem exigir algo em troca. Quem sabe agradecer, está apto a crescer (Cecília Sfalzin).
Ao encerrar mais esse ciclo, como aprendiz da área de Educação, quero agradecer a todos que tiveram ao meu lado apoiando-me e incentivando-me para realização de mais esse sonho.

Gratidão a **Deus**, por ter me colocado neste caminho e ter feito tudo acontecer da melhor forma, oferecendo através de seu amor, a força, saúde e em especial a fé que venho sempre fortalecendo, mesmo nos momentos de mais fragilidade.

Aos meus **mainha e painho** que tanto amo, **Regina e Junior**, que me ensinaram a caminhar com dignidade, honestidade, conquistando de forma ética e responsável cada vitória, não bastaria um obrigado. A vocês, que sempre com AMOR, afeto e dedicação mostraram os caminhos a seguir para que eu os trilhasse sem medo e cheia de esperança. A vocês, que se doaram por inteiro e renunciaram aos seus sonhos para que, muitas vezes, pudessem realizar os meus. A vocês meu reconhecimento, gratidão e amor incondicional! Não sei descrever a felicidade que sinto em poder proporcionar esse momento.

Aos **meus amados irmãos** e melhores amigos, **Madson e Marcos**, espelho de educação, caráter, profissionalismo, honestidade e em especial pela parceria e cumplicidade em todos os momentos da minha vida, sei que posso contar com vocês, que são fonte de inspiração.

Aos meus lindos e encantadores sobrinhos **Guilherme e Lys**, luz da vida, que me ensinam a cada dia o que é amar uma pessoinha que não é sua, mas a quem você pertence...que ser tia é amar incondicionalmente alguém que não saiu de nós, mas gerou-se em nosso coração.

Ao meu lindo parceiro da vida, **Flávio Marcílio**, por todo amor doce e sincero...por toda admiração que destina a mim todos os dias, e potencializar ainda mais o que sou capaz. Gratidão pelo amor e sorriso diário, por arrancar as mais gostosas gargalhadas, por fazer dos meus sonhos os seus também...e principalmente por ter em todos os momentos dessa caminhada, ajudado tudo ficar mais leve, enaltecendo sempre a compreensão mesmo nos momentos que estive mais ausente devido o processo de construção de minha pesquisa.

Aos demais familiares, **minha avó Bebel**, **meus saudosos avós (in memoriam) Vovô Tontonho, Vovó Tereza e Vovô Jose Olímpio**, ao **Tio Carlos Alberto (in memoriam)** que

tanto expunha minhas qualidades de forma lindamente carinhosa, demais **queridos tios e tias, primos (as)** e minhas queridas cunhadas, **Fernanda e Viviane**. Gratidão pela torcida de sempre e por terem tornado meus momentos ainda mais alegres. A **Lourdes**, que acompanha nossa família há anos, demonstrando sempre cuidado, amor e carinho por mim e meus irmãos.

À minha querida orientadora, mãe acadêmica, **Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura**, agradeço pela oportunidade que me deu, por tudo que aprendi com você e graças a você. Gratidão por sempre ter me tratado com respeito, igualdade, carinho, e especialmente por sempre ter acreditado em meu potencial. Tivemos momentos e aprendizados importantes, principalmente para a vida. Você é uma inspiração e um grande exemplo profissional.

À **Edileuza Galvão**, por todo carinho, incentivo, amizade, pela a oportunidade de conhecer e conviver com uma pessoa especial e generosa, que sempre com suas palavras me acalentou nos momentos de tensão.

À minha amiga **Djanira do Espírito Santo**, por toda disponibilidade, prestatividade e amizade destinada. Sua ajuda e seu apoio foram para mim de valor inestimável. Aprendi muito com você.

À minha amiga **Edmara Castro**, gratidão por sua amizade, força e pela alegria que sempre senti nas nossas conversas regadas de altas gargalhadas, inclusive nas madrugadas de estudo, deixando tudo mais leve.

Ao meu amado grupo da “Elite” Doutorado 6ª Turma: **Ana Gabriela, Carlos Eduardo, Djanira, Edmara, Eliana, Elizangêla, Patrícia Melo e Valdênia**, por toda convivência, desabafos, força, pelas conversas que entravam a madrugada, por todos os sorrisos, (com) partilhando e nos apoiando em tantos momentos, de angústias e alegrias, e termos construído uma linda amizade que nos dar a certeza que sempre poderemos contar uns com os outros.

Aos amigos **Cleidvan e Kelsen**, por todo carinho e amizade.

Aos meus amigos e parceiros de trabalho do Curso de Medicina/UFPI campus Parnaíba: **Prof. Dr. Fernando Lopes Silva Junior, Prof. Dr. Severino Junior e Profa. Dra. Karina Santos**, minha gratidão por toda sabedoria, cuidado e força. Obrigada por toda sinceridade, gentileza e por aprender diariamente com vocês.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI, **Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura e da Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes**

Lustosa, pelo suporte operacional e qualidade com que coordenam o Programa de Mestrado/Doutorado.

Aos **professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI** pela disponibilidade, disciplinas ministradas e os ensinamentos.

À **banca examinadora** de defesa de tese, minha gratidão por tantas colocações pertinentes, sugestões e a forma gentil e respeitosa que sempre me trataram durante todo esse processo, desde a qualificação, minha gratidão.

À **minha turma de Doutorado (6ª turma) PPGED/UFPI**: Adélia, Ana Gabriela, Ariosto, Carlos Eduardo, Cleidvan, Djanira, Edmara, Elenita, Eliane, Elizângela, Fabrícia, Leudjane, Maria da Cruz, Maria Lemos, Patricia Gonzaga, Patricia Melo, Patrícia Sara, Socorro, Shirlane e Valdênia por todos os momentos vividos durante esses anos, bem como as demais pessoas queridas deste programa de doutorado, as quais que tive oportunidade conhecer.

À **Administração Superior** da Universidade Federal do Piauí pelo suporte destinado à qualificação dos docentes.

Ao Magnífico Reitor, **Prof. Dr. José de Arimatéia Dantas Lopes** pelo apoio e gestão administrativa.

À **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação** pelo apoio estrutural.

À **Direção do Campus Ministro Reis Veloso**, na pessoa do Prof. Dr. Alexandre Marinho por ser um gestor atuante em prol crescimento do campus.

À **coordenação do Curso de Medicina/UFPI do Campus Ministro Reis Veloso**, Prof. Dr. José Ivo Pedrosa e Prof. Dr. João Maria Corrêa Filho e demais colegas do curso.

Ao **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação (NIPPC)**, por todas os momentos discursivos, reflexivos e afetivos compartilhados.

À equipe **Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR)** por toda prestatividade, os agradáveis momentos juntos, apoio logístico e disponibilidade.

Aos **funcionários técnicos administrativos e terceirizados**, que fazem parte do Centro de Ciência da Educação (CCE/UFPI), em especial do PPGED/UFPI, que participaram da agradável convivência durante esses anos.

À **Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba** pela disponibilidade, e apoio ao desenvolvimento da pesquisa.

À **gestão e demais funcionários da Escola Municipal**, *lócus* da pesquisa, pelo apoio a proposta da pesquisa de forma tão cuidadosa e carinhosa.

Aos queridos **estudantes e professores colaboradores** da escola, que disponibilizaram seu tempo e investiram esforços para participar do estudo, bem como o maravilhoso acolhimento.

Aos demais **amigos** (as) que Universidade Federal do Piauí me presenteou e que mesmo indiretamente, participaram desta caminhada, com amizade, apoio e carinho.

Aos **amigos** (as) que permeiam meu jardim da vida, poderia citar vários, por nosso convívio, pelos momentos de descontração, pela força ofertada e torcida sempre verdadeira, bem como a compreensão nos momentos ausentes.

De tudo fica a certeza que a caminhada não finda aqui. Sinto que tenho muito a fazer, a compreender, a aprender. Sinto que tenho muito a agradecer. Durante meu percurso acadêmico, pessoal e profissional venho compreendendo que o poder da gratidão reside na capacidade de este sentimento nos tornar mais felizes e por isso sou grata às pessoas que têm um papel significativo em minha vida, seja de forma direta ou indireta. Sou grata por todos os momentos, inclusive aqueles que nos fazem mais fortes, crescer e sermos melhores. Dessa forma, a todos vocês que me destinaram afeto e me presentearam com um ambiente fraterno, leve e enriquecedor, desejo que continuem com seus estimados valores, aqueles que eu aprendi enquanto tive/tenho a todos vocês por perto. Obrigada.

MELO, Belisa Maria da Silva. **Prevenção ao uso de Drogas na Escola:** da formação à prática pedagógica em espaços colaborativos, 2018. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMO

O presente estudo apresenta uma pesquisa sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos e sua articulação com a prevenção ao uso de drogas na escola e as práticas pedagógicas. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa, do Programa de Pós-graduação em Educação e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação (NIPPC), da Universidade Federal do Piauí. Analisa a contribuição da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), face aos desafios da prevenção ao uso de drogas na escola. Para ser desenvolvida contou com a participação de professores e jovens e adultos estudantes da rede municipal de ensino de Parnaíba, Piauí, Brasil. O referencial teórico metodológico configura-se como uma pesquisa-ação colaborativa do tipo Quantitativa e Qualitativa, segundo contribuições de Thiollent (2009;2011), Desgagné (1994; 2007). A opção pela abordagem colaborativa justifica-se porque se aplica ao objeto de estudo, visto que possibilita uma visão sistêmica, dos sujeitos implicados no processo. O interesse da pesquisadora deriva do envolvimento com pesquisas que envolvem a temática de drogas, educação e saúde, por ser enfermeira e, principalmente, professora, percebendo assim, a escola como *locus* privilegiado para trabalhar a temática, acentuando-se quando a equipe da Secretaria de Educação do Município de Parnaíba buscou apoio para trabalhar a problemática. Essas inquietações deram origem à questão norteadora do estudo: Como a formação de professores em espaços colaborativos, sobre a prevenção ao uso de drogas, ganha centralidade nas ações escolares e contribui para (re) construção da prática pedagógica? Tendo como objetivo geral analisar a influência da formação continuada, em espaços colaborativos, na prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos com vistas à prevenção ao uso de drogas no espaço escolar. Teoricamente fundamentam-se além de documentos disponibilizados, em estudiosos como Pillon (2009), Sodelli (2010) e Laranjeira (2004; 2011), Fonseca (2006), que debatem sobre o uso de drogas e sua prevenção, incluindo o contexto escolar; e estudiosos da Educação de Jovens e Adultos; Ensino e Aprendizagem; Formação Docente e Prática Pedagógica, como: Moura (2007; 2012; 2015), Saviani (2009), Nóvoa (2013); De Aquino (2007), Bellan (2005), entre outros. Para produção das informações os procedimentos metodológicos adotados foram o questionário e a entrevista e, a formação continuada realizada na escola, *locus* do estudo. Para a organização das informações e sua análise, utilizou-se como orientação teórica a Análise do Discurso, na perspectiva foucaultiana. Os resultados apontam para a necessidade da formação continuada do professor com vistas à (re) construção de práticas pedagógicas que levem à prevenção ao uso de drogas na escola. Conclui-se, diante do reconhecimento dos professores e *feedback* dos estudantes, que é possível a formação continuada, (re) construir a prática pedagógica do professor, em espaços colaborativos, possibilitando movimento contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da sala de aula, modificando positivamente a realidade vivida, de forma a atuar como fator protetivo frente à problemática do uso de drogas na escola.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Prevenção ao uso de drogas na escola. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.

MELO, Belisa Maria da Silva. **Prevention of Drug Use in School: from training to pedagogical practice in collaborative spaces**, 2018. Doctoral Thesis on Education - Post-Graduation Program in Education, Science Education Center, Federal University of Piauí, 2018.

ABSTRACT

The present study presents a research on the continuing education of teachers of Youth and Adult Education and their articulation with the prevention of drug use in school and pedagogical practices. It is linked to the Research Line: Teacher Training and Educational Practice, Graduate Program in Education and to the Interdisciplinary Center for Research in Curricular Practices and Training of Education Professionals (NIPPC), Federal University of Piauí. It analyzes the contribution of continuing education of teachers of Youth and Adult Education (EJA), in face of the challenges of drug prevention in school. To be developed it counted on the participation of teachers and young people and adults students of the municipal network of education of Parnaíba, Piauí, Brazil. The theoretical methodological framework is a collaborative action research of the Quantitative and Qualitative type, according to Thiollent (2009; 2011), Desgagné (1994; 2007). The option for the collaborative approach is justified because it applies to the object of study, since it allows a systemic view of the subjects involved in the process. The interest of the researcher derives from the involvement with research involving the use of drugs, education and health, for being a nurse and, mainly, teacher, perceiving, thus, the school as privileged locus to work the thematic, being accentuated when the staff of the Secretariat of Education in the Municipality of Parnaíba sought support to work on the problem. These concerns gave rise to the guiding question of the study: How does teacher education in collaborative spaces, on drug prevention, gain centrality in school actions and contribute to (re) construction of pedagogical practice? The objective of this study was to analyze the influence of continuing education in collaborative spaces in the pedagogical practice of the teacher of Youth and Adult Education with a view to preventing drug use in school. Theoretically, they are based on documents available to scholars such as Pillon (2009), Sodelli (2010) and Laranjeira (2004; 2011), Fonseca (2006), who discuss drug use and its prevention, including school context; and scholars of Youth and Adult Education; Teaching and Learning; Teacher Training and Pedagogical Practice, such as: Moura (2007; 2012; 2015), Saviani (2009), Nóvoa (2013); De Aquino (2007), Bellan (2005), among others. For the production of the information the methodological procedures adopted were the questionnaire and the interview, and the continued formation in the school, the locus of the study. For the organization of the information and its analysis, the Discourse Analysis was used as a theoretical orientation in the Foucaultian perspective. The results point to the need for continuing teacher training in order to (re) construct pedagogical practices that lead to the prevention of drug use in school. It is concluded, in the face of teacher recognition and feedback from students, that it is possible to continue training, (re) construct the pedagogical practice of the teacher, in collaborative spaces, enabling continuous movement of action-reflection-action in the everyday classroom, positively modifying the lived reality, in order to act as a protective factor against the problem of drug use in school.

Keywords: Youth and Adult Education. Prevention of drug use at school. Teacher training. Pedagogical practices.

MELO, Belisa Maria da Silva. **Prevención del uso de Drogas en la Escuela:** de la formación a la práctica pedagógica en espacios colaborativos, 2018. Tesis de Doctorado en Educación - Programa de Postgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de PiauÍ, 2018.

RESUMEN

El presente estudio presenta una investigación sobre la formación continuada de profesores de la Educación de Jóvenes y Adultos y su articulación con la prevención al uso de drogas en la escuela y las prácticas pedagógicas. Se vincula a la Línea de Investigación: Formación Docente y Práctica Educativa, del Programa de Postgrado en Educación y al Núcleo Interdisciplinario de Investigación en Prácticas Curriculares y Formación de profesionales de la Educación (NIPPC), de la Universidad Federal de PiauÍ. Se analiza la contribución de la formación continuada de los profesores de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), frente a los desafíos de la prevención del uso de drogas en la escuela. Para ser desarrollada contó con la participación de profesores y jóvenes y adultos estudiantes de la red municipal de enseñanza de Parnaíba, PiauÍ, Brasil. El referencial teórico metodológico se configura como una investigación-acción colaborativa del tipo cuantitativa y cualitativa, según contribuciones de Thiollent (2009; 2011), Desgagné (1994; 2007). La opción por el enfoque colaborativo se justifica porque se aplica al objeto de estudio, ya que posibilita una visión sistémica, de los sujetos implicados en el proceso. El interés de la investigadora deriva del involucramiento con investigaciones que involucran el uso de drogas, educación y salud, por ser enfermera y, principalmente, profesora, percibiendo así, la escuela como locus privilegiado para trabajar la temática, acentuándose cuando el equipo de la Secretaría de Educación del Municipio de Parnaíba buscó apoyo para trabajar la problemática. Estas inquietudes dieron origen a la cuestión orientadora del estudio: ¿Cómo la formación de profesores en espacios colaborativos, sobre la prevención al uso de drogas, gana centralidad en las acciones escolares y contribuye a (re) construcción de la práctica pedagógica? Con el objetivo general analizar la influencia de la formación continuada, en espacios colaborativos, en la práctica pedagógica del profesor de Educación de Jóvenes y Adultos con miras a la prevención del uso de drogas en el espacio escolar. En los últimos años, la mayoría de los encuadramientos se han convertido en una de las principales causas de la crisis económica mundial. y estudiosos de la Educación de Jóvenes y Adultos; Enseñanza y Aprendizaje; la Formación Docente y la Práctica Pedagógica, como: Moura (2007; 2012; 2015), Saviani (2009), Nóvoa (2013); De Aquino (2007), Bellan (2005), entre otros. Para la producción de las informaciones los procedimientos metodológicos adoptados fueron el cuestionario y la entrevista y la formación continuada realizada en la escuela, locus del estudio. Para la organización de las informaciones y su análisis, se utilizó como orientación teórica el Análisis del Discurso, en la perspectiva foucaultiana. Los resultados apuntan a la necesidad de la formación continuada del profesor con miras a la (re) construcción de prácticas pedagógicas que lleven a la prevención al uso de drogas en la escuela. Se concluye, ante el reconocimiento de los profesores y feedback de los estudiantes, que es posible la formación continuada, (re) construir la práctica pedagógica del profesor, en espacios colaborativos, posibilitando movimiento continuo de acción-reflexión-acción en el cotidiano del aula, modificando positivamente la realidad vivida, de forma a actuar como factor protectorio frente a la problemática del uso de drogas en la escuela.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Prevención del uso de drogas en la escuela. Formación de profesores. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 - Banco Capes. Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado.....	25
QUADRO 02 - Banco da Capes. Programas de Pós-Graduação em Educação.....	25
FIGURA 01 - Relações entre pesquisa, ação, aprendizagem e avaliação.....	85
FIGURA 02 – Espiral da Pesquisa-ação.....	87
QUADRO 03 - Colaboradores: etapa quantitativa e qualitativa.....	96
FIGURA 03 - Arco de Maguerez: um mergulho na turbulência das marés.....	97
FIGURA 04 - Pontos-Chave: consolidando o diálogo.....	99
FIGURA 05 - Espiral da Pesquisa-ação colaborativa: Arco de Maguerez.....	101
QUADRO 04 - Planificação dos cursos.....	104
QUADRO 05 - Planificação da aula interventiva.....	105
GRAFICO 01 - Distribuição de frequências dos motivos para não conclusão do curso no período regular (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	127
GRAFICO 02 - Experiência pessoal dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	131
GRAFICO 03 - Distribuição de médias dos escores dos domínios de fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	134
GRAFICO 04 - Distribuição de médias dos escores dos domínios de fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	136
GRAFICO 05 - Distribuição de médias dos escores dos domínios de fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=24). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	147

GRAFICO 06 - Distribuição de médias dos escores dos domínios de fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	149
QUADRO 06 - Concepções dos professores.....	159
QUADRO 07 - Prevenção ao uso de drogas na escola: prática pedagógica.....	166
QUADRO 08 - Prevenção ao uso de drogas na escola: dificuldades curriculares e pedagógicas.....	170
QUADRO 09 - Concepções dos estudantes.....	173
QUADRO 10 - Prevenção ao uso de drogas na escola.....	178
QUADRO 11 - Formação do Professor Formador: Primeiro Momento.....	184
QUADRO 12 - Formação do Professor Formador: Segundo Momento.....	187
QUADRO 13 - Formação do Professor Formador: Terceiro Momento.....	190
QUADRO 14 - Formação do Professor Formador: Quarto Momento.....	191
QUADRO 15 - Formação dos Professores Colaboradores: Primeiro Momento.....	194
QUADRO 16 - Formação dos Professores Colaboradores: Segundo Momento.....	195
QUADRO 17 – Auto Avaliação: Registro sobre o Processo de Retenção de Aprendizagem.....	196
QUADRO 18 - Formação do Professor Colaborador: Terceiro Momento.....	199
QUADRO 19 - Auto Avaliação: Registros sobre se percebem aprendendo.....	201
QUADRO 20 – Formação do Professor Colaborador: Quarto Momento.....	204
QUADRO 21 – Grau de satisfação e/ou insegurança x (re) construção da prática.....	205
QUADRO 22 – Grau de satisfação, interesse e/ou insegurança demonstrado pelos estudantes.....	210

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Caracterização socioeducacional dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	126
TABELA 02 - Dados relacionados às drogas informados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	130
TABELA 03 - Frequências de resposta para os fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	135
TABELA 04 - Frequências de resposta para os fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	137
TABELA 05 - Caracterização socioeducacional e de trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos (n=24). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	142
TABELA 06 - Dados relacionados às drogas informados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (n=24). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	145
TABELA 07 - Frequências de resposta para os fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=24). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	147
TABELA 08 - Frequências de resposta para os fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	150
TABELA 09 - Médias dos escores das avaliações de fatores de risco e de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar para estudantes (n=243) e para os professores (n=24) da Educação de Jovens e Adultos com drogas. Parnaíba, PI, Brasil, 2017.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD- Análise do Discurso

CID – Classificação Internacional de Doenças

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LENAD - Levantamento Nacional de Álcool e Drogas

MEC- Ministério da Educação

MS- Ministério da Saúde

NESP- Núcleo de Estudo em Saúde Pública

OMS - Organização Mundial da Saúde

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPE - Saúde e Prevenção nas Escolas

SPSS - Statistical Package for the Social Science

PNE – Plano Nacional de Educação

PSE – Programa Saúde na Escola

SESP - Serviço Especial de Saúde Pública

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS: visão contextualizada do objeto de estudo.....	17
CAPÍTULO 1 – CAMINHANDO PELA PRAIA, OBSERVANDO A MARÉ VAZIA: visão situada da teoria.....	35
1.1 Drogas: conhecer para prevenir	35
1.2 Prevenção ao uso de drogas nas escolas.....	45
1.2.1 Educação em saúde como uma das estratégias de prevenção ao uso de drogas	49
1.3 Juventude e drogas: conhecendo o educando	56
1.3.1 Educação de jovens e adultos: conhecendo os sujeitos.....	61
1.4 Formação docente na prevenção uso de drogas na escola: (re) construção da prática.....	70
CAPÍTULO 2 - TRILHANDO POR UM UNIVERSO DESCONHECIDO EM BUSCA DO MÉTODO: remando entre as marés.....	80
2.1 Opções metodológicas - Tipo de pesquisa.....	80
2.2 Opções metodológicas - Pesquisa-ação colaborativa: demarcação do método.....	82
2.3 Opções metodológicas - Metodologia da Problematização: Arco de Maguerez	91
2.4 Locus da investigação: demarcando a realidade estudada.....	93
2.5 Colaboradores do estudo: constituição dos grupos.....	95
2.6 Instrumentos de coleta dos dados: se distanciando da praia para capturar a informação entre a turbulência das marés.....	97
2.7 Condução do diálogo: lugares da pesquisadora e dos colaboradores no processo de formação e (re) construção da prática pedagógica.....	102
2.8 Quantificar, qualificar, fidelidade, contexto e sensibilização: análise das informações produzidas.....	107
2.9 Análise de discurso: (re) leitura e produção do sentido.....	108
CAPÍTULO 3 – FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO AO USO DE DROGAS: ousando desafiar as marés em buscas de novas praias.....	125
3.1 Fatores de risco e proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar: (pré) conceito dos jovens estudantes.....	125

3.2 Fatores de risco e proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar: (pré) conceito dos professores.....	142
CAPÍTULO 4 – MERGULHO ENTRE AS MARÉS: visão situada de convivências permeadas por desafios e partilhas.....	157
4.1 Necessidades formativas sobre o uso de drogas no espaço escolar: entre a realidade visível e a outra que não se quer ver	158
4.2 Centralidade das ações de prevenção: (re) construção da prática pedagógica frente às demandas sociais e escolares.....	183
4.2.1 Formação Continuada do Professor/Formador: ousando mergulhar na Maré.....	184
4.2.2 Formação Continuada dos Professores/Colaboradores: inferência dialógica na Maré.....	193
4.2.3 Reencontro da Maré com a Praia: aceitação da realidade que não queria ver e o repensar da outra, supostamente visível.....	209
LINHAS CONCLUSIVAS: terra à vista, outros horizontes, visão de um novo recomeço.....	214
REFERENCIAS	223
APENDICES.....	244
ANEXOS	255

PALAVRAS INICIAIS: visão contextualizada do objeto de estudo

Vi a escola pedir ajuda... Todos da escola pedimos auxílio porque a forma tradicional de trabalharmos não vinha funcionando e a tendência era piorar. [...] os próprios alunos vieram pedir socorro perante a situação. (Tartaruga Marinha).

Vi a escola pedi ajuda... O fragmento da fala de Tartaruga Marinha, dentre tantos outros a que tivemos acesso durante a pesquisa nos três anos de convívio com a escola desencadeou esse estudo por se tratar de um apelo forte que reflete a necessidade de desvendar um mundo que não se reconhece como resultado das desigualdades sociais, profundamente enraizadas, que está a *pedir socorro*. Esse forte apelo de professores e estudantes da escola básica, instiga a Academia, a novas descobertas e a mergulhar em uma realidade que está presente no outro lado de seus muros.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, drogas são todas as substâncias que introduzidas no organismo vivo modificam uma ou mais das suas funções. No caso das drogas psicotrópicas, estas promovem uma alteração no Sistema Nervoso Central, modificando as atividades psíquicas e o comportamento. Para Silveira (2014) as drogas são substâncias psicoativas utilizadas para produzir alterações nas sensações, no grau de consciência ou no estado emocional. Tais alterações variam de acordo com as características do indivíduo, a droga que faz uso, padrão de consumo, o efeito que espera e das circunstâncias em que é consumida.

As drogas desde há muito tempo conhecidas tem acompanhado o percurso da humanidade, sendo consumidas em diversos contextos. O uso de substâncias psicoativas encontra-se inserido nas tradições socioculturais de muitos grupos, nas relações interpessoais, festividades ou rituais, sendo evidenciadas, principalmente nas últimas décadas, com o rápido aumento de sua frequência, sejam elas em suas modalidades lícitas (legalizadas), como o tabaco, alguns fármacos e álcool ou ilícitas (não legalizadas), a maconha, heroína, cocaína, crack e outros (NEVES; MIASSO, 2010).

Um dos maiores motivos para o uso descontrolado dessas substâncias, deve-se ao fato de serem consideradas “válvula de escape”, como meio de abstrair sofrimento e/ou atingir

felicidade. Apesar da polêmica que gira em torno do assunto, não há como deixar de enfatizar os malefícios causados pelas drogas, já que estes são visivelmente observados no cotidiano, associando-se à criminalidade, violência, marginalidade, mortalidade e degradação da saúde.

Diante do que é observado diariamente e com o exposto pela mídia, fica evidente para a comunidade científica e leiga, que mais que um dano específico ao organismo, o aumento do consumo e o uso abusivo de drogas gera modificações no estilo de vida de grande parte das pessoas envolvidas na problemática, tendo em vista que não existe um perfil único de usuários de drogas e que o uso atinge direta ou indiretamente não só o indivíduo, mas toda sua conjuntura familiar e social.

As características pessoais e a história de vida dos usuários e/ou dependentes de drogas podem ser muito semelhantes. Pessoas de diferentes faixas etárias, de qualquer nível de escolaridade, pertencente a qualquer classe social faz uso de drogas e as causas são as mais diversas. Em cada uma destas situações de consumo, o indivíduo sofre os efeitos da droga trazendo prejuízo à sua saúde física, emocional, social, e desenvolve ou não, uma relação de dependência com ela, destacando-se o adolescente/jovem dentre os perfis de usuários mais prevalentes, que apresentam fatores complicadores ao lidar com o enfrentamento.

Paini, Castelatto e Fonseca (2010) mostram que a idade que constitui o adolescente/jovem, se aflora principalmente nas séries escolares que constituem o ensino fundamental e médio escolar. Assim, podemos lembrar que é uma dada fase da idade humana, em que o jovem está em busca de uma identidade, que possa representá-lo como pessoa, sendo alvo de várias influências e novas experiências que poderão definir sua personalidade. Diante disso, as drogas entram como fator preocupante nesta fase, frente sua atual disponibilidade no que cerca o ambiente escolar.

No cenário brasileiro, o II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD, 2012) mostra que 92,2% dos adultos e 90,2% dos adolescentes entrevistados apontam a necessidade de aumentar programas de prevenção ao uso de drogas nas escolas, pois, é um espaço de encontro de adolescentes/jovens e de adultos, notadamente em escolas de ensino fundamental e médio. No espaço escolar, a problemática do consumo de drogas torna-se uma das mais difíceis situações a serem enfrentadas na convivência diária, principalmente nas relações entre jovens estudantes e adultos, funcionários, educadores, família e comunidade.

Em sua pesquisa sobre a prevenção ao abuso de drogas nas atuais práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental, Fonseca (2006) aponta que a escola se encontra diante de um novo desafio e, nesta circunstância, educar para prevenção apresenta-se como a melhor

alternativa para o enfrentamento do uso de drogas entre estudantes. Na pesquisa, a autora traz a prevenção como uma antecipação, uma forma de impedir ou reduzir o consumo. Então, na tentativa de prevenir o uso de drogas admite-se três níveis de intervenção: primária, secundária e terciária. No primeiro, o objetivo é intervir antes que o uso de drogas ocorra. O segundo, destina-se aos estudantes que apresentam uso leve ou moderado de drogas, portanto, não são dependentes, mas que se não forem aplicadas medidas de prevenção, ocorre risco de se tornarem. O terceiro nível, dirige o foco para o usuário dependente, que já se encontra dominado pela droga, entretanto, é necessário esclarecer que não compete à escola o tratamento, mas sim, encaminhar adequadamente o caso para as autoridades competentes.

Nesse sentido, as políticas públicas de educação têm sido pensadas no intuito de trabalhar os problemas intra e extraescolares com articulação intersetorial, sendo o uso de drogas uma desses fatores preocupantes. Para tal, parcerias entre o Ministério da Saúde e Ministério da Educação (MS/MEC) são realizadas a fim de efetivar as ações em todas as esferas da gestão pública, como por exemplo, o Programa Saúde na Escola (PSE), que faz a interação das Equipes de Saúde da Atenção Básica com as Equipes de Educação, no planejamento, execução e monitoramento de ações de prevenção, promoção e avaliação das condições de saúde dos educandos, incluindo as relacionadas à prevenção ao uso de drogas (GIACOMOZZI et al, 2012).

Ademais, mesmo seguindo protocolos, normas e diretrizes, as políticas pensadas para enfrentamento às drogas ainda não surtiram os efeitos desejados, tendo em vista que as escolas apresentam dificuldades ao lidar com a problemática, considerando que a população escolar mais vulnerável é exatamente o público potencial que se enquadra a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora nem sempre se disponha de estatísticas específicas sobre o perfil desse usuário, os programas de EJA se constituem de um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamentos. Trata-se de um jovem e adulto estudante que historicamente era classificado pela impossibilidade de acesso à escolarização, pela sua expulsão da escola, necessidade de retornar aos estudos, ou ainda por problemáticas familiares, criminalidade, dependência química, dentre outros (BRASIL, 2007).

É primordial que ao se optar por um trabalho de prevenção no contexto institucional por meio de práticas docente inovadoras, haja a participação de toda comunidade escolar na definição dos princípios comuns, dos objetivos a serem alcançados e das decisões a serem tomadas. A inserção de uma cultura preventiva nas escolas deve ser entendida num sentido

amplo, onde se incluam valores, atitudes, estilos de vida, maneiras de fazer, formas de representar e tratar a realidade característica da comunidade em questão, de modo a permitir que a escola avance na sua própria construção cultural.

Para tal, é necessário o envolvimento, em todas as etapas e aspectos, das pessoas comprometidas no processo, pois, só a participação coletiva abre espaços para transformar a realidade existente naquela que se deseja. Fonseca (2006) destaca que é exatamente essa uma das principais dificuldades que professores encontram no cotidiano de sua prática, ou seja, reconstruí-la a partir das reais necessidades dos estudantes.

No entanto, Oliveira et.al (2013), adverte que é preciso ter clareza da natureza de conhecimento que a escola proporciona, ou deveria proporcionar, aos estudantes. Com efeito, o foco não é somente definir sua qualidade, mas, sim, a sua finalidade e, para tanto, é necessário reconhecer que o conhecimento científico se constitui condição de cidadania e liberdade. Contudo, é preciso que ele seja mediado por uma série de outros elementos que fazem parte do cotidiano do aprendiz, inclusive, na vivência diária da, e na escola.

Os autores supramencionados complementam ainda que a função da escola sofre mudanças ao longo da história e, no tempo presente tem, face ao meio social e as suas mazelas, a finalidade de preparar o homem para o convívio social. Assim, instituições formadoras precisam prover a pessoa de conhecimentos intelectuais, morais e éticos, para que possa ter responsabilidade consigo mesma e para com o outro. Ademais, o que se observa é que aumentou a complexidade da escola enquanto instituição formadora, na qual as transformações sociais a ela atribuída nos últimos tempos, criaram maiores expectativas da população em relação ao seu papel, desviando-se de seu foco principal: educar, ensinar e a formação integral do indivíduo.

Barbosa (2004), em seu estudo sobre o papel da escola para uma educação transformadora, aponta que é essencial visualizar outros cenários da existência humana cuja diversidade de histórias de vida se constituem em espaços efervescentes que potencializam a escola para nutrir-se da real passagem do ensino à educação integral do sujeito, bem como dos programas rígidos ao plano de vida social. Afinal, a escola sozinha não modifica a sociedade, mas uma educação crítica e libertadora é um dos instrumentos necessários para a união de forças transformadoras visto que se realiza através de mediações que estão ao alcance real das ações pedagógicas inovadoras e vinculadas a estas, enfrenta os problemas existentes na realidade escolar.

Corroborar com o contexto apresentado, informação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Parnaíba, especificamente pela coordenação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que relatou grave situação do consumo de drogas dentro de escolas municipais. A coordenação afirma que os gestores escolares e professores não sabem mais como agir diante da problemática, apontando para uma situação emergencial, que fugiu do controle. Desta forma, a proposta do estudo emergiu diante da procura da coordenação da EJA juntamente com gestores de escolas municipais à Universidade Federal do Piauí, Campus Parnaíba, para o desenvolvimento/parceria de ações que pudessem trabalhar com o enfrentamento ao uso de drogas dentro dessas escolas, principalmente com o grupo de jovens e adultos estudantes, afinal, destacam que é exatamente as escolas nas quais ofertam EJA que as ocorrências de situações agravantes mais aparecem.

As motivações pessoais para realização deste estudo fundamentam-se no desejo de produzir conhecimento, refletindo concepções que foram surgindo durante a trajetória da pesquisadora em investigações que envolvem substâncias psicoativas, durante a pesquisa de mestrado, ao trabalhar com prevalência do consumo de crack e prostituição, na qual foi constatado que a saúde, segurança e educação formam um tripé para a construção de ações que devem ser implementadas, por meio de abordagens a grupos específicos.

Fortaleceu-se ainda quando coordenei o curso de “Prevenção do Uso de Drogas para Educadores da Educação Básica”, durante o período de um ano de vigência do mesmo (2014-2015), em 11 municípios da planície litorânea no Estado, incluindo Parnaíba. O curso tratou de ação de educação continuada em oferta de curso EaD para educadores de escolas públicas, com prioridade para os municípios que apresentam maior vulnerabilidade social, segundo metas do governo, com objetivo de capacitar os profissionais das escolas públicas para trabalharem coletivamente na prevenção do uso de drogas nas escolas. Em todo o acompanhamento EaD e presencial realizada nos municípios, pode-se constatar as fragilidades na formação do professor em desenvolver a prevenção ao uso de drogas no contexto escolar.

Vale lembrar que o foco na pesquisa ganhou maior concretude à medida que como profissional da saúde fui me envolvendo na temática, a partir dos relatos e percebendo a escola como *locus* privilegiado para trabalhar prevenção ao uso de drogas, pela oportunidade de possibilitar aos jovens e adultos estudantes, e profissionais da escola, o acesso a informações que possam contribuir com ações preventivas, dado a natureza social e educacional do trabalho, e principalmente com a (re) construção da prática pedagógica que a problemática requer, dos professores. Ressalta-se também o papel que exerço como educadora

na formação de cidadãos, muitos destes provenientes de escolas públicas e com faixas etárias que se encontram da adolescência à idade adulta, bem como a possibilidade de produzir conhecimento, refletindo concepções que foram surgindo durante a trajetória da pesquisadora com o objeto de estudo.

Assim, em reunião com a diretora de umas das escolas de maiores demandas do Município de Parnaíba, foi informado que uma alta demanda de estudantes da EJA possui comportamento indisciplinado, que não condiz com as normas e rotinas propostas no ambiente escolar. Outras constatações pelos profissionais da escola é que muitos estudantes andam armados, comprovada pela grande quantidade de armas brancas apreendidas pela gestão, o que é extremamente grave, e o fato de usuários e os traficantes acessarem as dependências da escola no intervalo das aulas, já que em sua maioria se encontram matriculados. Também são suspeitos de realizarem ações criminosas com farda da escola, usarem droga durante as aulas, contribuindo para o aumento de furtos e prostituição dentro das salas de aula desativadas no prédio, em troca de drogas e pagamento de dívidas.

Destaca-se que um dos principais pontos identificados em relação à problemática foi à dificuldade dos professores em abordar a situação em sala de aula, devido constantes ameaças sofridas, impedindo-os até mesmo de ministrar as aulas. A situação que se apresenta a escola é tão grave a ponto de a polícia ser acionada e inserida no ambiente escolar sem ser identificada, a fim de evitar que jovens e adultos estudantes envolvidos com uso e venda de drogas desrespeitem a figura dos policiais, fato já ocorrido anteriormente quando se encontravam fardados.

Frente a problemática evidenciada e principalmente diante da dificuldade de abordagem da temática pelos profissionais dificultando ações que provoquem mudanças no processo educativo, objeto desse estudo, a fim de possibilitar o enfrentamento às drogas dentro do ambiente escolar, definiu-se como questão/problema norteadora da investigação: Como a formação de professores em espaços colaborativos, sobre a prevenção ao uso de drogas, ganha centralidade nas ações escolares e contribui para (re) construção da prática pedagógica?

Diante da complexidade da compreensão dos profissionais da escola, sobre a percepção relacionados aos fatores de risco e proteção e no intuito criar alternativas para a problemática da droga no ambiente escolar, nos referimos à centralidade como uma prática pedagógica a ser inserida no centro do processo educativo. Isso significa dizer que não são

medidas repressivas, e sim ações pedagógicas articuladas aos componentes curriculares e nas questões que implicam toda a rede social que envolve a escola.

A proposta de tese apresentada pretende fomentar discussões reflexivas acerca da temática, se tornando referência para a construção de políticas públicas que envolvam ações pedagógicas que contribuam para a prevenção no intuito de coibir o uso de drogas dentro do ambiente escolar, bem como, a redução dos danos por elas causados. Além de possibilitar melhorias na atuação dos profissionais da educação via processo educativo, tendo como foco a centralidade das ações de enfrentamento, tornando-os capazes de criar estratégias inovadoras para intervir na realidade, ao compreender as dificuldades a serem enfrentadas, refletidas na (re) construção da prática pedagógica, reduzindo os danos biopsicossociais e consequentemente a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, foi realizada intervenção junto à instituição escolar, por meio da formação continuada dos profissionais, no sentido de afastá-los de atitudes inflexíveis e passar a abordar estas questões a partir de como os estudantes as percebem, considerando as necessidades e as demandas emergentes próprias do cotidiano escolar, concebendo as práticas pedagógicas como princípio educativo.

Diálogo prévio com o campo da pesquisa: implicações pessoal e profissional

O diálogo interdisciplinar e intersetorial nas intervenções de educação em saúde tem permitido atualmente a construção de novas perspectivas de atuação em diversas áreas, entre elas, a prevenção ao uso de drogas. Dessa forma, destaca-se a importância de se trabalhar educação em saúde na escola, sendo esta, local privilegiado para desenvolver ações de prevenção às drogas pela possibilidade de acesso aos jovens e pela natureza educacional de seu trabalho.

Nessa perspectiva, a escola é um ambiente social adequado e propício para desenvolver a problematização do tema, discutindo e elaborando estratégias de intervenção para uma educação preventiva, em que participem estudantes, pais, professores, a comunidade escolar e social em geral. Ressalta-se, ainda, o despreparo dos profissionais tanto da saúde, quanto da educação, para trabalhar com as dificuldades sociais, tendo em vista a velocidade das transformações que a temática envolve.

Assim, existe uma necessidade real das instituições educacionais afastarem-se de uma prática padronizada e passar a assimilação crítica de questões polêmicas relacionadas com o

contexto em que vivem, aproveitando-se de como os estudantes as percebem, adicionando as necessidades e as demandas que surgem no espaço do cotidiano escolar por meio de práticas preventivas capazes de gerar mudanças que não fiquem atreladas a simples expressão da modernidade pedagógica, utilizando abordagens diferenciadas fundamentadas em concepções de ensino e aprendizagem.

Ao falar em prevenção ao uso indevido de drogas, levando-se em conta a intersectorialidade entre educação e saúde, percebe-se que existe uma visão distorcida dos fatos que apontam somente para vícios e erros dos sistemas terminando por fortalecer o descrédito e responsabilizar a família e a escola, por não conseguirem resolver o problema. Nesse contexto, a educação por meio das instituições formadoras, estão sendo constantemente pressionadas por mudanças principalmente na formação e na (re) construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes e professores.

No entanto, é preciso compreender as vulnerabilidades e fragilidades para que se (re) aprenda a conhecer, a se comunicar, a ensinar e a integrar o humano ao individual, ao grupal e ao social. Estas nos ajudam a perceber que a prevenção às drogas será mais eficaz quanto forem consideradas a diversidade de fatores, em especial a dimensão sociocultural do problema, superando assim um olhar estritamente médico-biologicista.

Nesse sentido, para pensarmos a prevenção visando a promoção da saúde no ambiente escolar, é preciso perceber a educação para além de um processo de ensino e aprendizagem, de socialização e integração, bem como um caminho a partir do qual se constroem sistemas normativos e valores para a vida, marcando também sua dimensão política.

Por conseguinte, o ambiente escolar é caracterizado por relações de poder, ou seja, um local onde se constrói conhecimento, se cria novas formas de contato social, extrapolando, assim, as barreiras naturais de espaço e tempo, tendo como característica principal a construção de processos coletivos pelo embate de ideias, e circulação de diversas concepções de educação. Acredita-se que os princípios educativos que mais convergem para uma prevenção qualificada são aqueles que se aproximam de uma abordagem libertadora de educação. Tal abordagem caracteriza-se pela relação horizontal entre educador e educando, sendo ambos considerados sujeitos do processo educativo.

Assim, fazendo uma incursão pelo banco de teses e dissertações da CAPES, vemos a educação entendida como grande área que concentra o interesse maior dos estudos que envolvem a “prevenção ao uso de drogas” e/ou “prevenção ao abuso de drogas”. Vale destacar que mesmo a tese abrangendo o descritor “prevenção ao uso de drogas”, os dois

descritores foram utilizados para a pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES, a fim de ampliar possíveis trabalhos encontrados, objetivando descobrir lacunas que possam contribuir para o aprofundamento acerca do objeto de estudo.

No primeiro descritor, foram encontrados 56 títulos, nos quais 17 estão inseridos em Programas de Educação (PPGE), e os demais em programas de outras áreas. No segundo, 11 títulos, onde 06 estão inseridos em PPGE e 05 em outros programas. Lembrando que no banco de teses e dissertações estão disponíveis os documentos de origem que foram inseridos na Plataforma Sucupira de 2013 a 2016 (QUADRO 01).

QUADRO 01 - Banco Capes. Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado. M= Mestrado/D= Doutorado

Descritores	Capes	PPGEd UFPI	Outros PPGE	PPG em Saúde	PPG em outras áreas
Prevenção ao uso de drogas	56 títulos (48- M/08-D)	01 (M)	16 (14- M/02- D)	16 (10-M/06-D)	23 (23 – M)
Prevenção ao abuso de drogas	11 títulos (07-M/4-D)	00	06 (04-D/02-M)	01 (M)	04 (M)

FONTE: Banco de Teses/Dissertações da Capes.

Ao filtrar o interesse das pesquisas relacionadas à prevenção ao uso/abuso de drogas nos PPGEs, por meio do cruzamento dos descritores, percebemos que alguns recortes começaram a se firmar frente a busca para o campo de interesse do nosso objeto de estudo. Os descritores utilizados foram: Prevenção ao Uso de Drogas *and* Prevenção ao Abuso de Drogas *and* Prática Pedagógica e Prevenção ao Uso de Drogas *and* Prevenção ao Abuso de Drogas *and* Formação de Professores (QUADRO 02).

QUADRO 02 - Banco Capes/ PPGEs. M= Mestrado/D= Doutorado

Descritores	Capes	PPGEd/UFPI	Outros PPGEs
Prevenção ao uso de drogas/prevenção ao abuso de drogas/ Prática pedagógica	09 (07-M/02-D)	01 (M)	08 (06-M/02-D)
Prevenção ao uso de drogas/Prevenção ao abuso de drogas/Formação de professores	08 (02-M/06-D)	00	08 (02-M/06-D)

FONTE: Banco de Teses/Dissertações da Capes de Programas em Educação.

Dentre os trabalhos encontrados com os descritores “prevenção ao uso de drogas, prevenção ao abuso de drogas e prática pedagógica” pode-se verificar que se concentra na necessidade de conhecer o estudante, bem como seus fatores de risco e proteção para planejamento pedagógico e formação de professores, revelam também que as posturas de prevenção às drogas adotadas na maioria das escolas ainda se encontram engessadas em práticas e/ou ações proibicionistas, ou seja, que visam exclusivamente reprimir o uso sem qualquer estratégia de promoção e/ou prevenção que leve a esse ponto de interesse. Esses fatores vão de encontro com os aspectos já mencionados e indagações que contribuíram para a construção/delimitação do problema da presente pesquisa.

A busca dos estudos com os descritores “prevenção ao uso de drogas, prevenção ao abuso de drogas e formação docente” levaram a pesquisas que apontam para a importância da educação continuada com base nas reais necessidades dos sujeitos participantes, sendo o professor um importante agente preventivo dentro da escola, entretanto, estes necessitam de capacitação que possibilite a (re)construção de sua prática pedagógica a fim de propiciar melhores condições de ações/estratégias de prevenção, frente a problemática de drogas no espaço escola, despreparo e desmotivação dos docentes.

Desta forma, será realizada uma rápida descrição dos trabalhos (dissertações e teses) encontrados (QUADRO 02), onde alguns, em boa medida vão dialogar com o nosso, seja apontando convergências ou divergências que auxiliam a complementar e ampliar a nossa percepção sobre a questão investigada.

A dissertação “Prevenção ao Uso de Drogas: modelos utilizados na educação, suas relações e possibilidades quanto a atitudes preventivas”, de 2003, do autor Fernando Fallabela Tavares de Lima, PUC-SP, é um estudo onde foram descritas algumas das concepções e possibilidades sobre atuações preventivas nas escolas, com especial destaque para a utilização, na educação, do modelo de redução de danos, por meio da modificação nas condições de educação e recorrendo-se ao conceito de vulnerabilidade. Os resultados apontaram para a necessidade de trabalhos preventivos continuados para a educação, envolvendo toda a comunidade escolar, por meio de modelos preventivos que possibilitem modificações gerais nas condições de ensino, como o modelo de redução de danos aplicado às práticas pedagógicas. Percebe-se assim, 13 anos depois, a mesma necessidade dentro do ambiente escolar, em uma outra realidade resultando na presente pesquisa acrescido de um diferencial: abordar junto aos professores, as estratégias que busquem a prevenção de drogas

na escola frente às suas demandas e prática pedagógica, identificadas na voz dos jovens e adultos estudantes e dos profissionais da escola investigada.

Jaqueline Kalakun (2013) traz em sua tese “Prevenção de drogas na escola: identidades docentes e outras representações adolescentes”, um modelo de representação idealizado do professor/educador, que deve estar atento às diferenças, como ainda apresentar um perfil profissional dinâmico, criativo e flexível, apesar da sua deficiência de informações sobre a prevenção de drogas. Fato que diverge com a problemática aqui apresentada, tendo em vista que a necessidade de formação continuada do professor e demais profissionais da escola, vem dentro outros motivos fomentar discussões coletivas, apontando para atenção e sensibilidade no sentido de tornar dinâmica sua prática pedagógica principalmente frente a abordagem sobre prevenção às drogas na escola.

Porém, ressalta-se que a autora supracitada aponta que as formas como os adolescentes são representados acabam reforçando algumas representações, ou seja, eles são colocados como instáveis, vulneráveis, rebeldes, irreverentes e inconformados, o que pode reforçar o fazer pedagógico do educador vinculado a uma ideia de “prezas fáceis” para o consumo de drogas, fator este identificados também dentre as queixas informais dos professores da escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida.

No que se refere a necessidade da escola em trabalhar com ações/estratégias que possam abranger a prevenção às drogas, problemática abordada em nossa investigação, Murilo Oliveira Marques (2013) relata em sua pesquisa “Educação escolar sobre drogas: o sujeito do inconsciente e o fenômeno da taxomania”, avanços na investigação de como as escolas são convocadas a atuar de modo efetivo na elaboração de práticas pedagógicas de prevenção ao uso de drogas para fazer frente a esse novo sintoma social. Observou-se que a postura encontrada pelas instituições de educação básica é geralmente engessada em atitudes proibicionistas. Razão pela qual este estudo, aponta a necessidade de repensar uma educação escolar sobre o uso drogas que aposte em conceitos, princípios e possibilidades múltiplas, de (re) construção da prática pedagógica dos profissionais, corroborando com a ideia central de desenvolvimento da pesquisa aqui proposta. Isto significa dizer que todos os profissionais da escola precisam adotar novas posturas ao se dirigirem aos jovens e adultos estudantes usuários (ou não) de drogas no espaço escolar.

Estudo realizado por Zaclis (2016) com estudantes de escolas de São Paulo, intitulado “Comportamentos éticos/morais: em foco a produção da análise do comportamento compreendida entre os anos de 2002 a 2015”, mostra que grande parte dos estudantes afirmam

considerar importante a prevenção ao uso de drogas. A maneira mais viável de se prevenir, segundo a maioria dos participantes, seria por meio da orientação familiar e da orientação dos professores. Dessa forma, nos convencemos que estamos no caminho certo quando optamos pela intervenção coletiva visando a prevenção na reconstrução da prática pedagógica dos professores e as posturas dos demais profissionais, tornando-se uma necessidade para convivência harmoniosa entre a comunidade escolar.

Percebe-se nas inquietações refletidas nas dissertações e teses revisadas, que existem pontos comuns abordados do lugar que o pesquisador (a) se encontra. No entanto, existe um ponto importante de interseção, que é a busca de estratégias de prevenção às drogas no espaço escolar, constituindo-se nas fragilidades a serem investigadas neste trabalho, incluindo as redes sociais do entorno da escola, somando-se ao desejo da gestão escolar, bem como dos professores com vistas a reduzir a problemática.

A tese intitulada: “Saberes construídos em projeto de prevenção ao abuso de drogas: subsídio para a formação do educador”, Robaina (2010), mostrou diferentes projetos de prevenção ao uso de drogas que desenvolvem ações de qualificação dos professores, na tentativa de auxiliá-los na construção de saberes sobre prevenção do abuso de drogas. Os resultados apontam que segundo os professores, estudantes e comunidade, os projetos contribuem no sentido de compreensão do fenômeno na busca de alternativas para a sua solução. A visão interdisciplinar do projeto de prevenção e a capacitação anual dos professores, foram produtos que evidenciaram o sucesso dos projetos.

A contribuição da formação continuada dos professores na prevenção aponta o papel de educador diante da problemática, e é o que aborda a tese “Educação, mídia, violência e drogas: a escola já não cumpre o seu papel? ”, de Filho (2003). O autor traz na discussão dos resultados que os professores, apesar das suas fragilidades diante das forças avassaladoras do sistema, conseguem desenvolver suas atividades acerca da prevenção às drogas, fazendo-se notar que a escola já cumpre o seu papel. Entretanto, a negação desta possibilidade foi tomada como produtora de um profundo mal-estar do educador, desqualificado pelas críticas cotidianas e submetido ao esfacelamento de sua autoestima, objeto de crítica deste trabalho e que justifica com segurança a necessidade de sua formação continuada.

Corroborando com a percepção do autor da dissertação supracitada, a dissertação “Violência estrutural do trabalho docente”, de Xavier (2015) na qual propôs investigar as razões do precoce abandono da profissão pelo professor, readaptação, e/ou aposentadoria motivada por problemas de saúde, sem que o profissional tenha conquistado todos os avanços

no plano de carreira previstos no Estado do Paraná. O questionamento emergente e de demanda contínua versa sobre os impactos das violências, em especial a violência estrutural, no desenvolvimento de certas patologias psíquicas do (a) professor (a) que atuam na educação básica, sendo a temática de uso de drogas na escola, bem como todos os fatores associados a ela, um dos fatores relevantes apontados.

Destaca ainda, a importância de uma formação inicial e continuada realmente reflexiva e voltada para atender às reais necessidades socioeducacionais vigentes, que oportunize aos profissionais da educação um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento humano, de forma a intensificar a resiliência sem perder de vista o papel transformador. Estes resultados vão de encontro com uma das vertentes propostas nesta presente tese, que diz respeito a formação dos professores acerca da prevenção ao uso de drogas na escola, tendo em vista que, assim como destacado no estudo aqui descrito, a dificuldade em lidar com a temática de drogas dentro do ambiente escolar, bem como os fatores relacionados a ao uso, é uma situação que emerge dentre os profissionais da escola, pois, afeta seu bem estar biopsicossocial, o que conseqüentemente reflete na qualidade do processo educativo.

Merece destaque a tese realizada há mais de quinze anos, tendo como participantes professores de escolas públicas de educação básica, de Luz (2000) intitulado: “Educação e Prevenção ao Abuso de Drogas: Limites e Possibilidades”, que relata a prevenção centrada nas pessoas e não as drogas. Dentre os pontos enfatizados na análise, destaca o despreparo do professor e o seu pedido de "socorro" para realizar esse enfrentamento às drogas. Propõe um modelo de projeto didático a ser experienciado pelos professores do ensino fundamental e médio, objetivando auxiliá-los na superação de suas dificuldades. Assim, percebemos que a problemática em questão e o fato sugerido pela pesquisa frente as análises dos dados, mostram-se conectados com as razões que levaram ao desenvolvimento do presente estudo, com um fator diferencial preponderante. Nesta investigação não pretende-se sugerir. A proposta é fazer uma intervenção que resulte na construção de propostas coletivas e conseqüentemente da (re) construção da prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar.

Mesmo reconhecendo a urgência de abordar a prevenção às drogas no cotidiano de sua prática pedagógica, Lopes (2003) mostra em sua dissertação, intitulada “As representações sociais de prevenção ao abuso de drogas dos professores do ensino fundamental: um estudo de caso”, que a prevenção ao abuso de drogas não se apresenta como foco principal de intervenção das professoras investigadas, pois elas estão bastante empenhadas em repassar o conteúdo do currículo básico e não se consideram competentes para lidar com esta temática,

pois, não possuem formação necessária para o enfrentamento. Aborda ainda que a representação de prevenção ao uso de drogas das participantes aponta para ações voltadas para o combate às drogas, e não para a prevenção, considerando que as mesmas não são estimuladas a ultrapassarem este tipo de abordagem, e ainda que a ausência de um espaço para interlocução a respeito da temática em questão na escola, inviabiliza uma superação deste paradigma. Daí nosso estudo respaldar-se na necessidade de criar estratégias que auxiliem na reconstrução da prática do professor de forma colaborativa.

Em “Da Capacitação de Professores no Ensino de Toxicologia e Psicofarmacologia em Biologia e Ciências para a Prevenção Educacional ao uso Abusivo de Substâncias Psicoativas”, tese de Cardia (2009), estuda o papel desenhado para o sistema educacional no que se refere às metas de prevenção ao abuso de drogas pela nova estrutura legislativa e pelos recentes posicionamentos dos tribunais nos casos que envolvem esta problemática, orientando-o fortemente a ser tratado sob a ótica da educação, tendo como um dos atores principais o professor. As questões respondidas nesta tese fixaram-se na busca de alternativas para elucidar as necessidades via formação dos professores das disciplinas investigadas, para atuarem dentro das escolas como profissionais da prevenção ao uso abusivo de substâncias psicoativas demonstrando uma gama de conhecimentos interrelacionados, consubstanciados por saberes científicos, que envolve educação e a saúde, cuidando para que os docentes contemplem os aspectos emocionais e racionais que a abordagem do tema exige. Essa linha de pensamento reforça mais uma vez a necessidade de formação do professor frente a melhoria de sua prática pedagógica na prevenção ao uso de drogas, apontada em nossa tese.

É essencial que professores e os demais profissionais da escola recebam formação nessa área para que possam promover a prevenção às drogas nesses espaços de socialização de saberes. Na tese “Prevenção ao abuso de drogas na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental”, Saldanha (2006) aponta para revisões necessárias nas propostas de formação de educadores, no que tange a práticas de ação preventiva, especialmente, quanto ao consumo de drogas. Assim, resolveu investigar se as atuais práticas docentes em educação preventiva atendem às demandas atuais do abuso de drogas entre os estudantes, na tentativa de buscar alternativas para novas práticas preventivas concebidas e organizadas coerentes com as condições do contexto existente através de intervenções.

Ao serem comparadas as práticas descritas inicialmente com as propostas de práticas pedagógicas, foi percebido um salto qualitativo, que se evidenciou em termos de conhecimentos articulados sobre prevenção. Embora a intervenção realizada pela

pesquisadora tenha sido de curta duração, os resultados alcançados foram encorajadores, mostrando a possibilidade de sucesso por meio da formação e prática pedagógica do professor no que se refere a prevenção, fato que apoia nosso propósito de buscar junto aos professores, estratégias que (re) construam sua prática.

Ao realizar a busca no banco de dissertações e teses da UFPI, principal instituição promotora de Pós-Graduação no Estado do Piauí, na qual a presente pesquisa está inserida, entendemos ser importante destacar os dados encontrados frente a temática trabalhada em nosso objeto de estudo no âmbito local. Foi encontrado apenas 01 (um) trabalho relacionado à “Prevenção ao uso de drogas” no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) desta IES, considerando o universo de 478 defesas, sendo 451 de Mestrado e 27 de Doutorado, registradas entre o ano de sua criação, 1991, até a presente data (02/02/2017).

A dissertação “Práticas Educativas para a Prevenção Primária ao Uso de Drogas com Crianças e Adolescentes do Parque Eliane em Teresina/PI”, de Sousa (2013), investigou a prevenção às drogas junto a crianças e adolescentes do Parque Eliane, zona Sul de Teresina, e apontou como objetivo contribuir para a redução dos fatores de risco, bem como o fortalecimento das práticas de proteção dos sujeitos pesquisados, no que tange a essa problemática: o uso indevido de substâncias psicotrópicas.

No resultado, o autor destaca como relevante “a auscultação das vozes das crianças e adolescentes” e a “valorização de sua capacidade de criação” como exercício do direito à participação cidadina (costumes de cidade, urbana) e planetária necessária a uma vida digna, direito ainda hoje bastante negligenciado, tanto nas políticas públicas como nas práticas sociais, substanciado pela reflexão. Daí, intensifica-se ainda mais a necessidade de levantar as necessidades dos estudantes frente a problemática de uso da droga, para que possamos abordar junto aos professores no momento da formação, a realidade “do outro lado”, ou seja, exposto na voz do jovem e adulto estudante, e assim eles possam refletir sobre como o estudante pensa e vivencia o fenômeno do uso de drogas.

Diante do panorama das pesquisas encontradas que abordam a temática e o objeto de estudo da presente tese, vale destacar que dos estudos encontrados, apenas 02 (dois) encontram-se na região Nordeste (Piauí e Paraíba) sendo os demais distribuídos entre as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, principalmente entre Goiás, São Paulo e Paraná. Em relação ao ano de publicação dos mesmos, apenas 09 (nove) foram publicados nos últimos 05 (cinco) anos.

Face ao exposto, a presente pesquisa apresenta-se como uma possibilidade de estudar um campo nesse Estado que, pela própria natureza que a temática requer, exige certa sutileza metodológica e formação exigida do profissional envolvido, iniciando os primeiros passos em direção a integração saúde e educação no contexto pedagógico escolar. Afinal, em sua maioria, o que vem se fazendo acerca da prevenção ao uso de drogas na escola, no campo da educação e da saúde, caminha no sentido contrário a realidade, negligenciando ações que envolvam as reais necessidades dos: estudantes, professores, gestores, família, comunidade e da própria escola, desconsiderando que o ponto de referência de cada sujeito e o contexto no qual se encontra são mutantes.

Nos últimos anos, foi inaugurado um debate mais pragmático sobre a temática, pautando-a como uma questão social complexa que demanda intervenções, não apenas de segurança pública, mas também preventivas e de cuidado com o usuário, a partir da perspectiva da intersetorialidade. Passou-se de um modelo focado unicamente na repressão do uso para um modelo que privilegia ações preventivas de saúde e educação, em geral.

Assim, a escola passou a ser considerada um espaço fecundo para a realização de atividades de prevenção ao uso de drogas e de promoção à saúde articuladas entre si por estarem inseridas em contextos específicos, que possuem suas peculiaridades históricas, culturais, municipais e regionais. Dessa forma, tem o dever de abrir um campo de sensibilização teórico e prático a partir do diálogo para a construção de ambientes educativo, ideologicamente férteis para o desenvolvimento de estratégias que permitam o fortalecimento entre a educação e a saúde, a fim de consolidar a prevenção do uso drogas no espaço escolar.

Diante de uma questão tão complexa historicamente, se torna necessário a compreensão de que a meta não é atingirmos o ideal de uma sociedade totalmente livre de drogas, mas é preciso valorizar o papel protagonista do educador para auxiliar os estudantes a fazerem escolhas saudáveis e conscientes em suas vidas. Esse protagonismo é fundamental para que se tenha sucesso nesse enfrentamento, ajudando a escola na articulação com as diversas redes de apoio centrando esforços na prevenção às drogas no espaço escolar. Ações e projetos preventivos na escola precisam agregar uma visão mais realista do contexto escolar brasileiro, que leve em conta os fatores de riscos presentes em seu cotidiano, mas sem descuidar da valorização de fatores de proteção envolvidos e do protagonismo dos próprios jovens e adultos estudantes.

Pensar a educação e saúde a partir dos contextos existentes é uma forma de atribuir valor ao ato educativo, buscar formas que ajudem a pensar e criar possibilidades para

produção e/ou construção de resoluções de situações problematizadoras, afinal, “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.” (FREIRE, 1968, grifo do autor).

Nesse sentido, este estudo ousa valorizar o campo teórico-metodológico em que se insere tendo por objetivo geral: Analisar a influência da formação continuada, em espaços colaborativos, na prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos com vistas à prevenção ao uso de drogas no espaço escolar.

A partir do objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento deste estudo:

- Descrever os fatores de risco e proteção relacionados com a prevenção do uso de drogas no contexto escolar;
- Identificar as necessidades formativas dos professores e dos jovens e adultos estudantes quanto a prevenção do uso de drogas no espaço escolar;
- Reconhecer a formação continuada em espaços colaborativos visando a centralidade das ações pedagógicas na prevenção ao uso de drogas na escola;
- Compreender as estratégias de prevenção ao uso de drogas no contexto escolar na perspectiva de (re) construção da prática pedagógica.

Estrutura organizacional da Tese

Ao desenhar um modelo de pesquisa que desse conta de abarcar um objeto de estudo multifacetado, foi preciso delinear alguns caminhos que nos levou a compreendê-lo em toda sua complexidade. Nesse sentido, construímos a proposta de estruturação da tese de modo a contemplar algumas relações que consideramos pertinentes estabelecer com o objeto de estudo. Com vista a uma apresentação mais sistematizada dessas relações estabelecidas, elas serão organizadas da forma como segue:

“PALAVRAS INICIAIS: visão contextualizada do objeto de estudo”, apresenta premissas que serviram de ponto de partida para a presente investigação. No geral, traz a delimitação do problema e construção do objeto de estudo, os elementos que justificam a escolha da problemática evidenciada, relevância do estudo, proposta de tese, o diálogo com o campo de pesquisa, objetivos, e a proposta de como a tese está sendo estruturada.

No primeiro capítulo, intitulado “CAMINHANDO PELA PRAIA, OBSERVANDO A MARÉ VAZIA: visão situada da teoria”, a discussão se volta à inserção sobre as vertentes

que envolvem a prevenção ao uso de droga na escola, inter-relacionando a reflexão com a formação docente e prática pedagógica. Para isso, pretendemos fazer abordagens/teorização sobre: conhecimento e prevenção às drogas, a prevenção ao uso de drogas na escola, a educação em saúde como estratégia de prevenção, a juventude e o uso de drogas, bem como o sujeito da EJA, e formação e prática pedagógica na prevenção ao uso de drogas.

Em “TRILHANDO POR UM UNIVERSO DESCONHECIDO EM BUSCA DO MÉTODO: remando entre marés”, segundo capítulo, os procedimentos metodológicos do estudo são delineados na busca pelo ponto de chegada do estudo. Ressaltamos a natureza da pesquisa, com destaque para Pesquisa-ação colaborativa na Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Foi abordado o *lócus* da pesquisa, a escolha dos participantes, os passos de exploração do campo do estudo, instrumentos e procedimentos pedagógicos de coleta e produção dos dados, os aspectos gerais sobre a organização, análise dos dados e Análise do Discurso (AD) onde destacamos o discurso na perspectiva Foucault como procedimento que orientou a análise qualitativa das informações produzidas, seus conceitos gerais, aspectos históricos relevantes, as principais linhas da análise do discurso, bem como a relação do objeto de estudo com a AD.

O terceiro capítulo “FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO AO USO DE DROGAS: ousando desafiar as marés em busca de novas praias”, apresenta os resultados quantitativos obtidos na investigação, relacionados aos fatores de risco e proteção do uso de drogas no contexto escolar na percepção dos estudantes e professores. Ressaltamos que a parte quantitativa foi apresentada por estatística descritiva simples.

No quarto capítulo “MERGULHO ENTRE AS MARÉS: visão situada de convivências permeadas por desafios e partilhas”, foi abordado a parte qualitativa, interpretada à luz da AD, que gerou dois eixos, extraídas do núcleo do sentido dos discursos dos colaboradores: *Necessidades formativas sobre o uso de drogas no espaço escolar: entre a realidade visível e a outra que não se quer ver* e *Centralidade das ações de prevenção: (re) construção da prática pedagógica frente às demandas sociais e escolares*.

Em seguida, “LINHAS CONCLUSIVAS: terra à vista, outros horizontes, visão de um novo recomeço”, reflete-se as conclusões e considerações finais a que chegamos, momento em que ficam evidenciados os objetivos atingidos. Apresenta-se o delineamento limitações, perspectivas para estudos futuros e entendimentos sobre a problemática levantada, na visão da pesquisadora, o que pressupõem a existência e pertinência de outros pontos de vista que fomentarão novos acordos e novas contribuições ao debate acadêmico e à pesquisa.

CAPÍTULO 1 – CAMINHANDO PELA PRAIA, OBSERVANDO A MARÉ

VAZIA: visão situada da teoria

É algo que está acabando com nossa sociedade. Envolve vários problemas e, quando se trata da escola, [...] cada caso é diferente. [...] Falta algo.... Mais impactante, uma ação que a escola possa desenvolver e dar certo (Estrela do Mar).

Este capítulo contempla a teorização da temática, no diálogo com os autores que discutem a problemática evidenciada, com foco em pontos essenciais para a construção do corpus do trabalho e análise das informações produzidas no campo empírico. Os eixos centrais a serem aprofundados foram divididos em itens, iniciando com “Drogas: conhecer para prevenir”, no qual se aborda os conceitos gerais de drogas, os principais tipos, suas subdivisões, consequências biopsicossociais, legislação e políticas públicas sobre drogas no Brasil, aspectos epidemiológicos e fatores de risco e proteção. Em “Prevenção ao uso de drogas na escola”, discute-se a necessidade de prevenção e o papel da escola, bem como os aspectos epidemiológicos do consumo, seus atores sociais e as dificuldades que encontram para desenvolver ações preventivas. Coloca-se no centro do diálogo a prevenção dentro das estratégias de educação em saúde e conceitos educação/saúde inseridos do contexto escolar enfatizando as ações de enfrentamento ao uso de drogas. “Juventude e drogas: conhecendo o educando”, emergiu da necessidade de definir o jovem estudante no contexto da EJA, ao discutir vulnerabilidade no consumo, comportamento frente à problemática do uso de drogas, dentro do contexto escolar, especificamente no que diz respeito à educação de pessoas jovens e adultas. Por último, “Formação docente e prática pedagógica na prevenção ao uso de drogas: (re) construção da prática pedagógica” abordou o papel do professor no enfrentamento ao uso de drogas na escola, aspectos potencializadores, desafios encontrados e possibilidades de (re) construção da prática pedagógica.

1.1 Drogas: conhecer para prevenir

Incorporando o apelo de *Estrela do Mar* por meio da sua afirmação: *É algo que está acabando com nossa sociedade*. Percorrendo a maré vazia na imensidão de uma praia deserta,

nos permitimos experimentar uma sensação de intranquilidade, aproximação e distanciamento da visão situada do problema que precisávamos enfrentar. Então, finalmente, nos situamos no posto de observação e nos debruçamos nas ideias dos estudiosos e nas documentações que abordam a temática, na busca de sustentação teórica para a problemática evidenciada.

Segundo definição da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993), droga vem a ser “qualquer substância não produzida pelo organismo que tem propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, causando alterações em seu funcionamento”. Para Nicasti (2012), a droga não traz por si só efeitos positivos ou negativos, ou seja, algumas substâncias são usadas com a finalidade de promover efeitos benéficos, como o tratamento de doenças, e são consideradas medicamentos. Entretanto, existem substâncias que provocam malefícios à saúde, como os medicamentos usados de forma indiscriminada, os venenos e os tóxicos. Vale lembrar ainda que, as drogas podem vir a alterar o estado mental do indivíduo e seu funcionamento cerebral, e por essa razão, são conhecidas como drogas psicotrópicas e/ou substâncias psicoativas.

O sentido de usar drogas varia e, por trás de todas as nuances, o interesse do usuário é sempre o mesmo, que gira em torno principalmente da capacidade que estas substâncias têm de produzirem prazer e reduzirem sensações desagradáveis. As drogas acionam o sistema de recompensa do cérebro, uma área encarregada de receber estímulos de prazer e transmitir essa sensação para o corpo todo. Isso vale para todos os tipos de prazer – temperatura agradável, emoção gratificante, alimentação, relação sexual – e desempenha função importante para a preservação da espécie. Evolutivamente o homem criou essa área de recompensa e é nela que as drogas interferem, de modo que provocam uma ilusão química de prazer que induz a pessoa a repetir seu uso compulsivamente. (NAPPO, 2001; ROCHA et. al, 2006).

Na lista de substâncias na Classificação Internacional de Doenças (CID-10, 1993), em seu capítulo V (Transtornos Mentais e Comportamentais), estão presentes as principais drogas psicotrópicas: álcool, opioides (morfina, heroína, codeína, diversas substâncias sintéticas), canabinoides (maconha), sedativos ou hipnóticos (barbitúricos, benzodiazepínicos), cocaína (e derivados), outros estimulantes (como anfetaminas e substâncias relacionadas à cafeína), alucinógenos, tabaco e solventes voláteis.

Visto que existem vários tipos de drogas psicotrópicas, para facilitar a compreensão, elas foram classificadas a respeito das ações aparentes sobre o Sistema Nervoso Central (SNC), conforme as modificações observáveis na atividade mental ou no comportamento da pessoa que utiliza a substância, e estão divididas em: drogas depressoras da atividade mental,

drogas estimulantes da atividade mental e drogas perturbadoras. As drogas depressoras são aquelas que tornam mais lento o funcionamento do sistema nervoso central. Podem causar sonolência e, por causa disto, algumas destas substâncias são chamadas de sedativos ou hipnóticos. Várias delas são usadas para fins médicos, como os benzodiazepínicos, os opiáceos, os indutores de sono e anestesia. Também as bebidas alcoólicas são consideradas drogas depressoras, assim como os solventes ou inalantes (BRASIL, 2013).

O autor supracitado, classifica ainda como drogas estimulantes, as capazes de aumentar a atividade de determinados sistemas neuronais, o que traz como consequências estados de agitação, excitação, insônia, dentre outros efeitos. A cocaína (e derivados – crack), as anfetaminas, a nicotina (tabaco) e a cafeína são algumas das drogas estimulantes mais comumente usadas no Brasil. Quanto às drogas depressoras, estão classificadas neste grupo diversas substâncias cujo efeito principal é provocar alterações no funcionamento cerebral, que resultam em vários fenômenos psíquicos anormais, entre os quais se destacam: delírios, alucinações e alteração da capacidade de discriminar medidas de tempo e espaço. Por esses motivos, essas drogas recebem a denominação de alucinógenas, e dentre elas estão a maconha, alucinógenos como a dietilamida do ácido lisérgico (LSD) e o ecstasy, anticolinérgicos e esteroides anabolizantes.

É relevante destacar que algumas pessoas pensam que são drogas somente aquelas substâncias cujo consumo é proibido por lei, ou seja, as drogas ilícitas, como por exemplo, a maconha, cocaína e crack. Entretanto, Orth (2008) mostra que existe muitas drogas que são comercializadas de forma legal, podendo ou não estar submetidas a algum tipo de restrição, como o álcool, cuja venda é proibida a menores de 18 anos, e alguns medicamentos que só podem ser adquiridos por meio de prescrição médica especial.

Essa relação do indivíduo com uma substância psicoativa pode, dependendo do contexto, ser inofensiva e/ou apresentar poucos riscos, mas também pode assumir padrões de utilização altamente disfuncionais, com prejuízos biológicos, psicológicos e sociais. Para Marangoni e Oliveira (2013), isso justifica os esforços para difundir informações básicas e confiáveis a respeito de um dos maiores problemas de saúde pública, que afeta direta ou indiretamente a qualidade de vida da pessoa. Assim, quando se fala em drogas, em geral, imediatamente aparecem dois tipos de uso: o uso social, e aquele feito por pessoas que se tornaram dependentes. Porém, entre o uso social e a dependência, há uma grande variedade de formas de consumir essas substâncias, o que se chama de padrões de uso.

Nos padrões de consumo de drogas, o uso vem a ser “ a autoadministração de qualquer quantidade de substância psicoativa” (BRASIL, 2012 p.31). Dentre os diferentes padrões, pode-se dividir em uso experimental, recreativo (ou social) e uso problemático, que abrange o uso nocivo ou abuso e o dependente da droga. O uso experimental consiste nas pessoas que experimentam uma ou mais drogas algumas vezes na vida, porém, não continuam a usar por diversas razões. Algumas pessoas usam álcool e/ou outras drogas somente em certas situações como festas, reuniões com amigos ou momentos de lazer. Neste caso, esse padrão de uso chama-se recreativo ou social, e em geral, não afeta a vida da pessoa, seja no trabalho, no estudo, nos relacionamentos sociais ou familiares (CARLINI et, al, 2005).

Duarte e Morihisa (2009) abordam que quando a pessoa usa drogas de modo a causar problemas para ela mesma ou para outras pessoas, pode-se dizer que ela tem um padrão de uso problemático. Dependendo da intensidade/quantidade de problemas que este uso traz (seja em casa, no trabalho e/ou financeiros, dentre outros), pode dividir esse padrão de uso problemático em abusivo (ou nocivo) e dependente. Estes tipos de uso são considerados problemas de saúde, encaixados como “transtornos devido uso de substâncias”, no sistema usado pela OMS e pelo Sistema Único de Saúde (SUS), bem como pela Classificação Internacional de Doenças – 10ª edição (CID- 10, 1993).

Vale destacar que existe também um outro sistema de classificação de doenças mentais, usados pela psiquiatria, chamado “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais”, 5ª revisão da Associação Psiquiátrica Americana (DSM-V, 2013) que tem sido utilizado em clínica e pesquisa. Assim, dependendo do sistema utilizado, diferentes nomes são dados para esses padrões de uso problemáticos. Faz o uso nocivo (CID-10) da droga, a pessoa que tem algum prejuízo físico ou mental devido uso da droga. O uso abusivo (DSM-V) inclui não só o prejuízo físico ou mental provocados pelo uso da droga, mas também os problemas sociais relacionados ao uso. Já quando se fala em dependência da droga, esta traz consequências graves à saúde da pessoa, bem como às demais áreas de sua vida, abrangendo aspectos profissionais, familiares, sociais e psicológicos.

As consequências do uso de droga são imprevisíveis, pois estão diretamente associadas a relação com seu padrão de uso, entretanto, Dalpiaz et. al (2014) aborda em seu estudo que dentre os prejuízos citados pelos usuários, destacaram-se os danos causados à saúde; aos relacionamentos interpessoais e laborais. Relatam que os danos causados à saúde correspondem às consequências clínicas ocasionadas pelo uso de drogas, que envolvem os sintomas físicos e psíquicos causados tanto pelo uso quanto pela abstinência das drogas. Já os

danos causados aos relacionamentos interpessoais dizem respeito aos problemas gerados nas relações sociais e afetivas, em decorrência da mudança de comportamento do usuário. Laranjeira (2010) aponta que, para grande parte dos especialistas, a dependência de drogas é considerada uma doença cerebral com persistentes mudanças na estrutura e função do cérebro.

Desta forma, os transtornos por uso de substâncias psicoativas, com todas as suas características e consequências biopsicossociais, apresentam-se, na atualidade, como um sério problema de saúde pública. A determinação dos diversos padrões de uso das substâncias psicoativas é importante por permitir diagnóstico e classificação do transtorno, além de estabelecer o melhor programa terapêutico e estratégias de promoção e/ou prevenção à saúde.

Até o ano de 1998, o Brasil não contava com uma política nacional específica sobre redução de demanda e redução de oferta de drogas. Foi a partir da realização da XX Assembléia Geral especial das Nações Unidas, na qual foram discutidos princípios diretivos para redução da demanda das drogas, aderidos pelo Brasil, que as primeiras medidas foram tomadas. O então Conselho Federal de Entorpecentes (CONFEN) foi transformado no Conselho Nacional Antidrogas (CONAD) e foi criada a Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD), diretamente vinculada à, então, Casa Militar da Presidência da República (BRASIL, 2006a).

Com a missão de “Coordenar a Política Nacional Antidrogas, por meio da articulação e integração entre governo e sociedade” e como a Secretaria Executiva do Conselho Nacional Antidrogas, coube à SENAD mobilizar diversos atores envolvidos com o tema para criação da política Brasileira. Assim, em 2002, por meio de Decreto presidencial no. 4.345 de 26 de agosto de 2002, foi instituída a primeira Política Nacional Antidrogas –PNAD do país (BRASIL, 2002). Em 2003, foi apontada a necessidade de construção de uma nova Agenda Nacional para redução de demanda e da oferta de drogas no país, que viesse contemplar a três pontos principais. O primeiro, a respeito da integração das políticas públicas setoriais com a Política Nacional Antidrogas, visando ampliar o alcance das ações. O segundo ponto foca na descentralização das ações em nível municipal, permitindo a condução local de atividades de redução de demanda e oferta, devidamente adaptadas à realidade de cada município. Por fim, o terceiro tinha interesse no estreitamento das relações com a sociedade e com a comunidade científica (BRASIL, 2005).

Ao longo dos primeiros anos de existência da Política Nacional Antidrogas, a temática de drogas manteve-se em pauta e a necessidade de aprofundamento do assunto também. Dessa forma, foi necessário reavaliar e atualizar os fundamentos da PNAD, tendo em vista os

avanços e proporções que a droga vinham tomando na sociedade, bem como as transformações políticas e sociais da mesma. Daí, foi efetuado em 2004 o processo de realinhamento da política, por meio da realização de um seminário Internacional de Política sobre Drogas, seis fóruns regionais e um Fórum Nacional.

A política realinhada com ampla participação popular, passou a chamar-se de Política Nacional sobre Drogas (PNAD). Como resultado o prefixo “anti” foi substituído por “sobre” obedecendo o posicionamento do governo e da nova demanda popular. O documento foi dividido em: prevenção; tratamento, recuperação e reinserção social; redução de danos sociais e à saúde; redução de oferta e estudos, pesquisas e avaliações (BRASIL, 2005).

No ano de 2006, a SENAD coordenou um grupo de trabalho do governo que assessorou os parlamentares no processo que culminou na aprovação da lei 11.343/2006, que instituiu o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), suplantando uma legislação na qual se encontrava obsoleta e em desacordo com os avanços científicos na área e com as transformações sociais. A lei colocou o Brasil em destaque no cenário internacional ao instituir o SENAD e prescrever medidas para prevenção de uso indevido, atenção e reinserção social de usuários dependentes de drogas, em consonância com a atual política sobre drogas (BRASIL, 2006a).

Destaca-se que a referida lei nasceu da necessidade de compatibilizar dois instrumentos normativos que existiam anteriormente, que era a lei 6.368/1976 e lei 10.409/2002 (BRASIL, 1976; 2002). A partir de sua edição, foram revogados os dispositivos legais prévios, com o reconhecimento das diferenças entre a figura do traficante e a do usuário/dependente, as quais passaram a ser tratados de forma diferenciada e ocupar capítulos diferentes na lei. O Brasil, seguindo a tendência mundial, entendeu que usuários ou dependentes não devem ser penalizados pela justiça com a privação de liberdade, e que estes deve ser voltava ao oferecimento de oportunidades de reflexão sobre o próprio consumo, ao invés de encarceramento. Assim, a justiça retributiva, baseada no castigo, é substituída pela justiça restaurativa, cujo objetivo maior é a ressocialização por meio de penas alternativas como advertência, prestação de serviços à comunidade e medidas educativas.

O SISNAD, regulamentado pelo decreto 5.912/2006 tem os objetivos de contribuir para inclusão social do cidadão, promover a construção e socialização do conhecimento sobre drogas, promover a integração entre as políticas de prevenção, reprimir a produção não autorizada e o tráfico de drogas, bem como promover as políticas públicas setoriais. Este sistema está organizado de modo a assegurar a orientação central e a execução descentralizada

das atividades realizadas em seu âmbito. Com sua regulamentação, houve a reestruturação do Conselho Nacional Antidrogas (CONAD, garantindo a participação paritária entre governo e sociedade (BRASIL, 2006b).

O CONAD passou a se chamar Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas em 2008, intuído pela Lei 11.754 (BRASIL, 2008), que também alterou o nome da Secretaria Nacional Antidrogas para Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). Essa modificação histórica era aguardada desde 2004, torna-se um marco nas políticas públicas no Brasil. Dentre as atribuições do CONAD estão o acompanhamento e atualização da política sobre drogas, orientação normativa sobre a redução de oferta e demanda de drogas, acompanhamento e avaliação da gestão dos recursos do Fundo Nacional Antidrogas e o desempenho dos programas da Política Nacional sobre drogas, bem como promover ao SISNAD a integração dos órgãos e entidades dos estados, municípios e distrito federal. Por sua vez, a SENAD vem no sentido de articular a coordenar atividades de prevenção ao uso de drogas, atenção e reinserção do usuário, consolidar a proposta de atualização da PNAD, gerir o Fundo Nacional Antidrogas e o Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas (OBID), dentre outros. Seu trabalho está dividido em três eixos principais: diagnóstico situacional, capacitação de agentes do SISNAD e projetos estratégicos.

Ao se falar sobre política e legislação brasileira sobre drogas, outra medida relevante é a construção de uma política específica sobre o álcool. Esta reflete a preocupação da sociedade em relação ao uso cada vez mais precoce da substância, assim como seu impacto negativo na saúde e segurança. Em julho de 2005, o então CONAD, ciente dos graves problemas inerentes ao consumo prejudicial do álcool, e com o objetivo de ampliar o espaço de participação social para discussão, instaurou a Câmara Especial de Políticas Públicas sobre o Álcool.

Diante das discussões realizadas e com base em dados epidemiológicos, em 2007, por meio do Decreto 6.117/2007, foi apresentada à sociedade a Política Nacional sobre o Álcool, no qual, o objetivo geral é estabelecer princípios que orientam a elaboração de estratégias para o enfrentamento coletivo dos problemas relacionados ao consumo de álcool, contemplando a intersetorialidade e integralidade das ações para redução de danos sociais, à saúde e à vida, bem como as situações de violência e criminalidade ligadas ao consumo (BRASIL, 2007).

Ao passo que o tempo foi passando, o fenômeno das drogas foi se tornado mais complexo e além dos fatores relevantes envolvidos no consumo do álcool, foi percebido o destaque de outras substâncias que se tornaram prioritárias frente aos usuários, sendo o crack

uma delas. O uso de álcool, crack e outras drogas é complexo, multifatorial e está associado a diferentes significados históricos e culturais. Assim, no intuito de articular e coordenar diversos setores para ações integradas de prevenção, tratamento e reinserção social de usuários e dependentes, bem como enfrentar o tráfico em parceria com os estados, municípios e sociedade civil, o Governo Federal lançou em dezembro de 2011 (BRASIL, 2011) o programa “Crack, é Possível Vencer” alterando o antigo “Plano Nacional de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas”. A perspectiva é que somente uma organização em rede é capaz de fazer face à complexidade das demandas sociais e fortalecer a rede comunitária. Nesse sentido, o programa encontra-se estruturado em três eixos que compõem ações específicas e complementares: prevenção, cuidado e autoridade.

A observância à legislação vigente, aliada às orientações da Política Nacional sobre Drogas e demais políticas, contribui para o fortalecimento de uma rede de atenção às questões relativas ao uso de substâncias psicoativas numa perspectiva inclusiva, de respeito às diferenças, humanista, de acolhimento e não estigmatizante do usuário e sua conjuntura social. Entretanto, para o adequado planejamento de políticas públicas sobre os problemas individuais e sociais relacionados ao uso de drogas, estudos científicos são necessários. As informações podem ser obtidas por meio de diferentes abordagens complementares, as quais possibilitam uma visão global do assunto (DUARTE; DALBOSCO, 2013).

O I Levantamento Domiciliar sobre Uso de Droga Psicotrópicas no Brasil, realizado nas 107 maiores cidades do país, com pessoas entre idades de 12 a 65 anos de ambos os sexos apontou que 68,7% delas já haviam feito uso de álcool alguma vez na vida. Além disso, estimou-se que 11,2% da população brasileira apresentavam dependência desta substância, o que correspondia a 5.283.000 pessoas.

Os dados do II Levantamento (2005), apontaram que 12,3% das pessoas com idade entre 12 e 65 anos eram dependentes do álcool, prevalência superior a encontrada no I Levantamento (2001), que foi de 11,2%. Além disso, no II Levantamento, 74,6% dos entrevistados relataram terem ingerido bebida alcoólica alguma vez na vida, 49,8% no último ano e 38,3% nos últimos 30 dias. Os dados também indicaram o consumo de álcool em faixas etárias cada vez mais precoces, sugerindo a necessidade de revisão de medidas de controle, prevenção e tratamento.

É importante ressaltar que, embora as porcentagens estejam, geralmente maiores na comparação entre os levantamentos de 2001 e 2005, isso não reflete cientificamente aumento real significativo, segundo análise estatísticas aplicadas. Da população pesquisada em 2005,

22,8% já fizeram uso na vida de drogas, exceto tabaco e álcool, correspondendo 10.746.991 pessoas. Em 2001, os achados foram, respectivamente 19,4% e 9.109.000 pessoas. Já a estimativa de dependentes de álcool em 2005 foi de 12,3% e de tabaco 10,1%, o que corresponde a populações de 5.799.005 e 4.760.635 pessoas, respectivamente, havendo um aumento de 1,1% quando as porcentagens de 2001 e 2005 são comparadas, tanto para álcool quanto para tabaco. O uso na vida de maconha em 2005 apareceu em primeiro lugar entre as drogas ilícitas, com 8,8% dos entrevistados, aumento de 1,9% em relação a 2001 (LENAD, 2001;2005).

Pesquisa de Castro e Abromovay (2002) mostrou ser no início da adolescência e consequentemente na fase escolar, que os jovens brasileiros usam drogas pela primeira vez. Embora igualmente precoce, o consumo de drogas ilícitas só costuma ocorrer em média um ano e meio depois da primeira tragada ou do primeiro copo, aos 14,9 anos. Assim, constata-se que o consumo de álcool e tabaco precede o de drogas ilícitas tais como maconha, cocaína e crack, heroína, solventes e outros.

Em 2010, dando continuidade a uma série histórica de pesquisas, foi realizado estudo entre a população de Estudantes de Ensino Fundamental e Médio, realizado também pela SENAD em parceria com o CEBRID e a UNIFESP, o VI Levantamento Nacional sobre o uso de Drogas Psicotrópicas entre estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública e Privada das 27 Capitais Brasileiras (BRASIL, 2010). Dentre os achados, chamou atenção relatos de consumo de drogas em geral, na faixa etária entre 10 e 12 anos, sendo 10,4% uso na vida, 5,4% uso no ano e 2,7% uso no mês. Outro fator relevante encontrado foi, que entre os anos de 2004 e 2010, de modo geral, ocorreu uma diminuição do consumo de álcool e tabaco. Em 2004, 65,2% dos jovens já haviam feito uso de álcool alguma vez na vida, 63,3% haviam feito uso no último ano. Já para o tabaco, era de 24,9% e 15,7% respectivamente. Os resultados em 2010 para o álcool foram de 60,5% para uso na vida e 42,4% para uso no ano, enquanto para o tabaco foram de 16,9% e 9,6%.

Também têm sido observadas algumas diferenças de gênero nos levantamentos brasileiros. Os meninos têm apresentado maior chance de uso de drogas ilegais, enquanto entre as meninas tem sido mais frequente o uso de medicamentos controlados sem receita médica. Por outro lado, independente do gênero, os jovens de faixas etárias mais avançadas apresentam maior probabilidade de uso arriscado de substâncias (GALDURÓZ et. al, 2004; ANDRADE et. al; 2010).

Apesar do considerável volume de informações acumuladas nos últimos anos, segundo Brasil (2010), os mais abrangentes estudos realizados nas escolas brasileiras foram feitos apenas na rede pública de ensino, devido algumas lacunas ainda existentes na rede privada, principalmente no que diz respeito à informação sobre os jovens, dificultando ações preventivas para esse segmento social.

Pesquisa publicada por Figueiredo e Freitas (2013) realizada com 2.400 estudantes, a maioria do sexo feminino, com a faixa etária predominante entre 14 e 18 anos de idade de escolas públicas no Piauí, aponta que dentre os estudantes do ensino fundamental e médio dessas escolas foi visto que entre os fatores que induzem a utilização de drogas lícitas e ilícitas, 41,5% faz uso dessas substâncias principalmente pela diversão, seguida pela influência dos amigos (38,5%). Quanto aos tipos de drogas, a mais consumida entre os estudantes das escolas públicas foi tranquilizante (3,8%), maconha (3,8%), seguido da cocaína (2,5%), quando comparado às drogas consumidas por estudantes do ensino médio de escolas particulares. Já nas escolas públicas, o uso do crack foi maior entre os estudantes do ensino médio, uma vez que nas escolas particulares não foi verificado o consumo dessa substância.

Amaro (2010) e Sanchez et. al (2004) apontam que os estudos epidemiológicos também buscam levantar fatores de riscos e proteção, os quais são assim denominados por envolverem características biológicas, psicológicas e/ou sociais, mais (risco) ou menos (proteção) associadas ao uso indevido de substâncias. Fatores psicossociais mais estudados são relacionados ao ambiente familiar, autoestima, religiosidade, percepção de risco, facilidade de acesso e informação sobre drogas, perspectiva de futuro, dentre outros.

Nesse contexto, mais alguns conceitos são relevantes para orientar as ações preventivas. O uso de álcool e outras drogas depende de fatores que vão além da vontade do indivíduo, que convergem para a construção das circunstâncias do uso, ou seja, que tornam a pessoa mais vulnerável a ter comportamentos que podem levar ao uso da droga, os chamados fatores de risco. Entretanto, existem fatores que colaboram para que o indivíduo mesmo tendo contato com a droga, tenha condição de se proteger, que contrabalançam as vulnerabilidades para comportamentos que levam ao uso ou abuso de drogas, chamados fatores de proteção.

Em seu estudo sobre abordagem de ações redutoras de vulnerabilidades na prevenção, Sodelli (2011) mostra a evidente interrelação e interdependência existentes entre o usuário e o contexto que o circunda. Pensar nessa teia de vulnerabilidades e nos determinantes socioculturais em relação ao uso de drogas em uma sociedade ou grupo específico, certamente amplia e torna mais complexa a abordagem desse fenômeno.

Brasil (2009) traz em sua abordagem conceitual que os fatores de risco e proteção podem estar nos aspectos biológicos, na cadeia genética, nas peculiaridades das relações interpessoais, nas interações familiares, nas oportunidades de contato ou convivência com a droga, nas sensações ou efeitos provocados por ela e na cultura que cada um vive, ou seja, na especificidade de cada pessoa. Aponta a subdivisão dos fatores de risco e proteção como utilidade didática no planejamento das ações preventivas, destacando: fatores do próprio indivíduo, fatores familiares, fatores sociais, fatores relacionado à droga e fatores escolares. Este último, ao se tratar de um grupo específico vulnerável como o de jovens estudantes de escolas públicas, torna-se especialmente importante devido o fato da escola ser um ambiente privilegiado para reflexão, já que é um espaço onde crianças, adolescentes/jovens e adultos vivem muito tempo de seu tempo diário.

Frente ao exposto, conhecer o contexto do uso de drogas, bem como seus fatores de risco e proteção, mostram a necessidade de planejamento de ações preventivas adequadas ao grupo que se deseja atingir. Prevenir não é banir a possibilidade do uso de drogas, mas, sim, considerar uma série de fatores para favorecer que o indivíduo tenha condições de fazer escolhas saudáveis. O contexto que envolve a prevenção ao uso de drogas e sua conjuntura dentro do ambiente escolar, será abordado no tópico a seguir.

1.2 Prevenção ao uso de drogas nas escolas

Além dos já citados, existem alguns fatores de risco e proteção que são específicos de alguns grupos, dentre eles, destaca-se as populações indígenas, mulheres, idosos e principalmente os adolescentes e/ou jovens. É relevante apontar o cuidado especial com esse último, pois, esta é uma fase do desenvolvimento humano em que ocorrem muitas mudanças, tanto emocionais quanto no convívio com as pessoas (família, amigos, comunidade, escola), sendo marcada, muitas vezes, por comportamento de experimentação. A faixa etária dos jovens propicia período de risco para envolvimento com drogas, tendo em vista as características que podem ser atribuídas, tais como: necessidade de aceitação pelo grupo de amigos, desejo de experimentar comportamentos vistos como de “adultos”, sensação de onipotência, grandes mudanças corporais que geram insegurança e aumento da impulsividade (AMARAL; DE MICHELLI; PECHANSKY, 2006).

O estudo sobre o consumo de drogas por estudantes jovens e adultos tem se aprofundado cada vez mais em virtude da preocupação que estes suscitam às autoridades

governamentais, principalmente nas áreas da saúde e da educação. O uso de drogas é um fenômeno que constitui um grave problema público, com sérias consequências pessoais e sociais. Uma das características do consumo é a sua faixa etária que atinge muitos jovens, em sua maioria em idade escolar.

As especificidades dos fatores de risco para uso de drogas nas escolas no Brasil mostram que além de fatores sócio-demográficos (sexo, idade, classe social), indicam associação do uso de drogas com envolvimento parental e/ou familiar no consumo de álcool e outras drogas, não criação por ambos os pais, baixa percepção de apoio paterno e materno, amigos que usam drogas, ausência de prática religiosa, bem como menor frequência à prática de esportes (TAVARES; BÉRIA; LIMA, 2004).

O período escolar, principalmente na faixa etária adolescente/jovem é um momento crítico na vida do indivíduo, pois, nessa fase este vivencia descobertas significativas e afirma a personalidade e a individualidade. Caracterizá-lo somente como faixa etária seria uma maneira superficial de observá-lo, uma vez que compreende a transformação até a idade adulta, não apenas sob o ponto de vista biológico, mas também social e, principalmente, psicológico. Cabe ressaltar que a geração atual é considerada a mais urbana da história, entretanto, à medida que a urbanização possibilita cada vez mais o acesso à educação e aos serviços de saúde, por outro lado os adolescentes/jovens também são mais expostos aos riscos como uso de drogas lícitas e ilícitas (CAVALCANTE; ALVES; BARROSO, 2008).

Conforme informações apresentadas, fica evidente que as drogas prejudicam o desempenho social, profissional e afetivo. O uso dessas substâncias pode gerar várias consequências como menor participação nas atividades acadêmicas e menor desempenho escolar. Além disso, pode ser verificado, entre os usuários estudantes, maior número de reprovações, bem como comportamento inadequado perante a família e a sociedade (CORRADI-WEBSTER; ESPER; PILLON, 2009).

Diante disso, Zemel (2010) relata ser necessária uma educação preventiva, que é a iniciativa coletiva de educadores e familiares em investirem na promoção da saúde. Com ações que levam em conta uma série de fatores que venham proporcionar ao indivíduo condições de fazer escolhas. A escola é vista como local principal para este processo, por ser uma instituição, pela qual, crianças e adolescentes passam a maior parte de suas vidas, e esse contexto favorece a informação e o intercâmbio de conhecimentos entre família e sociedade (MÜLLER; PAUL; SANTOS, 2008).

BRASIL (2009 p. 169) traz prevenção como “uma ação antecipada, com base no conhecimento que se adquire face ao problema a ser enfrentado, com o objetivo de diminuir a chance deste aparecer ou não, ou, se ele já existe, evitar que se potencialize”. Aborda ainda que pode-se falar em prevenção para diferentes situações e níveis de problemas, por isso, existem vários modelos. Quanto aos tipos, a prevenção pode ser universal, seletiva e indicada.

Ao se tratar do uso e drogas, a prevenção universal é dirigida à população geral, supostamente sem qualquer fator associado ao risco, quem faz esse tipo de prevenção não precisa ser especializado, basta treinamento adequado, o objetivo é reforçar os fatores de proteção identificados. Pode ser aplicada na comunidade, em ambiente escolar e nos meios de comunicação. A prevenção realizada de forma seletiva são ações voltadas para populações com um ou mais fatores associados ao risco de uso de substâncias. Os participantes são escolhidos entre os mais vulneráveis, o objetivo é diminuir os fatores de risco identificados. Já a prevenção indicada, é dirigida a pessoas que já apresentam comportamentos de risco relacionados direta ou indiretamente ao uso e/ou abuso de substâncias. Para esta, a equipe precisa ser altamente qualificada, tendo em vista a necessidade de uma avaliação individual frente aos fatores de risco específicos de cada pessoa.

Na instituição escolar podemos delinear a prevenção em três diferenciados níveis, a saber: primária, secundária e terciária. A prevenção primária tem o objetivo de intervir antes que o consumo de drogas ocorra, promovendo um estilo de vida saudável nos alunos envolvendo desde crianças bem novas até o jovem adulto. Seu fundamento é educar para a saúde. Tem como foco a formação do caráter, a tomada de decisão, a adesão aos princípios da vida, o conhecimento da natureza e do efeito de certas substâncias psicoativas (BUCHER, 1998; SANTOS, 2004).

Segundo Santos (2004), a prevenção secundária deve ser vista como uma extensão da primária, uma vez que essa pode não ter alcançado os objetivos. É destinada aos estudantes que apresentam consumo leve ou moderado de drogas e, que não são dependentes, mas que correm o risco de tornar-se. O autor aponta que escola precisa entender as dificuldades e conflitos do usuário, procurando intervir no nível das motivações associadas ao uso e que, também, deve conhecer e divulgar fontes confiáveis de informação e de ajuda existentes na comunidade, sempre que houver solicitação, advertindo que não compete a escola o tratamento uso de drogas, mas sim, encaminhar adequadamente o caso.

A prevenção terciária confunde-se com tratamento, dirige-se ao usuário dependente e tem como objetivo evitar a recaída, apoiá-lo na recuperação e reintegrá-lo na escola, no grupo

de amigos, na família. A função da escola é prestar auxílio ao aluno, encorajando a formulação do pedido de ajuda, incentivando a procura de terapia e indicando alternativas de tratamento. Neste caso, é importante favorecer as relações especiais, ou seja, buscar e identificar pessoas de confiança do estudante que possam ser elementos motivadores para que ele procure uma ajuda especializada (SODELLI, 2010).

Apesar do importante papel da escola e dos educadores na prevenção ao uso de drogas, contudo, deve-se ter cuidado ao culpabilizar e/ou transferir para a escola a responsabilidade integral diante problemática de drogas, afinal, esse direcionamento faz com que o problema, que a princípio seria de ordem pública, mais ampla, seja voltado para uma esfera específica, negando o peso das relações sociais que o constituem, fato que aparece como forma de proteção diante da insuficiência de formação, motivação e impotência da família, sociedade, gestores e as instituições, de modo geral, em lidar com o tema (CORDEIRO; SILVA; VECCHIA, 2016).

Assim, diante das necessidades da sociedade, ou seja, dos problemas apresentados, o conceito de prevenção se ampliou a ponto de ser incluído no conceito de Promoção da Saúde. Czeresnia e Freitas (2003 p. 113) conceituam “como ações que não se dirigem a uma determinada doença e/ou problemática, mas que servem para aumentar a saúde e o bem-estar do indivíduo e da comunidade, e para isto, devem ser considerados fatores individuais e coletivos, como: habitação, alimentação, renda, meio ambiente, justiça social, igualdade de direitos e educação”.

Sobre os conceitos e tendências da promoção da saúde, Buss (2003) e Lefevre (2004) refletem que esta é associada a um conjunto de valores tais como solidariedade, vida, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação, parceria, dentre outros. Refere-se também a uma combinação de estratégias, que englobam o Estado, buscando políticas públicas saudáveis, da comunidade nas ações comunitárias, dos indivíduos na busca de suas habilidades, do sistema de saúde reorientando-o, bem como parceiras intersetoriais, com responsabilidade múltipla. Em vista disso, é entendida como um modelo de se compreender a saúde e suas problemáticas, e também uma maneira de os indivíduos e coletividades obterem saúde. É fundamental, portanto, que o agente de prevenção conheça os diferentes aspectos que são abordados, e principalmente as convergências entre os conceitos dos termos prevenção e promoção para o desenvolvimento da educação preventiva.

Abramovay e Castro (2005), afirmam que a escola se tornou um local privilegiado frente à prevenção ao uso de drogas e o desenvolvimento de estratégias. As autoras

acrescentam que essa instituição propicia a formação do sujeito sendo instrumento para o exercício da cidadania, indo além dos conhecimentos escolares, transpassando as relações pedagógicas.

O caminho para a prevenção do consumo de drogas passa pela exploração das questões emocionais das crianças, adolescentes e/ou jovens, e isso se dá por meio da abertura de canais de comunicação e participação, com atividades alternativas e não avaliativas pela escola, tais como as artísticas e esportivas. Considera-se que, muito mais importante do que alardear sobre proibições, ou seja, utilizar o discurso “Não às Drogas” é importante criar espaços em que os jovens possam vivenciar experiências significativas e compartilhá-las em grupo. Além disso, mostra-se imprescindível a organização de atividades que envolvam o jovem na comunidade, assim como abrir espaços para orientação aos pais, para que estes não se sintam tão despreparados para lidar com os desafios da adolescência (MÜLLER; PAUL; SANTOS, 2008).

Diante das considerações apresentadas, Silva et al (2007) mostra em seu estudo de educação em saúde como uma estratégia na prevenção, que o processo educativo é fundamental para que uma população tenha suas metas atingidas, dentre estas as de saúde. Percebem que, para obtenção de uma saúde comum a todos, torna-se necessário que a própria comunidade busque pelo seu bem-estar, ou seja, faz-se necessário empregar a estratégia do ato de educar para se ter saúde, a educação em saúde. Sendo esta uma estratégia que visa a elaboração de práticas educativas que possam ser empregadas com a intenção não somente de ensinar a população a prevenir as doenças, mas também de promover a saúde a partir da conversão de determinantes sociais que favorecem o adoecimento em geradores de saúde. A seguir, mostra-se o diálogo da prevenção no contexto escolar perpassando pela saúde e educação como campo que se conectam.

1.2.1 Educação em saúde como uma das estratégias de prevenção ao uso de drogas

A educação em saúde forma um campo multifacetado, para o qual convergem diversas concepções, das áreas tanto da educação, quanto da saúde, as quais espelham diferentes compreensões do mundo, demarcadas por distintas posições político-filosóficas sobre o homem e a sociedade. No Brasil, a educação em saúde instituiu-se no âmbito da saúde pública, orientando novas práticas, e só mais tarde constituiu-se em área de estudo e pesquisa.

Verifica-se que, dentre várias, duas dimensões dessa articulação educação/saúde se destacam e persistem atualmente. Uma primeira envolve a aprendizagem sobre as doenças, como evitá-las, seus efeitos sobre a saúde e como restabelecê-la. A outra tendência, caracterizada como promoção da saúde pela Organização Mundial da Saúde (OMS), inclui os fatores sociais que afetam a saúde, abordando os caminhos pelos quais diferentes estados de saúde e bem-estar são construídos socialmente (OMS, 1998; COLOMÉ; OLIVEIRA, 2012).

Dessa forma, o conceito de educação e/em saúde se sobrepõe o conceito de promoção da saúde, como uma definição mais ampla de um processo que abrange a participação de toda a população no contexto de sua vida cotidiana e não apenas das pessoas sob risco de adoecer. Essa noção está baseada em um conceito de saúde ampliado, considerado como um estado positivo e dinâmico de busca de bem-estar, que integra os aspectos físico e mental (ausência de doença), ambiental (ajustamento ao ambiente), pessoal/emocional (auto realização pessoal e afetiva) e o comprometimento com a igualdade social e com a preservação da natureza (MARINHO; SILVA, 2013).

Entretanto, a par dessa noção ampliada de saúde, observando-se a prática, verifica-se que atualmente ainda persistem diversos modelos ou diferentes paradigmas de educação em saúde, que foram apontados por Schall e Struchiner (1999), há quase duas décadas, os quais condicionam diferentes práticas, muitas das quais reducionistas, o que requer questionamentos e o alcance de perspectivas mais integradas e participativas.

O Ministério da Saúde (2006c p.19) traz a definição de educação em saúde como:

Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades.

A educação em saúde como processo político pedagógico requer o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e emancipação como sujeito histórico e social, capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade. A temática deve envolver a compreensão de projetos de sociedades e visões de mundo que se atualizam nas formas de conceber e organizar os discursos e as práticas educativas no campo da saúde (MACHADO et. al, 2007, MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2008).

Em seu artigo sobre os primórdios da participação popular em saúde, Vasconcelos (2001) mostra que o termo educação em saúde vem sendo utilizado desde as primeiras

décadas do século XX e para sua melhor compreensão faz-se necessário o entendimento da História da Saúde Pública no Brasil. A expansão da medicina preventiva para algumas regiões do país, a partir da década de 1940, com o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), apresentava estratégias de educação em saúde autoritária, tecnicista e biologistas, em que as classes populares eram vistas e tratadas como passivas e incapazes de iniciativas próprias, e as ações do Estado se davam por meio das chamadas campanhas sanitárias.

O termo educação e saúde, utilizado ainda hoje como sinônimo de educação em saúde, pode ter se originado dessa prática, indicando um paralelismo entre as duas áreas, com separação explícita dos seus instrumentos de trabalho: a educação ocupando-se dos métodos pedagógicos para transformar comportamentos e a saúde dos conhecimentos científicos capazes de intervir sobre as doenças (FALKENBERG et. al, 2014).

Levando em consideração teoria e prática no contexto de educação em saúde, é possível perceber, no cenário contemporâneo, que há necessidade de complementação do atual modelo de atenção assistencialista, centrado na doença, excessivamente especializado e ainda prioritariamente hospitalar, por um modelo integral, que priorize a promoção da saúde e a prevenção de agravos, e que utilize a educação em saúde de forma participativa e dialógica. Contudo, alterações no processo de formação profissional e reflexão sobre suas práticas podem auxiliar nessa mudança de paradigma (BONFADA et.al, 2012).

Diante dessa afirmativa, Falkenberg et. al (2014) apontam em sua pesquisa conceitual de educação em saúde que é importante, então, a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem participativas e dialógicas, tais como as utilizadas nas ações de uma educação voltada para saúde de forma ampliada inclui políticas públicas, ambientes apropriados e reorientação dos serviços de saúde para além dos tratamentos clínicos e curativos, assim como propostas pedagógicas libertadoras, comprometidas com o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania, orientando-se para ações cuja essência está na melhoria da qualidade de vida e na promoção à saúde do indivíduo.

Dentro deste contexto, articulando-se a educação escolar à educação em saúde, percebe-se certo mecanismo de fortalecimento e implantação de política mais transversal, integrada e intersetorial, que propõe a articulação entre os serviços de saúde, a comunidade, às iniciativas pública e privada, além do próprio cidadão na proposição de ações que busquem bem-estar e qualidade de vida (BRASIL, 2006). Uma das formas de se promover saúde e incentivar práticas de vida saudáveis é utilizar-se do processo de educação em saúde, onde se

oportuniza o compartilhamento de saberes dos mais variados possíveis na busca de soluções das mais diversas problemáticas.

Ações educativas podem visar à sensibilização e\ou a conscientização sobre algum problema de saúde, ou iniciativas que possam evitar o surgimento de males ao indivíduo, e nesse sentido, não se pode deixar de lembrar o quanto às ações preventivas são mais vantajosas que as ações curativistas, e nesta ótica, a escola é espaço essencial para o desenvolvimento do conhecimento partilhado e para a integração com a comunidade. Nela encontra-se grande parte da população que demonstra interesse em aprender, e onde reside grande potencial disseminador de informações que ultrapassam, por inúmeras vezes, seus limites físicos (PEREIRA, 2003).

A escola é um dos alicerces da educação, da cidadania e da formação de uma nação. É por meio dela que o indivíduo, desde criança, inicia sua educação, sua integração e inclusão social, seus relacionamentos e seus potenciais, ou seja, relações complexas que se estendem por toda a vida (LIBERAL, 2005). Este fato se reafirma na proposição de Souza e Lopez (2002), onde expõem que a escola é um espaço propício para educação em saúde, pois colabora na melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e contribui, direta e indiretamente para o futuro do país. A população não deve ser negligenciada no espaço em questão, pois abrange grande fatia dos habitantes das comunidades nas quais os profissionais de saúde e educação, atuam.

O espaço escolar deve ser entendido como um ambiente de relações, um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e interfere diretamente na produção social da saúde. No contexto situacional do espaço escolar, encontram-se diferentes sujeitos, com histórias e papéis sociais distintos, como professores, alunos, merendeiras, porteiros, pais, mães, avós, avôs e voluntários, que produzem modos de refletir e agir sobre si e sobre o mundo, e que devem ser compreendidos pelas nas estratégias de cuidado (BRASIL, 2009).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana e o ensino público deve centrar-se na gestão democrática, cujos princípios são a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Para Rocha (2008), a partir da compreensão de que uma ação intersetorial, uma parceria, existe na medida em que ambas as partes envolvidas trabalham juntas para atingir um objetivo comum, resultando em benefícios para todos, assim, parece então, que os sistemas de saúde e de educação no Brasil venceram o primeiro passo para um trabalho conjunto. Ao mesmo tempo, parece que a promoção da saúde se apresenta como uma forma de pensar e agir em sintonia com este agir educativo, cuja finalidade é a formação de sujeitos e projetos pedagógicos voltados para o direito à vida.

A fim de materializar a parceria entre o setor de Educação e o setor de Saúde, destacando que pode se ampliar para envolver outros parceiros na construção de um território, comunidade e uma escola mais saudável, ratificam-se os princípios estabelecidos pela Política Nacional de Atenção Básica, na qual as equipes de Saúde da Família (na atenção primária à saúde) assumem o protagonismo e a responsabilidade pela coordenação do cuidado dos escolares, além do desafio de um processo de trabalho que considere a integralidade das ações, o cuidado longitudinal e o acesso dos escolares às ações específicas do Programa Saúde na Escola, considerando suas diretrizes e prioridades em cooperação com os profissionais da educação (FIGUEREDO; MACHADO; ABREU, 2010).

O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído por Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, resulta do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, na perspectiva de ampliar as ações específicas de saúde aos alunos da rede pública de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e Educação de Jovens e Adultos. As ações previstas como essenciais no PSE variam de acordo com o nível de ensino e estão compreendidas em três componentes: componente I, avaliação das condições de saúde; componente II, consiste na promoção da saúde e prevenção das doenças e agravos (dentre as quais está prevenção ao uso de drogas); e componente III, a capacitação permanente dos profissionais de saúde e educação (BRASIL, 2008).

Afirma em seu artigo 1º que fica instituído, no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, com finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Notadamente, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), também instituído entre os Ministérios da Educação e da Saúde e contando com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), desde o ano de

2003, representa um marco na integração saúde-educação e destaca a escola como o espaço ideal para a articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens.

O PSE e SPE, respeitadas suas lógicas de gestão e estratégias de trabalho, unem-se em prol da melhoria da qualidade de vida do educando. O SPE passa a integrar o componente II do PSE: Promoção da Saúde e Prevenção de danos que, conforme suas diretrizes, assume, além da pauta do SPE, outras áreas temáticas indicativas de risco e vulnerabilidades das crianças, adolescentes e jovens, como é o caso de prevenção ao consumo de drogas.

A escola, que tem como missão primordial desenvolver processos de ensino-aprendizagem, desempenha papel fundamental na formação e atuação das pessoas em todas as arenas da vida social. Juntamente com outros espaços sociais, ela cumpre papel decisivo na formação dos estudantes, na percepção e construção da cidadania e no acesso às políticas públicas. Desse modo, pode tornar-se locus para ações de promoção da saúde para crianças, adolescentes, jovens e adultos (DEMARZO; AQUILANTE, 2008).

Nas últimas décadas, a percepção dos países sobre o conceito e a prática de saúde escolar e de promoção da saúde tem mudado. Na década de 80, a crítica do setor de Educação em relação ao setor de Saúde de que este não utilizava a escola como uma aliada e parceira tornou-se mais contundente. No início dos anos 90, diante das propostas do setor de Educação, da crescente crítica de pouca efetividade da educação em saúde nas escolas e do fortalecimento das políticas de promoção da saúde, o Ministério da Saúde recomendou a criação de espaços e ambientes saudáveis nas escolas, com o objetivo de integrar as ações de saúde na comunidade educativa (BRASIL, 2006a).

Nas escolas, o trabalho de promoção da saúde com os estudantes, e também com professores e funcionários, precisa ter como ponto de partida “o que eles sabem” e “o que eles podem fazer”, desenvolvendo em cada um a capacidade de interpretar o cotidiano e atuar de modo a incorporar atitudes e/ou comportamentos adequados para a melhoria da qualidade de vida. Nesse processo, as bases constituem a força de cada um, no desenvolvimento da autonomia e de competências para o exercício pleno da cidadania. Assim, dos profissionais de saúde e de educação espera-se que, no desempenho das suas funções, assumam uma atitude permanente de empoderamento dos estudantes, professores e funcionários das escolas, que caracteriza um dos requisitos básicos para promoção e prevenção da saúde (PORTUGAL, 2006; DEMARZO; AQUILANTE, 2008).

Emerge assim, a necessidade de apontar para possíveis mudanças na cultura escolar sobre a prevenção ao consumo de drogas, principalmente em relação à formação docente, à

gestão escolar, orientação ao desenvolvimento social, ao acolhimento da família pela escola e ao incentivo à construção da resiliência. A modificação das práticas pedagógicas dos professores propõe várias iniciativas e dentre elas a principal e se trabalhar as necessidades na formação docente. Ser atualizado em novas metodologias de aprendizagem / ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios profissionais de um educador. A implementação do modelo requer a formação de docentes em educação preventiva, para que possam ocorrer transformações nas práticas pedagógicas em sala de aula (MOREIRA; VÓVIO, MICHELI, 2015).

O espaço escolar surge em papel fundamental na prevenção do consumo de drogas e na promoção da saúde integral de crianças, adolescentes/jovens e adultos, graças às suas ações de educação em saúde. Faz parte de uma rede mais ampla que participa da prevenção, deve acionar as parcerias necessárias para colocar em prática seu projeto preventivo em uma complementaridade de competências interdisciplinares e de intersaberes. Então, entende-se que não é possível trabalhar a questão na escola como se ela fosse uma “ilha”, pois, é necessário considerar o reconhecimento de fatos e mitos a respeito do assunto, a situação real de uso e/ou abuso de drogas em diferentes realidades, assim como as ideias e os sentimentos dos alunos, da comunidade e dos pais a respeito do assunto (BRASIL 2014).

O trabalho de prevenção na escola não surge, portanto, de uma necessidade localizada, e não pretende reprimir os adolescentes e/ou jovens, nem ensinar mecanicamente a negação às drogas, ou fazer terrorismo sobre uma tragédia iminente. Também não se trata de acumular mais uma tarefa no sobrecarregado cotidiano do docente. A prevenção às drogas é uma tarefa que integra a sua função educacional e deve fazer parte do seu projeto pedagógico, que, quando compartilhada pelos educadores, pode ser percebida em um contexto de construção da responsabilidade social do grupo de alunos (ALBERTANI, 2003; CZERESNIA, 2009).

Apesar da relevância do papel do docente na educação preventiva ao consumo de drogas na escola, há mais de duas décadas os programas de prevenção que envolvem os profissionais da educação não vêm obtendo a eficácia esperada, devido suas necessidades de formação (FAGGIANO et al., 2005; CARLINI-MARLATTI, 2001). Nicastri e Ramos (2001) enfatizaram em sua reflexão o papel crucial da informação como medida preventiva no enfrentamento ao uso de drogas no espaço escolar. Estes destacaram que a informação deve ser veiculada com cautela e de uma forma que, ao invés de prevenir o consumo de drogas, não desperte a curiosidade desses jovens pelo referido consumo.

Tendo em vista a importância da prevenção às drogas como um eixo necessário a se desenvolver dentro da escola, compreende-se que os docentes têm a predisposição a não assumir esta tarefa, delegando-a a outros profissionais ditos mais especializados, pois se sentem em situação de risco e despreparados ao lidarem com a temática.

Assim, ao refletir sobre a educação preventiva no contexto escolar, o olhar do professor, como ator social que emerge nesse processo, precisa ser fortalecido, afinal, educar para a prevenção no contexto do consumo de drogas, é necessário rever todo o processo pedagógico que envolve a formação do docente, seus dilemas, e principalmente conhecer os educandos e suas necessidades de aprendizagem, deslocando assim, a discussão/diálogo para o aprofundamento do campo educacional.

1.3 Juventude e drogas: conhecendo o educando

A adolescência é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. A Organização Mundial da Saúde (1985) a circunscreve como a segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens, de 20 a 24 anos (BRASIL, 2007).

A adoção do critério cronológico objetiva a identificação de requisitos que orientem a investigação epidemiológica, as estratégias de elaboração de políticas de desenvolvimento coletivo e as programações de serviços sociais e de saúde pública, porém, ignora as características individuais. Portanto, é importante ressaltar que os critérios biológicos, psicológicos e sociais também devem ser considerados na abordagem conceitual da adolescência e da juventude. Segundo os indicadores sociais do IBGE e do Relatório Mundial sobre a Juventude (2005), na faixa etária de jovens (15 a 24 anos) que se encontra os piores índices de desemprego, evasão escolar, falta de formação profissional, mortes por causas externas, criminalidade e envolvimento com drogas.

O conceito de juventude deve ser compreendido em conexão com o universo cultural, político, social e econômico no qual este se insere (HOBSBAWM,1995). A juventude pode ser concebida, portanto, como uma relação social e condição transitória da vida; aspectos que devem ser ressaltados como elementos de análise dos comportamentos juvenis, sem que se lhes atribua a condição de conteúdos inatos.

A complexidade da sociedade moderna torna peculiar a passagem do jovem para condição de adulto, devido à variedade de alternativas de vida e à consequente incerteza quanto ao próprio destino pessoal. Assim, a juventude, por sua ambivalência que alterna dúvida e construção de certezas, manifesta momentos de desequilíbrio e descontentamento e acaba servindo para simbolizar os dilemas contemporâneos. Nos jovens, o desejo de experimentar o novo está acompanhado por incertezas, pela avidez de conhecimentos, pelo espanto e indefinições cotidianas de uma realidade que, simultaneamente, atrai e atemoriza. A juventude termina por catalisar as tensões sociais, ao mesmo tempo em que as exterioriza, onde os conflitos sociais são visualizados e também de expansão do afeto e de predomínio de necessidades de auto referência que as vivências emotivas permitem, mas que o aqui-agora da modernidade arrisca-se a afundá-los no imediatismo e na superficialidade. O jovem tem aparecido como retrato projetivo da sociedade, condensando angústias, medos e, ao mesmo tempo, esperanças em relação às tendências sociais percebidas no presente, e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura (FEFFERMANN, 2004).

Feffermann e Figueredo (2006) em sua discussão sobre juventude e drogas refletem que este grupo vivencia e representa o 'ser jovem' de formas distintas, influenciado pelas diferentes inserções sociais que possuem e que conduzem a diferenciadas e seletivas oportunidades de acesso a bens materiais e culturais. No Brasil, essa característica é exacerbada por sua reduzida distribuição de renda, produzindo profundas desigualdades socioeconômicas das quais as crianças, os adolescentes e os jovens são as maiores vítimas: problemas educacionais, desigualdades nas formas de adoecimento e morte, entraves nas questões de moradia, oportunidades de trabalho e lazer etc. Os jovens buscam lidar com o as problemáticas que permeiam seu cotidiano por meio de estratégias que envolvem, inclusive, o consumo de drogas. Se uso traz embutida a marca de diferentes tradições sociais e culturais, por isso, compreender e analisar esse comportamento, a partir da internalização dos direitos e da identidade dos jovens enquanto cidadãos é uma proposta para a ação no campo da construção de uma cidadania extensiva.

O comportamento dos jovens, faixa que o consumo de drogas é mais comum, recebe atenção especial das autoridades públicas no Brasil e no mundo. Estudo feito sobre uso de álcool em jovens adolescentes demonstra ainda que, quanto mais cedo o indivíduo começa a usar drogas, maior a tendência para desenvolver dependência e piores as consequências para sua saúde física e mental. A adolescência e juventude são caracterizadas por mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais importantes para a afirmação e consolidação de

hábitos na vida adulta. Nesta fase, geralmente ocorre a experimentação de substâncias psicoativas como álcool e drogas ilícitas. O uso do álcool na adolescência e juventude é um fator de exposição para problemas de saúde na idade adulta, além de aumentar significativamente o risco de o indivíduo se tornar um consumidor em excesso ao longo da vida (STRAUCH, 2009).

Assim, o uso do álcool por jovens demonstra ser um fator de risco para o consumo de outras drogas como tabaco, drogas ilícitas e a manifestação de condições como desordens depressivas, ansiedade, brigas na escola, danos à propriedade e problemas com a polícia. Adicionados a esses fatores, pesquisa relata que o álcool consumido na juventude está associado com a ausência do convívio parental, com o fato do indivíduo estudar em escola pública e a reprovação escolar (VIEIRA, et. al, 2008).

Destaca-se também a associação da constante exposição dos adolescentes e jovens à mídia direcionada a propagandas de bebidas e a baixa condição socioeconômica. Além do álcool, outras drogas constituem um importante risco nesta fase da vida, por se tratar de um período de vulnerabilidade para aquisição do hábito de consumir substâncias psicoativas, sejam elas em suas modalidades lícitas ou ilícitas (LARANJEIRA; ROMANO, 2004; BRASIL, 2004).

O II Levantamento Nacional de Álcool e drogas (LENAD), realizado em 2012, traz dados alarmantes relacionados ao consumo de drogas ilícitas como cocaína e crack. Quase 6 milhões de brasileiros (4% da população adulta) já experimentaram alguma apresentação de cocaína na vida. Este índice foi de 3% entre adolescentes/jovens, representando 442 mil jovens. No último ano da pesquisa, a prevalência de uso dessa droga atingiu 2,6 milhões de adultos (2%) e 244 mil adolescentes (2%). A cocaína usada pela via intranasal é a mais comum, já tendo sido experimentada por 4% dos adultos, pouco mais de 5 milhões de pessoas, enquanto 2% a usou desta forma no último ano, representando 2,3 milhões de pessoas. Já entre adolescentes o uso é menor, sendo de menos de 2% tanto no uso na vida quanto nos últimos 12 meses representando 316 e 226 mil jovens respectivamente.

As estatísticas do LENAD mostram que aproximadamente 2 milhões de brasileiros já usou cocaína fumada (crack/merla e oxi) pelo menos uma vez na vida – 1.4% dos adultos e 1% dos jovens. Um em cada cem adultos usou crack no último ano, representando 1 milhão de pessoas. O uso de cocaína fumada na adolescência foi mais baixo, 1% para o uso na vida (150 mil jovens) e 0,2% de uso no último ano, cerca de 18 mil pessoas. Aponta ainda que a idade de experimentação é um indicador importante, uma vez que estudos mostram que há

uma relação entre a precocidade do uso e o aumento do risco de desenvolvimento de dependência e de outras doenças psiquiátricas. Foi constatado que quase metade dos usuários (45%), experimentou cocaína pela primeira vez antes dos 18 anos de idade. Vale destacar que, 36% dos usuários do Nordeste iniciaram o uso antes dos 18 anos em relação a 45% no Brasil como um todo.

Em estudo realizado por Malta et. al (2011) sobre a prevalência do uso de álcool e drogas por adolescentes, mostra que os jovens estudantes entrevistados relataram consumo em níveis altos. Cerca de 22% dos adolescentes e jovens entrevistados relataram ter-se embriagado pelo menos uma vez na vida. Tal constatação pode ser considerada grave, considerando que, neste caso, aumentam as chances dos jovens se envolverem em episódios de risco, como problemas com família, escola e amigos, situações referidas por 9% dos alunos incluídos na pesquisa.

Nesse contexto, o uso e/ou abuso de álcool, crack e outras drogas têm sido uma das principais causas desencadeadoras de situações de vulnerabilidade na adolescência e juventude a exemplo dos acidentes, suicídios, violência, gravidez não planejada e a transmissão de doenças por via sexual e endovenosa, nos casos das drogas injetáveis. Não fosse o consumo de drogas um problema suficientemente grave, temos ainda a problemática do tráfico, o qual representa, no Brasil e em outros países, uma séria ameaça à estabilidade social.

A o fazer um balanço do reflexo do uso de drogas na sociedade, foi possível perceber que esta apresenta-se como um desafio para pais, profissionais da saúde e da educação, gerenciadores de políticas públicas, legisladores e para toda a comunidade. O impacto para os diversos setores com impacto maior na saúde, segurança, educação, decorrente desse transtorno só vem aumentando, tendo em vista que nas últimas décadas, a experimentação de drogas tem sido cada vez mais precoce, com quadros de abuso e dependência, apesar dos esforços preventivos estarem aumentando (DIEHL; CORDEIRO; LARANJEIRA, 2011).

Então, trabalhar questões relacionadas à temática na atenção à saúde dos adolescentes e jovens difere da assistência clínica individual e da simples informação ou repressão. O modelo a ser desenvolvido deve permitir uma discussão sobre as razões da adoção de um comportamento preventivo e o desenvolvimento de habilidades que permitam a resistência às pressões externas, a expressão de sentimentos, opiniões, dúvidas, inseguranças, medos e preconceitos, de forma a dar condições para o enfrentamento, resolução de problemas e dificuldades cotidianas (BRASIL, 2007).

Complementando cenário abordado, as constatações do VI Levantamento Nacional Sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas entre os Estudantes do Ensino Fundamental e Médio (SENAD, 2010), já abordado anteriormente, segundo o qual 42,4% dos estudantes brasileiros declararam ter consumido álcool no último ano e 9,9% terem feito uso de alguma droga (exceto álcool e tabaco). Especificamente em Teresina, a amostra total foi constituída de 1.936 estudantes, sendo 1.378 da rede pública de ensino e 558 da rede privada. Apesar de 26,8% dos estudantes terem referido uso na vida de alguma droga (exceto álcool e tabaco), apenas 10,3 referiu uso no último ano e 5,3% referiu uso nomes, sem diferenças de gêneros. Entre os que relataram algum consumo, embora a maioria tivesse idade de 16 anos, também foram observados relatos na faixa entre 10 e 12 anos.

Estabelecendo uma relação entre o nosso objeto de estudo e o que os autores discutiram até o momento pode-se afirmar que a prevenção voltada para os adolescentes/jovens na escola, é importante ser desenvolvida, por esse ser o local que mantém o jovem em sua maior parte do tempo diário, ligação com sua conjuntura familiar e social e principalmente, idealmente por ser um local de ensino aprendizagem, que propicia reflexão e formação de opiniões. O ambiente escolar possibilita o trabalho de prevenção de forma mais ampla no sentido que mantém relação com a família e o contexto social do indivíduo. Entretanto, o que se vê é a dificuldade de implementação das ações preventivas, principalmente com jovens que estão vulneráveis a fatores de risco, e que apresentam problemas de conduta, não envolvimento nas atividades escolares regulares e chegando até a abandoná-las (ALBERTANI; SCIVOLETTO; ZEMEL, 2014).

Assim, entende-se que ao lidar com o jovem em vulnerabilidade ou já em uso de drogas dentro na escola, é preciso identificar os recursos humanos e físicos da própria comunidade a qual está inserida, e este processo acarreta tarefas que integram à função educacional da escola, bem como a necessidade de fazer parte de seu projeto pedagógico. Dentro desse processo de identificação dos potenciais recursos que a escola pode utilizar, destaca-se a família e comunidade como parte da rede social e como fator importante nas ações prevenção, além da identificação do perfil dos jovens estudantes que se apresenta cada vez mais heterogêneo (CARLINI, 2001; ALBERTANI, 2003).

Em estudo para realização de projeto interventivo de prevenção às drogas, realizado em escolas públicas de Brasília, Maia et. al (2015) diagnosticaram o sério problema do uso e a venda de drogas no contexto escolar. Com esse fator foi também observado o índice elevado de evasão dos alunos jovens e estudantes da EJA, a violência e também a depredação do

patrimônio público escolar. Nesse sentido, escolheram a modalidade EJA para resgatar estes educandos para um melhor êxito no processo de ensino aprendizagem, tendo a intervenção como ferramenta pedagógica para subsidiar e solucionar esta problemática.

Segundo a observação da situação presente na escola, é possível afirmar que os jovens e adultos estudantes encontram no uso de drogas uma forma de fugir da própria realidade social, afetiva e psicológica, quando estas os afeta negativamente. Na maioria das vezes são seduzidos pelos amigos, acesso ao dinheiro fácil, pelo fato de a cidade e/ou bairro que vivem não oferecerem meios e práticas de cultura que os motiva, esporte e lazer, ou até pelo fato da escola, de alguma forma, não despertar interesse na aprendizagem, deixando-os vulneráveis ao uso, situação facilmente encontrada dentro de sua realidade local (PICONEZ, 2014).

Assim, é relevante destacar que a identidade do estudante vem sofrendo modificações dentro da proposta apresentada nos estudos da contextualização histórica da EJA. Encontram-se estudantes adolescentes de 15 anos com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar nas dependências desta modalidade de ensino. Diante disso, o perfil do estudante apresenta diversidades inerentes ao seu público, por se tratar de jovens e adultos estudantes trabalhadores, em sua maioria, sem tempo para estudar e com baixa autoestima. Ao chegar à escola, se deparam com diferentes culturas, etnias, religiões, crenças e vulnerabilidades sociais, que se constituem obstáculos para socializar-se. A diferença no que se refere ao ciclo de vida faz com que ocorram desvios dos seus objetivos, impedindo-os de continuar os estudos (GADOTTI, 2002).

Nesse sentido, para mediar os conflitos existentes entre os estudantes/estudantes e os demais profissionais da escola de EJA, privilegiamos ações pedagógicas que proporcione um leque maior de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional dos sujeitos envolvidos, abordados no tópico a seguir.

1.3.1 Educação de jovens e adultos: conhecendo os sujeitos

Inicialmente, para se refletir um pouco da trajetória de EJA, vemos como necessário partir sobre a abordagem do conceito de Educação com o intuito de possibilitar a compreensão no que tange essa modalidade de ensino, suas peculiaridades, vulnerabilidades e processo de ensino aprendizagem para o trabalho que envolve nosso objeto de estudo.

Destaca-se pontos vigorosos para o debate sobre a educação, onde, partindo dos pressupostos que tangem seu conceito, Brandão (2013) afirma em sua obra “O que é

educação? ”, que não há uma forma única nem um modelo de educação, não é somente na escola que ela acontece, o ensino escolar não é exclusivo e nem o professor profissional seu único representante. A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e o que se espera é a transformação de sujeitos e mundos em algo melhor.

Por suas definições de educação, Brandão se tornou uma referência e é fundamentando-se em suas teorias, que ele afirma que a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle do ensinar-e-aprender. O ensino formal se dá no momento em que a educação se sujeita à pedagogia (teoria da educação) e cria situações próprias para seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras, tempos e constitui executores especializados. Reportando-se na história, o autor afirma que a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, resulta da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes, e o exercício de viver e conviver com o que educa (BRANDÃO, 1985).

Em seu artigo sobre a trajetória do conceito de educação, Viana (2008) reflete que a educação está presente onde não há a escola e por toda parte pode haver transferências de saberes de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criado um modelo de ensino formal e centralizado. Na espécie humana, a educação não continua apenas o trabalho da vida, ela se instala dentro de um domínio de trocas de símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder. Não há apenas ideias opostas ou diferentes a respeito da educação e seus fins, há sim interesses econômicos, políticos que se projetam sobre a educação, pois, esta é a atividade criadora que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais, bem como um processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte.

Nesse sentido de que a educação vai até o final o ciclo de vida, trazemos que a ideia de uma aprendizagem ao longo da vida é muito antiga. Seiscentos anos antes de Cristo, Lao-Tsé sustentava que “todo estudo é interminável” (LAO-TSEU, 1967, p. 84). A educação, diz o filósofo, é o primeiro dos mais belos privilégios. Assim, a Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado (GADOTTI, 2016).

Se a expressão “aprendizagem ao longo da vida” é antiga, o mesmo não se pode dizer da expressão “educação ao longo da vida”. No processo de pesquisa que Gadotti (2016) fez para seu doutorado, constatou que o conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (Lifelong Education, Education

for Life), associado à formação profissional (vocacional) dos trabalhadores. A expressão Lifelong Education foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 1950 e 1960 na literatura pedagógica e foi consagrada no Relatório Edgar Faure, da UNESCO, *Aprender a ser*, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente, onde até então, há total coerência entre essas duas expressões.

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ela quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ela articula a educação como um todo, independentemente da idade ou de ser formal ou não formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino, e, esse princípio nos obriga a ter uma visão mais holística da educação (BARROS, 2011).

A noção de Educação ao Longo da Vida, tal como foi proposta, posteriormente, pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (DELORS et al., 2010) com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972). Esta perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no referido relatório. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental e mercantilista, apesar de declarações contrárias (D’ÁVILLA, 2012).

Para Freire, era preciso resgatar o caráter permanente da educação, pois, o conceito de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida apresentava, no mínimo, certas ambiguidades e não poderia ser considerado um conceito neutro. Era preciso saber de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida se tratava. A educação sempre foi entendida como um processo que se dá ao longo de toda a vida, como a aprendizagem, e não um processo que se reduz à população jovem. O que é novo hoje é que o conceito de aprendizagem ao longo da vida está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de

educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante (FREIRE, 2000; LIMA 2016).

Gadotti (2016, p.50) traz em seu artigo, que não podemos confundir Educação de Adultos com Educação ao Longo da Vida. Se as duas expressões se identificassem não seria uma educação ao longo da vida, mas apenas ao longo da vida dos adultos. Seria ao longo da vida, menos a vida da criança e do adolescente. Entretanto, dispara a pergunta que nos faz refletir a ligação entre alguns conceitos e sua trajetória, onde questiona *O que tem a ver a Educação ao Longo da Vida com a nossa trajetória da Educação Popular e da EJA?*

Falar em Educação Popular é falar impreterivelmente do legado do educador Paulo Freire (1921-1997) que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. Assim, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida (BRANDÃO, 2006; FREIRE 2001).

Ao abordar o pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular, Maciel (2011, grifos do autor) relata que existe uma tradição cultural própria da educação explicitada por meio da trajetória de ideias e projetos que se seguem na área da educação, ou seja, nos mostra diversas experiências que aconteceram no passado e que estão abertas hoje às complexas e múltiplas experiências do futuro, não sendo uma experiência restrita a um projeto exclusivo de educação, nem atrelada a uma única instituição. Poderíamos inferir, neste sentido, que há três concepções mais comuns de educação popular: a primeira concepção está ligada à educação direcionada à alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar; a segunda concepção reserva à educação popular o caráter transformador, acontecendo fora do espaço escolar; e a terceira concepção e mais recente, é compreendida como uma educação política da classe trabalhadora, numa perspectiva tanto de emancipação como de conformação do *status quo*, sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular.

Para Brandão (2002), a Educação popular surge nos países da América Latina, principalmente em períodos de industrialização, com a função de alfabetizar em massa, sendo uma emergência social notificada por meio das campanhas, dos movimentos e bandeiras de

lutas existentes no período. É importante ressaltar que, há neste momento a institucionalização da educação de adultos, através da articulação entre diversos órgãos a exemplo da UNESCO, órgão vinculado à ONU.

Diante do exposto, pode-se observar que a educação popular e a educação ao longo da vida, apesar das diferenças, dialogam, especialmente na atualidade brasileira. Isso se dá pela aproximação entre as demandas que emergem das classes populares, notadamente àquelas ligadas às restrições de acesso aos direitos sociais, e os interesses relativos ao setor privado de base empresarial que estão assentados no âmbito do Estado brasileiro, através de seus organismos na sociedade civil. O que podemos observar é que esses organismos incorporam aos seus discursos conceitos típicos da educação popular, quando interferem na implementação das políticas educacionais que são voltadas para os níveis e as modalidades do ensino básico (STRECK; ESTEBAN, 2013).

Na América Latina, a educação ao longo da vida, ao ser considerada desde o legado histórico das experiências da Educação Popular, tal como a caracterizamos nesse texto, salienta a importância estratégica da concepção mais ampla de educação. Nesse sentido a preocupação constante com o direito à educação das classes populares é parte de um projeto de sociedade socialista. A abordagem da educação de adultos desde esse ponto de vista adota a totalidade das práticas político-educacional-cultural, porque vê na educação oficial a continuidade do processo colonizador que oprime a maioria dos brasileiros. A educação ao longo da vida ao sofrer uma redefinição a partir dos princípios da Educação Popular é estrategicamente concebida como saída necessária a plena realização social e pessoal, por isso política e classista. Logo, a permanência do processo educativo relaciona educação como a nossa própria vida e por isso com aspirações emancipadoras (PAIVA, 1997).

Observa-se o contexto nas partes da Declaração de Hamburgo (1999, p. 33) que pode ser lida desde a concepção de Educação Popular:

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. (...) O desafio é oferecer-lhes este direito. Isso implica criar pré-condições para a efetiva educação, por meio de conscientização e do fortalecimento do indivíduo. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (...)

Vista desde a concepção da Educação Popular, a Educação ao longo da vida busca inevitavelmente uma transformação da ordem social capitalista que pela sua natureza é hostil aos interesses humanos. Assim é uma educação que tem como orientação de suas práticas os

seres humanos históricos, que se movem em uma realidade igualmente inacabada, contraditória e dinâmica. É na contradição permanência–mudança que o processo educativo permanece num movimento de conscientização possibilitando uma atitude crítica dos homens frente à história e transforma as práticas educativas em lugar de possibilidades. A conscientização existe na práxis, no ato de ação-reflexão, num movimento permanente de superação da desumanização, da reificação do real, fazendo com que uma nova realidade mude a maneira de ser dos seres humanos, ou seja, o processo de conscientização se dá na dialetização do ato de denunciar e anunciar em que a inserção crítica na história é a sua substância (FREIRE, 1980; GADOTTI, 1992).

Assim, a educação ao longo da vida passa a ser concebida como compromisso histórico, como superação radical das condições de existência estabelecida por uma ordem social autoritária, que por sua vez exige uma mudança em toda a nossa maneira de ser. Nesse sentido exige a superação da compreensão de adulto como alguém que terminou seu crescimento, como um ser humano completo, acabado, que atingiu seu desenvolvimento integral. Essa concepção de adulto ganha espaço desde os anos 40, após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando a educação de adultos se estendeu como preocupação mundial. É a mesma concepção que fundamentou propostas de educação compensatória, supletiva e de aceleração de aprendizagem, cuja preocupação é compensar ou corrigir o atraso no processo de desenvolvimento do adulto, tornando a educação um instrumento casual, utilitário e passageiro na vida das pessoas (OLIVEIRA, 2010).

Dessa forma, ao final dos anos 40 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. No início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Diretriz totalmente contrária teve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) da década de 1970, conduzido pelo regime militar no sentido de sua legitimação (BEISIEGEL, 2003).

Aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo

modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos (PIERRO, 2005; ARROYO, 2005).

Nesse mesmo período, em que o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades de recursos humanos demandados do modelo econômico concentrador de riqueza, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino: a Lei 5.692 de 1971 reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem (BRASIL, 1971).

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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. A idade mínima para ingresso na EJA, de 15 anos para Ensino Fundamental e 18 no Ensino Médio, deu vazão a um crescente deslocamento de alunos matriculados no ensino fundamental para esta modalidade. Essa alteração da idade para ingresso e certificação na EJA, dentre outros fatores, ocasionou uma mudança significativa na composição da demanda por essa modalidade de ensino, sobretudo pelo aumento da presença de jovens (BRASIL, 1996; 2007).

Destaca-se ainda que em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos. Os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes, jovens e adultos (DOURADO, 2017).

Em sua reflexão sobre identidade e as políticas públicas de EJA, Pierro (2005) afirma que mesmo após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a cultura

escolar brasileira ainda se encontra impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focar na escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os estudantes, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

As instituições que oferecem turmas de EJA tem sido crescentemente procuradas por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando, a cada ano, em relação a idade, gênero, expectativas e comportamentos. É preciso, portanto, conhecer os sujeitos, suas trajetórias, identificando seu perfil, sua vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). A educação de jovens e adultos não se refere apenas a uma questão etária, mas, principalmente ao atendimento a uma comunidade com especificidades sociais e culturais, segundo Oliveira (1999, p.1):

O adulto, para EJA, não é estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em área como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo [...] E o jovem, recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento profissional. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida [...]

A heterogeneidade do público da EJA, frente sua diversidade, tem se revelado, muitas vezes, como um problema nas relações entre os estudantes e entre os estudantes e professores. Em pesquisa realizada por Martins e Lisboa (2007), sobre a contribuição da escola na trajetória de escolarização da EJA, confirmou entre os educandos, a dificuldade na relação entre jovens e adultos em sala de aula, mas por outro lado, apontou a possibilidade de superação. Na perspectiva no professor, estes, fazem referências negativas à presença de

peessoas muito jovens nas turmas de EJA, pois, veem como grande desafio encontrar formas de trabalhar que aliem a presença de educando jovens e adultos dentro de um mesmo espaço.

Dolla e Conssetin (2014) ressaltam que principalmente os jovens matriculados na EJA e que ingressam nas salas de aula, geralmente, não raramente estão desmotivados, desencantados com a escola, apresentando com frequência comportamentos indisciplinados, portanto, vistos como problemáticos. Estes jovens, supostamente ocupam o espaço destinado ao estudante adulto trabalhador que demonstra interesse pelo estudo, como também dificultam a dinâmica em sala de aula, ao passo que muitas vezes atrapalham, com sua conduta, o processo de ensino-aprendizagem.

Arroyo (2007), em seu artigo sobre as mudanças nos modos de vida dos jovens-adultos populares, resalta que ao longo desses últimos anos, cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados. Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais, na juventude brasileira. Ao contrário, observa-se que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos pólos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, vivemos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios, ou seja, mais distantes. A juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade.

Carrano (2007) diz que tais aspectos relativos à presença do jovem, são incipientes no campo da EJA e para enfrentar esse desafio de juvenilização, deve-se buscar alternativas para a produção de espaços culturalmente significativos para atendimento dessa diversidade de sujeitos jovens – não apenas estudantes. O que propicia a reflexão sobre a indagação de quem é esse sujeito, porque ingressou numa sala de EJA e como desenvolver um trabalho que atenda de forma mais adequada suas especificidades, principalmente aquelas ligadas às vulnerabilidades as quais se encontra.

Muitos professores da EJA têm uma visão rotulada do jovem estudante, ao observar que boa parte destes tendem a ver o jovem estudante a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o perfil real do jovem que ali frequenta, refletindo na deficiência de identificação de fatores de risco que influenciam negativamente no processo de educativo (DAYRELL, 2003).

De acordo com Brunel (2004) e Dayrell (2005), ao tratar o jovem estudante, sem situá-lo historicamente, os professores criam uma imagem geral, abstrata, válida para todos os jovens independente de sua posição social, cultural, geográfica ou de gênero. Os educadores têm cristalizado estereótipos que prejudicam conhecer o jovem estudante da EJA. Os autores indicam a escuta desses jovens, o acolhimento a eles, dar-lhes voz no processo educativo como passos fundamentais para estabelecer com eles uma relação verdadeiramente produtiva, capaz de contribuir para sua formação, de maneira geral.

Configura-se o professor e o estudante como sujeitos que apontam para possibilidade de práticas educativas que rompem com a cultura do silêncio. Essas práticas são fundadas no diálogo que busca compreender a realidade de seus educandos que, como sujeitos “em situações de criação cultural” participam como seres culturais e histórico, inseridos em uma comunidade concreta. Nesse sentido, as práticas educativas constituem um processo em que os “espaços opacos” transformam-se em “espaços luminosos”, porque traduzem novas leituras e interpretações mais próximas do real, as quais trazem possibilidades de futuro diferente (BRANDÃO, 1996; SANTOS, 1997).

Dessa forma, o professor de jovens e adultos estudantes deve estar sempre em busca de trabalhar com as histórias de vida inseridas na sala de aula, de forma que possibilite integrar e contribuir no processo pedagógico, ao auxiliar o amadurecimento do educando e do educador em proporcionar meios que venham ajudar no desenvolvimento do estudante no meio escolar, bem como na resolução dos fatores e vulnerabilidades que influenciam negativamente seu desempenho. Traremos a seguir um diálogo sobre a formação continuada como enfrentamento às dificuldades encontradas com vistas na (re) construção da prática pedagógica.

1.4 Formação continuada na prevenção ao uso de drogas na escola: (re) construção da prática pedagógica

As transformações nas diversas vertentes, sejam econômicas, políticas e culturais oriundas das sociedades contemporâneas, repercutem diretamente nas demandas sociais e políticas exigindo que se reexaminem constantemente as questões educacionais no sentido de garantir uma formação que possibilite ao homem desenvolver todas as suas potencialidades. Nesse processo, a escola enfrenta como instituição formadora desafios que se fazem sentir em todos os setores da sociedade, assumindo importância à medida que permite a interação

sistematizada e organizada dos sujeitos com os conhecimentos acumulados pela humanidade (FEITOSA, MOURA, 2017).

Desta forma, a função educativa da escola contemporânea vai além da ideia de transmitir informações, deve orientar para que haja a formulação de novas estratégias que transformem o cotidiano escolar de modo que os educandos possam vivenciar práticas sociais “que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e com a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação” (GÓMES PÉREZ, 1998, p. 26).

Sabe-se que os professores da Educação Básica são considerados agentes da prevenção por serem, potencialmente, importantes veículos de formação e de informação sobre prevenção ao uso drogas, principalmente quando se trata da importância dos discursos, das atitudes e dos comportamentos frente aos estudantes, visto que estes constituem uma população que possuem muitos fatores vulneráveis agregados à sua vida, onde gestos aparentemente insignificantes dos professores podem valer como força formadora do educando (FREIRE 1996; SODELLI, 2010).

Os Ensino Fundamental e Médio englobam a fase da adolescência e juventude, etapa de transição entre a infância e a idade adulta, na qual os indivíduos incorporam padrões de referência aos seus comportamentos, que servirão de base para a definição da sua personalidade. Nesta fase, o estudante expõe-se mais, entretanto, responde bem às intervenções contextualizadas, especialmente nos seus contextos dominantes, como a escola e os seus pares, o que leva a valorizar as possíveis intervenções que partam dos professores (SANCHEZ; OLIVEIRA; NAPO, 2005).

Segundo Fonseca (2006), a escola tem sido vista, tradicionalmente, como a instituição social que tem a função primordial da transmissão, de forma sistemática, do conhecimento acumulado pela humanidade. Essa transmissão tem sido feita pelo docente, que tem como objetivo cumprir um conteúdo programático elaborado com base em um currículo preestabelecido.

A dimensão educativa e pedagógica da escola, abrange os aspectos afetivos e sociais que agregam a personalidade do indivíduo, desenvolvendo a motivação e o senso crítico para que possam tomar decisões conscientes, e para tal, é imprescindível à aproximação da relação do jovem, família, educador, escola e demais redes sociais, visto que o ambiente escolar possui influência fundamental no desenvolvimento da criança, adolescente/jovem como seres em busca do conhecimento e da inserção social. (FIGUEIREDO, 2012).

As limitações e o insucesso das abordagens proibicionistas voltadas para o controle e a prevenção do uso de drogas têm sido atestados por diversos estudos e pelo crescimento regular dentre jovens nas últimas décadas. Tais evidências têm motivado a revisão de políticas públicas descontínuas e descontextualizadas, historicamente orientadas por perspectivas teórico-metodológicas de caráter repressivo e informativo, visando unicamente ao não consumo (BASTOS et al., 2008; GALDURÓZ et al., 2010).

Embora no contexto formal o ensino escolar seja reconhecido como um local privilegiado para as ações educativas sobre drogas, estudos sobre a educação na prevenção apontam um descompasso entre as diretrizes acadêmicas e o despreparo (teórico e afetivo) do professor para assumir essa tarefa, o que se expressa nas omissões e/ou negações para abordar o assunto. Diante do fato, os educadores recebem a demanda para incluir o tema nas atividades curriculares, mas não são fornecidos subsídios para tal implementação. A literatura constata que a resistência destes em desenvolver tal conteúdo em sua prática, está vinculada à falta de formação apropriada e às ideias preconcebidas acerca das relações entre droga, violência e criminalidade (CARLINI-MARLATT, 2001; MARTINI; FUREGATO, 2008).

Apesar da relevância do papel do professor, há mais de duas décadas os programas de prevenção que envolvem os profissionais citados não vêm obtendo a eficácia esperada. O papel crucial da informação como medida preventiva para enfrentamento às drogas entre os adolescentes e os jovens, destacam que a informação deve ser veiculada com cautela, e de uma forma que, ao invés de prevenir o consumo de drogas, não desperte a curiosidade desses jovens pelo referido consumo (FERREIRA, 2010).

Sodelli (2007) reflete que o compromisso profissional do docente ultrapassa, portanto, os limites físicos da escola no enfrentamento aos desafios que a sociedade lhe impõe, sendo que muitas vezes, ele se vê impotente e despreparado. Aponta que os cursos de formação dos professores não estão sendo capazes de promover alterações comportamentais e de valores, como também não conseguem fazer com que eles se sintam mais preparados para assumir a tarefa preventiva da escola frente ao uso de drogas.

Pesquisa realizada com dez professores de um curso universitário, em Teresina, mostra que quando indagados sobre o problema da prevenção ao uso de drogas ser de responsabilidade das autoridades, instituições de ensino, famílias, empresas, clínicas ou de todos, oito responderam que todos são responsáveis e dois preferiram não responder. Questionados sobre se sentirem preparados para lidar pedagogicamente com o problema das drogas em sala, sete responderam que não; dois que sim, e um não respondeu. Percebe-se que,

mesmo com a importante contribuição no processo educacional, fazendo elo entre os problemas enfrentados e as soluções pertinentes, a maioria dos professores não dispõe, no decorrer da sua formação profissional, de alguma formação direcionada a lidar pedagogicamente com o uso de drogas na escola, logo, é esperado que não se sintam capacitados a abordar a problemática no consumo de droga em sua atuação pedagógica (OLIVEIRA; FERNANDES; SILVA, 2012).

Adade e Monteiro (2013) relatam em seu estudo de educação sobre drogas, que as práticas pedagógicas relacionadas à prevenção precisam ser construídas frente o conhecimento da realidade dos sujeitos e orientadas por abordagens pedagógicas participativas e dialógicas. Conhecer a realidade é uma tarefa ampla e complexa, pois, significa investigar as condições materiais de existência e os aspectos culturais e simbólicos que permeiam e constituem os sujeitos da ação educativa.

Quando se trata do desenvolvimento de práticas pedagógicas aos jovens estudantes e adultos, Moura (2007) reflete ser necessário que o educador tenha a sensibilidade de compreender as características que permeiam esses indivíduos para poder planejar como realizar a prática pedagógica utilizando o tempo e espaço, afinal, a maioria desses alunos estão encontrados fora da faixa etária escolar, gerando uma demanda de características diferentes dentro do ambiente. Assim, faz-se necessário entender a história desses alunos e tentar desconstruir os obstáculos construídos durante a trajetória educacional no sentido de superar as diversidades que venham a surgir.

Ademais, o que normalmente acontece na escola é uma valorização dos aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos. Isso faz com que o docente privilegie o desenvolvimento da inteligência e negligencie os afetos e as suas necessidades e as do educando de ser amado, de sentir-se seguro, de descobrir e explorar o mundo, de manifestar seus desejos e de encontrar prazer naquilo que faz. No entanto, a instituição escolar não se restringe a essa função, mas deve voltar-se também para o desenvolvimento pessoal do estudante e do professor. Ao transmitir o conhecimento, este desempenha a função de formador de valores morais e de modelo de identificação para seus alunos no processo ensino-aprendizagem (MOREIRA; VÓVIO; MICHELLI, 2015).

Para desenvolver bem o seu papel na prevenção ao consumo de drogas no espaço escolar, o docente necessita de uma formação que lhe permita ser um mediador entre o conhecimento e o estudante, bem como ser um organizador da sala de aula, além de enfrentar o desafio de assumir as contradições buscando a (re) construção do novo. É preciso, pois, uma

formação que proporcione o desenvolvimento pessoal que o habilite a formar estudantes dentro dessa concepção de educação não restrita apenas à transmissão de conteúdo (BRASIL, 2014).

Diante dessa afirmativa, reflete-se que é necessário, portanto, desenvolver ações que sensibilizem e permitam maior conhecimento do estudante, das suas necessidades e possibilidades. É importante que o professor esteja seguro da sua prática e de si mesmo, como educador e adulto, para que, ao se sentir ameaçado, não ameace, ao se sentir agredido, não agrida, e possa ocupar o lugar de autoridade, de detentor do conhecimento e, nessa condição, ser reconhecido pelo estudante, principalmente no que diz respeito às situações de vulnerabilidades destes em relação às drogas (ARALDI et. al, 2012).

Brillinger (2009) mostra que na construção desse diálogo próximo e proveitoso, a formação do docente requer tempo para o investimento na sua dimensão pessoal e para a articulação entre o saber pedagógico e o saber ser. Essa formação se dá em processo contínuo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e espiritual e deve ser articulada, privilegiando a experiência em sala de aula. Isso não significa uma desvalorização da formação teórica, mas a necessidade de criar momentos indissociáveis entre a teoria e a prática que atendam às demandas da realidade, pois, os professores vivem num ambiente complexo interagindo com as várias facetas da sua prática na escola e são produto desta realidade, incapazes, às vezes de promover o desenvolvimento da capacidade de crítica dos alunos, porque eles mesmos não conseguem enxergar os acontecimentos do cotidiano com criticidade.

Estudo realizado com 20 professores das redes municipal, estadual, federal e privada, no Rio Grande do Sul sobre a prevenção às drogas na escola, apontou que entre os entrevistados, vários fatores que dificultam a ação preventiva foram citados, como: medo, quando os familiares ou mesmo estudantes que são usuários ou traficantes de drogas, sentimento de impotência, preconceitos, deboche dos colegas, influência negativa de professores usuários de drogas, receio de que os pais julguem que estão alertando para o problema, falta de pessoas comprometidas, dificuldades inerentes à própria personalidade, insegurança, falta de tempo, em função da obrigação em desenvolver o conteúdo e receio de que os pais não aceitem que o assunto drogas seja abordado em sala de aula (FERIS, 2007).

Considerando essa linha de pensamento, os programas de formação inicial e continuada em educação preventiva devem se constituir como possibilidade constante de inovação e melhoria da situação pessoal e coletiva dos docentes ao lidar com temáticas de vulnerabilidades e situações sociais, como é o caso do uso de drogas. A formação profissional

constitui-se em uma experiência permanente e deve contribuir para o crescimento das pessoas em ambientes favoráveis, nos quais o conflito possa ser revertido para esse crescimento (GARCIA, 1992; PEDROZA, 2003).

Saviani (2009) discute que a formação do docente não deve se focar apenas na perspectiva pedagógica, mas também psicológica, a fim de que possa melhor compreender a natureza e o desenvolvimento do estudante, com vista a se basear na própria experiência pedagógica e não apenas nos livros que o professor pode chegar aos preceitos da educação, ou seja, é no desenvolvimento de recursos de sua personalidade que o professor pode agir na sua prática com autonomia, segurança e criatividade.

A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores e formadores, para se referirem às novas tendências de projetos de formação. Os docentes devem refletir sobre sua prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Dessa forma, algumas atitudes são necessárias ao pensamento reflexivo, entre elas, a atitude de uma mente aberta que obriga a escuta, o respeito às diferentes perspectivas e a disponibilidade para aceitar as alternativas existentes. Também é esperado do professor entusiasmo com predisposição à curiosidade, capacidade de renovação e de luta contra a rotina (ZEICHNE, 2008; SAVIANI 2009).

O docente prático-reflexivo desenvolve uma consciência crítica que fundamenta suas ações, auxiliando a reflexão sobre sua atividade profissional, a organização de suas próprias teorias e a compreensão das bases de suas crenças. Este deve se reconhecer como capaz de teorizar sobre sua prática, pois, é portador de uma teoria adquirida em seu percurso de formação profissional e pessoal. A escola é um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e (re) construção, entretanto, vale lembrar que mesmo com a mudança de postura em relação à formação docente, o mesmo não conseguirá refletir nas suas ações o que foi introduzido no processo de formação, se concomitantemente a segurança, a remuneração e a estrutura escolar não acompanharem a melhoria desse processo. Lidar com o contexto de drogas no espaço escolar, leva em consideração toda rede disponível ao apoio no que se refere à saúde, segurança e educação (BRASIL, 2014).

Ferris (2007) conclui que a importância da prática reflexiva na escola está ligada à necessidade da criação de um espaço no qual o professor possa ser ouvido e encontre um apoio para realizar essa reflexão, importante para sua formação. Estes não são conscientes de todos os seus atos e precisam, muitas vezes, de outra pessoa que os faça enxergar suas ações. Não se trata apenas de agir de modo diferente, mas de mudar, de tornar-se alguém diferente.

Destaca a necessidade de ações organizadas e conjuntas para que os resultados da prevenção sejam otimizados, pois, para aliciar para o uso de drogas existe uma organização espontânea e irresistível, no entanto, para prevenir o consumo indevido de psicotrópicos as pessoas não se organizam.

Ferreira et.al (2010) mostraram em sua pesquisa sobre percepções e atitudes sobre drogas, com professores de escolas públicas e privadas, que os entrevistados relataram existir dificuldades para que a escola conseguisse cumprir um papel preventivo em relação ao uso de drogas, pois, os professores, os pais e a comunidade deveriam se integrarem na formação das crianças e dos adolescentes e jovens. Em contrapartida, os professores demonstraram ter consciência de que a escola teria condições de desenvolver um trabalho que se destinasse à prevenção do uso de drogas, especialmente por possuir um espaço para isso, por ter contato direto com os adolescentes e por dispor de profissionais que poderiam ser preparados para executar esse tipo de ação.

A maioria dos entrevistados da pesquisa citada relatou que eram desenvolvidas atividades preventivas em relação ao uso de drogas nas escolas em que eles trabalhavam, embora alguns deles não soubessem caracterizar como ocorriam essas atividades, e considerassem que o fato de falarem sobre o tema em sala de aula era uma forma de prevenção. Tal abordagem do tema, foi relatada por menos de uma quarta parte dos professores entrevistados. Segundo estes, o receio de possíveis represálias por parte do tráfico ou dos próprios alunos consumidores os assustava, e também o fato que droga poderia fazer parte do ambiente no qual o aluno vivia e ser um meio pelo qual ele sobreviveria financeiramente ou, ainda, ser a causa da sua dependência química (FERREIRA, 2010).

Os fatores citados apontam que os docentes que têm relação profissional direta com crianças, adolescentes, jovens e adultos, no contexto escolar, devem estimular medidas favoráveis ao enfrentamento às drogas. Acredita-se no importante papel dos profissionais da educação ao fortalecerem os fatores de proteção, capazes de não só reduzir os riscos, como também a reação em cadeia resultante do processo de consumo. Para isso, é preciso trabalhar no desenvolvimento de ações preventivas de forma a proporcionar aos alunos qualidade de vida, bem como a autoestima e a consciência frente as ações de autocuidado, a serem construídas através da transformação da prática pedagógica (CANOLETTI, 2005).

Há quase duas décadas, Nóvoa afirmou que os professores eram paradoxais, ou seja, possuíam um discurso retórico complexo no que diz respeito ao que faltava nas escolas, mas, ao mesmo tempo, não se colocavam à disposição para mudar o quadro. Em suas reflexões, o

autor relata que a ação e o saber dos professores possuem o que chama de “efeito de rigidez”, que os torna indisponíveis para mudança. Assim, segundo ele, os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas (NÓVOA, 1999; 2013).

Sobre os aspectos que envolvem a formação de professores, especificamente da EJA, Alves e Moura (2012) afirmam que por meio da educação podemos transformar a sociedade, a escola, o aluno e o professor. Essa educação pode ser formal e informal. Se é formal, a escola é o principal mecanismo por onde esta acontece. Assim, chamamos a atenção para a execução de uma educação solidária na escola. Um processo educativo solidário, cooperativo, de cunho crítico-reflexivo que prepare a comunidade educacional para o exercício consciente da cidadania. Contraditoriamente Liberali (2008) critica a organização dessa escola que, na prática, se apresenta como um espaço de individualismo entre alunos e profissionais do ensino.

Também nesse cenário de individualismos, a escola se isenta da responsabilidade de ser o ambiente onde a formação do educador acontece. Nesse sentido, é preciso repensar as discussões acerca do lugar de formação de professores que deveria acontecer na própria instituição em que este trabalha, a fim de que os processos formativos não aconteçam de maneira segregados e isolados (ARROYO, 2006; MOURA, 2007). Pois, é importante que os educadores compartilhem experiências do e no seu contexto de trabalho, possibilitando, além da formação, a transformação do agir docente fazendo superar a rede de individualismos que caracteriza a escola. A esse respeito, Liberali (2008, p.74) afirma que:

Como espelho maior de nossa sociedade, a escola se apresenta como um espaço supremo de individualismos. Desde o espaço físico já se percebe o isolamento: as salas de aulas separadas umas das outras por paredes, alunos em carteiras separadas. Essa distância espacial também se realiza nas mentes: professor que fala sozinho na frente, alunos ficam apenas olhando para a aula e pensando sozinhos em suas vidas, alunos conversam entre si, pensando em suas histórias particulares e isolam o professor, professores preocupados com suas aulas e em como torná-las menos difíceis, sem considerar o todo da escola.

Uma formação docente que leve em conta a diversidade não deve considerar apenas os aspectos didáticos da relação professor-aluno, ou adotar o “modelo da racionalidade técnica” (FIORENTINI; NACARATO, 2005, p. 8), pois o reconhecimento da identidade cultural dos educandos é fundamental ao seu desenvolvimento educacional. Por conseguinte, de acordo com essa perspectiva, a formação de professores estimula a emergência de modos de raciocinar dos educandos, legitimando saberes construídos em diferentes contextos e favorecendo a

construção de estratégias pedagógicas que lidem com as aprendizagens de fora da escola e da escola (DOMITE, 2004).

Na busca constante pela melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação continuada de professores tem se constituído uma das importantes frentes de atuação de entidades públicas e privadas que vêm trabalhando com essa modalidade de ensino, visando oferecer oportunidades educacionais comprometidas com a efetiva construção da cidadania (DE VARGAS; FANTINATO; MONTEIRO, 2005).

Nessa perspectiva, Fonseca (2002) aborda em seu artigo sobre a formação do professor na EJA que a compreensão ampla da diversidade cultural dos sujeitos da EJA integra-se à ação dialógica no centro das atenções das práticas pedagógicas. Apesar da dimensão do diálogo integrar as reflexões e propostas de ações conscientizadoras na educação popular desde os anos 1960, consideramos importante reafirmar a necessidade de procurarmos estabelecer na EJA um efetivo diálogo entre os atores nela presentes, gestores, alunos e professores, na perspectiva de desenvolvermos uma educação básica de qualidade.

Vargas e Fantinato (2011), refletirem sobre a importância de uma formação docente para EJA, mostram que a ausência de reflexão, nas licenciaturas, sobre as características de uma educação que privilegie a diversidade, a autonomia e o diálogo foi sinalizada pelos professores como um entrave para a adoção de uma postura que leve em conta os saberes e os processos de construção de conhecimento próprios dos educandos, compatível com uma prática docente crítica e transformadora na EJA. Entretanto, as ações de formação continuada têm permitido uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem dos adultos, possibilitando a construção da autonomia profissional do professor e apontando para sua estreita relação com o estímulo à autonomia intelectual de seu estudante.

Nos processos de formação continuada de professores na EJA colaboradores neste estudo, foi percebido no vigor das discussões que contemplam os princípios de diversidade, diálogo e autonomia, perpassados pela dimensão do direito a uma educação de qualidade destinada às camadas populares. Nesse sentido, os professores foram enfáticos ao afirmarem a importância desses espaços e tempos de formação, onde possa efetivamente se reunir com seus pares para estudar, trocar experiências, questionar o proposto, discutir com os especialistas/formadores, (re) inventar a formação.

Assim, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, educandos e educadores vão se transformando em reais sujeitos da construção e da (re) construção dos conhecimentos curriculares em interação com os saberes não formais dos alunos. Elaboram-se, assim, novos

saberes significativos, tanto para os alunos quanto para os professores. “O trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1997, p. 71), em um processo de tomada de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente.

Nesse sentido, para o processo que se dispõe a se aproximar e atuar com estudantes que estão em vulnerabilidade, como é o caso daqueles envolvidos em um contexto que permeia o uso de drogas, é necessário a reflexão crítica de sua prática a fim de (re) construir a mesma. Como foi visto até aqui, a presença da droga em nossa sociedade é um fenômeno complexo, que requer a necessidade de integração entre vários saberes que representam vários profissionais e diferentes redes interligadas. Esse reconhecimento significa também que a formação continuada dos professores e as ações planejadas na escola devem ter uma dimensão integrada estudantes, gestão e rede social que permeia a instituição escolar, fato que será buscado através do percurso metodológico neste estudo no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 - TRILHANDO POR UM UNIVERSO DESCONHECIDO EM BUSCA DO MÉTODO: remando entre as marés

[...] O que eu como educador tenho feito para melhorar minha prática referente ao que nosso aluno está passando? [...] mudança de dentro para fora. Preciso enquanto educador mudar minha pratica, para ver resultados. [...] Nosso alunado é diferenciado, mas a nossa prática é a mesma (Cavalo Marinho).

Situando a problemática, por meio da visão e do diálogo com os autores, coube a este capítulo explicitar as estratégias utilizadas para o desvelamento desse universo até então envolto na penumbra, por falta de reconhecimento da sua existência, do advém a necessidade de clarificar a opção metodológica que orientou a trilha entre as marés permitindo a construção do presente texto que viabilizou essa pesquisa. Então, no primeiro momento o texto traz a discussão sobre as opções metodológicas definida para trilhar o caminho da pesquisa, iniciando com discussão sobre o tipo de pesquisa, pesquisa-ação colaborativa, tendo como estratégia de formação dos colaboradores o Arco de Maguerez, apoiado na Metodologia da Problematização. Em seguida é delineado o contexto empírico, *locus* da investigação, bem como, caracteriza-se os colaboradores da pesquisa que deram origem as informações produzidas, no campo empírico. Apresentam-se, também os instrumentos e procedimentos detalhados para a coleta das informações no intuito de oferecer ao leitor ferramentas necessárias para compreensão dos métodos e as técnicas utilizadas na investigação, bem como a descrição de como foi a organização e analisados os dados, na perspectiva foucaultiana, na busca de respostas para à questão/problema, norte da pesquisa e o alcance dos resultados esperados, atingindo aos objetivos propostos.

2.1 Opções metodológicas - Tipo de pesquisa

Considerando as tensões entre a lógica pessoal do pesquisador, a lógica da instituição, a lógica dos grupos envolvidos, estudantes e professores colaboradores, procura-se fazer de início uma reflexão sobre uma questão constante na epigrafe escolhida para iniciar esse

capítulo, que revela no relato de Cavalo Marinho, o conflito permanente vivenciado na escola, *locus* dessa investigação: *O que eu como educador tenho feito para melhorar minha prática referente ao que nosso aluno está passando?* Este fragmento abre espaço para a subjetividade e para compreensão da desconstrução de posturas metodológicas adotadas comumente pela Academia em suas pesquisas e a desocultação da opção que escolhemos para desenvolver o presente trabalho. Questionam-se como os professores organizam, constroem e reconstróem suas práticas, ao mesmo tempo, em um processo de formação continuada, juntos oferecemos a oportunidade de reinventá-la com vista a sua (re) construção.

Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, o pesquisador poderá utilizar as várias abordagens, quantitativas e qualitativas desde que se adequem a seu objeto de estudo e viabilize a coleta de informações para responder à questão norte da pesquisa que o motivou. Assim, o estudo é de natureza quantitativa/qualitativa, se apoiando na pesquisa-ação colaborativa como opção metodológica. Vale destacar que a proposta de intervenção da formação continuada dos professores da escola fundamenta-se na Teoria/Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez (BERBEL, 2012).

A abordagem quantitativa vem no sentido de ser mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois, utilizam instrumentos padronizados (questionários) e permitem que se realizem projeções para a população representada. Esse tipo de abordagem testa, de forma precisa, as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecem índices que podem ser comparados com outros. Considera que dados coletados podem ser quantificáveis, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (GUNTHER, 2006).

Quanto à abordagem qualitativa, Segundo Silvestre (2008), a metodologia da pesquisa-ação pode ser entendida como o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação. No que diz respeito a proposta deste estudo, a necessidade em pesquisar a formação e prática pedagógica docente precisa estar inerente ao cotidiano de um (a) professor (a), pois, a partir de suas observações, reflexões e ações durante as aulas, possibilitará promover mudanças favoráveis ao ensino-aprendizagem, sendo tanto o sujeito qual investiga o seu contexto quanto o objeto dessa investigação.

Vale lembrar que Bauer, Gaskell e Allum (2002) mostram que a polêmica de competitividade entre pesquisa quantitativa e qualitativa vem sendo superada na pesquisa social, apoiado em alguns pressupostos. Dentre eles, apontam que a mensuração dos fatos

sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção, assim, é necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria, portanto, não há quantificação sem qualificação.

Nessa linha de pensamento, os referidos autores destacam que é incorreto assumir que a pesquisa qualitativa possui monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo que a pesquisa quantitativa chega a suas conclusões quase que automaticamente. Afirmam (p.24) que “[...] nós mesmos nunca realizamos nenhuma pesquisa numérica sem enfrentar problemas de interpretação. Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem conseguido desmistificar a sofisticação estatística como único caminho para conseguir resultados significativos, e observa-se então que não há análise estatística sem interpretação.

O que é necessário é uma visão holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise de dados e a apresentação dos resultados. Dentro desse processo, diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer e muitas vezes, se complementar. Daí a escolha pelo tipo de pesquisa quantitativo qualitativo para nosso estudo (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002).

2.2 Opções metodológicas - Pesquisa-ação colaborativa: demarcação do método

A pesquisa-ação é um tipo de metodologia aplicada em pesquisa educacional, muito usada por pesquisadores desta área por estabelecer relação de proximidade com a produção das informações e o conhecimento no âmbito pedagógico, provocando transformações no espaço escolar. Assim, favorece as discussões e a produção coletiva de conhecimentos sobre a realidade vivida, a partir da interrelação entre as estruturas hierárquicas e as divisões existentes dentro da escola que fragmentam as ações realizadas terminando por serem abordados de forma pontuais alcançando em sua maioria resultados desejados.

Dessa forma, como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também o pesquisador se

reconhece como uma pessoa da prática, integrante daquele grupo, e deseja melhorar a compreensão e a (re) construção desta (FRANCO, 2005).

Foi considerado um dos pioneiros da pesquisa-ação, o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947). Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos e a forma como abordava a pesquisa-ação encontrou espaço nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional. Na década de 1960, especialmente na área de Sociologia, rapidamente ganhou terreno a ideia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento, assumindo as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, para interferir no curso dos acontecimentos.

No entanto, além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é, amplamente aplicada também na área do ensino. Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Este fato gerou conflitos entre especialistas e professores. Os primeiros na tentativa de preservar seu domínio referente às práticas curriculares, e os segundos, ansiosos para validar duas ações perante a Academia (ENGEL, 2000).

Pode parecer óbvio, mas, este tipo de pesquisa surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Nesse ponto, as distinções que na maioria dos casos as pessoas fazem, são tão comuns que não se dá a devida atenção a elas, e por esta razão perde-se a compreensão analítica que se deveria ter tido daquela problemática, deixando-se perder o caráter inovador da pesquisa-ação colaborativa: caráter participativo, um pulso democrático, e o que é fundamental, a contribuição com a transformação pessoal.

Essa perspectiva nos conduz a perceber que a centralidade está na ação de intervir na prática de modo inovador, já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final da pesquisa. Koerich et. al (2009) complementa argumentando que a pesquisa-ação abarca um processo empírico que compreende a identificação do problema dentro de um contexto social e/ou institucional, a partir do levantamento de informações relativas ao problema e da análise e significação destes, pelos colaboradores. Além da identificação da necessidade de mudança e o levantamento de possíveis soluções, a pesquisa-ação intervém na prática no sentido de provocar a transformação, a (re) construção. Coloca-se então, nossa investigação como uma importante ferramenta metodológica capaz de aliar teoria e prática por meio de uma ação que visa à transformação e/ou (re) construção de uma determinada realidade.

Nesse sentido, a pesquisa-ação é compreendida como “[...] pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p.20).

Destaca-se ainda, a necessidade de se compreender que toda pesquisa-ação tem um caráter participativo, pelo fato de promover ampla integração entre o pesquisador, os participantes e os membros representativos da situação investigada. Nela existe a vontade de ação planejada conjuntamente sobre os problemas detectados na fase investigativa, que elencamos, como as dificuldades e necessidades de formação que os participantes da pesquisa se encontram para abordar a situação em que vivenciam, que se constitui nosso objeto de estudo (THIOLLENT, 2009).

Franco (2005), nos diz que é importante considerar na pesquisa-ação, três dimensões: a ontológica, a epistemológica e a metodológica. A ontológica, refere-se à natureza do objeto a ser conhecido, e permite aos sujeitos produzirem conhecimentos para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis, a fim de estabelecerem mudanças em suas práticas na perspectiva de alcance de fins coletivamente desejados.

A dimensão epistemológica requer um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo. É preciso que o pesquisador assuma uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que este busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa (FRANCO, 2005; KOERICH et. al, 2009).

A dimensão metodológica exige procedimentos articuladores da ontologia com a epistemologia da pesquisa-ação que instaurem, no grupo, uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras. Nessa dimensão, devem ser observados aspectos como: a práxis social, o ponto de partida e de chegada na construção/ressignificação do conhecimento. Considerando que o processo de conhecimento se constrói nas múltiplas articulações com a intersubjetividade, devendo, portanto, realizar-se no ambiente natural da realidade a ser pesquisada.

Sendo assim, a flexibilidade de procedimentos e a metodologia proposta devem permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no

grupo, motivo pelo qual, o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas que compreendem: planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação e replanejamento, quando necessário.

Em suas discussões, Tripp (2005, p. 454) afirma que: “a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de indivíduo isolado sobre uma organização, jamais se limita àquele indivíduo”, assim, a ação colaborativa se torna mais poderosa que a pesquisa-ação feita individualmente, por proporcionar uma forte mudança estrutural em toda a escola.

Thiollent (2009), aponta que no decorrer da pesquisa-ação, ocorre um efeito de aprendizagem, concebido como conscientização. Os participantes e pesquisadores aprendem conjuntamente a identificar e resolver problemas dentro da situação em questão, ou seja, nas relações que estabelecem no processo de pesquisa-ação colaborativa (FIGURA 01).

FIGURA 01- Relações entre pesquisa, ação, aprendizagem e avaliação.



FONTE: (THIOLLENTI, 2009).

Parece-nos importante salientar que um estudo na perspectiva da pesquisa-ação envolve uma investigação-ação, na qual se emprega técnicas de pesquisa visando informar desde o planejamento das atividades para coleta de dados das informações, formação continuada dos participantes envolvidos até os resultados consubstanciados pela produção dos produtos esperados: a tese e o produto dos participantes. Então, pesquisa não se limita a ação, elas se retroalimentam, ou seja, dialogam entre si. Pressupõe-se um incremento elevado do nível de conhecimento e de intervenção dos participantes e do próprio pesquisador, tendo como consequência imediata uma contribuição enorme no campo teórico e prático. Sendo

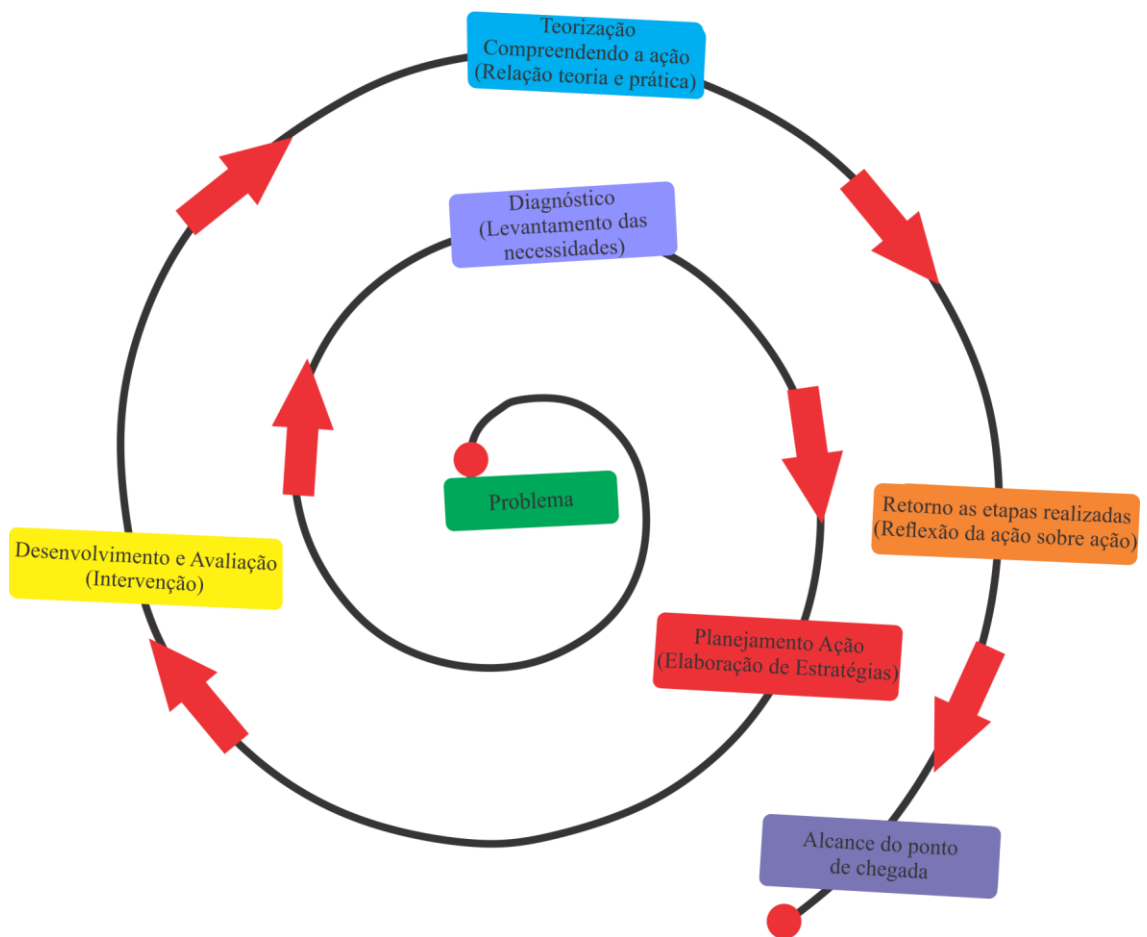
assim, não se faz por meio de etapas rigorosas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (THIOLLENT, 2009).

Dentre as características essenciais da pesquisa-ação, Engel (2000) traz que no ensino, esta tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática cujos resultados ao ampliar a maneira dos profissionais compreenderem a sua ação favorece as mudanças que estas necessitam para o alcance desejado. Nesse sentido, a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, tendo como referência básica as representações que os diversos atores (professores, estudantes, gestores, outros) têm da situação.

Então, trata-se de um tipo de pesquisa que se fundamenta na autorreflexão coletiva de demandas sociais e educacionais internalizadas por participantes preocupados e com objetivos comuns dispostos à enfrenta-los se permitindo expor e refletir suas próprias ações, bem como as razões destas acontecerem frente a uma situação provocada no contexto escolar. A escolha da pesquisa-ação pela sua representatividade, só se tornará viável quando ela é colaborativa, razão pela qual escolhemos essa abordagem.

Assim configurou-se a presente investigação como uma pesquisa-ação colaborativa por se tratar de um processo que se modifica em espirais de *ação -reflexão - ação*, pois inicia-se com o problema/diagnóstico (ponto de partida) da situação a ser pesquisada para subsidiar a formação continuada dos profissionais no momento em serão construídas estratégias de ação seguidas da aplicação e avaliação de sua eficiência e eficácia. Nesse processo amplia-se o entendimento da situação retornando às mesmas etapas, para se necessário a execução de nova ação até o alcance dos objetivos propostos (FIGURA 02).

FIGURA 02 - Espiral da Pesquisa-ação



Fonte. Adaptado pela pesquisadora através dos princípios da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009).

Esse processo que integra a investigação, por meio de movimentos coletivos e atitudes propositivas diante do vivido, nutrida pela ação-reflexão-ação, faz da pesquisa-ação uma possibilidade de o pesquisador compreender a realidade social e, simultaneamente, produzir novos conhecimentos, bem como construir espaços de formação com os sujeitos envolvidos no estudo, na busca de novas linhas de pensamento e ação. Afinal, adentrar o cotidiano de um espaço escolar, e construir relações é uma tarefa gradual e lenta, exigindo do pesquisador paciência, cautela e ética nas relações, além de lembrar que as mudanças na prática também são gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas, o que se constituem como elementos desafiadores do fazer (JESUS, VIEIRA, EFFGEN, 2014; JESUS, 2008).

É nesse contexto que a pesquisa ação com abordagem colaborativa se torna significativa, pois, permite identificar e reconhecer os desafios da pesquisa, analisa-los criticamente no interior de um grupo, e instigar o pesquisador e os pesquisados a (re)construírem suas práticas. Nesse sentido, tem a vantagem de incentivar os professores a

compartilhar problemas comuns, dividindo as inquietações e resolvê-los no coletivo, respeitando as culturas sociopolíticas das instituições em que trabalham, favorecendo assim intervenções para (re) construção conjunta da prática (BURNS, 1999; TRIPP, 2005).

Defende-se a ideia nesse estudo, de uma pesquisa-ação colaborativa, visto que possibilita a interpretação de leituras dos fenômenos para além de suas aparências, o que permite compreender e explicar as contradições e conflitos presentes nas relações humanas em sociedade. Encontra respaldo em Desgagné (2007) que defende como ponto de vista central a necessidade do professor pesquisado que intervém diretamente no processo e o conhecimento de saberes a serem construídos e colocados ao seu alcance a serviço de sua prática docente visando a aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma abordagem colaborativa analisada pelo viés do exercício consciente do saber fazer docente, desenvolvendo-se em co-construção do objeto entre pesquisador e pesquisados. Isso significa dizer que essa construção não será possível sem a compreensão que o professor tem de seu fazer pedagógico em sala de aula.

Epistemologicamente, neste tipo de pesquisa, a construção de conhecimentos ligados a uma determinada prática profissional deve considerar o seu contexto real de atuação, e os seus componentes em termos de limites e recursos existentes nas situações reais, observando em que contribuem para sua reestruturação. Deste modo, significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o professor tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve, e que a ideia do docente-prático, em seu contexto de ação e no seu processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte que se constitui os postulados sobre os quais repousam o conceito de pesquisa colaborativa (DESGAGNE, 2007).

Independente da vertente adotada, o uso da pesquisa-ação colaborativa traz benefícios à formação continuada de professores, na medida em que contribui para a aquisição de conhecimentos de diferentes naturezas, isto é, tanto no âmbito pessoal, profissional, como no político e social, visando à aprendizagem prática e a (re) construção da prática. Tais conhecimentos devem ser pautados em saberes científicos adquiridos na academia, saberes a ensinar que se encontram nas propostas pedagógicas da escola e os saberes didáticos que ao serem pensados e postos em prática leva ao saber ensinado, ou seja, à aprendizagem. Assim, antes de ser considerada pelos formadores como uma metodologia de pesquisa, é preciso compreender seu enfoque como uma estratégia de formação que, em eventuais condições,

gera conhecimentos científicos e (re) construção da prática docente (PEREIRA, 2001; SANTOS, 2004; FAGUNDES 2016).

Segundo Jesus, Vieira e Effgen (2014), é nesse contexto social até então problematizado que se constituem os pressupostos da pesquisa-ação colaborativa, pois, ao mesmo tempo em que ela reconhece a existência de situações desafiadoras que demandam pesquisas, reflexões, interpretações e análises, não se contenta em finalizar a investigação nesses movimentos. Instiga o pesquisador a constituir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada.

De acordo com Monceau (2005, p.469), a pesquisa-ação:

[...] se constitui e se põe em movimento o dispositivo de trabalho por meio do qual colaboram o (s) pesquisador (es) e os demais que, conforme o caso e o quadro teórico, chamamos de práticos, parceiros, atores sujeitos [...]. De parte da pesquisa-ação, a colaboração se colada de saída em torno de um problema para cujo “tratamento” se convoca um pesquisador interessado. O fim comum é a produção de conhecimentos novos e [...] instrumentos úteis para os práticos.

Uma das questões diretamente relacionadas com a colaboração é a implicação do pesquisador externo e dos demais participantes do contexto onde se realiza o trabalho de pesquisa. A colaboração que fundamenta o processo de pesquisa-ação colaborativa se sustenta em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da educação como intelectuais autônomos em seus saberes, capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas (PIMENTA, 2005; MONCEAU, 2005).

Franco e Lisita (2004), afirmam que em qualquer forma de pesquisa-ação, incluindo a colaborativa, um dos pressupostos fundamentais é de que a pesquisa e a ação podem caminhar juntas, e essa simultaneidade não significa apenas quando se fala em tempo, mas, especialmente em uma articulação dialética entre esses dois espaços, que se resume “o fazer e o pesquisar” e “o fazer pesquisando e pesquisar fazendo”.

Dessa forma, há de se considerar a definição de pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação: a primeira, o fundamento de qualquer pesquisa científica, que consiste na compreensão crítica da realidade social. A segunda, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada, e para isso, é necessário apostar em ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação. Por falar em ruptura, os autores apontam a terceira base, que é trabalhar de forma colaborativa e por último, que esse processo demanda

constante reflexão sobre o vivido, elemento considerado importante para a produção de novos conhecimentos e (re) construção da prática (JESUS; VIEIRA; EFFEGEN, 2014).

Para Burns (1999, p.13), “processos de pesquisa-ação colaborativa fortalecem as oportunidades para os resultados da investigação sobre a prática voltarem para os sistemas educacionais de maneira mais substancial e crítica”. Estes têm a vantagem de incentivar os professores a compartilhar problemas comuns e trabalhar cooperativamente como uma comunidade de investigadores para examinar os pressupostos existentes, valores e crenças dentro das culturas sociopolíticas das instituições em que trabalham.

Horikawa (2008) defende a pesquisa na abordagem colaborativa como uma escolha metodológica que pode propiciar, no contexto escolar, um espaço permanente de reflexão, no sentido de se analisarem as práticas discursivas da sala de aula e investigar suas relações com as teorias de ensino-aprendizagem e os objetivos traçados pelos agentes do trabalho pedagógico, encontrando-se aí os descompassos entre as metas pretendidas e o trabalho efetivamente realizado. Prevê ainda (p.25) “ [...] na interlocução pesquisador-professor, a minimização desses descompassos, mediante negociações que se voltam à reconstrução da prática do professor na direção de uma maior compatibilização entre o objetivo e a realização [...]”, tendo em vista um paradigma de ensino-aprendizagem que considera a construção compartilhada de conhecimentos.

Esses motivos explicam a opção pela pesquisa-ação colaborativa neste estudo, pois, entre as metodologias participativas, a colaborativa trabalha com um diagnóstico/problema levantado frente a uma realidade concreta, de forma coletiva, e em uma perspectiva de mudanças qualitativas por meio de intervenções, no coletivo, envolvendo o pesquisador e os pesquisados, como uma “via de mão dupla”. Portanto, firma-se como um dos métodos mais apropriados, na nossa percepção, para compreensão e explicação das práticas pedagógicas em prevenção ao uso de drogas na escola, fornecendo pistas para (re) construção das práticas definindo procedimentos para ações inovadoras no campo da educação preventiva.

Colombo e Berbel (2007) apontam em seu estudo que, com as atividades realizadas em espaços colaborativos, acredita-se que a Teoria/Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres constitui um importante caminho para estimular o desenvolvimento de saberes diversos pelos seus participantes, de modo que a riqueza dessa metodologia está em suas características e etapas, mobilizadora de diferentes competências e habilidades intelectuais dos participantes, demandando, no entanto, disposição e esforços pelos que a

desenvolvem no sentido de seguir de forma sistematizada, a sua orientação básica, para alcançar os resultados educativos pretendidos.

Neste sentido, apresenta-se no próximo item a articulação da Metodologia da Problematização com as etapas do Arco de Maguerez, ambas fundamentais para a intervenção realizada neste estudo. A intervenção por meio da formação continuada permite que os participantes, no caso, os professores colaboradores, se posicionem enquanto formadores em formação, ao mesmo tempo, permite verificar como a pesquisadora se percebe enquanto professora/pesquisadora/formadora frente a problemática do uso de drogas na escola na perspectiva de (re) construção da prática pedagógica intencionalidade desse estudo.

2.3 Opções metodológicas - Metodologia da Problematização: Arco de Maguerez

A educação problematizadora tem seus fundamentos nas teorias histórico-críticas da educação, exploradas no Brasil por Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e principalmente por Paulo Freire, dentre outros. Ela é também chamada de educação libertadora e de acordo com Vasconcelos (1995), parte da ideia de que uma pessoa só pode conhecer bem algo quando o transforma e transforma-se a si próprio no processo de conhecimento.

A relação de Paulo Freire com uma educação/pedagogia problematizadora vem no sentido de possibilitar ao homem a se libertar de suas amarras e atingir a ampliação, amadurecimento e humanização de um conhecimento que se propôs a estudar. A ação de problematizar acontece a partir da realidade que cerca o sujeito, a busca de explicação e solução que visa transformar aquela realidade, pela ação do próprio sujeito (sua práxis), e este, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade, e assim, sucessivamente (ZANOTTO; ROSE, 2003).

Segundo Berbel (1999), o pensamento freiriano, lançou a base de uma nova abordagem ao processo ensino e aprendizagem, onde a ação de problematizar está diretamente ligada à transformação do sujeito que dela participa, pelas inúmeras elaborações intelectuais que realiza, associando-se às percepções da realidade frente ao objeto de estudo abordado, sugerindo que o educador deve desenvolver sua ação educativa a partir das razões do estudante, e que aprender é aprender a razão de ser do próprio objeto que se quer estudar. Justificando o fato do presente estudo levantar as necessidades dos estudantes e professores em uma situação dialógica, refletindo conjuntamente, se percebem nas situações, frente aos diversos aspectos que abrangem a prevenção ao uso de drogas na escola.

A Metodologia da problematização se fundamenta em princípios filosóficos de Paulo Freire e nas proposições de Bordenave e Pereira (1989), sendo que estes últimos, sem o intuito de teorizar inicialmente, operacionalizaram-na como uma prática de ensino problematizadora, utilizando na sua aplicação o esquema proposto por Charles Maguerez, denominado “Método do Arco”. O esquema do Arco, aplicado pela primeira vez em livro no Brasil, por Bordenave e Pereira, apresenta-se como um método de ensino voltado para a solução de problemas. Possui cinco etapas que se desenvolvem com base na realidade: Observação da Realidade e Definição do Problema a estudar; Pontos-chave; Teorização; Hipóteses de Solução; e Aplicação à Realidade (BORDENAVE; PEREIRA, 1989).

A solução de problemas implica a participação ativa e o diálogo constante entre estudantes e professores. A aprendizagem é concebida como uma resposta natural do estudante e do professor ao desafio de uma situação problema, onde os atores envolvidos passam de uma visão sincrética ou global do problema, a uma visão analítica deste, chegando a uma síntese provisória que equivale à compreensão. Esta síntese se estende a práxis, ou seja, a prática refletida culminada em uma ação transformadora da realidade.

Dessa forma, buscamos um referencial teórico–metodológico que pudesse contribuir com o professor no seu trabalho com o conhecimento teórico e prático, pretendendo levantar as possibilidades e os limites que a Metodologia da Problematização traz para a (re) construção da prática pedagógica, sendo esta fundamentada nas etapas do Arco de Maguerez.

O ponto de partida do processo é a descrição da realidade prática vivenciada pelos estudantes e professores no contexto empírico, *locus* da investigação, constituídas por experiências acumuladas, advindas do ambiente intra e extra escolar. A explicação da prática decorre da análise crítica dos problemas enfrentados - a problematização. Esta, torna-se necessária para compreensão dos problemas em suas raízes históricas. A partir daí, para sistematizá-la, foi utilizada o Arco de Maguerez, que consiste em uma estratégia para aplicação da Metodologia da Problematização (BERBEL, 2012).

O Arco de Maguerez foi tornado público por Bordenave e Pereira (1989; 1992), porém, foi pouco utilizado, até então, pela área de educação, sendo por muito tempo, o único material disponível no meio acadêmico, como um caminho de Educação Problematizadora. Assim, na busca de uma explicação teórica para fundamentar o esquema do Arco, sobre o qual não se tinha notícia da parte de seu idealizador, passou-se a se fazer associações de suas etapas com o conceito de práxis, relacionando com os ensinamentos de Paulo Freire.

No entanto, o esquema do Arco de Magueréz já vinha sendo utilizado pela área da Enfermagem no âmbito da formação inicial e continuada de profissionais em várias partes do país. Então, orientando-se pelas experiências realizadas na saúde, o arco passou a ser utilizado em outras áreas, inclusive na educação para enfrentar problemas educacionais e no direito.

Um fator motivador para o interesse mais recente na área acadêmica surge recentemente com a valorização/recomendação do uso da Metodologia da Problematização e metodologias ativas nos documentos orientadores dos cursos da área de saúde, como as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir de então, o arco vem sendo utilizado e se fortalecendo como caminho de ensino com pesquisa, e de descobertas de nuances da proposta do arco e seus usos, Berbel (2012) relata um ponto comum que permeia as versões explicativas: o seu uso como caminho metodológico voltado para a formação profissional, inicial e/ou continuada.

Quando os professores problematizam a realidade observada, eles identificam situações-problemas concretas, os quais possibilitam a construção de novos sentidos, traduzindo-se em compromissos com o problema evidenciado ao apropriar-se do objeto que lhe oferece condições de atender as necessidades sentidas. Esse encontro com o objeto de estudo em sua realidade encontra as respostas para as dificuldades que orientam a reflexão da ação, aplicando conhecimentos na solução dos problemas, (re) construindo a ação, ou seja, a própria prática (BERBEL, 1996).

2.4 Lócus da investigação: demarcando a realidade estudada

O contexto da realidade do problema da pesquisa situa-se em uma escola da rede municipal de Parnaíba/PI que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando como um Centro de Referência de EJA. Foi transferida de escola no início letivo de 2017, anteriormente situava-se onde atualmente se encontra a Biblioteca Municipal.

A referida escola está situada na zona urbana de Parnaíba, fica localizada no Bairro São Benedito. Sua construção data de meados de 1986 e apresenta uma quantidade salas que atende as necessidades diárias de todos que por ali circulam, pois ela contém dez salas de aula, sala de professores, diretoria, secretaria, sala de multiuso, biblioteca, sala de informática, quatro banheiros, uma cantina, e um pátio espaçoso. As dependências possuem acessibilidade para pessoas com limitações físicas e motoras como: rampas de acesso e corrimão em algumas áreas da escola.

A organização pedagógica se dá por etapas, totalizando vinte e sete turmas. Dentre estas, os turnos manhã e tarde, igualmente contam com oito e sete turmas respectivamente, dos anos finais do Ensino Fundamental, nas quais, oito funcionam com a quarta etapa (7ª e 8ª série) e sete com a quinta etapa (8ª e 9ª série). O noturno funciona com onze turmas da alfabetização à 5ª etapa. Destas, uma turma de alfabetização, uma de 1ª etapa, uma de 2ª etapa, quatro de 3ª etapa (5ª e 6ª série), quatro de 4ª etapa.

Entretanto, vale destacar que apesar do seu amplo espaço físico e recursos, infelizmente, se tratando das condições materiais e pedagógicas, estas vem sendo danificadas por muitos estudantes da escola e pessoas externas, principalmente os envolvidos com uso de drogas que usam do lugar como meio de prática de atos ilícitos. Fator este que interfere negativamente nas necessidades do corpo administrativo, docente e discente que fazem uso do local, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

A problemática de drogas dentro da escola vem inquietando a comunidade escolar no sentido que concentra pessoas de diversas faixas etárias, características heterogêneas e indivíduos com envolvimento direto e/ou indireto com o uso e/ou venda de substâncias psicoativas. No funcionamento dos três turnos ofertados pela escola, matutino, vespertino e noturno, emerge a necessidade de ações estratégicas para enfrentamento e prevenção ao uso de drogas, e segundo relato da gestão e professores, principalmente nas duas etapas finais (4ª e 5ª etapas), razão pela qual a escola foi escolhida.

Dentre as diversas ocorrências relacionadas ao consumo de drogas que a escola registrou, recentemente a dificuldade desta em lidar com o uso de drogas se agravou a ponto de a Delegacia de Polícia Federal em Parnaíba (PI), em parceria com a 1ª Delegacia Regional de Polícia Civil em Parnaíba (PI) deflagrou em Maio/2017 a Operação Discente, cujo objetivo foi repressão e conscientização sobre a ilegalidade do uso de substâncias entorpecentes entre adolescentes estudantes da referida escola e suas imediações, situada no Bairro São Benedito.

Na ação foram abordados oito estudantes da escola que se encontravam no canteiro central da avenida que fica em frente à escola, consumindo cigarro da substância vulgarmente conhecida como maconha ou portando partes da planta para iminente uso. Foram realizados exames preliminares de constatação de presença de substância entorpecente ainda no local da abordagem, razão pela qual os estudantes foram encaminhados até a Central de Flagrantes para formalização dos procedimentos criminais e, por serem menores de idade, foram liberados em seguida na presença dos pais ou responsáveis.

Dessa forma, diante da situação que circunda o âmbito escolar do Centro de Referência de EJA, *locus* do estudo, emerge a necessidade de transformar essa realidade, a fim de que a escola se torne um local saudável e pacífico, para construção de cidadãos de bem, dando retorno à sociedade de forma que esta possa cumprir seu papel de instituição educadora, na qual possa fazer com que o educando participe do seu grupo efetivamente, apropriando-se de valores, crenças, conhecimentos acadêmicos e do processo de ensino e aprendizagem. Uma apropriação significativa tanto para si como para o outro, tornando-se uma pessoa consciente e responsável pela transformação da realidade na qual está inserido.

2.5 Colaboradores do estudo: constituição dos grupos

Para a constituição do *corpus* da pesquisa utilizamos o questionário (APENDICE A e B) dividido em três partes. A primeira voltada para o perfil dos professores/colaboradores e dos estudantes. A segunda e terceira parte volta-se para o levantamento dos fatores de risco e proteção sobre o uso de drogas na escola, respectivamente. Este instrumento foi aplicado com os 24 professores da escola investigada, que atuam junto a essa modalidade de ensino da educação básica, e 243 jovens e adultos estudantes, distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite, que se encontravam frequentando as aulas, no momento em que a pesquisa foi realizada, e voluntariamente aceitaram participar. Vale pontuar que a matrícula inicial do ano letivo de 2017, segundo informação da escola foi de 657 jovens e adultos estudantes.

Assim, tomando como um erro tolerável de amostragem de 5% e um nível de confiança de 95%, calculada pela fórmula $n = Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N / e^2 (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q$, onde n = tamanho da amostra, Z = nível de confiança, p = prevalência presumida e $q = p-1$, e = erro tolerável, N = tamanho da população (GIL, 2008), tem-se uma amostra de 243 estudantes que participarão da pesquisa, na parte quantitativa.

A fim de consolidar as informações coletadas do questionário, foi realizada entrevista (APENDICE C), com estudantes representantes eleitos de cada turma, contendo perguntas relacionadas à prevenção ao uso de drogas, por ser considerada uma técnica de coleta de dados, na qual o pesquisador obtém informações a respeito do seu objeto e permite aprofundar conhecimentos sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento dos pesquisados, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados (RIBEIRO, 2008).

Para o levantamento das necessidades de formação, foi realizada uma entrevista, também, com os professores colaboradores representantes de cada Componente Curricular (APÊNDICE D). Os professores/colaboradores deram respostas individuais sobre a realidade concreta e imediata em relação às práticas pedagógicas comumente usuais na prevenção ao uso de drogas na escola. Por meio destas informações, os fatores de riscos (necessidades/dificuldades) da escola foram trabalhados com os professores e os de proteção (potencializadores) otimizados, aumentando seu espaço protetivo junto aos jovens e adultos estudantes e todos os profissionais da escola, colocando dessa forma, a problemática na centralidade das ações desencadeadas no âmbito escolar.

Contudo, ressalta-se que o cerne da pesquisa gira em torno da formação continuada e prática pedagógica dos professores. A participação do estudantes jovens e adultos se fez necessária, tendo em vista que, para desenvolver o trabalho formativo com os professores, foi preciso levantar informações junto à comunidade discente com a finalidade de compreender as necessidades destes frente à problemática.

Ressalta-se, ainda que, para entrevista, pré-intervenção, foram selecionados 10 jovens e adultos estudantes, representantes de turma, escolhido pelos colegas, da 4ª e 5ª etapas (7º e 9º ano), e nove professores representantes de cada Componente Curricular, que aceitaram participar da pesquisa, totalizando dezenove participantes, lembrando que destes professores, um foi sugerido pelos demais colegas para participar do encontro de formação do formador e posteriormente conduzir a formação dos professores/colaboradores como professor/formador.

Quanto aos relatos, pós-intervenção, foram utilizados para análise, dentre os 14 professores/colaboradores da escola, nove (um de cada Componente Curricular), que participaram do curso de formação, incluindo-se o Professor/colaborador/formador e os relatos dos 10 estudantes representantes da 4ª e 5ª etapas (7º e 9º ano), das turmas em que os professores desenvolveram a intervenção (QUADRO 03).

QUADRO 03 – Colaboradores: etapa quantitativa e qualitativa

Participantes	Questionário “n” Quantitativo	Entrevistas Pré-intervenção	Relatos Pós-intervenção
Estudantes	243	10 (representantes)	10 (representantes)
Professores	24	09 (cada disciplina)	10 (01 professor formador e 09 cursistas)

FONTE: Organizado pela autora tendo como referência os dados coletados

Considerando a necessidade do sigilo da identidade dos participantes, a partir desse momento foram identificados por pseudônimos relacionados a nomes de praias do litoral

piauiense para o grupo de estudantes, e nomes de animais marinhos para o grupo de professores colaboradores. Vale destacar que esta pesquisa foi autorizada/aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Piauí - CAAE 61695316.0.0000.5214, número do parecer 1.827.624.

A Metodologia da Problematização foi delineada nas etapas do Arco de Maguerz se fazendo presente na coleta de dados, intensificando-se nos três momentos de intervenção: Formação do Professor/Formador; Formação do Professor/Colaborador e a aplicação do que foi vivenciado na sala de aula junto aos jovens e adultos estudantes se constituindo o ápice da pesquisa, visto que, dar visibilidade ao processo de transformação contínua, que ocorre em espiral, da ação, reflexão da ação e ação compreendida, na qual, evidencia o que se busca com essa tese, a (re) construção da prática pedagógica.

2.6 Instrumentos de coleta dos dados: se distanciando da praia para capturar a informação entre a turbulência das marés

Os procedimentos previstos para coleta dados e produção de informações, foram delineados, articulando-se com as linhas de ação: Observação da Realidade, Pontos-Chave, Teorização, Hipótese/Planejamento e Aplicação/Implementação que constituem as etapas do Arco de Maguerz (FIGURA 03).

FIGURA 03- Arco de Maguerz: um mergulho na turbulência das marés



FONTE: Berbel (1995), adaptado de Bordenave e Pereira (1982, p.10)

A primeira etapa da Metodologia da Problematização aqui representado pelo Arco de Maguerez (FIGURA 03) é a *Observação da Realidade Social* a partir de uma temática de estudo, no caso específico, o objeto de estudo da professora/pesquisadora: “(Re) construção da prática pedagógica do professor, e do ponto de vista da escola, à prevenção ao uso de drogas no espaço escolar”, momento em que tem início o processo de compreensão dos saberes articulados, pelos professores/colaboradores e professora/pesquisadora, permitindo que observem a realidade em si no lócus de atuação, decifrando-a com sua própria concepção do lugar em que cada uma das partes interessada se encontra no processo de aprendizagem.

Os professores/colaboradores, apoiados pela professora/pesquisadora, problematizam a inquietação da realidade a ser investigada (questão/problema), e uma vez definido o problema, estuda/investiga, iniciando uma reflexão acerca dos possíveis fatores e determinantes, relacionados às inquietações, possibilitando uma melhor compreensão da complexidade e da sua multideterminação no contexto investigado.

Durante o processo de coleta das informações, os professores/colaboradores tem a oportunidade de refletir a respeito das possíveis causas da existência do problema em estudo, levando em consideração as necessidades já percebidas por eles e pelos estudantes. Visto que para o êxito da pesquisa, é necessário que percebam que os problemas de ordem social são complexos e, geralmente, multideterminados.

Então, a partir desse momento, a professora/pesquisadora assume a função de formadora, em conjunto com os professores/colaboradores observam a existência das variáveis diretas que interferem no cerne do problema em estudo, pela sua natureza crítica e reflexiva. Só então, definem os Pontos-Chave essenciais para serem discutidos nos cursos de formação, no intuito de compreender o problema de maneira profunda, e encontrar formas de interferir na realidade em busca de solucioná-la. E em sendo assim, o papel da escola é identifica-los, elaborar estratégias de ação para combatê-los, proceder ao seu desenvolvimento, avaliando os resultados e ampliando no coletivo da escola a compreensão do problema, (re) construindo a prática permanentemente. Esses fatos estão presentes em todas as etapas do Arco de Maguerez.

Contudo, a segunda etapa consiste no levantamento dos fatores de riscos e proteção dos estudantes e professores, dentro do ambiente escolar, com o intuito de conhecer as necessidades e/ou dificuldades relacionadas à prevenção do uso de drogas na escola, criando estratégias de ação para subsidiar a formação continuada, apoiando-se nas necessidades e/ou dificuldades mais relevantes, os chamados Pontos-Chave (FIGURA 04).

FIGURA 04 - Pontos-Chave: consolidando o diálogo



FONTE: Organizados dos dados coletados pela pesquisadora.

A terceira etapa é a da *Teorização*, momento da formação continuada, quando os professores colaboradores buscam informações sobre o problema, partindo do estudo de cada ponto-chave já definido na segunda etapa. Essa discussão reflexiva possibilita a construção de respostas mais elaboradas para o problema, realizada através de discussões pontuais, estudo de textos sobre o assunto, observação do problema em campo e o desenvolvimento de situações de aprendizagem pelos professores junto aos estudantes.

Todo o material de pesquisa foi registrado, para ser analisado e avaliado quanto às suas contribuições para resolver o problema e assim, passar para etapa seguinte do Arco. Destaca-se, que a partir desta etapa, a pesquisa dar continuidade às ações de formação e intervenção por meio do Curso de formação continuada, em espaço colaborativo, realizada em três momentos distintos.

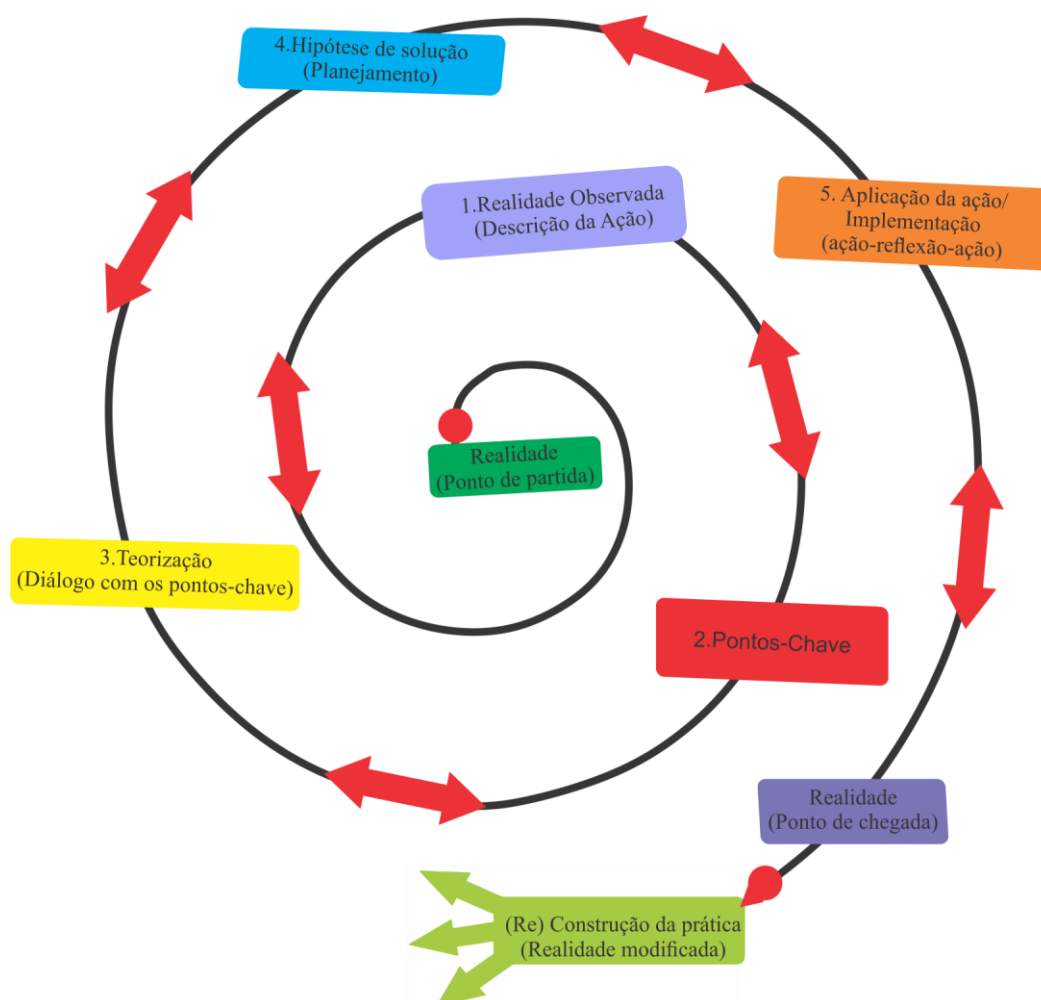
Dado o caráter coletivo e interventivo da pesquisa, todos os momentos foram planejados conjuntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba. Aceita a proposta, foram definidos os procedimentos gerais como: divisão dos grupos de participantes, período e horário de realização da formação, carga horária global e diária, local, dentre outros que foram necessários.

A quarta etapa é a das *Hipóteses/Planejamento de Solução*. Após confrontar a intervenção realizada com a prática desenvolvida anteriormente pelos professores e o contexto social e cultural em que está inserida, os professores colaboradores elaboram de maneira reflexiva, crítica e criativa, suas possíveis soluções para o problema tendo como referência basilar os pontos relevantes levantados. Berbel (1996) entende que as hipóteses são construídas após o estudo (etapa da *Teorização*), como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis, para que possa realmente promover formações significativas no ensino e na aprendizagem, e principalmente na compreensão do objeto investigado.

A quinta etapa é a da *Aplicação/Implementação* das ações planejadas no projeto de intervenção (ações de intervenção) a ser desenvolvido pelos professores colaboradores e que ultrapassa o exercício intelectual, visto que necessita dos saberes científicos, dos saberes práticos e dos saberes didáticos. É na aplicação que as soluções encontradas (ações planejadas), reflete o comprometimento dos participantes quando volta em forma de ação refletida para a mesma realidade que a motivou, transformando-a e/ou reconstruindo-a. Nesse sentido, Colombo e Berbel (2007) afirmam que a Metodologia da Problematização se diferencia de outras metodologias em virtude de problematizar a realidade, priorizando no percurso seus pontos de partida e de chegada, com novas informações e conhecimentos. Portanto, com a prática (re) construída consciente de que a educação é uma prática social e coletiva, e não individual ou individualizante.

Para melhor compreensão no que consiste o percurso das etapas do arco, este foi adaptado demonstrando como foi desenvolvido nesse estudo, uma Espiral da Pesquisa-Ação Colaborativa, como a denominamos (FIGURA 05).

FIGURA 05 - Espiral da Pesquisa-ação colaborativa: Arco de Magueréz



FONTE: Adaptado pela pesquisadora em Colombo e Berbel (2007)

Destaca-se que a espiral desenvolvida sobre o percurso da pesquisa, interrelacionadas com os pressupostos da pesquisa ação, com as formas de ação do processo reflexivo da pesquisa colaborativa e com as etapas do Arco de Magueréz, consolidou a intervenção da proposta de formação realizada em três momentos distintos: a) formação do professor formador, b) formação dos professores colaboradores, c) legitimação da intervenção na sala de aula pelos professores colaboradores. Este movimento em espiral, Ação/Reflexão/Ação, reflete o caráter inovador deste estudo. Ressalte-se que a riqueza do trabalho reside nos momentos vivenciados nos cursos de formação continuada, em espaços colaborativos, tendo como ponto de partida às necessidades de formação e de chegada, a (re) construção da prática, objeto desta investigação.

Fundamentados nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa e na metodologia da problematização com o arco de Magueréz, apresenta-se a seguir a síntese dos procedimentos

pedagógicos delineados para a produção dos dados colhidos nos cursos de formação continuada.

2.7 Condução do diálogo: lugares da pesquisadora e dos colaboradores no processo de formação e (re) construção da prática pedagógica

O planejamento de uma ação de intervenção ultrapassa os limites da descrição das etapas em si. Então, atendendo a convocação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Ofício nº 19/2017/CGEJA/DPAEJA/SECADI/SECADI- MEC, o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), elaborou um Projeto de Curso de Extensão no formato aperfeiçoamento, aprovado e financiado pela SECADI/MEC, articulando teoria e prática, intitulado: Curso de Formação Continuada - Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC).

As ações do Projeto foram organizadas em módulos distribuídos em encontros com duração de 30 horas mensais, totalizando 180 horas. Ressalte-se que para efeito deste estudo só foram utilizadas um Módulo de 30 horas. Após aprovação, do referido Projeto, pelas instâncias internas da UFPI - Resolução 150/17 (ANEXO A) - foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PREX/UFPI), responsável pela certificação dos participantes. Sua execução se encontra em processo, sob a responsabilidade COMFOR/NIPPC/UFPI, em parceria com Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PI). A professora/pesquisadora, foi responsável pelo acompanhamento de todo o processo de formação na escola fornecendo as dificuldades e necessidades de formação, levantadas previamente junto aos professores/colaboradores o que possibilitou a viabilidade das ações do Projeto.

O desafio do planejamento e execução das ações de formação estão estritamente relacionadas a dinâmica da espiral (FIGURA 05), considerando que se respalda nas interações relacionais entre os objetivos pretendidos, a ação/reflexão/ação, as teorias que lhes dão sustentação, e principalmente na interação dialógica professora/pesquisadora/formadora e professores/colaboradores. Ao primeiro, cabe além de apresentar e mediar todas as ações da proposta, provocar o segundo a descrever, informar, confrontar e (re) construir suas práticas.

Os procedimentos metodológicos para os momentos de formação já mencionados, seguem as etapas do Arco de Magueres, representados pela FIGURA 03 (p.97), interrelacionados com os princípios da pesquisa-ação colaborativa, FIGURA 05 (p. 101), delineados a seguir.

A descrição da ação aconteceu no momento que a professora/pesquisadora/formadora fez o primeiro contato com a realidade observada. Os professores colaboradores relataram a real situação vivenciada no contexto escolar, tornando-se o ponto de partida para a definição do problema a ser investigado (1ª etapa). O sentido da ação foi criando significado quando os participantes conseguiram expor suas dificuldades e necessidades de formação relacionadas à prevenção ao uso de drogas na escola. Essa interação dialógica e reflexiva permitiu a professora/pesquisadora/formadora definir Pontos-Chave (2ª etapa), fundamentais para iniciar o planejamento da intervenção pretendida.

De posse destas informações passamos para 3ª etapa da espiral, teorizando a prática, por meio da reflexão das teorias que fundamentam a essência dos Pontos-Chave. No espaço colaborativo de formação, a professora/pesquisadora/formadora dialoga com os professores colaboradores na busca da compreensão das ideias que sustentam suas práticas construídas durante o percurso pessoal e profissional.

A Ação de Informar, presente na 3ª e 4ª etapas, contribui para a recuperação dos fundamentos teóricos práticos do grupo, subsidiando a elaboração de Hipóteses de Solução crítico reflexiva a serem implementadas pelos professores/colaboradores como parte do enfrentamento consciente das dificuldades, criando estratégias de intervenção capazes de dirigir o foco da atenção dos jovens e adultos estudantes, para a aprendizagem como ação preventiva do uso de drogas na escola.

Na 5ª e última etapa, chega-se a culminância da trajetória metodológica, ou seja, ao ponto de chegada. Esta caminhada reflexiva possibilita a criação de condições favoráveis para intervenção dos professores/colaboradores. Estes adentram o espaço da sala de aula para aplicação/execução de estratégias planejadas na formação continuada. Trata-se do retorno à realidade pautado na Ação/Reflexão/Ação, de sua atuação como docente.

No entanto, a finalidade da pesquisa-ação colaborativa não é somente a interação com os participantes e a intervenção da professora/pesquisadora/formadora, junto aos colaboradores. Na abordagem colaborativa, embora as convicções do professor pesquisador perpassem todas as etapas da pesquisa, este, não desconsidera o ponto de vista dos professores colaboradores sobre o contexto real da investigação e de sua prática. Então, diferencia-se por

“[...] combinar numa mesma atividade, o ensino e a pesquisa por meio de uma co-construção que serve ao mesmo tempo para fins de aperfeiçoamento dos professores e de investigação dos pesquisados.” (DESGAGNÉ, 2007, p. 20).

Obedecendo a essa lógica, reconstrói-se a prática, a realidade é transformada e atingem-se os objetivos da presente pesquisa, chegando ao ápice da espiral (FIGURA 05, p.101), associando os postulados da pesquisa-ação colaborativa, das etapas do Arco de Magueréz, fundamentado na Metodologia da Problematização. Essa tríade tem em comum com a professora/pesquisadora/formadora e os professores/colaboradores, uma dinâmica cíclica mediadora de conflitos e desafios entre o planejamento e a execução da ação e a reflexão sobre a ação, contribuindo para o êxito da pesquisa.

Contudo, a fim de verificar se os conhecimentos construídos na formação continuada geraram práticas inovadoras e se houve mudanças qualitativas acerca da prática pedagógica, os momentos de formação foram alternados com registros nos quais os participantes tinham a oportunidade de se auto avaliarem expressando como se deu a retenção da aprendizagem e como se sentiram apreendendo o conhecimento, durante o processo de aprendizagem. Além de motivar os colaboradores a relatarem a forma que eles conceberam essa metodologia de trabalho, revelaram inseguranças e o nível de satisfação, expondo suas convicções e consolidando a (re) construção de sua prática, interpretadas no Capítulo dos resultados. A seguir apresenta-se de forma sintetizada (ANEXO B), a planificação dos cursos: Formação do formador, Formação dos professores/colaboradores (QUADRO 04).

QUADRO 04 - Planificação dos Cursos

Formação do professor/formador e dos professores/colaboradores
<p>Curso: Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Módulo 01: Ensino e aprendizagem de jovens e ser adultos - Carga horária: 30 horas - Objetivos: Promover a aprendizagem e a melhoria do desempenho escolar, pessoal e profissional a partir de estratégias de ensino que possibilite a reconstrução da prática pedagógica. - Conteúdo: Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar: visão social da EJA; Andragogia; Domínios e estilos cognitivos de aprendizagem. - Atividades/ Procedimentos didáticos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Intervenção do Professor/Formador –Diagnóstico da realidade; 2) Primeiro momento de alternância - Vivenciando o processo de Aprendizagem; 3)Intervenção do Professor/Formador – Descoberta das marcas com a participação da professora/formadora; 4) Segundo momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido; 5) Intervenção Professor/Pesquisador/formador – Orientação da leitura do texto explicativo pelos participantes; 6) Terceiro momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido; 7) Registro/Auto avaliação - Retenção da aprendizagem.

- 8) Intervenção do Professor/Formador – Apresentação: resultado de diagnóstico;
- 9) Quarto momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;
- 10) Intervenção do Professor/Formador - Passos da aula andragógica;
- 11) Quinto momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido: elaboração e apresentação da aula andragógica para posterior socialização;
- 12) **Registro/Auto avaliação - Retenção da aprendizagem - como se percebem aprendendo;**
- 13) Retomando a reflexão sobre o processo de aprendizagem – questões introdutórias;
- 14) Sexto momento de alternância - diagnóstico da realidade: como se percebem aprendendo;
- 15) Intervenção/ Professor/formador - Domínios de Aprendizagem x Objetivos Educacionais;
- 16) Sétimo momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;
- 17) Intervenção/ Professor/formador – Continuação da discussão dos Domínios de Aprendizagem x Objetivos Educacionais;
- 18) Oitavo momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;
- 19) Intervenção/ Professor/formador – Continuação da discussão dos Domínios de Aprendizagem x Objetivos Educacionais: leitura de texto;
- 20) Nono momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido: uso do Vetitek;
- 21) **Registro/Auto avaliação - Quando percebeu que estava aprendendo.**
- Atividades/ Procedimentos didáticos:
- 22) Intervenção/ Professor/formador – Discussão sobre a construção de objetivos relacionados com os níveis do domínio cognitivo;
- 23) Décimo momento de alternância – Atividade extra classe: Aflorando os conteúdos atitudinais. Pense em um conteúdo que trabalha em sala de aula e elabore seis objetivos, um para cada nível do domínio cognitivo aplicados ao conteúdo escolhido.
- 24) **Registro/Auto avaliação – Satisfação e/ou insegurança no processo de aprendizagem.** – Recursos: Baralho - Segredo dos números; Cartela; Veritek; Textos; Papel A4; Papel peso 40; Caneta; Lápis grafite; Lápis de cor; Borracha; Régua; Pincel hidrocor; Data show e Notebook.
- Avaliação: Auto avaliação em forma de registro

FONTE: Planificação construída Projeto do Curso de Formação Continuada – Educação de Jovens e adultos Privados de Liberdade (Módulo 01).

Dentre os 14 (Catorze) professores que participaram da formação continuada na escola foram escolhidos quatro que trabalham com os seguintes componentes curriculares: Artes (Baleia), Matemática (Golfinho), Ciências (Peixe Boi) e Língua Portuguesa (Estrela do Mar), apontados pelos jovens e adultos estudantes como os componentes que despertam os seus interesses. A fim de acompanhar a intervenção do professor colaborador, em sala de aula, após a formação. Planificação da aula interventiva (QUADRO 05).

QUADRO 05 - Planificação da aula interventiva

Planificação da aula interventiva
Componente Curricular: Artes
<p>4ª Etapa: sétimo ano Professor/colaborador: Cavalinho Marinho 01. Tema: Empreendedorismo 02. Objetivo: Despertar atitudes empreendedoras por meio de criações artísticas; 03. Conteúdo: Liberdade para criar/Empreendedorismo 04. Atividades/ Procedimentos didáticos: 4.1 - Intervenção do professor: Apresentação e explicação do texto – Atitudes Empreendedoras; 4.2 - Primeiro momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido; 4.2.1 - Realização de atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.</p>

- 4.3 - Intervenção do professor: discussão sobre atitudes empreendedoras;
- 4.4 - Segundo momento de alternância: leitura individual do texto - Atitudes empreendedoras;
- 4.4.1 - Retomada da atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.
- 4.5 - Intervenção do professor: retomada da discussão sobre atitudes empreendedoras a fim de tirar possíveis dúvidas;
- 4.6 - Terceiro momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido;
- 4.6.1 - Retomada da atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.
- 05. Avaliação:** Registro pelos estudantes sobre o grau de satisfação, interesse e/ou insegurança com novos métodos de aprendizagem levados para sala de aula.
- 06. Recursos:** Texto impresso; Cartelas; Veritek; Papel; Caneta; Lápis grafite.

Componente Curricular: Matemática

4ª Etapa: sétimo ano

Professor/colaborador: Golfinho

01. Tema: Cálculo

02. Objetivos: Levar os alunos a perceberem a importância de aprender cálculo de porcentagem e juros simples e sua idealização no dia-a-dia e aprender a calcular para economizar.

03. Conteúdo: Porcentagem e Juros Simples

04. Atividades/ Procedimentos didáticos:

4.1 - Intervenção do professor: Apresentação conteúdo falando sobre o consumismo/consumistas (atitudes do dia-a-dia) e refletir sobre a importância de se comparar preço;

4.2 - Primeiro momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido;

4.2.1 - Realização de atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.

4.3 - Intervenção do professor: Discussão sobre como comparar preços;

4.4 - Segundo momento de alternância: Utilizar a calculadora (celular), para aprender a fazer os cálculos;

4.4.1 - Retomada da atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.

4.5 - Intervenção do professor: utilizando o livro didático para a leitura do texto sobre juros e porcentagem;

4.6 - Terceiro momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido;

4.6.1 - Retomada da atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.

05. Avaliação: Utilização de panfletos para a comparação de preços; Registro pelos estudantes sobre o grau de satisfação, interesse e/ou insegurança com novos métodos de aprendizagem levados para sala de aula.

06. Recursos: Texto impresso; Cartelas; Veritek; Papel; Caneta; Lápis grafite.

Componente Curricular: Ciências

4ª Etapa: sétimo ano

Professor/colaborador: Peixe-Boi

01. Tema: Animais

02. Objetivos: Caracterizar mamíferos; relacionar os nomes dos mamíferos a seus grupos; ressaltar a importância dos mamíferos para os seres humanos e a biosfera

03. Conteúdo: Mamíferos

04. Atividades/ Procedimentos didáticos:

4.1 - Intervenção do professor: Conhecimento prévio e explicação sobre mamíferos;

4.2 - Primeiro momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido;

4.2.1 - Realização de atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.

4.3 - Intervenção do professor: Discussão sobre mamíferos

4.4 - Segundo momento de alternância: Entrega do texto para a leitura e tirar algumas dúvidas, se necessário;

4.4.1 - Retomada da atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.

05. Avaliação: Registro pelos estudantes sobre o grau de satisfação, interesse e/ou insegurança com novos métodos de aprendizagem levados para sala de aula.

06. Recursos: Texto impresso; Cartelas; Veritek; Papel; Caneta; Lápis grafite.

Componente Curricular: Português

4ª Etapa: sétimo ano

Professor/colaborador: Estrela do Mar

01. Tema: Conjunções

02. Objetivos: Perceber o papel dos elementos gramaticais na construção da coesão textual; conhecer as conjunções coordenativas: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas; aplicar adequadamente as conjunções para produzir textos mais coesos.

03. Conteúdo: Conjunções Coordenativas

04. Atividades/ Procedimentos didáticos:

4.1 - Intervenção do professor: Apresentação do conteúdo através da aula expositiva sobre as conjunções coordenativas;

4.2 - Primeiro momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido;

4.2.1 - Realização de atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.

4.3 - Intervenção do professor: Discussão sobre Conjunções Coordenativas

4.4 - Segundo momento de alternância: Utilizando o livro didático, leitura do texto

4.4.1 - Retomada da atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.

4.5 - Intervenção do professor: Reflexão do texto

4.6 - Terceiro momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido;

4.6.1 - Retomada da atividade em grupo com uso do Veritek e cartela.

05. Avaliação: Atividades no caderno e Registro pelos estudantes sobre o grau de satisfação, interesse e/ou insegurança com novos métodos de aprendizagem levados para sala de aula.

06. Recursos: Texto impresso; Cartelas; Veritek; Papel; Caneta; Lápis grafite.

FONTE: Construído e organizado pelos professores/colaboradores

2.8 Quantificar, qualificar, fidelidade, contexto e sensibilização: análise das informações produzidas

Os dados quantitativos foram tabulados e organizados em planilha (codebooks) do Microsoft Excel e em seguida, utilizou-se o aplicativo SPSS®, versão 21.0. Para análise da parte quantitativa do estudo, os dados foram digitados em dupla planilha do Microsoft Excel®, para validação e verificação de possíveis erros. Foram transportados para o *software* IBM® SPSS®, versão 21.0, para processamento estatístico. Os escores para as dimensões do instrumento de medida dos fatores de risco e de proteção foram gerados a partir da média das respostas afirmativas para os itens ($i = \{3; 4; 5\}$) de um mesmo domínio (Ed), na perspectiva dos estudantes e dos professores, representada pela fórmula:

$$Ed = \frac{\sum Ei}{i}$$

Para o cálculo do escore global para representação do nível de fatores de risco e de proteção na perspectiva de cada grupo, procedeu-se com a média aritmética das medidas dos índices obtidos nas sete dimensões (escola; família; amigos; comunidade; construção de identidade; socioculturais; e escola e saúde). Todos os itens foram aplicáveis e não foram registrados *missings*. A pontuação final pode variar de 0 a 1 (0% a 100%).

Foram calculadas estatísticas descritivas, como média, desvio padrão, mínimos e máximos, para as variáveis quantitativas; e frequências, para as qualitativas. Para a análise inferencial, a normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov, para os dados referentes aos estudantes; e o teste de Shapiro-Wilk, para os dados relacionados aos professores. Foi aplicado o teste t dependente de Student para comparação entre as dimensões das avaliações de um mesmo grupo de participantes (estudantes ou professores). Todas as análises foram realizadas ao nível de significância de 5%.

Quanto aos dados qualitativos, as informações produzidas oriundas das entrevistas foram transcritas e agrupadas para posterior análise, por núcleo de sentidos e as provenientes dos registros no percurso da formação do Professor/formador e dos professores/colaboradores, foram organizados em arquivos separados relacionados a cada parte do processo formativo.

A técnica escolhida para análise interpretativa das informações produzidas foi a Análise de Discurso na perspectiva foucaultiana. Contudo, apresenta-se no item a seguir, além da abordagem foucaultiana a contextualização histórica da Análise do Discurso e suas vertentes teóricas.

2.9 Análise de discurso: (re) leitura e produção do sentido

A conjuntura intelectual da Análise de Discurso (AD) à luz dos dispositivos teóricos que discorrem sobre seus conceitos gerais, aspectos históricos e linhas de pensamento, tem sua origem na AD francesa. Contudo, nesta pesquisa a ênfase recai na perspectiva foucaultiana pela sua relação com o nosso objeto de estudo. Além de seus aspectos teóricos, a análise não se restringe à interpretação em si, tampouco procura uma chave para isso, visto que do ponto de vista teórico, não existe verdade oculta em quaisquer textos, pois, o que há, são gestos de interpretação que o analista de discurso deverá buscar compreender.

A AD partilha de uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social. É nessa linha que o processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos e significados estabelecidos em diversas formas de produção, verbais e não verbais, desde que sua materialidade produza sentidos para interpretação. Estas podem ser entrecruzadas com séries textuais, orais ou escritas, imagens, fotografias, ou linguagem corporal, gestos e posturas. (ORLANDI, 2001; MUTTI, 2003).

A palavra discurso emerge da tentativa de se estabelecer a clara distinção entre significado e sentido. O significado sustenta-se na crença de que as palavras são convenções

tácitas firmadas entre os falantes de uma língua, enquanto o sentido apoia-se na crença de que a convenção linguística, que pretende dar um caráter universal ao significado, pode assumir matizes. Em outras palavras, um mesmo significado se manifesta em sentidos circunscritos a produções discursivas oriundas de inserções no mundo social (SAUSSURE, 1991; SARGENTINI, 2009).

É fato, contudo, que não se pode prescindir do significado, a favor dos sentidos, porque é o significado que torna inteligível o que o sentido diz. Se não fosse possível partilhar dos mesmos códigos verbais e não verbais, não haveria comunicação, ou seja, ação intencional de fazer-se entender pelo interlocutor. Ao admitir esta premissa, o discurso pode ser definido em princípio como um encadeamento de palavras e de frases que obedecem a regras gramaticais e lógicas de coerência, para comunicar-se com os demais. Esta definição, mais próxima da perspectiva do significado, distingue-se da definição de discurso como construção de sentido. Neste último caso, o discurso não obedece somente a regras de estruturação do pensamento e da linguagem individual, mas expressa também um pensamento coletivo construído do lugar que se ocupa no mundo social (GONDIM; FISCHER, 2009).

Nessa perspectiva, Fernandes (2008) aponta que o discurso se encontra na exterioridade da língua, ou seja, no social. Todavia, o discurso não pode prescindir da linguagem, visto ser ela que lhe dá materialidade. É nesta intersecção que as relações imbricadas entre significado e sentido se fazem notar. Deste modo, o discurso e sua consequente análise só se tornam possíveis pela ruptura no âmbito da tradição dos estudos sobre a linguagem cujo objetivo é o de buscar a invariância das línguas.

A emergência da análise de discurso se faz notar, portanto, quando se abandona a concepção de discurso como categoria pré- estabelecida, a favor do pragmatismo. Por pragmatismo entende-se que o discurso se define pelo uso que se faz dele em dado contexto. Mas, a rigor, os contextos são múltiplos e o uso passa a estar relacionado à intenção dos agentes que dele se valem para dar sentido a alguma coisa e comunicar isto a outrem. O discurso, por conseguinte, se afirma no dialogismo, ou seja, no encontro da produção discursiva de alguém para outro alguém portador de discurso convergente ou divergente. Deste modo, um discurso pode tangenciar o outro, assumindo novas configurações, expressando um coletivo, que é ideológica e politicamente implicado (WITTGENSTEIN, 1994; BAKHTIN, 1992).

Segundo Maingueneau (1997), durante muito tempo a AD tomou como objeto o corpus por ela apreendidos independentemente dos atos de enunciação que os haviam tornado

possíveis. Ao proceder assim, (p. 29) “não tinha intuito de negligenciar as “circunstâncias”, “o quadro” de enunciação, mas por entender tais fatos mais como um conjunto de elementos moduladores do que como dimensão constitutiva do discurso”. Atesta esta situação a maneira como era utilizada a noção de instituição, onde, se a língua era reconhecida como instituição, o mesmo não ocorria com o discurso. É sobretudo através das questões do ato da fala que uma concepção diferente emergiu. Na perspectiva da pragmática, a linguagem é considerada como uma forma de ação; cada ato de fala (batizar, permitir, mas também prometer, afirmar, interrogar, etc) é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado.

A análise do discurso é uma teoria que tem como objeto o próprio discurso e apresenta-se como um entrecruzamento de diversos campos disciplinares, com destaque para a linguística, o materialismo histórico (por situar a linguagem na história) e a psicanálise (que introduz a noção de sujeito discursivo), tendo como ponto de articulação o discurso. Sendo assim, torna-se por si só de natureza tridimensional, abarcando a linguagem, a história e a ideologia. Parece, pois, refletir que a AD é a análise da fala em contexto, a linguagem que ajuda a compreender como as pessoas pensam e agem no mundo concreto, onde a história, o contexto e a posição social concorrem para as produções discursivas. Na visão do enunciador do discurso, portanto, não é somente um sujeito empírico, um sujeito da experiência e da existência individualizada no mundo, mas sim um sujeito discursivo, cuja história pessoal se insere na história social, ideologicamente marcada (FERNANDES, 2008; ORLANDI, 2001; 2012).

Para melhor entendimento, é de suma importância compreender o surgimento do movimento intelectual francês ocorrido na segunda metade da década de 1960. Este movimento surgiu na conjuntura política, marcada pela conjunção entre filosofia e prática política, e, já como um campo transdisciplinar, atravessou fronteiras movimentando o campo das ciências humanas, constituindo-se hoje em disciplina transversal caracterizando em movimento estrutural francês, que reúne pensadores de diversas áreas das ciências humanas, tendo este estruturalismo como método de análise dos acontecimentos, esse método consiste em construir modelos explicativos de realidade. Foucault foi um dos mais influentes pensadores franceses contemporâneos, identificado inicialmente com o estruturalismo do qual sofreu a influência, marcada naquela época.

Tratando-se de alguns aspectos históricos importantes sobre a AD, Maingueneau (1997) inicia dizendo que o termo análise de discurso foi introduzido pelo linguista

distribucionalista Zellig S. Harris (1909-1992), em um artigo em 1952 com título “Discourse Analysis”, no qual “discurso” designava-se uma unidade linguística constituída de frases, de um texto. Como se trabalhava em uma perspectiva estruturalista, o autor mencionado empregava o termo “análise” em seu sentido etimológico, o de uma decomposição, na qual vislumbrava a possibilidade de relacionar as regularidades textuais identificadas a fenômenos de ordem social e nesse ponto, se aproximou do estruturalismo francês em 1960, porém, seu procedimento estava longe das problemáticas atuais do discurso, que recusam a própria oposição de entre um interior e um exterior de textos.

O estruturalismo é uma construção teórica que fundamentou uma das correntes filosóficas que animaram a segunda metade do século XX, compreendida como estudos organizacionais e decisivos este estruturalismo não nega as condicionantes históricas. Há métodos estruturados na forma de linguagem, estruturas discursivas, mitos modernos e literatura. Estrutura fundamental como conceito e metodológico. O ponto de partida da linguística de caráter estruturalista é a ideia de que a linguagem não pode ser limitada às relações entre as palavras e as coisas, o estruturalismo como método de conhecimento científico permanece limitado em suas aplicações e parcial a um tratamento do homem como ser social. Este movimento permitiu pensar e expor reflexões sobre a linguagem. Essa relação se dá no campo da linguística, “estudo das estruturas da linguagem como sistema dotado de princípios internos e transformação, das relações entre a linguagem e os outros sistemas de signos e símbolos ou outros sistemas de comunicação” (AZEVEDO, 2013, p. 151).

Assim, na década de 1960 emergiram as primeiras abordagens, de fato, da AD, nos Estados Unidos, Inglaterra e França, sendo a última, um dos principais países de seu desenvolvimento se tornando o lugar que pela primeira vez, a mesma foi definida, sob este nome, como um empreendimento ao mesmo tempo teórico e metodológico específico que se apoiava no estruturalismo, então no auge, e com tendências pós-estruturalistas. Destaca-se que em 1969 foi o grande ano da AD, onde a revista *Languages*, de prestígio considerável, dedicou um de seus números especiais a esta temática. Neste mesmo ano, foram publicados, *Análise automática do discurso* e *Arqueologia do saber*, obras que trazem a noção do discurso como centro da reflexão da temática, de dois autores consagrados: Michel Pêcheux, considerado o pai da AD, e Michel Foucault (MAINGUENEAU, 2015, grifos do autor).

Percebe-se que AD francesa não se consolidou como um campo homogêneo, pois, identifica no período de sua constituição (década de 60-70), a existência de pelo menos três vertentes relacionadas, por sua vez, a três projetos teóricos distintos: a de Michel Pêcheux; a

linha sociolinguística (desenvolvida por Marcellesi, Gardin e Guespin, dentre outros, na França); e, finalmente, a de Michel Foucault. Pode-se dizer que a AD francesa causou efeito geral aos confrontos e alianças táticas ocorridos entre essas três grandes vertentes, que possuem pontos convergentes e pontos se divergem radicalmente.

As perspectivas de Pêcheux e da sociolinguística se aproximam, em primeiro lugar, pela incorporação por ambas do referencial marxista, o que leva a tematizar o discurso pelo viés das classes sociais e da ideologia; em segundo lugar, pela importância atribuída à linguística para dar conta dos discursos. Essa convergência não significa identidade total de posições, estabelece uma enorme distância em relação à linha de Foucault representada pela Arqueologia (ORLANDI, 2012).

Narzetti (2010) considera em sua análise reflexiva que as linhas de pensamento de Pêcheux e de Foucault se aproximam, quanto a pontos como a posição de que para dar conta da especificidade dos discursos era necessário efetuar uma “mudança de terreno” em relação à linguística; na negação da concepção hermenêutica do sentido; na aversão comum ao humanismo teórico vigente nas ciências humanas (o psicologismo, o sociologismo e o antropologismo); na ruptura com as filosofias que tomam o sujeito como ponto de partida e na opção por uma abordagem em que o sujeito aparece como resultado de diferentes processos históricos de subjetivação; e na aposta de que a análise do discurso poderia servir como um instrumento de história das ciências e/ou dos saberes em geral. A aliança nesses pontos situava os projetos de ambos filósofos à enorme distância do projeto da sociolinguística.

Como é possível perceber, Pêcheux não era linguista, mas um filósofo marxista especialista em história das ciências, contestando os pressupostos idealistas das ciências humanas. Pesquisador em um laboratório de psicologia social, com ele, a AD se segura, ao mesmo tempo, no marxismo, na psicanálise e na linguística estrutural, eixos que dominam, neste momento, a cena intelectual da época (ORLANDI, 2012).

Coregnato e Mutti (2006) destacam que Michel Pêcheux, estabelece a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia, portanto, quem segue este princípio pode afirmar uma filiação com AD da linha francesa. Assim, o suporte teórico que embasa a análise de discurso que será utilizada neste estudo será o da linha francesa, que articula a linguagem ao social e ao histórico, na qual a linguagem é estudada não apenas enquanto forma linguística como também enquanto forma material da ideologia. Além de que é no contato do histórico com o linguístico, que se constitui a materialidade do discurso.

Diante desse contexto, Orlandi (2003) defende que a ciência se produz em diferentes lugares com a força e a especificidade de sua tradição. O Brasil é, sem dúvida, um desses lugares em que a ciência da linguagem tem sido produzida com grande capacidade de descoberta e de elaboração. Finalmente, reconhecemos em estudos e pesquisas sobre AD a contribuição de Michel Pêcheux que desenvolveu uma teoria consistente apoiada na relação língua/sujeito/história e, mais especificamente, sobre a relação língua/ideologia, tendo o discurso como lugar de observação dessa relação. Assim, pode-se afirmar que os estudos e pesquisas da AD, dessa filiação, tem sua origem constituída no Brasil, na França, no México, e em outros países, tendo no Brasil uma representação.

O que legitima a AD é o trabalho com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido. Nesse contexto, o corpus da AD é constituído pela seguinte soma do significado de: ideologia, história e linguagem. A primeira é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação. A segunda representa o contexto sócio histórico tendo na linguagem a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, quanto a terceira, na análise de discurso a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer (GILL, 2002; PÊCHEUX, 2009).

Antes de começar a exposição mais específica sobre a perspectiva foucaultiana, faz-se necessária uma breve retomada sobre o uso do termo discurso. A noção de discurso usada aqui não é a da linguística, na qual a preocupação principal é com a estrutura da linguagem. Em vez disso, o termo discurso é usado aqui tal como é por Foucault e pelo pós-estruturalismo: o foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem. Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo. Portanto, ao fazer referência a discursos, nossa intenção é assinalar uma preocupação não tanto com o que as palavras significam quanto com a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam (BOVÉ, 1990).

Azevedo (2013) aborda a caracterização da filosofia de Foucault por três fases: arqueológica, genealógica e ética. A fase arqueológica do saber inaugura sua ruptura com a tradição filosófica, uma tradição de dualidade entre linguagem e discurso. O saber representado pelas ciências do homem, e o poder pelas relações históricas. E a ética

caracteriza-se por um sujeito que é produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações do sujeito consigo mesmo.

Na sua obra sobre a AD, Foucault contrapunha a proposta francesa, porém, foi bastante expressiva. Se por um lado a linha francesa pretendia apoiar-se na linguística, por outro lado, a linha foucaultiana recusava esta proposta, afinal, apesar de reconhecer a importância da língua, o vocabulário, a organização textual e as estratégias interacionais, não são o foco central da AD. Para ele, o que se descreve como “sistema de formação” não constitui a etapa final dos discursos, se por estes termos se compreender os textos tais como se apresentam com seu vocabulário, sintaxe, estrutura lógica ou organização retórica (MAINGUENEAU, 2015).

Em Foucault a linguagem torna-se um conceito filosófico importante na medida em que, a partir do pensamento moderno, passa a considerá-la como elemento estruturador da relação do homem com o real, radicaliza o estruturalismo ao historicizar a ilusão contida na ideia de que o homem é o sujeito de sua própria história, o autor se desloca dos espaços, enunciados, para as práticas discursivas. A análise histórica esta acompanhada de um método que podemos chamar de estrutural. Ou seja, os registros, documentos são trabalhados dentro de uma perspectiva que concebe a história como uma coleção de fatos que vão constituindo a "identidade" das sociedades e seus indivíduos (FISCHER, 2001; AZEVEDO, 2013).

Em outros termos, não se trata apenas de uma história, mas de certa interpretação dos registros e fatos históricos para constituir um esboço de nossas instituições e, por consequência, de nós mesmos. Supõe-se que a história que Foucault faz é na intenção de dar condição de possibilidades de conhecimento. Discorre pormenorizadamente sobre as noções de história contínua e descontínua e ao ler sobre a história necessitamos de uma interpretação, pois o filósofo faz filosofia investigando a história, considerando seu duplo papel: indispensável para a análise (a priori histórico) dos discursos e como material produzido pelas relações entre saber e poder (GUIMARÃES, 2012).

Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, sem preciso considerar as condições históricas para o aparecimento de um objeto discursivo que o garantem “dizer alguma coisa” e se relacionar com outros objetos; o discurso, enquanto um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva, não possui apenas um sentido ou uma verdade, ele possui, acima de tudo, uma história. Esse aparecimento dos períodos da história de hoje não é um retorno às filosofias da história, as grandes eras do mundo, sendo

interpretada por uma elaboração metodologicamente organizada (PIOVEZANI; CURCINO; SARGENTINI, 2014).

Em sua obra, Foucault (1969) concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Dessa forma, cabe a AD descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos. Brandão (2004, p.32) aponta que “[...] tais regras, chamadas por Foucault de “regras de formação”, possibilitariam a determinação dos elementos que compõem o discurso”, a saber:

[...] os objetos, que aparecem coexistirem e transformam-se em um “espaço comum” discursivo; os diferentes tipos de enunciação que podem permear o discurso; os conceitos em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os temas e teorias, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certo temas ou teorias”

A noção de formação discursiva é estabelecida, segundo Foucault, a partir das seguintes regularidades presentes na obra arqueologia: ordem, correlação, funcionamento e transformação, regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento. A formação discursiva apresenta-se como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mais submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria, etc. Essa noção, presente na obra de Foucault, é derivada do paradigma marxista formação social, formação ideológica, e a partir daí formação discursiva. Haja vista, que o definido como formação discursiva esconde o plano geral das coisas ditas no nível específico dos enunciados (FOUCAULT, 1969; AZEVEDO, 2013).

A análise das formações discursivas e de seu sistema de positividade em relação ao elemento do saber concerne somente a certas determinações dos acontecimentos discursivos. Segundo Foucault (1969, p.135) “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”. Pode-se então agora, dar sentido a definição do “discurso”.

Na perspectiva foucaultiana o sistema de formação dar origem ao processo discursivo, ou seja, a produção de sentido. Então, partindo desse princípio “[...] discurso passa a ser o espaço em que emergem significações” (BRANDÃO, 2004, p. 42). Na AD é importante lembrar que o analista compreenda que a relação dialógica se dar em dois contextos: o imediato e o mediato. O primeiro observa-se o que o interlocutor disse e o que não disse, e

ainda se o que foi dito tem representatividade como informação capaz de viabilizar uma relação dialógica. O segundo se volta para o conceito mais amplo possibilitando descrever como o participante reage às manifestações sociais. O que interessa ao analista de discurso, inicialmente são os ditos, seguidos dos não ditos, os chamados silenciamentos.

Para Foucault (1969), a história é essencialmente descontínua. De fato, foi a noção de descontinuidade que mudou o estatuto. A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história “a história das relações que o pensamento mantém com a verdade”. Uma importante dimensão do pensamento do filósofo é a reflexão sobre a representação, o discurso e o conhecimento estão envolvidos com práticas sociais. A descontinuidade era esse estigma da dispersão temporal que o historiador tinha o encargo de suprir da história. Assim cabe a explicação da história descontínua e da história contínua:

[...] O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina ser interpretação ou escuta de um já dito que seria, ao mesmo tempo um não-dito. (FOUCAULT, 1969, p. 28)

Assim, a AD propõe buscar a descrição do dito e do não dito, a fim de construir relações entre o que foi dito e a forma como dito foi dito, observando também o que foi silenciado. Nessa linha de raciocínio, compreenderá “[...] o lugar social e as determinações históricas que constituem o contexto mediato” (VOESE, 2004, p. 114). É conveniente, contudo, considerar que o analista, também é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pela sua posição, crenças, experiências e vivências. Portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (COREGNATO; MUTTI, 2006).

Segundo Orlandi (2001), ao falar em AD, parte dos seguintes pressupostos: não há sentido sem interpretação, visto que a interpretação está presente em dois níveis (o de quem fala e o de quem analisa) e que a finalidade do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos. É preciso lembrar que nesta filiação teórica não há sentido em si, sentido sendo definido como “relação a”. Como a interpretação tem uma relação fundamental com a materialidade da linguagem, as diferentes linguagens são consideradas como: tonalidade de voz, gestos, inquietações, enfim, tudo o que é silenciado, o não dito, constituem a relação com o sentido, nas diferentes linguagens é analisado.

Seguindo esta linha de pensamento, a Análise de Discurso nesse estudo será realizada na perspectiva de Foucault, pois, apresenta uma série de estudos que têm por objetivo estabelecer um método de investigação que nos proporciona construção para um novo pensamento, o que aplica-se ao nosso objeto de estudo. Todo o seu trabalho se apoia na arqueologia do saber filosófico, experiência literária e na análise de discurso defendida por Pêcheux (1975); Maingueneau (1997, 2015); Iñiguez (2004); Orlandi (2001, 2009), dentre outros.

Para Machado (1988;1995), na análise Foucaultiana, há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Exemplifica relatando que analisar textos oficiais sobre educação de jovens e adultos, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Na reflexão de Fischer (2001), na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência das coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo e apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse “mais” que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo.

Vale destacar que, para Foucault, interessa a sua condição mesma de enunciado, em seus elementos básicos: a referência a algo que identificamos (o referente, no caso, a figura de mestre associada a doação e amor); o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a

mulher, a maternidade, e assim por diante); e, finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores (por exemplo), nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (FISCHER, 2006; PIZZI, 2006).

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.

Para Iñiguez (2004), a obra de Foucault é, sem dúvida uma das mais influentes do passado século XX. Qualquer um dos temas que foram objeto de seu interesse tiveram como consequência uma mudança radical, mudança tanto na própria definição de campo, como na abordagem, nas estratégias e formas de conceitualização. Tudo isso pode ser dito de pelo menos três de seus interesses: o discurso, o poder e as relações poder/saber e a produção de subjetividade. Ao se tratar especificamente do discurso, para Foucault, este é algo mais que a fala, algo mais que o conjunto de enunciados. O discurso é uma prática social e possível de definir as condições de sua produção.

Vale destacar o empenho metodológico e investigador de Foucault, já que ele elaborou ferramentas conceituais e metodológicas extremamente úteis para contemplar o panorama da AD. Nesse sentido, ressalta-se a problematização, uma das mais importantes características que, segundo Foucault, deve acompanhar as ferramentas da AD, embora ela não se restrinja ao discurso e à AD, fazendo parte de qualquer outra tarefa que leve a produção do conhecimento (MAINGUENEAU, 1997).

Para Foucault, a problematização refere-se à totalidade de práticas discursivas e não discursivas que introduz alguma coisa no jogo de verdadeiro e falso, e constitui como um objeto de pensamento. Esta põe em dúvida tudo aquilo que se presume ser evidente ou bom, questiona o que está configurado como inquestionável, duvida daquilo que é indubitável. O filósofo, levou esse método ao extremo ao problematizar o conceito e o exercício do poder, a sexualidade e a libertação sexual (IÑIGUEZ, 2004; POSSENTI, 2009).

Na perspectiva foucaultiana, a experiência de si se constitui quando um determinado domínio material é focalizado como objeto de atenção. Ou, dito de outro modo, quando determinados estados ou atos do sujeito são tomados como objetos de alguma consideração prática ou cognoscitiva. Foucault chama esse fato de “problematização”, entretanto, um domínio material pode ser objeto de diferentes formas de problematização. E, historicamente

considerado, um domínio material é tomado como objeto de atenção apenas no interior de alguma modalidade de problematização específica (DELEUZE, 1991).

Desse ponto de vista, Larrosa (2011) reflete em seu texto “Tecnologias do Eu e Educação”, que as formas de problematização são as que estabelecem como um domínio material está cognoscitivamente e praticamente considerado e, portanto, as que estabelecem as especificidades da experiência em si. Em uma perspectiva histórica, a história da experiência em si com respeito a um domínio material (a sexualidade, por exemplo) é a história das problematizações que constituem condições de possibilidade, a história dos discursos orientados a articula-la teoricamente e a história das práticas orientadas para fazer coisas com ela. E como essas problematizações são históricas, particulares e contingentes, a experiência em si é também história, particular e contingente.

A aplicação prática da problematização mostra em que sentido é possível orientar e influenciar uma prática de produção de conhecimento social, incluindo, especificamente a AD. Em primeiro lugar, ela deve ser levada em conta na abordagem e no planejamento da prática investigadora, sobretudo o convite à problematização. E, em segundo lugar, ela constitui uma forma alternativa do estudo das práticas sociais através de uma AD, no sentido de expandir seu campo de ação para mais além de um conhecimento daquele mundo ou daqueles mundos que a linguagem constrói, e dos efeitos provocados por qualquer prática discursiva. Um campo no qual o relevante é a direção que se quer induzir na transformação que toda a ação discursiva e toda ação de análise discursiva terão que provocar necessariamente (IÑIGUEZ, 2004).

Para compreensão da prática pedagógica do professor frente a prevenção ao uso de drogas dentro da instituição escolar, antes de tudo, é necessário entender o pensar de Foucault sobre educação. Apesar da multiplicidade de campos de trabalho abordados por Foucault, a educação, porém, não foi uma das áreas às quais ele tenha dedicado seu tempo e seu pensamento. Não tendo sido, certamente, o foco de suas investigações, ele dedicou-se à educação de uma forma um tanto marginal, transversal. Pode-se dizer que em toda a produção foucaultiana jamais vai se encontrar qualquer recomendação sobre como deve funcionar a educação, sobre como deve ser conduzida a pesquisa e a prática pedagógicas. Em nenhum lugar da sua obra se encontrarão advertências éticas e técnicas sobre o papel do professor, sugestões sobre a educação no seio família ou na escola, exortações a essa ou aquela política educacional (GALLO; VEIGA-NETO, 2007).

Entretanto, podemos dizer que a articulação de todo o pensamento de Foucault com a educação pode ser feita tomando o sujeito como uma dobradiça, isso é, como o elemento que, por excelência, é capaz de fazer a conexão entre ambos. De um lado, como vimos, o sujeito foi o tema geral da pesquisa do filósofo; de outro lado, o sujeito é o elemento central para qualquer pedagogia, isso é, por estranho que possa parecer, o sujeito é o objeto-objetivo de qualquer teorização ou prática educacional. Dessa maneira, é justamente o sujeito que acaba funcionando como um, digamos, denominador comum à perspectiva foucaultiana e ao pensamento pedagógico. Enquanto Foucault entende o sujeito como uma invenção moderna, a imensa maioria das correntes pedagógicas, senão sua totalidade, entende como uma entidade pré-existente, como um a priori, a ser “trabalhado”, isso é, a ser educado (FISCHER, 2001).

Ao refletir sobre o sujeito submerso, Fernandes (2014), desenvolve que compreendendo com Foucault, o discurso como prática, uma prática que, inclusive, promove e indica deslocamento do sujeito, entende-se a prática discursiva como um dispositivo de poder voltado para a construção de lugares de verdade, os quais teriam efeito sobre os sujeitos. Nas práticas discursivas, em sua relação com o sujeito, o discurso incita, provoca, faz deslocar. Estas, devem ser observadas a partir de dispositivos de poder, no sentido de procurar explicitar a maneira como os arranjos de poder, compreendido como formas de relações dispersas no cotidiano, possibilitam afirmações, negações, teorias e todo um jogo de verdade.

A rigor, cada um não vê o sujeito da mesma maneira que o outro está vendo; no limite e por mais paradoxal que pareça, não se trata de um mesmo sujeito aquilo que cada um chama de sujeito. Mas, seja como for, para cada um a educação tem a maior importância. Para Foucault, ela funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos. Alves e Pizzi (2014) ao desenvolverem discussão sobre pesquisar subjetividade na escola, segundo Foucault, mostram que para a pedagogia, a educação funciona para transformar algo que estava desde sempre aí, isso é, dar o acabamento em algo que já existia como potência e que estava à espera de ser realizada. Neste contexto, o porquê da filosofia de Foucault e as pesquisas históricas por ele empreendidas interessam tanto para a educação. Não se trata tão somente de que, com o filósofo, podemos compreender de outras maneiras a educação e o sujeito modernos, mas também se trata de nos valermos dele para analisarmos e problematizarmos o que se diz sobre teorização e a prática educacionais modernas.

Costuma-se dizer que os usos que se pode fazer do pensamento foucaultiano para a educação são de dois tipos. Tanto se pode trazer para as nossas pesquisas e práticas

educacionais os conceitos que o filósofo construiu, a seu modo e para dar conta de suas investigações, tais como poder, disciplina, governamentalidade, discurso, dispositivo, quanto se pode assumir a perspectiva foucaultiana como um fundo sobre o qual pensamos nossas investigações e desenvolvemos nossas práticas educativas. No primeiro caso, costuma-se falar em aplicação da analítica foucaultiana sobre temas educacionais; isso significa tomar aqueles conceitos desenvolvidos por Foucault como ferramentas para o trabalho investigativo. No segundo, fala-se em repensar a educação; isso significa tornar uma vez mais o pensamento possível em educação, mas agora a partir de outra perspectiva (DÍAZ; RAMÍREZ, 2014).

No Brasil, a educação, desde os seus primórdios, tem como base a história, a filosofia, a psicologia e a sociologia. É dentro dessas áreas que a pedagogia compreende seus saberes, suas verdades, e se onde a filosofia, como já disse Foucault, é o exercício de suspeitar, investigar, interrogar sobre as usuais formas de conduta, então a filosofia da educação seria uma maneira de questionar sobre as verdades do universo educacional. Assim, a filosofia é para a educação uma maneira de balançar suas bases, de sacudi-la, de lançar por terra bem como fazer vir à tona, para que uma vez mais se possa ver o pensamento acontecer. Essa é a maior lição que nós, educadoras e educadores, podemos aprender com a obra de Foucault (VEYNE, 1982; FISCHER, 2002).

Sua obra pode ser dividida por em três eixos e/ou dimensões: “Ser-saber, Ser-poder e Ser-consigo”, de acordo com termos empregados por Deleuze (1988, p. 122). Cada uma dessas dimensões pode ter implicações interessantes no pensamento educacional contemporâneo, se quisermos investir num pensamento aberto, produtivo, criativo, não feito de verdades prontas e definitivas. Na perspectiva da educação e o saber-ser, Gallo e Veiga-Neto (2007) afirmam que para que a pedagogia pudesse ousar reivindicar um estatuto científico, foi necessário que os saberes se constituíssem enquanto representação do real e que o próprio homem se fizesse alvo de representação, através das ciências humanas. Só quando ele próprio torna-se objeto científico é que se pode arriscar fazer ciência sobre sua formação.

Assim, o que está em pauta na análise foucaultiana dos discursos é a articulação acerca do que se pensa, diz e não diz, ou seja, de formação discursiva, caracterizando determinado período, uma vez em que o acontecimento discursivo são acontecimentos históricos. O procedimento arqueológico caracteriza o domínio do “ser-saber”. Saber é tudo o que se pode falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada, é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupam seus discursos. É também o campo dos enunciados em que os conceitos aparecem, se aplicam e se transformam. Sendo

assim, esse domínio se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso do autor (AZEVEDO, 2013).

Na segunda dimensão, ao abordarem a Educação e o ser-poder, os autores refletem analisando a conformação histórica dos poderes, na qual Foucault mostrou que vivemos, naquilo que se convencionou chamar de modernidade, três modelos de exercício de poder: o de soberania, o disciplinar e o biopoder. Eles não se excluem, mas se complementam. As tecnologias disciplinares são construídas no âmbito mesmo da soberania, como uma forma de domar os corpos dos indivíduos, como uma forma de introjetar a dominação (GALLO, VEIGA-NETO, 2007)

Podemos dizer então que a própria noção moderna de indivíduo é um efeito de exercícios de poder, pois é o disciplinamento que faz com que o indivíduo emerja. As instituições disciplinares começaram a tomar forma a partir do século dezessete e se consolidaram durante o dezoito. É no final deste século que começou a se delinear a tecnologia do biopoder, quando a disciplina já cumpriu seu papel de individuação. E o biopoder permitirá o exercício sobre um novo corpo político: a população. É o biopoder que possibilita a governabilidade dos povos.

Essa análise genealógica do poder nos permite compreender as diferentes conformações históricas das práticas educativas e de suas instituições. Desvendando as relações de poder no âmbito das práticas educativas, podemos investir na criação de novas relações, de novas possibilidades de ser e de construção subjetiva, não necessariamente moldadas pelos cânones instituídos. Quanto à terceira dimensão, Foucault nos permite a nós, educadores, pensarmos em torno daquilo que estamos fazendo de nós mesmos. A investigação em torno das relações de poder levou-o a encontrar os mecanismos de relação do indivíduo consigo, a noção da antiguidade clássica da ética como uma construção de si, como uma forma de cuidar de si, onde a ação do educador, ao cuidar dos outros (os educandos) e, assim, cuidar de si mesmo, favorece a constituir-se como sujeito do ato educativo (FOUCAULT, 2000; GALLO; VEIGA-NETO, 2007).

Diante do contexto apresentado, ao trazer a análise de discurso foucaultiana para o objeto deste estudo, encontra-se no texto de Reed (2013) que usa o tema das “drogas” a partir de uma analogia, de Foucault sobre a sexualidade (1988), que a hipótese subjacente é de que assim como com relação ao sexo, houve uma multiplicação de discursos e saberes sobre as “drogas”, em regiões estabelecidas do poder, e um incitamento à sua formulação nas subjetividades individuais. Assim, a sociedade moderna tratou de organizar e multiplicar

sexualidades diversas nos indivíduos, assim como diferentes usos de drogas, por via de uma busca de prazeres – no duplo sentido de desejados e perseguidos (FOUCAULT, 1988).

Embora Foucault não faça uma análise detalhada das instituições escolares, é ele via as escolas e a educação formal como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar. Em *Vigiar e Punir*, num capítulo intitulado "Corpos dóceis", Foucault descreve inovações pedagógicas iniciais e o modelo que elas forneceram para a economia, a medicina e a teoria militar do século XVIII. Para o filósofo, o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes (definidos, seja de forma estreita, para se referir aos atores na educação institucionalizada, seja de forma ampla, para se referir a outras relações pedagógicas, tais como as que se dão entre pais e filhos, escritores e leitores e assim por diante) com respeito a questões de saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem (FOUCAULT, 1977; GORE, 1994).

Ao se tratar da instituição escolar especificamente a respeito da educação de jovens e adultos, Larrosa (2011) traz uma discussão na perspectiva foucaultiana onde explorou, em um trabalho de pesquisa, a mediação pedagógica das histórias de vida na educação de adultos. Aborda dois aspectos: em primeiro lugar, de relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno; em segundo lugar, de estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo, o que, segundo autor, no vocabulário da educação de adultos se chama de “tomada de consciência”.

Em sua reflexão, o autor supracitado aponta que Foucault, tenta uma análise metódica das práticas orientadas à manipulação da existência pessoal. O sujeito pedagógico, ou se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas sobre o ponto de vista da objetivação, mas também, e fundamentalmente do ponto de vista da subjetivação, ou seja, do ponto de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma:

[...]Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes importa de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que devem contribuir ativamente para produzir (Larrosa, 2011, p. 54)

Uma das modalidades de construção e de mediação pedagógica da experiência da pessoa consigo mesma é aquela que se produz naquelas práticas para a formação inicial e permanente do professor, nas quais o que se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade

pessoal em relação ao seu trabalho profissional, no intuito de definir, formar e transformar um professor reflexivo (LARROSA, 2011; GORE, 1994).

Considerando o exposto, no pensamento de Foucault, de maneira geral, o estudo do sujeito não se dissocia do estudo do discurso. Em sua obra, o sujeito é constituído por discursos historicamente produzidos e modificados, portanto, sempre se movendo, em constante produção. Para expor a maneira em que concebe o sujeito, em 1966, em *As palavras e as coisas*, Foucault anuncia a morte do homem. Uma década mais tarde, em *Sujeito e o poder*, afirma que o sujeito ocupa, e sempre ocupou, interesse central em suas pesquisas. Em *A história da loucura*, ele percorre a formação e transformações do sujeito do objeto loucura e, conseqüentemente, do sujeito louco, por meio de discursos seculares, historicamente produzidos. Na obra *Arqueologia do saber*, o discurso possibilita a objetivação dos sujeitos pelos saberes científicos. Em *arqueologia*, na *Genealogia*, o estudo de Foucault desloca-se da noção de episteme para a de dispositivo, desloca do saber como centro para o poder, tendo como interesse o sujeito e como fundante o discurso (FERNANDES, 2014, grifos do autor).

Assim, a leitura da obra de Foucault amplia a abrangência da AD, uma vez que, em seu pensamento, o discurso é uma categoria fundante do sujeito, do saber, do poder, da verdade, da subjetividade. Percebe-se que o exercício de entender a fala, o lugar que se fala e a estrutura que se tem são alguns dos propósitos desenvolvidos no pensamento foucaultiano, pois, em uma determinada época não havia conhecimento de modernidade sujeito – objeto o que existia e o que era praticado era a repetição das coisas entre si sem ordem e sentido de tudo que se repetiam. Durante a AD neste estudo, utilizou-se alguns aspectos abordados por Foucault em suas obras, como: *A ordem do discurso* (2012); *Arqueologia do Saber* (2014); *A História as Sexualidade: a vontade de saber* (1988); *A História da Sexualidade: o cuidado em si* (1985); *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1987) e *Em defesa da Sociedade* (1999).

Esse impacto do pensamento de Foucault gerou a fundamentação do sujeito de mudanças e diferença dos objetos. Quando falamos de mudanças, englobamos todos os aspectos que foram possíveis mudar, tais como, método de acesso ao conhecimento, possibilitando uma nova forma de pensar, utilizando a produção foucaultiana para o território da educação. No Capítulo seguinte, iniciamos a ousadia de “Desafiar as marés em busca de novas praias”, na tentativa de desocultar, o reconhecimento da excelência dos resultados desta pesquisa para os colaboradores, as instituições formadoras, os órgãos públicos e a sociedade em geral.

CAPÍTULO 3 – FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO AO USO DE DROGAS: ousando desafiar as marés em busca de novas praias

A gente limita muito a pessoa a uma atitude, um comportamento, ação. Ele não é só isso. Vinte quatro horas do dia ele não é isso... Ele é algo mais. É um filho, um pai, irmão... Amigo. Dentro da própria sala pode ser explorado isso [...]. Nossas aulas são cem por cento? Não são. Tem dia que eles não estão a fim (Coral).

O modelo sistêmico de educação em saúde propõe a redução dos fatores de risco e a otimização dos fatores de proteção como estratégia de prevenção ao uso de drogas no contexto escolar. Diante do fato de que os fatores de risco envolvem circunstâncias psicossociais que tornam o indivíduo mais vulnerável ao envolvimento com as drogas e que os fatores de proteção contrabalançam essas vulnerabilidades, reduzindo as chances dos estudantes assumirem comportamentos de risco, adotamos neste capítulo, uma dimensão mais crítica na perspectiva dos jovens estudantes e professores para procedermos a uma reflexão sobre os valores subjacentes ao lugar em que cada grupo se encontra frente ao problema, no qual iremos destacar os pontos mais relevantes de cada conjunto de informações apresentado. Estruturamos a discussão em dois itens: “Fatores de risco e proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar: (pré)conceito dos jovens estudantes” e “Fatores de risco e proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar: (pré)conceito dos professores”, a fim de compreendermos a realidade da referida escola para suporte de identificação das necessidades formativas que possam contribuir para que o ambiente escolar possa se constituir em um espaço de inibição do uso de drogas, não pela repressão mas pelo desenvolvimento de práticas que motive o estudante na escola pelo prazer de aprender.

3.1 Fatores de risco e proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar: (pré) conceito dos jovens estudantes

A Epígrafe destaca na fala de Coral que: *A gente limita muito a pessoa a uma atitude, um comportamento, ação. Ele não é só isso. Vinte quatro horas do dia ele não é isso... Ele é*

algo mais. É um filho, um pai, irmão... Amigo. Esse texto nos motivou a abraçar essa causa com prazer, ou seja, assumir essa escola como espaço de construção coletiva na luta pela conquista de um ideário de libertação. A *pessoa*, que Coral está se referindo é o estudante, esse *filho, pai e irmão* que na maioria das vezes a escola desconsidera, assumindo o papel de dominação, por traz de um discurso de poder que faz com que ignore seus princípios fundantes. O papel da Academia por meio de suas pesquisas, além da formação inicial é possibilitar a formação continuada a partir da identificação das necessidades demandadas da escola, no qual as relações estabelecidas servirão de exemplo para a aprendizagem de si e dos outros, tornando-a um lugar reconhecido como construtor de novos saberes.

Ao realizar um trabalho de prevenção com um grupo, é necessário conhecer a realidade daquele grupo específico, identificando o que significa, para aqueles indivíduos, o que é fator de risco e o que poderia ser fator de proteção, a fim de atuar minimizando os primeiros e fortalecendo os segundos. Neste sentido, é que se considera o estudo sobre fatores de risco e proteção. Sudbrack (2003) apresenta que fatores de risco são aquelas circunstâncias sociais e/ou pessoais que a tornam vulneráveis a assumir comportamentos arriscados, como usar drogas. Fatores de proteção são aqueles que contrabalançam as vulnerabilidades, tomando a pessoa com menos chances de assumir esses comportamentos.

Neste item, iniciaremos demonstrando por meio de TABELAS (01 e 02) e os GRÁFICOS (01 e 02) a caracterização socioeducacional dos estudantes da EJA, os dados relacionados às drogas na escola e a experiência pessoal frente a problemática. Todos os resultados apresentados foram elaborados a partir da contribuição dos participantes ao responderem o questionário que foi aplicado (APENDICE A e B).

TABELA 01 - Caracterização socioeducacional dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Característica	M	DP	N	%
Idade	19,6	6,9		
Sexo				
Masculino			130	53,5
Feminino			113	46,5
Religião				
Católico			118	48,6
Evangélico			52	21,4
Sem religião			68	28,0
Espírita			4	1,6
Umbanda			1	0,4
Moradia				
Familiares/conhecidos			236	97,1

Sozinho	7	2,9
Trabalha		
Sim	79	32,5
Não	164	67,5
Ano que cursa na EJA		
4ª etapa	111	45,7
5ª etapa	132	54,3
Total	243	100,0

FONTE: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

A média de idade dos estudantes foi 19,6 ($\pm 6,9$) anos, com mínima de 15 e máxima de 63 anos. A maioria era do sexo masculino 130 (53,5%) e com religião católica 118 (48,6%). Dentre os estudantes que moram acompanhados 236 (97,1%), destaca-se como familiares ou conhecidos: mãe 163 (69,1%), pai 101 (42,8%), esposo 28 (11,9%) ou companheiro 09 (3,7%), filho 25 (10,6%), irmãos 46 (19,5%), avó 19 (8,1%), tios 8 (3,4%) e amigos 04 (1,7%). Foram 79 (32,5%) os que afirmaram trabalhar. Predominaram estudantes que cursavam a 5ª etapa 132 (54,3%) (TABELA 01). O GRÁFICO 01 apresenta os motivos para não conclusão dos estudos no período regular.

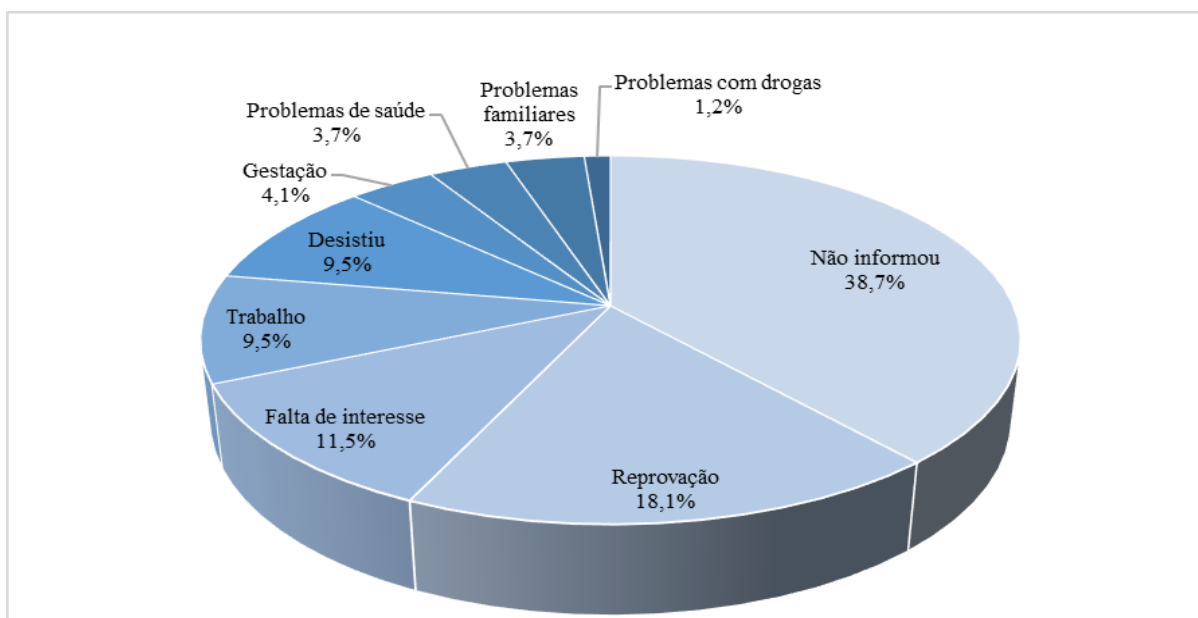


GRÁFICO 01 - Distribuição de frequências dos motivos para não conclusão do curso no período regular (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Dentre os motivos apontados para não finalização dos estudos no período regular, destacaram-se: reprovação 44 (18,1%), falta de interesse 28 (11,5%) e trabalho 23 (9,5%). Foram 03 (1,2%) os que afirmaram problemas com drogas. A maioria dos estudantes não confirmou a conclusão no período regular ou não informou o motivo para não conclusão 94 (38,7%) (GRÁFICO 01).

Frente as informações identificadas na TABELA 01 e GRÁFICO 01, encontra-se no estudo sobre o perfil dos estudantes de EJA, realizado por Lima e Silva (2013), que fez um recorte temporal da caracterização dos estudantes no período de 2011-2013, a constatação que, na Educação de Jovens e Adultos, a predominância é de estudantes gênero feminino, visto que, em todos os anos pesquisados o número de mulheres matriculadas é sempre superior ao número de homens. Esses resultados contrapõem o que achamos em nosso estudo, onde ocorreu a predominância do gênero masculino dos participantes regularmente matriculados na escola.

Os achados também nos levam a compreender a predominância de população jovem dentro das turmas de EJA. Compartilham dos resultados Jardimino e Araújo (2014) quando abordam em sua reflexão sobre juvenilização da EJA no Brasil, que, nos últimos anos, ocorreu uma nova composição das turmas: antes formadas exclusivamente por adultos que se afastaram da escola, hoje, se configuram como espaços prioritariamente ocupados por jovens. Acrescentam que, neste momento em que a educação se torna universal, acessível a todos, depara-se com a presença majoritária de jovens excluídos da sala de aula regular, que buscam a EJA para continuar os estudos ou, são encaminhados pelo próprio sistema de ensino.

Compreende-se que esse rejuvenescimento da população que frequenta a EJA, ou seja, a presença significativa de jovens, inclusive adolescentes, é o resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA e, essa realidade vem modificando o cotidiano escolar e as relações que estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço. Conforme explica Carrano (2007 p .1):

É notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando na Educação de Jovens e Adultos. A preocupação com os jovens da EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica de que eles e elas já constituem do fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula.

Martins (2005) em seu estudo de construção do perfil do aluno da EJA, encontrou essa mudança percebida na formação das turmas, nas quais, há 12 anos atrás, já se observava uma grande diferença de faixa etária, que variou entre 12 e 71 anos, fato que coincide com as margens de idade achadas neste estudo, no qual a diferença variou de 15 a 63 anos. Entretanto, o autor relata que foi percebido que a maioria dos estudantes matriculados na EJA possuem idades entre 15 e 17 anos, ou seja, jovens estudantes.

Ao indagarmos sobre o fato de como a juventude chega na EJA, diante dos resultados levantados e do contexto do ambiente da escolar, *lócus* deste estudo, entende-se que os

jovens, nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular e ainda, com histórico de repetência de um ano ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos em relação a suas perspectivas de futuro, as vulnerabilidades que passam, como também, em relação ao emprego, à importância do estudo em vida e a inserção ao mercado de trabalho.

Percebemos nos dados coletados, que mais da metade dos estudantes informam não trabalhar. Porém, deve-se levar em consideração que, a pesquisa apontou ser constituída, em sua maioria por jovens estudantes, e dentre eles, muitos que não estão na faixa etária para o trabalho. Estudo de Dayrell, Nogueira e Miranda (2011) sobre juventude, resultou que do total de jovens do Ensino Fundamental da EJA, apenas 29% estão no mercado de trabalho.

Outro fato que deve ser considerado é que, o emprego aumentou, mas aumentou, sobretudo, na área informal. O trabalho informal triplicou enquanto que o trabalho formal pouco aumentou. Arroyo (2007) explica essa compreensão, ao dizer que os jovens e adultos da EJA, certamente, estão entre esses que ajudaram a triplicar o trabalho informal. Esses jovens e adultos não estão se incorporando no trabalho formal, por que não há oferta deste. Ao contrário, eles têm que sobreviver do trabalho informal. O horizonte para eles, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência mais imediata.

Destaca-se a pesquisa “Juventude na escola – por que frequentam?” (BRASIL, 2015), aponta que apenas 41,3% dos jovens brasileiros se dedicam exclusivamente aos estudos e que o trabalho afeta fortemente a permanência da juventude na escola. Esse índice é ainda maior entre os estudantes de EJA, onde 55% dos estudantes declararam que estudam e trabalham, outros 19,1% já estiveram nessa situação e 12,5% vivem entre a escola e bicos para complementar a renda familiar. Somente 12,1% disseram que nunca precisaram fazer as duas atividades ao mesmo tempo. Isso significa dizer que o trabalho, além de uma questão presente e importante na vida jovem, é também um dos motivos para abandono escolar.

Assim, de maneira geral, dentre os motivos que levaram os estudantes deste estudo a interromperem a trajetória escolar regular e buscarem a EJA, está necessidade de trabalhar e sua incompatibilidade de horários e estudo. Na pesquisa de Martins (2005), este motivo aparece também como citado, o que nesse ponto, juntamente com os autores supracitados, encontra-se com nossos achados.

Nessa linha de pensamento, percebe-se que essas frações de jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e abandonam mais cedo a escola, antes do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho, são os que mais evadem e/ou repetem

de ano. Entretanto, ressalta-se que nem sempre as reprovações estão ligadas a esse fator, sendo a falta de interesse nos estudos e/ou na escola, apontada pelos estudantes como ponto que também colabora para não conclusão dos estudos.

Assim, esses jovens que não foram acolhidos pelo sistema educacional regular, que não conseguiram concluir com sucesso sua trajetória escolar, também enfrentam desafios na EJA. O retorno à escola geralmente não é acompanhado de condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem, se considerarmos que esses são jovens adultos que enfrentam realidades de trabalho, família, maternidade ou paternidade, desemprego, violência, drogas, dentre outros.

Andrade (2004) visualiza essa realidade nas classes de EJA. Jovens de diferentes condições sociais e culturais, de gênero, religiões distintas, buscam na educação estabelecer um diálogo com a sociedade, que pode ser possibilitado pelos demais sujeitos que compõem o espaço escolar, em especial, o professor.

Entretanto, o que se observa é que boa parte dos professores da EJA tendem a ver o jovem estudante como um conjunto de modelos estereotipados socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisa-lo de forma negativa, dificultando assim, processo de ensino e aprendizagem, bem como ações que reflitam na prevenção às vulnerabilidades, como o uso de drogas na escola. A seguir, será apresentado os dados relacionados às drogas informados pelos jovens e adultos estudantes de EJA (TABELA 2).

TABELA 02 - Dados relacionados às drogas informados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Variável	N	%
Vivenciou ou viu uma situação de uso de drogas dentro da escola		
Sim	165	67,9
Não	78	32,1
Acesso a drogas dentro da escola		
Sim	89	36,6
Não	154	63,4
Facilidade de aquisição dentro da escola		
Sim	132	54,3
Não	111	45,7
Oferecimento de drogas dentro da escola		
Sim	114	46,9
Não	129	53,1
Ações de educação em saúde na escola		
Desenvolve com frequência	43	17,7
Raramente desenvolve	99	40,7
Nunca desenvolve	101	41,6

Discussão do professor sobre prevenção do uso de drogas		
Fala sobre o assunto	81	33,3
Raramente fala sobre o assunto	101	41,6
Nunca fala sobre o assunto	61	25,1
Importância da escola abordar a prevenção do uso de drogas		
Sim	186	76,5
Não	15	6,2
Indiferente	42	17,3
Total	243	100,0

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

A maioria dos estudantes confirmou que já vivenciou ou viu uma situação de uso de drogas dentro da escola, 165 (67,9%). Dos estudantes participantes, 154 (63,4%) negam terem tido acesso às drogas dentro da escola, entretanto, 132 (54,3%) afirmam que é fácil possibilitar o acesso a estas. Quando indagados sobre o fato de alguém já ter oferecido drogas dentro da escola, 129 (53,1%) responderam positivamente e 114 (46,9%), negativamente. Ao serem questionados sobre as ações de educação em saúde na prevenção ao uso de drogas, 200 (82,3%) informaram que a escola nunca ou raramente realiza ações desta natureza e 162 (66,7%) que o professor nunca ou raramente fala sobre o assunto em sala de aula. Destaca-se que 186 (76,5%) apontaram como importante a escola abordar a prevenção.

O GRÁFICO 02 apresenta informações sobre a experiência pessoal com drogas informada pelos estudantes:

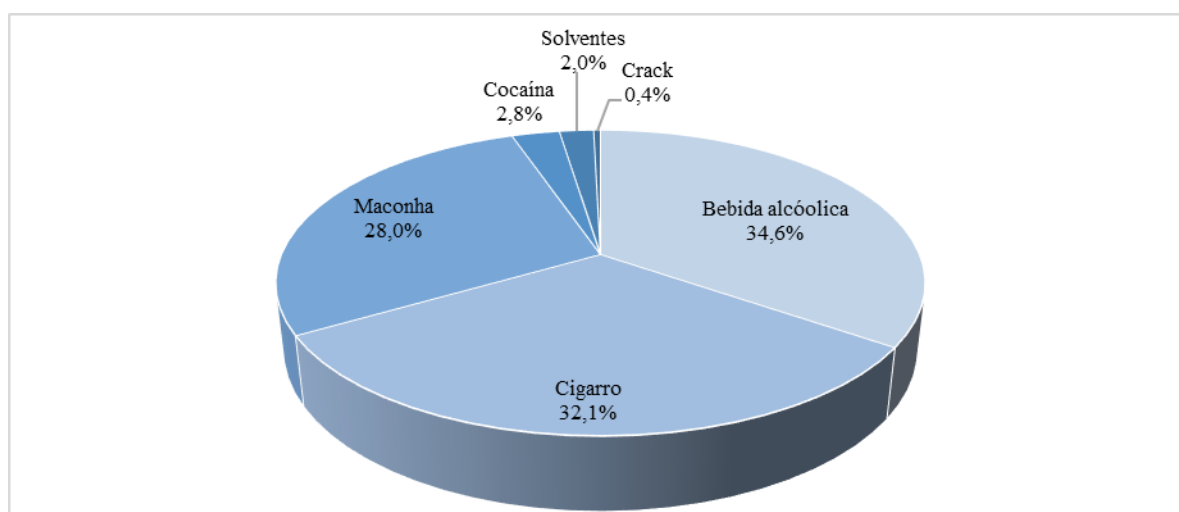


GRÁFICO 02 - Experiência pessoal dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

No que se refere à experiência pessoal com drogas, a maioria apresentou algum contato 132 (54,3%), distribuídos entre os que experimentaram 55 (22,6%), os que usam 52 (21,4%), e os que usaram e pararam 25 (10,3%). Dentre estes estudantes, as principais drogas relatadas foram: bebidas alcólicas 85 (34,6%), cigarro 79 (32,1%) e maconha 69 (28,0%). Foram 111 (45,7%) os estudantes que informaram não apresentar experiência pessoal com drogas (GRÁFICO 02).

Diante do contexto apresentado, reflete-se que a relação entre juventude e drogas se entrelaça de tal modo em nossos dias que se torna quase impossível não pensar a problemática. O que se percebe é que a escola vem ampliando seu papel enquanto mecanismo de inclusão social, já que promove desde a infância a inserção dos indivíduos em grupos, e ocupa cada vez mais o tempo de vida das crianças, adolescente, jovens e adultos, assumindo, além da tradicional função de instrução, um papel de relevo como agente socializador dos indivíduos, tornando-se importante meio não só na formação pessoal e profissional, mas também na construção das relações sociais, inclusive, suplantando o papel da família. Esse acúmulo de funções que a escola vem carregando, também a deixa vulnerável aos problemas que antes eram considerados externos a ela, a exemplo do uso de drogas, estando explícito nos dados encontrados.

Silva et. al (2005) reflete sobre a relação de escola e drogas, ao apontar o âmbito escolar como local vulnerável para contato com estas substâncias, o que tem ocorrido precocemente, e na maioria das vezes através dos próprios colegas. Segundo o autor, essa experiência ocorre em uma fase da vida permeada de questionamentos, inquietações e insegurança, pois entre a puberdade e a idade jovem o ser humano vive vulnerável a momentos de crise, quebra na relação familiar, autoafirmação, o que favorece o uso de substâncias psicoativas, por acharem que traz segurança, coragem e tranquilidade. Assim, essa situação, torna a escola uma porta de entrada para o uso, tendo em vista toda conjuntura social que a permeia.

O fato de a escola aparecer como um espaço vulnerável de uso, converge com os dados expostos nos resultados desta pesquisa (TABELA 02 e GRÁFICO 02), na qual a maioria dos estudantes informou ter vivido situações de drogas na escola, ser fácil o acesso de drogas no ambiente escolar e que já foi abordado por alguém oferecendo drogas. É importante considerar que quase a totalidade respondeu que a escola raramente ou nunca realiza ações de prevenção e apontaram para o fato que assim como a escola, os professores raramente ou nunca abordam o assunto de prevenção.

Frente esses dados e no que diz respeito as informações dos estudantes sobre a experiência pessoal com a droga, emerge para a necessidade de estratégias diante da demanda dos jovens e adultos, quanto ao uso drogas na escola e o reconhecimento da importância de ações de prevenção, que, diante do exposto, se torna ponto positivo na aceitação pelos estudantes, com vistas a reduzir a problemática no contexto escolar.

No que se refere à escola, é importante ressaltar que se o ambiente educativo for de intolerância e autoritarismo e/ou adepto aos princípios e ideário repressivos, criando tabus e silenciando em torno desse assunto, é provável que não se favoreça a construção do vínculo acima mencionado. Esse vínculo é fundamental na construção de uma atenção singular àqueles que fazem uso prejudicial de substâncias psicoativas.

Em contrapartida, deve-se lembrar que, a escola e os professores apesar de apresentarem papel importante na prevenção, estes se sentem sobrecarregados e, sozinhos é muito mais difícil conquistar avanços diante desse problema que engloba muito mais fatores, de risco e proteção, do que aqueles que existem dentro dos muros da instituição escolar, que precisam ser (re) conhecidos e compreendidos.

O VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas por Estudantes (2010), em 27 capitais do país, onde, da amostra total (50.890 estudantes) 25,5% referiu uso na vida, de alguma droga, 10,6% referiu no último ano e 5,5% no último mês. As drogas mais citadas pelos estudantes foram bebidas alcólicas e tabaco, respectivamente 42,4% e 9,6% para uso no ano. Em relação às demais, para uso no ano, foram: inalantes (5,2%), maconha (3,7%), ansiolíticos (2,6%), cocaína (1,8%) e anfetamínicos (1,7%).

No estudo mencionado, especificamente em Teresina, a amostra total foi constituída de 1.936 estudantes, sendo 1.378 da rede pública e 558 da escola particular. 26,8% referiram uso na vida de alguma droga, apenas 10,3% referiu uso no último ano e 5,3% no último mês. As drogas mais citadas pelos estudantes foram bebidas alcólicas e tabaco, seguidas de: inalantes, ansiolíticos, maconha, cocaína e anfetamínicos (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, compreende-se que os dados da escola do presente estudo, não divergem do cenário nacional e estadual, proporcionalmente falando. Considera-se esses resultados como esperados, uma vez, que as bebidas alcoólicas e o tabaco, pelo seu caráter lícito, fazem parte do cotidiano de muitas famílias, ciclo social e, portanto, fazem parte da convivência e integração social dos jovens e adultos.

No que concerne às drogas ilícitas, estas alcançaram menores valores percentuais de uso pelos jovens e adultos estudantes, contudo, não relevantemente menores, diante do

resultado significativo de consumo de maconha. Apesar dos dados terem apontado para uma menor prevalência de experimentação/uso de drogas ilícitas na população estudada, importa salientar que, segundo estudo de Almeida Filho et al (2007) a maior prevalência de experimentação/uso de maconha, dentre as drogas ilícitas, se deve ao fato desta droga possuir, menor custo comercial, tornando-a mais acessível aos jovens oriundos de famílias de níveis sociais mais baixo, fato observado no perfil dos estudantes desta pesquisa.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de buscar mais informações que possam ajudar a construir o panorama da escola frente ao uso de drogas a fim de buscar estratégias de prevenção. A seguir, o GRÁFICO 03 e a TABELA 03, apresentam os fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar para os estudantes:

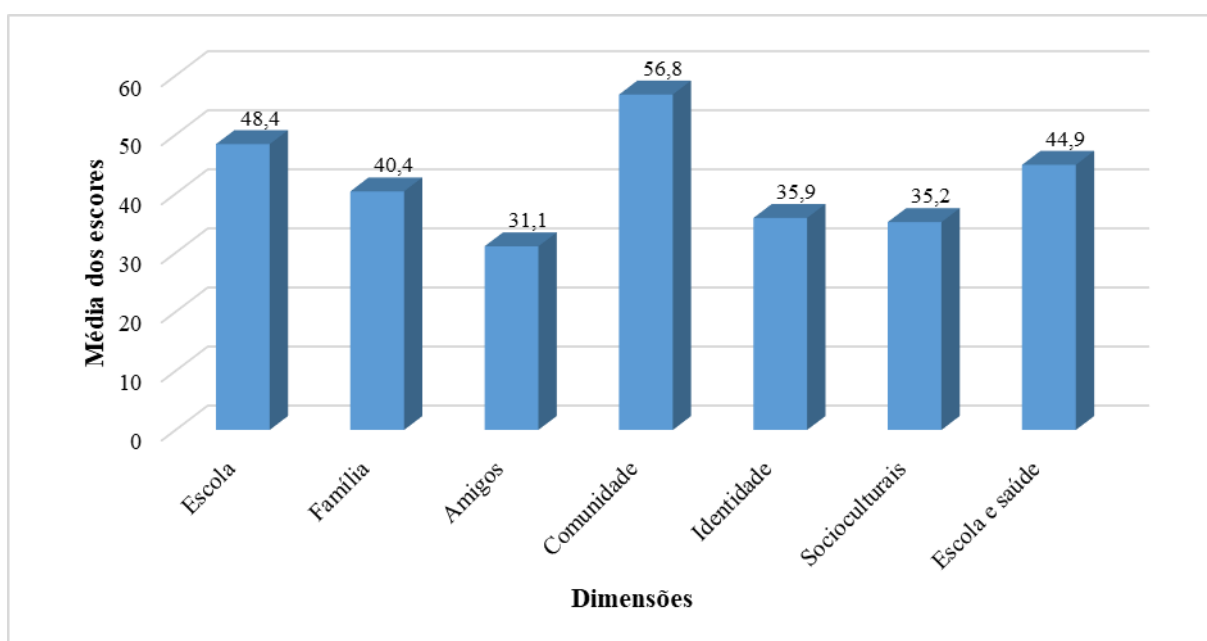


GRÁFICO 03 - Distribuição de médias dos escores dos domínios de fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

A dimensão expressa pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos como maior representante dos fatores de risco foi a *comunidade* 56,8% ($\pm 31,2$), variando de 0% a 100% nas avaliações. Em seguida, foram mais expressivas as dimensões: *escola* 48,4% ($\pm 24,4$), *escola e saúde* 44,9% ($\pm 26,8$) e *família* 40,4% ($\pm 30,2$) (GRÁFICO 03). Considerando-se a avaliação global, gerada a partir da média dos escores das dimensões, a avaliação resultou em 41,8% ($\pm 18,5$) de fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes, variando de 4,0% a 97,0%.

TABELA 03 - Frequências de resposta para os fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Fator de risco	Avaliação			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Escola				
Escola não permite o desenvolvimento de atividades criativas	124	51,0	119	49,0
Escola não estabelece diálogo com os familiares	124	51,0	119	49,0
Desmotivação dos alunos com a escola.	111	45,7	132	54,3
Alunos desvalorizados pela escola.	89	36,6	154	63,4
Questões sobre drogas, família e escola estão distantes.	140	57,6	103	42,4
Família				
Família que não permite negociar regras	100	41,2	143	58,8
Família que não estabelece regras claras	102	42,0	141	58,0
Pais e/ou responsáveis afetivamente afastados	84	34,6	159	65,4
Família distante da escola.	107	44,0	136	56,0
Amigos				
Desvalorizado perante o grupo.	75	30,9	168	69,1
Não se sente pertencente ao grupo.	92	37,9	151	62,1
Amizades impositivas que o obrigam a fazer coisas	60	24,7	183	75,3
Comunidade				
Vizinhança é violenta.	86	35,4	157	64,6
Poucos espaços saudáveis de lazer.	170	70,0	73	30,0
Comunidade oferece fácil acesso às drogas.	158	65,0	85	35,0
Construção de identidade				
Baixa autoestima	90	37,0	153	63,0
Alteração psíquica.	61	25,1	182	74,9
Falta de perspectiva para o futuro.	111	45,7	132	54,3
Socioculturais				
Ambiente com cultura e valorização de bens materiais aos quais não tem acesso.	89	36,6	154	63,4
Ambiente social que se sente muito pressionado a realizar tarefa que não consegue	98	40,3	145	59,7
Ambiente com cultura e valorização de atitudes agressivas e de risco ao bem-estar	70	28,8	173	71,2
Escola e saúde				
Instituições de saúde não têm ações na escola.	115	47,3	128	52,7
Escola não aciona as instituições de saúde	103	42,4	140	57,6
Escola não mantém parceria com alguma instituição que auxilie na prevenção.	88	36,2	155	63,8
Não vejo necessidade de a escola melhorar em relação a sua ligação com o setor saúde.	130	53,5	113	46,5

FONTE Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Dentro de sua *comunidade*, dimensão que representou o maior risco para os estudantes, verifica-se que 170 (70%) responderam que há poucos espaços saudáveis de lazer e 158 (65%) que a *comunidade* oferece fácil acesso às drogas. Em relação à *escola*, 124 (51%) dos estudantes, responderam que esta não permite o desenvolvimento de atividades criativas e nem estabelece diálogo com os familiares. Na alternativa referente a questão sobre drogas, família e escola estarem distantes, 140 (57,6%) responderam de forma afirmativa. No que diz respeito *escola e saúde*, 115 (47,3%) afirmam que as instituições de saúde não têm ações na escola e 113 (46,5%) vê a necessidade de a escola melhorar em relação a sua ligação com o setor saúde. Em relação ao fator *família*, é relevante apontar que 107 (44,0%) afirmam perceber a família e escola distantes e 102 (42,0%) diz que a família que não estabelece regras claras (TABELA 03).

No GRÁFICO 04 e TABELA 04, tratamos dos fatores de proteção e das frequências de respostas para os fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar.

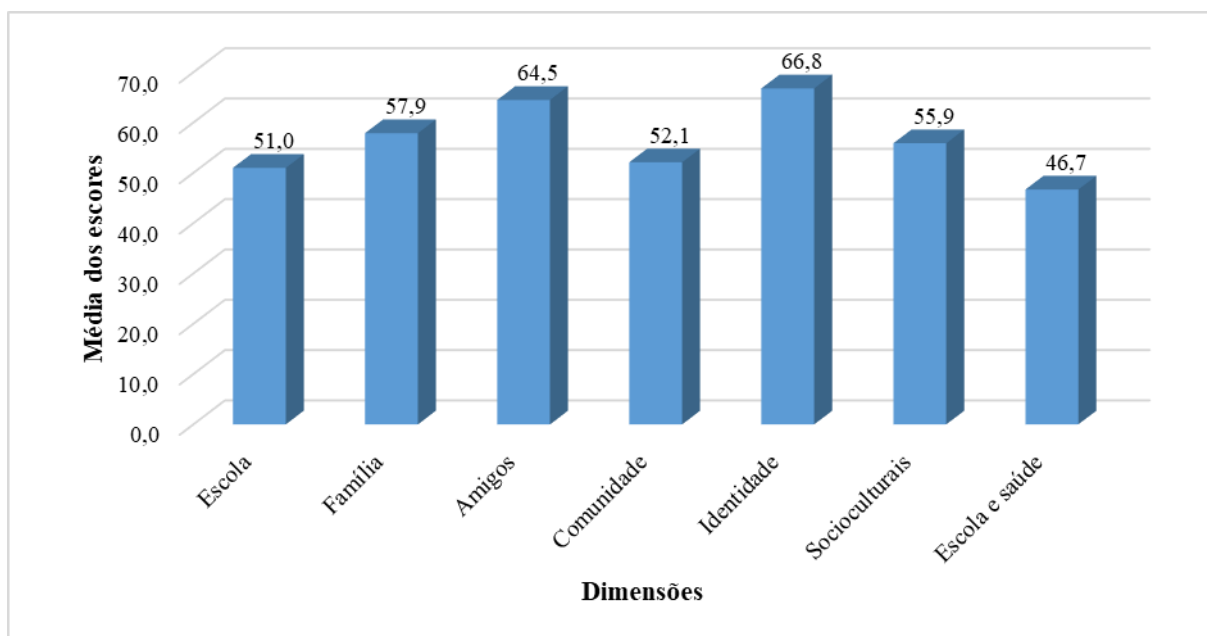


GRÁFICO 04 - Distribuição de médias dos escores dos domínios de fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

A dimensão expressa pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos como maior representante dos fatores de proteção foi a *identidade* 66,8% ($\pm 32,6$), variando de 0% a 100% nas avaliações. Em seguida, foram mais expressivas as dimensões: *amigos* 64,5% ($\pm 32,5$), *família* 57,9% ($\pm 28,9$) e *socioculturais* 55,9% ($\pm 38,9$) (GRÁFICO 04). Na avaliação global, obteve-se o percentual de 56,4% ($\pm 20,3$) para os fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes, variando de 0,0% a 96,0%.

TABELA 04 - Frequências de resposta para os fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Fator de proteção	Avaliação			
	Sim		Não	
	N	%	n	%
Escola				
Escola busca valorizar as ideias e iniciativas dos estudantes.	144	59,3	99	40,7
Escola busca a família para estabelecer formas coerentes de lidar com jovens estudantes.	115	47,3	128	52,7
Motivação dos alunos a estudar e frequentar a escola.	128	52,7	115	47,3
Os alunos se sentem valorizados pela escola	134	55,1	109	44,9
Questões sobre drogas, família e escola estão distantes.	99	40,7	144	59,3
Família				
Família flexiva, que estabelece regras, mas tem um espaço para negociação.	124	51,0	119	49,0
Relação de confiança e proteção com a família.	167	68,7	76	31,3
Ambiente familiar que permite conversas abertas e francas.	146	60,1	97	39,9
Família se sente próxima da escola.	126	51,9	117	48,1
Amigos				
Amizades que oferecem apoio emocional.	153	63,0	90	37,0
Amizades com atividade de lazer e hábitos saudáveis.	167	68,7	76	31,3
Amizades que sente confiança e proteção.	150	61,7	93	38,3
Comunidade				
Vizinhança afetiva	159	65,4	84	34,6
Espaços saudáveis de lazer.	122	50,2	121	49,8
Comunidade que o acesso às drogas é restrito	99	40,7	144	59,3
Construção de identidade				
Autoestima alta	147	60,5	96	39,5
Possui hábitos saudáveis	163	67,1	80	32,9
Possui planos e perspectivas de futuro.	177	72,8	66	27,2
Socioculturais				
Ambiente social onde há cultura e valorização pessoal.	139	57,2	104	42,8
Ambiente social que valoriza suas conquistas e apoia em suas dificuldades.	127	52,3	116	47,7
Ambiente social onde há cultura e valorização de atitudes positivas e saudáveis.	142	58,4	101	41,6
Escola e saúde				
Instituições de saúde têm programas em comum com a escola.	94	38,7	149	61,3
Unidades de saúde acionadas pela escola quanto aos problemas relacionados	81	33,3	162	66,7
Parceria com alguma instituição que auxilie na prevenção ao uso de drogas.	86	35,4	157	64,6
Melhorias da escola em relação ao setor público	193	79,4	50	20,6

FONTE: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Na dimensão que representou maior proteção para os estudantes, a *identidade*, 147 (60,5%), 163 (67,1%) e 177 (72,8%) responderam que autoestima alta, hábitos saudáveis e planos e perspectivas de futuro estão presentes em sua identidade e tornam-se protetivos, respectivamente. Os amigos apareceram como potenciais fatores de proteção, no qual 167 (68,7%) afirmam ter amizades com atividade de lazer e hábitos saudáveis, 153 (63%), amigos que oferecem apoio emocional e 150 (61,7%) tem amizades que sentem confiança e proteção.

Em relação à dimensão *família*, destaca-se que 124 (51%) afirmaram ter uma família flexível, que estabelece regras, mas tem um espaço para negociação; 167 (68,7%) possui relação de confiança e proteção com a família e, 146 (60,1%) diz ter ambiente familiar que permite conversas abertas e francas. Quanto aos aspectos socioculturais, 139 (57,2%) responderam de forma afirmativa viver em ambiente social onde há cultura e valorização pessoal, 127 (52,3%) ter ambiente social que valoriza suas conquistas e apoia em suas dificuldades e, 142 (58,4%), estar inserido em ambiente social onde há cultura e valorização de atitudes positivas e saudáveis.

Assim, diante do levantamento das informações dos jovens e adultos estudantes quanto aos fatores de risco e proteção ao uso de drogas, chega-se a compreensão que, um mesmo fator pode ser atribuído ao risco ou à proteção, dependendo do ponto de vista a ser considerado, como é o caso do fator *família*, apontada nos dois contextos pelos estudantes.

Frente os dados apresentados, encontra-se no estudo de Castro e Rosa (2006) quanto os fatores de risco e proteção ao uso de drogas, a família, escola, os pares e a comunidade onde o jovem vive, em destaque, assim como os identificados pelos estudantes deste estudo. As autoras ressaltam que estes fatores, possuem um papel fundamental como proteção, embora também se desenvolvam como fatores de risco, ao exercerem influências que levem o jovem ao uso de drogas.

Um aspecto importante a ser considerado é o que se refere ao risco que constitui a família, no sentido de exercer algum tipo de influência na iniciação dos jovens nas drogas. Sabe-se que as relações familiares constituem um dos fatores mais relevantes a ser considerado, mas, de forma combinada com outros fatores. Aponta-se que não há uma relação puramente linear no que se refere à família fazer uso e assim o estudante também. Os padrões de comportamento dos pais e as interações familiares influenciam, ou seja, não só o fato do uso da droga em si, mas, as relações que estabelecem dentro da unidade familiar (SCHOR, 1996; MINAYO; SCHENKER, 2005).

Freires e Gomes (2012) em estudo sobre o papel da família na prevenção às drogas, mostra que os fatores parentais de risco para o uso entre jovens incluem, de forma combinada: a ausência de investimento nos vínculos que unem pais e filhos; envolvimento materno insuficiente; práticas disciplinares inconsistentes ou coercitivas; excessiva permissividade; dificuldades de estabelecer limites; educação autoritária associada a pouco zelo e pouca afetividade nas relações; monitoramento parental deficiente e aprovação do uso de drogas pelos pais.

Esses aspectos entram em consonância com os indicados pelos jovens e adultos estudantes desta pesquisa, como o fato de perceberem que a família se encontra afetivamente afastada e que esta não possui regras claras em suas relações. Compreende-se então o papel fundamental da família na formação do indivíduo, pois, no espaço familiar que o indivíduo deveria aprender a lidar com limites e frustrações, afinal, pessoas que crescem em um ambiente com regras claras, geralmente, são mais seguras e sabem o que devem ou não fazer.

De acordo com Albertina, Scivoletto e Zemel (2004) os indivíduos que vivem em ambientes familiares permeados de clareza nas ações, escuta e reflexão, quando se deparam com um limite fora de seu local protetivo, sabem lidar com a frustração, por terem desenvolvido recursos próprios para superá-la. Assim, sem regras claras, é natural que o jovem sintam-se inseguro e, na tentativa de descobrir as regras do mundo, também testará os seus limites, deparando-se com frustrações, abrindo margem para vulnerabilidade a consumir a droga.

É possível perceber que na faixa da adolescência e juventude, a presença da família é latente como fator protetivo, uma vez que seu papel é estar atenta, presente, apoiar nas fragilidades, incentivar no êxito e, respeitar a individualidade de cada um. Os conflitos no ambiente familiar expõem os jovens à hostilidade, a crítica destrutiva e raiva. O que frequentemente se observa é que esses conflitos estão relacionados a alterações no comportamento, tais como agressão, sentimento de bem-estar prejudicado e funcionamento social inadequado, podendo acarretar problemáticas como: precipitar sintomas depressivos, revoltas, isolamento, inclusive, os problemas com drogas.

A respeito do envolvimento com o grupo de amigos, este tem sido visto pela sociedade e especificamente pela escola, como um dos maiores prenúncios do uso de substâncias. No entanto, essa relação interpares também precisa ser qualificada. Ela se configura como fator de risco quando os amigos considerados modelo de comportamento demonstram tolerância, aprovação ou fazem uso de drogas. Observa-se que há uma sintonia, no caso dos pares: os

adolescentes que querem começar ou aumentar o uso de drogas procuram colegas com valores e hábitos semelhantes (TUTTLE et al., 2002).

Contudo, vale lembrar que os jovens e adultos estudantes deste estudo apontaram os amigos como um fator protetivo, o que nos faz questionar o sentido atribuído a esta “proteção”, afinal, o que supervaloriza a influência protetiva dos amigos para os estudantes, por sua vez, pode estar relacionado exatamente ao fato destes compartilharem e acobertarem certos comportamentos que não são permitidos dentro da escola. Portanto, torna-se difícil, tomando por base outros fatores, separar e isolar os efeitos que o grupo de pares tem sobre os jovens e adultos, embora se saiba que sua influência é relevante, seja protetiva ou de risco, frente ao uso de drogas.

Quanto a escola, indicada de forma relevante como fator de risco pelos jovens e adultos estudantes, muito se tem falado em seu papel como agente transformador ou como local favorável ao uso de drogas. Observa-se que na realidade da instituição escolar, *locus* desta pesquisa, há algum tempo tem sido alvo do assédio usuários e de traficantes, prevendo-se o aliciamento por pares, tendo em vista que para estes, o espaço escolar é privilegiado por estabelecer encontros e interações, principalmente de adolescentes e jovens, público em potencial para consumo devido as fragilidades as quais estão expostos e as características inerentes à faixa etária.

No âmbito escolar, encontra-se nos jovens estudantes, principalmente de EJA, fatores que podem propiciar ao uso de drogas, como: imaturidade, a falta de motivação; baixo desempenho escolar; a insuficiência no aproveitamento; a falta de compromisso com a educação; autoafirmação, desinteresse de investir na realização pessoal; curiosidade, a rebeldia (SWADI, 1999; AMARAL; MICHELI; PECHANSKY, 2006).

Nesse sentido, para atuar como agente protetivo, frente as informações fornecidas pelos estudantes, compreende-se que a escola deve adotar atitude realista e de prevenção, assumindo o problema como também seu, contribuindo, para o enfrentamento e, quem sabe, a redução do uso de substâncias e, por conseguinte mitigar problemas psicológicos e sociais.

Para tanto, o espaço escolar além de ser um local, onde as informações sobre drogas circulam livremente entre os alunos, professores, familiares, para todos, também precisa promover um maior envolvimento com profissionais de outras áreas, inclusive de segurança e saúde, afinal, sozinha, não conseguirá erradicar de seus portões os obstáculos das drogas, necessitando, pois, um somatório de forças e o entendimento otimista das partes envolvidas no contexto escolar.

Diante dos dados levantados encontra-se ainda interação escola e saúde como fator de risco, de forma que, as instituições de saúde, principalmente a nível de atenção primária, ter dentre as suas atribuições as diretrizes do Programa Saúde na Escola (PSE), estas não realizam ações de prevenção na escola e, a falta de apoio vulnerabiliza ainda mais a problemática, destacando-se para a necessidade de estreitar os laços da escola com demais redes protetoras.

Barros (2008) segue essa linha de pensamento ao discutir que as barreiras de acesso dos usuários às instituições de saúde existem e que estas podem ser pouco acolhedoras, onde na realidade, deveriam garantir e desenvolver constantemente ações preventivas no espaço de seu território, sendo a escola um desses locais. O autor ressalta a necessidade de políticas públicas mais direcionadas ao campo das drogas, destacando as mudanças de paradigmas, e pontua a presença de um consenso na necessidade de se pôr em prática uma rede assistencial integrada e articulada, constituída pelos serviços existentes na área, realidade emergida diante dos fatores apontados pelos estudantes deste estudo.

Ainda sobre os fatores de risco e proteção, a comunidade também é indicada pelos estudantes como potencial risco para uso das drogas. Esse fato, vai de encontro com estudo de Minayo e Schenker (2005), sobre a disponibilidade das drogas, no qual mostram que as comunidades de convivência e seus ambientes socioculturais têm sido vistas como facilitadoras do uso de drogas por jovens, uma vez que o excesso de oferta naturaliza o acesso. Quando a facilidade da oferta se junta à desorganização social e aos outros elementos predisponentes no âmbito familiar e institucional, produz-se uma sintonia de fatores de risco.

Cabe ressaltar que diante da análise dos fatores de risco e proteção quanto ao uso de drogas pelos estudantes jovens e adultos, a identificação destes serve como base para o diálogo com os diferentes contextos sociais que os estudantes estão envolvidos e que indicaram relevantes, como a família, os pares, a comunidade e a escola, entre outros.

Dentro dessa premissa, chega-se ao entendimento que um indivíduo não começa o uso de substâncias por apenas um fator isolado, mas sim, um conjunto de fatores que interligados o influenciam, assim, o reconhecimento dos fatores de risco e a identificação dos fatores protetivos, são necessários ao desenvolvimento de um processo participativo que identifique e multiplique as ações protetoras dentro da escola, ao promover o bem estar, atuando no fortalecimento e no desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais.

Para tanto, é preciso sensibilidade na forma como os sujeitos escolares enxergam o outro, desse modo, no intuito de compreender melhor o contexto do uso de drogas na escola

na busca de novos pontos que venham a surgir, no item a seguir, abordamos os fatores de risco e proteção quanto ao uso de drogas pelos estudantes, sob a ótica dos professores.

3.2 Fatores de risco e proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar: (pré) conceito dos professores

Uma vez que levantamos o (pré) conceito dos estudantes, vimos a necessidade de identificar os fatores de risco e proteção destes, do lugar professor, afinal, o que se percebe é que muitas vezes, professores e estudantes enxergam determinadas situações de formas diferentes. Trabalhar a problemática da prevenção no contexto escolar é complexo: exige apoio, conhecimento, criatividade e, uma equipe motivada e persistente, que reconheça suas necessidades e a do outro, dentro do contexto em que vive. Primeiramente, nas TABELAS 05 e 06 trouxemos a caracterização socioeducacional e de trabalho dos professores e dados relacionados às drogas informados por estes, respectivamente:

TABELA 05 - Caracterização socioeducacional e de trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos (n=24). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Característica	M	DP	N	%
Idade	44,9	8,1		
Sexo				
Masculino			7	29,2
Feminino			17	70,8
Religião				
Católico			18	75,0
Evangélico			2	8,3
Sem religião			4	16,7
Escolaridade				
Graduação			4	16,7
Especialização			20	83,3
Formação				
Pedagogia			4	16,7
Matemática			5	20,8
Letras Português			4	16,7
Biologia			3	12,5
Educação Física			1	4,2
Geografia			1	4,2
Pedagogia e Ciências biológicas			1	4,2
Pedagogia e História			1	4,2
Ciências Biológicas e Direito			1	4,2
Letras Inglês			1	4,2
Pedagogia e Filosofia			1	4,2
Não informou			1	4,2

Tempo de trabalho como professor	19,9	6,9
Tempo de trabalho na escola	8,0	7,2
Tempo de trabalho na EJA	9,0	4,6
Ocupação de cargo de gestão		
Sim	16	66,7
Não	8	33,3
Total	24	100,0

FONTE: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

A média de idade dos professores foi 44, 9 ($\pm 8,1$) anos, com mínima de 33 e máxima de 63 anos. A maioria do sexo feminino 17 (70,8%) e com religião católica 18 (75,0%). Quanto à escolaridade, 20 (83,3%) informou ter curso de especialização, e as formações que predominaram foram Matemática 05 (20,8%), Pedagogia e Letras Português com 04 (16,7%) professores cada e Biologia 03 (12,5%), respectivamente. Dentre as disciplinas ministradas na Educação de Jovens e Adultos, destacaram-se: matemática 05 (20,8%), ciências 05 (20,8%), artes 05 (20,8%), religião 04 (16,7%), português 03 (12,5%), história 02 (8,3%), inglês 02 (8,3%), geografia 02 (8,3%), física 01 (4,2%), letras 01 (4,2%) e educação física 01 (4,2%).

O tempo de trabalho como professor teve média 19,9 ($\pm 6,9$) anos, com mínimo de 08 e máximo de 35 anos; na escola, trabalhavam há 8,0 ($\pm 7,2$) anos, em média, com mínimo de dois meses e máximo de 18 anos; na EJA, o tempo médio foi de 9,0 ($\pm 4,6$) anos, variando de dois meses a 17 anos. Foram 16 (66,7%) os professores que ocuparam cargo de gestão anteriormente. Dentre estes, 06 (25,0%) detalharam o cargo e foram citados: diretoria 04 (16,6%), gerência 01 (4,2%) e coordenação 01 (4,2%) (TABELA 05).

Diante dos resultados, observa-se uma expressiva presença feminina na escola. Em comparação com pesquisa realizada por Vianna e Ferreira (2015) sobre o perfil dos professores de EJA e com Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 (BRASIL, 2009) – consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, também se observa a predominância feminina: 63% e 81,6% dos professores, respectivamente, em regência de classe eram mulheres. Esse percentual pode ser explicado historicamente, devido o fato, de a sociedade brasileira associar a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como delicadeza, gentileza e cuidado.

Vianna (2001) explica essa linha de pensamento, no sentido que as mulheres seriam levadas à profissão docente por conta da sua natureza, propensa à manutenção das relações humanas e as práticas do cuidado, sendo explanações naturalistas, fundamentadas no determinismo biológico. Acrescenta outro foco da feminização do magistério, pautado no fato

que, desde o século XIX, pouco a pouco os homens foram abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais foram formando cada vez mais mulheres. Vale lembrar, que essa característica feminina no magistério se mantém também, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas, de anos, determinando uma grande participação feminina no mercado de trabalho.

Outro fator importante a ser observado dentre as características dos professores é a formação destes. Observa-se a variedade de graduações, que apresentam coerência com a disciplina que ministram e o fato que, quase a totalidade de professores possui curso de pós-graduação. Os achados apontam ainda para professores que possuem mais de uma graduação.

Os percentuais encontrados na pesquisa podem ser explicados pela exigência quanto ao grau de educação acadêmica para a formação dos professores. Este tema é tratado no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que determina que a formação para atuar na educação básica se dará em nível superior, licenciatura de graduação plena.

Ressalta-se que entre as metas do Plano Nacional de Educação está a de garantir, em regime de colaboração entre as esferas governamentais, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Compreende-se ainda que outro fator que contribui é que atualmente, nas redes municipal e estadual, há avaliação de títulos nos concursos; os planos de cargos, carreira e remuneração preveem gratificações por titulação, mesmo que pouco vantajosas do ponto de vista financeiro, contudo eles se apegam nesse “incentivo” para crescer na carreira e obter maior remuneração.

Quanto ao fato de se observar mais de uma formação entre os professores, presume-se que para estes, uma segunda formação abre maiores possibilidades profissionais, incluindo atuação em outras áreas que não a do magistério, vendo a possibilidade de galgar outras desafios e/ou conquistas. Uma vez identificadas as principais características do professor de EJA da escola, a TABELA 06, a seguir, aponta para os dados relacionados às drogas na escola informado por estes.

TABELA 06- Dados relacionados às drogas na escola na ótica dos professores da Educação de Jovens e Adultos (n=24). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Variável	n	%
Vivenciou ou viu uma situação de uso de drogas dentro da escola		
Sim	22	91,7
Não	1	4,2
Não soube informar	1	4,2
Ações de educação em saúde na escola		
Desenvolve com frequência	8	33,3
Raramente desenvolve	13	54,2
Nunca desenvolve	3	12,5
Apoio à escola para as atividades voltadas para a prevenção do uso de drogas		
Sim	5	20,8
Não	13	54,2
Não sei	6	25,0
A escola conhece e compartilha das formas de abordagem dos outros componentes da sua rede sobre o uso de drogas		
Sim	4	16,7
Não	12	50,0
Não sei	8	33,3
Discussão do professor sobre prevenção do uso de drogas		
Fala sobre o assunto	18	75,0
Raramente fala sobre o assunto	6	25,0
Importância de a escola abordar a prevenção do uso de drogas		
Sim	24	100,0
Total	24	100,0

FONTE: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Dos professores participantes, a maioria 22 (91,7%) referiu ter vivenciado situações de uso de drogas na escola, 16 (66,7%) apontaram que a escola raramente ou nunca desenvolve ações de educação em saúde na prevenção e 13 (54,2%) que esta não recebe apoio para atividades voltadas à prevenção ao uso de drogas. Verificou-se que metade dos professores 12 (50,0%) afirmou que a escola não conhece e/ou compartilha das formas de abordagem da rede social relacionadas ao uso de drogas. Entretanto, 18 (75,0%) informaram, que como educadores, costumam falar sobre o assunto da prevenção ao uso de drogas. Apenas 03 (12,5%) afirmaram ter experiência pessoal com alguma droga. Foram referidos: bebida alcóolica 03 (100,0%), cigarro 01 (33,3%) e maconha 01 (33,3%). Ao serem indagados sobre a importância de a escola trabalhar a prevenção, todos os 24 (100%) responderam de forma afirmativa (TABELA 06).

Diante dos dados, evidencia-se que, na perspectiva dos professores, quase a totalidade já vivenciou situações relacionadas às drogas na escola, a maioria concorda com o fato da

inercia da escola em relação às ações educativas de prevenção e afirma que esta não recebe apoio e nem conhece as redes de atenção/apoio para prevenção, entretanto, divergem dos estudantes quando informam que falam sobre o assunto em sala de aula, o que reflete na falta de sintonia entre o educando e o educador e nos leva pontuar alguns questionamentos: se realmente os professores abordam a temática ou se estes estão fazendo de forma incipiente, de modo que não atinge o conscientemente o estudante.

Dentre os professores, a minoria relatou algum contato com substâncias psicoativas, ao contrário dos dados levantados em relação ao consumo dos estudantes. Vale destacar que, ambos sujeitos da escola, em quase sua totalidade, concordam sobre importância de a escola trabalhar a prevenção, sendo esse reconhecimento fator preponderante para a aceitação das ações estratégicas preventivas.

Cabe lembrar que para muitos estudantes, os professores representam modelos de autoridade e respeito, alternativos aos da família e, o processo de transformação vivido principalmente pelo jovem, na sua relação com as figuras parentais, muitas vezes é transferido para o educador. Para Sudbrack e Dalbosco (2005), estes passam a exercer influência importante enquanto modelos alternativos de identificação de fatores de risco e proteção, no sentido de proporcionar aos estudantes um ambiente no qual permita que (re) construa suas próprias referências e relações de forma clara e segura, tornando, assim, um importante agente protetivo dentro da problemática de uso de drogas na escola.

A seguir iniciaremos a exposição dos fatores de risco e as frequências de resposta para estes, relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores (GRÁFICO 05 e TABELA 07).

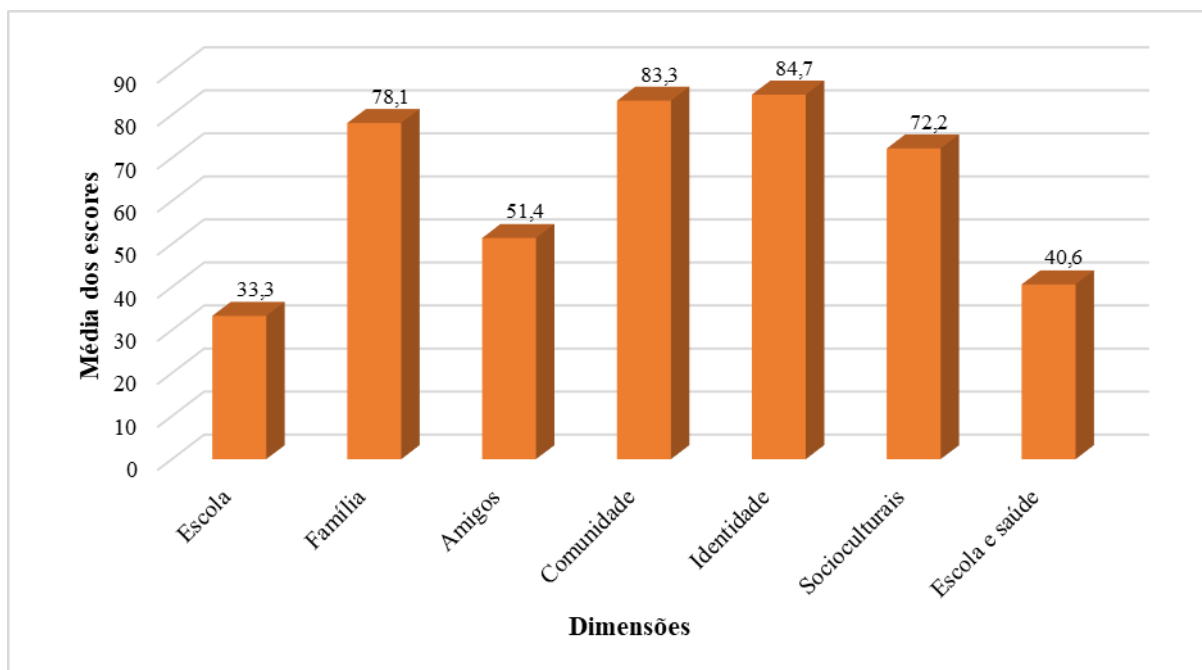


GRÁFICO 05 - Distribuição de médias dos escores dos domínios de fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=24). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

A dimensão expressa pelos professores da Educação de Jovens e Adultos como maior representante dos fatores de risco para os estudantes foi a *identidade* 84,7% ($\pm 22,0$), variando de 0% a 100% nas avaliações. Em seguida, foram mais expressivas as dimensões: *comunidade* 83,3% ($\pm 26,0$), *família* 78,1% ($\pm 24,8$) e *socioculturais* 72,2% ($\pm 29,0$) (GRÁFICO 03). Considerando-se a avaliação global, gerada a partir da média dos escores das dimensões, a avaliação resultou em 63,4% ($\pm 14,2$) de fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores, variando de 24,0% e 85,0% (GRÁFICO 05).

TABELA 07 - Frequências de resposta para os fatores de risco relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=24). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Fator de risco	Avaliação			
	Sim		Não	
	N	%	n	%
Escola				
Escola não permite o desenvolvimento de atividades criativas	3	12,5	21	87,5
Escola não estabelece diálogo com os familiares	4	16,7	20	83,3
Desmotivação dos alunos com a escola.	15	62,5	9	37,5
Alunos desvalorizados pela escola.	4	16,7	20	83,3
Questões sobre drogas, família e escola estão distantes.	14	58,3	10	41,7
Família				

Família que não permite negociar regras	13	54,2	11	45,8
Família que não estabelece regras claras	18	75,0	6	25,0
Pais e/ou responsáveis afetivamente afastados	22	91,7	2	8,3
Família distante da escola.	22	91,7	2	8,3
Amigos				
Desvalorizado perante o grupo.	11	45,8	13	54,2
Não se sente pertencente ao grupo.	9	37,5	15	62,5
Amizades impositivas que o obrigam a fazer coisas	17	70,8	7	29,2
Comunidade				
Vizinhança é violenta.	18	75,0	6	25,0
Poucos espaços saudáveis de lazer.	20	83,3	4	16,7
Comunidade oferece fácil acesso às drogas.	22	91,7	2	8,3
Construção de identidade				
Baixa autoestima	20	83,3	4	16,7
Alteração psíquica.	17	70,8	7	29,2
Falta de perspectiva para o futuro.	24	100,0	-	-
Socioculturais				
Ambiente com cultura e valorização de bens materiais aos quais não tem acesso.	19	79,2	5	20,8
Ambiente social que se sente muito pressionado a realizar tarefa que não consegue	13	54,2	11	45,8
Ambiente com cultura e valorização de atitudes agressivas e de risco ao bem-estar	20	83,3	4	16,7
Escola e saúde				
Instituições de saúde não têm ações na escola.	12	50,0	12	50,0
Escola não aciona as instituições de saúde	9	37,5	15	62,5
Escola não mantém parceria com alguma instituição que auxilie na prevenção.	10	41,7	14	58,3
Não vejo necessidade de a escola melhorar em relação a sua ligação com o setor saúde.	8	33,3	16	66,7

FONTE: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Quanto à *identidade*, dimensão que representou o maior risco para os estudantes, na percepção dos professores, verifica-se que 20 (83,3%) responderam que enxergam baixa autoestima e insegurança no estudante e todos 24 (100%) afirmaram presença de falta de perspectiva para o futuro como fator de risco na construção da identidade do estudante. Em relação à *comunidade* na qual os estudantes estão inseridos, os professores apontam para vizinhança é violenta 18 (75,0%), poucos espaços saudáveis de lazer 20 (83,3%) e comunidade que oferece fácil acesso às drogas 22 (91,7%) como fatores de risco.

Na dimensão *família*, 13 (54,2%) professores responderam que a família do estudante geralmente não permite negociar regras, 18 (75,0%) que o ambiente familiar não estabelece regras claras, 22 (91,7%) que os pais e/ou responsáveis afetivamente afastados e que a família é distante da escola. Quanto ao ambiente *sociocultural* que o estudante vive, os professores

afirmaram 19 (79,2%) que um ambiente com cultura e valorização de bens materiais aos quais o jovem e adulto estudante não tem acesso, 13 (54,2%) ambiente social que eles se sentem muito pressionado a realizar tarefa que não consegue e 20 (83,3%) vivem em ambiente com cultura e valorização de atitudes agressivas e de risco ao bem-estar.

Em relação aos fatores de proteção para o estudante na percepção dos professores, estes são abordados no GRÁFICO 06 e TABELA 08, a seguir:

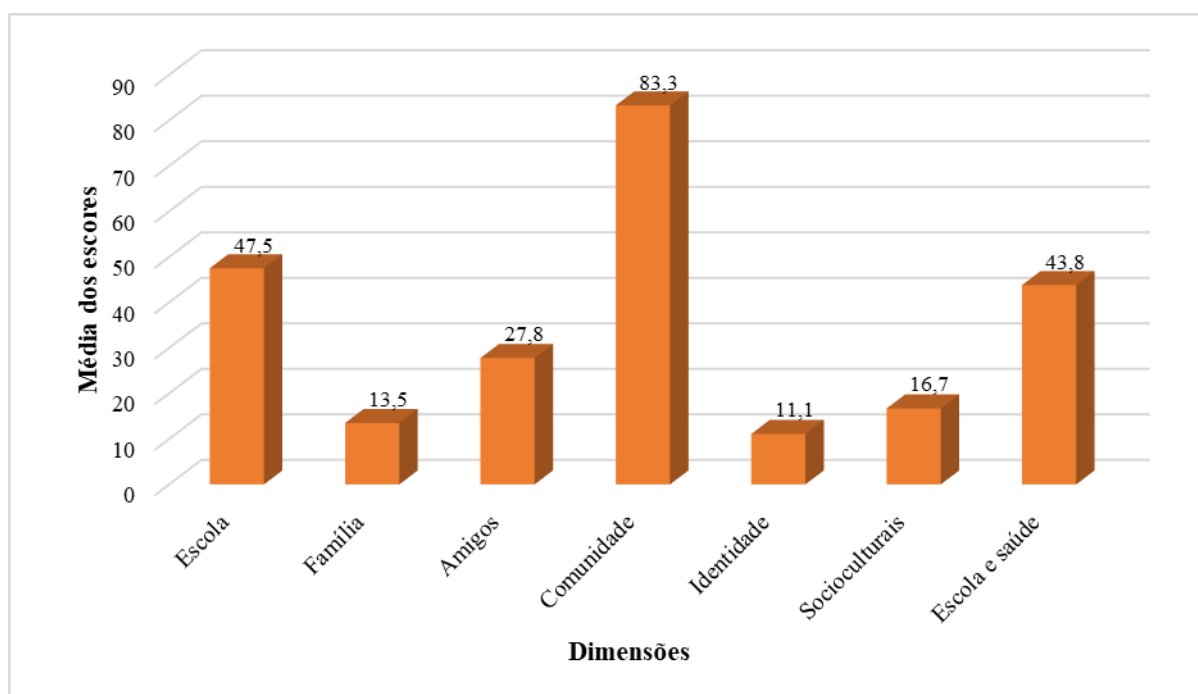


GRÁFICO 06 - Distribuição de médias dos escores dos domínios de fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

A dimensão expressa pelos professores da EJA como maior representante dos fatores de proteção para os estudantes foi a *comunidade* 83,3% ($\pm 26,0$), variando de 0% a 100% nas avaliações. Em seguida, foram mais expressivas as dimensões: *escola* 47,5% ($\pm 30,5$), *escola e saúde* 43,8% ($\pm 34,0$) e *amigos* 27,8% ($\pm 35,0$) (GRÁFICO 06). Na avaliação global, obteve-se o percentual de média 34,8% ($\pm 16,4$) para os fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores, variando de 12,0% a 79,0%.

TABELA 08 - Frequências de resposta para os fatores de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar na avaliação dos professores da Educação de Jovens e Adultos com drogas (n=243). Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Fator de proteção	Avaliação			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Escola				
Escola busca valorizar as ideias e iniciativas dos estudantes.	20	83,3	4	16,7
Escola busca a família para estabelecer formas coerentes de lidar com jovens estudantes.	16	66,7	8	33,3
Motivação dos alunos a estudar e frequentar a escola.	5	20,8	19	79,2
Os alunos se sentem valorizados pela escola	9	37,5	15	62,5
Quando há questões sobre drogas.	7	29,2	17	70,8
Família				
Família flexiva, que estabelece regras, mas tem um espaço para negociação.	2	8,3	22	91,7
Relação de confiança e proteção com a família.	4	16,7	20	83,3
Ambiente familiar que permite conversas abertas e francas.	4	16,7	20	83,3
Família se sente próxima da escola.	3	12,5	21	87,5
Amigos				
Amizades que oferecem apoio emocional.	9	37,5	15	62,5
Amizades com atividade de lazer e hábitos saudáveis.	4	16,7	20	83,3
Amizades que sente confiança e proteção.	7	29,2	17	70,8
Comunidade				
Vizinhança afetiva	5	20,8	19	79,2
Espaços saudáveis de lazer.	5	20,8	19	79,2
Comunidade que o acesso às drogas é restrito	4	16,7	20	83,3
Construção de identidade				
Autoestima alta	3	12,5	21	87,5
Possui hábitos saudáveis	2	8,3	22	91,7
Possui planos e perspectivas de futuro.	3	12,5	21	87,5
Socioculturais				
Ambiente social onde há cultura e valorização pessoal.	5	20,8	19	79,2
Ambiente social que valoriza suas conquistas e apoia em suas dificuldades.	4	16,7	20	83,3
Ambiente social onde há cultura e valorização de atitudes positivas e saudáveis.	3	12,5	21	87,5
Escola e saúde				
Instituições de saúde têm programas em comum com a escola.	5	20,8	19	79,2
Unidades de saúde acionadas pela escola quanto aos problemas relacionados	10	41,7	14	58,3
Parceria com alguma instituição que auxilie na prevenção ao uso de drogas.	8	33,3	16	66,7
Melhorias da escola em relação ao setor público	19	79,2	5	20,8

FONTE: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Na *comunidade*, dimensão que representou maior proteção para os estudantes, na avaliação dos professores, 05 (20,8%) responderam que a vizinhança afetiva e espaço de lazer saudáveis representam proteção para os jovens e adultos estudantes e 04 (16,7%) que na comunidade destes, o acesso às drogas é restrito. Em relação à *escola* como fator de proteção, destaca-se das afirmativas dos professores, que 20 (83,3%) percebem que a escola busca valorizar as ideias e iniciativas dos estudantes e 16 (66,7%) apontam que a escola busca a família para estabelecer formas coerentes de lidar com jovens estudantes.

A *escola e saúde* aparece também como fator de proteção na percepção dos professores, 10 (41,7%) responderam que as unidades de saúde são acionadas pela escola quanto aos problemas relacionados. Entretanto, 19 (79,2%) afirmam que a escola necessita melhorar sua relação com o setor saúde. Os *amigos* apareceram também como potenciais protetores, 09 (37,5%) dos professores percebem as amizades que os estudantes estabelecem como algo que oferece apoio emocional e 07 (29,2%) avaliam a amizade como instrumento de confiança e proteção.

Quanto aos fatores de risco e proteção relacionados ao uso de drogas, os resultados mostram por si só as divergências perceptivas entre estudantes e professores frente a mesma problemática, o que reflete na dificuldade de identificação das reais necessidades dos estudantes, pelos educadores, frente suas demandas, vivências, experiências e perspectivas. Supõe-se que, essa forma diferente de enxergar o problema de drogas em alguns aspectos, pode-se dever a fatores como: o lugar que o professor e o estudante ocupam dentro da escola, a tendência de justificar suas próprias ações culpabilizando outras instancias/instituições e, ainda, a forma como o aluno se vitimiza, também pode justificar as divergências encontradas.

A construção da identidade, aparece neste estudo, destacada como um potencial fator de proteção, na ótica dos estudantes e também de risco, na ótica dos professores, principalmente ao que diz respeito a auto estima alta, hábitos saudáveis, planos e perspectivas para o futuro. A dimensão amigos mais uma vez aparece de forma protetiva, por proporcionarem sensações de segurança emocional, confiança e proteção ao estudante.

Esses pontos também podem ser encontrados na abordagem de Minayo e Schenker (2005), que identificam dentre os fatores de proteção em jovens em relação a construção de sua identidade: temperamento que favoreça o enfrentamento do problema, autoimagem positiva e a capacidade de desenvolver estratégias ativas na forma de lidar com dificuldades. Esses atributos denotam autoeficácia, autoconfiança, habilidades sociais e interpessoais,

sentimentos de empatia, controle emocional, humor e relacionamento com os pares, contudo, a falta deles, deixa o indivíduo mais vulnerável a influência de agentes externos.

Reforçada pelos professores como fator protetivo, compreende-se que, a família, através de seus membros, ao traduzirem no ambiente de suas relações o suporte, segurança, bom relacionamento e harmonia, ajudam na construção de pessoas mais sensíveis e preparadas, bem como em experiências escolares positivas. Gomide (2004) aponta que a família ainda é um lugar privilegiado para a promoção da educação, mesmo que o jovem passe a conviver mais em outros ambientes, como escola, clubes e shoppings, é no seio da familiar que os valores morais e os padrões de conduta são adquiridos. Somente quando esses valores morais não são adquiridos adequadamente, desde cedo, é que os outros ambientes e fatores que o permeiam, poderão ter influência de risco para os jovens.

Nota-se, assim, que juntamente com a família, a escola pode ocupar lugar de destaque na formação e na socialização dos estudantes, constituindo um contexto privilegiado de proteção, por seu potencial na promoção de ações que viabilizem a prevenção. Nas reflexões sobre a drogadição, adolescência e família, Pratta e Santos (2006) discutem que a instituição familiar que se faz presente no dia a dia, fornece ao jovem parâmetros para agir, assumindo desde cedo responsabilidades de acordo com as suas capacidades, além de aprender a ser responsável pelas suas escolhas e seus atos.

Por meio do diálogo, os membros da família aproximam-se, transmitindo segurança tanto para os que convivem com o estudante, pois, estão atentos ao dia-a-dia, quanto para os jovens e adultos, os quais se sentem seguros e valorizados, afinal, com uma relação mais próxima, é mais fácil se detectar mudanças no comportamento de seus membros e assim, poder intervir.

É preciso lembrar que, outro fator que interfere na ajuda e não proximidade da família frente ao uso de droga na escola, é que principalmente na modalidade EJA, por ser composta em grande parte, de estudantes jovens, porém, maiores de idade, ou seja, responsáveis pelos seus atos, a instituição familiar não se sente na obrigação de estar em constante comunicação com a escola, dificultando o suporte e planejamento de ações de maiores amplitudes.

As abordagens apontadas referentes à família, oferecem sustentação aos achados desta pesquisa em relação a este fator, afirmando que família reflexiva, que estabelece relação de confiança e permite conversas francas, torna-se importante fator protetivo. Dessa forma, pode-se verificar que o bom funcionamento familiar, que tenha coesão e adaptabilidade moderadas, correlaciona-se positivamente com os fatores protetores do uso de drogas.

Compreende-se que para os jovens e adultos estudantes, é importante perceber que a família está presente, mesmo que indiretamente em suas atividades, alegrias, preocupações e medos.

Na discussão de fatores que protetivos na prevenção, um fator que gostaríamos de colocar em destaque ao verificar os resultados das respostas dos jovens e adultos estudantes e dos professores, é a importância que a espiritualidade tem como instrumento de prevenção, no qual o estudo, indiretamente apontou quando resultou na alta prevalência de estudantes e professores que possuem religião.

As lideranças religiosas, assim como as lideranças dos movimentos afins, são muitas vezes, uma das primeiras e mais acessíveis fontes de apoio e acolhimento dos problemas vivenciados pelas comunidades no que diz respeito ao uso de drogas (BRASIL, 2009). Ao longo do século XX, mais de 850 artigos foram publicados associando a religiosidade e a saúde, sendo que a ampla maioria (80%) dos estudos de boa qualidade, encontrou associação positiva entre maiores níveis de envolvimento religioso e bem-estar psicológico, menos depressão, menos pensamentos e comportamentos suicidas, menor uso/ abuso de drogas (MOREIRA; LOTUFO NETO; KOENIG, 2006).

Assim, é visto que a religiosidade pode ser um moderador importante no uso de drogas entre estudantes e, que pode ser explorada de forma responsável nas ações preventivas. Estudo feito com estudantes adolescentes por Delgalarrondo et. al (2004), analisadas quatro dimensões da religiosidade, apontou que o uso pesado de pelo menos uma droga foi maior entre os estudantes que tiveram educação desde a infância, sem religião.

Esses apontamentos nos levam compreender que um amplo campo de pesquisa se mantém aberto nas áreas interdisciplinares da espiritualidade, educação e da saúde. Isso sugere a necessidade de compreensão dos processos da ação da fé religiosa na prevenção primária do consumo de drogas e, especialmente, no tratamento efetivo dos já usuários, levando assim a proposta de incorporação da espiritualidade nas ações preventivas em todos os âmbitos de atuação, inclusive na escola.

Diante de todo contexto apresentado, de acordo com Nogueira (2008), coordenador estadual do Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD os modelos de programas de prevenção devem ser desenvolvidos com filosofias definidas: que ofereçam aos estudantes, informações sobre os efeitos das drogas; devem quando dirigidos à família, valorizar o vínculo familiar e suas relações, técnicas de comunicação, entre outros. Acrescenta que no que diz respeito ao ensino fundamental e médio, deve-se aumentar as

habilidades sociais, proporcionar aos estudantes sentimentos positivos, oferecer habilidades de resistência às pressões negativas, e, ser específicos para as diferentes idades e cultura.

Albertina, Scivoletto e Zemel (2004) oferecem sustentação a esses princípios de prevenção, em sua pesquisa sobre a identificação dos fatores de risco quanto ao uso de drogas, onde abordam que prevenção terá mais probabilidade de sucesso se: for integrado ao currículo escolar; for desenvolvido cooperativamente; aproveitar os diferentes recursos humanos e materiais da escola e da comunidade na qual está inserida; usar espaços já criados ao invés de tentar encontrar novos espaços.

Essas linhas de ações supracitadas, diante da identificação dos fatores de risco e proteção quanto ao uso de drogas na escola, favorecem a aceitação das intervenções propostas, planejar ações que possam ser desenvolvidas com continuidade, envolver toda a escola gradativamente, capacitar os professores, respeitar as características de cada sujeito escolar e, principalmente, agir nos fatores que influenciam no uso da droga, bem como potencializar aqueles que são protetivos.

Diante dos resultados expostos, a tabela abaixo mostra a média dos escores de cada domínio dos fatores de risco e proteção na perspectiva dos estudantes e professores para verificar se houve diferença estatisticamente significativa entre eles e assim, observar qual existiu em maior proporção. Se o *p* valor foi < 0,05 remetemos que a diferença entre as médias de risco e proteção foi maior e significativo ou para o risco, ou para proteção:

TABELA 09 - Médias dos escores das avaliações de fatores de risco e de proteção relacionados ao uso de drogas no contexto escolar para estudantes (n=243) e para os professores (n=24) da Educação de Jovens e Adultos com drogas. Parnaíba, PI, Brasil, 2017

Dimensão	Estudantes			Professores		
	M ± DP	M ± DP	<i>p</i>	M ± DP	M ± DP	<i>P</i>
	Risco	Proteção		Risco	Proteção	
Escola	48,4 ± 24,4	51,0 ± 30,2	0,301	33,3 ± 20,1	47,5 ± 30,5	0,115
Família	40,4 ± 30,2	57,9 ± 28,9	<0,001	78,1 ± 24,8	13,5 ± 28,5	<0,001
Amigos	31,1 ± 30,5	64,5 ± 35,5	<0,001	51,4 ± 34,0	27,8 ± 34,9	0,041
Comunidade	56,8 ± 31,2	52,1 ± 31,9	0,110	83,3 ± 26,0	83,3 ± 26,0	-*
Identidade	35,9 ± 30,9	66,8 ± 32,6	<0,001	84,7 ± 21,9	11,1 ± 25,4	<0,001
Sociocultural	35,2 ± 31,6	55,9 ± 38,9	<0,001	72,2 ± 28,9	16,7 ± 34,1	<0,001
Escola e saúde	44,9 ± 26,8	46,7 ± 25,4	0,409	40,6 ± 26,4	43,8 ± 33,9	0,747
Global	41,8 ± 16,5	56,4 ± 20,3	<0,001	63,4 ± 14,2	34,8 ± 16,4	<0,001

FONTE: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Legenda: M: média; DP: desvio padrão; *: não foi possível realizar o teste (empate); *p*: significância do Teste t de Student

Dessa forma, comparando na dimensão família, houve uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos níveis de fatores de risco e proteção na perspectiva dos estudantes de modo que foi maior a proteção, então, a *família* representou significativamente maior proteção, assim como os *amigos, identidade e socioculturais*. Entretanto, para os professores, houve uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos níveis de fatores de risco e proteção de modo que foi maior o risco, no qual a dimensão *família* representou significativamente maior risco, bem como *identidade e socioculturais*.

Destaca-se que, embora não tenham representado diferença significativa, a *escola e escola e saúde* representam descritivamente maior proteção que risco, na perspectiva dos professores e estudantes. Então, de alguma forma, percebe-se que estes sentem a escola e seus sujeitos, como instrumentos de proteção na prevenção ao uso de drogas.

Os dados apresentados mostram que, na realidade quando se trata da vulnerabilidade ao uso de drogas, os resultados gerais das respostas dos estudantes apontam que para eles, existem mais fatores de *proteção* do que de risco, ao contrário do que percebemos nos professores, que direcionam para o fato que existem mais fatores de *risco* para o uso de drogas pelos estudantes, do que de proteção. Nesse contexto, a situação apresentada reforça ainda mais a necessidade de formação dos educadores com vistas à (re) construção de sua prática pedagógica frente as reais demandas escolares e dos estudantes.

Diante da identificação dos fatores de risco e prevenção, a prática pedagógica do professor pode e deve refletir em ações que proporcionem a prevenção ao uso de drogas, como uma tarefa integrante da função educacional. Para conquistar o conhecimento, exercitar a reflexão crítica da prática e identificar o que precisa ser melhorado a fim de modificar a realidade, aponta-se, nesse sentido, não para de projetos internos na escola, mas, principalmente para formação continuada do professor, a fim de que este possa acompanhar as problemáticas que vão evidenciando-se cada vez mais na sociedade e inserindo-se no ambiente escolar.

O que se percebe, é que o professor está sendo cobrado a desempenhar um papel central em meio a tantas novas exigências, e este, o muitas vezes fica sem saber quais ações desenvolver, qual o seu papel, que meios pode utilizar para melhorar sua prática e como continuará evoluindo para acompanhar essas mudanças.

Desse modo, a importância de o professor expor suas necessidades formativas, bem como identificar as dos estudantes, vem no sentido coloca-los como partícipes do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, no capítulo que segue,

convidamos o leitor para um “mergulho entre as marés” procurando entre uma maré e a outra a compreensão das necessidades formativas dos professores e estudantes através de seus discursos e a partir destes, vivenciar o processo de formação continuada, realizada com os professores da escola chegando a percepção de como no percurso foram se apropriando e integrando teoria e prática. E nesse emergir entre o mergulho, na teoria e a realização das atividades propostas, pode-se antever como foram (re) construindo sua prática.

CAPÍTULO 4- Mergulho entre as marés: visão situada de convivências permeadas por desafios e partilhas

O cara está na escola, mas só que não existe... Se tivesse aulas dinâmicas, não iria está querendo preencher o tempo dele vendendo ou usando aquilo ali. Se tivesse algo atrativo... Porque muitas das vezes a aula é chata... Isso desmotiva, não dá nenhum estímulo em assistir a aula (Pedra do Sal).

Neste capítulo, a discussão se volta para a interpretação das informações produzidas no campo empírico, iniciando com o item: "Necessidades formativas sobre o uso de drogas no espaço escolar: entre a realidade visível e a outra que não se quer ver" que trata das dificuldades dos professores em lidar com o uso e prevenção de drogas na escola seguida dos sentidos e sentimentos atribuídos pelos jovens e adultos estudantes sobre o que a escola entende como ações preventivas. No item: "Centralidade das ações de prevenção: (re) construção da prática pedagógica frente às demandas sociais e escolares", apresenta-se as ações de intervenção materializadas na formação continuada do professor/formador e dos professores/colaboradores. Discute-se, também, o que consideramos como a legitimação da formação continuada, o resultado da aplicação, na sala de aula, pelos professores/colaboradores, do que vivenciaram no curso, colocando a centralidade das ações pedagógicas na perspectiva de (re) construção da prática pedagógica. Para consolidar esse item selecionamos os registros dos estudantes, realizados durante a ação interventiva sobre o grau de satisfação, e/ou, o nível de insegurança no desenvolvimento das atividades para a análise possibilitando a compreensão do potencial da prática realizada, no exercício interrelacional das informações oriundas da formação, embasadas pela empiria e a teoria, ou seja, o domínio das formas de ação do processo reflexivo, descrever, informar, confrontar e transformar e as etapas do Arco de Magueréz, efetivando a (re) construção da prática, objeto deste estudo.

4.1 Necessidades formativas sobre o uso de drogas no espaço escolar: entre a realidade visível e a outra que não se quer ver

Partindo do texto da Epigrafe escolhida para esse Capítulo traduz muito bem a essência do título, “Mergulho entre as marés” revela como o estudante se percebe no contexto escolar, sua relação de pertença com aquele espaço, vejamos: *O cara está na escola, mas só que não existe... Se tivesse aulas dinâmicas, não iria está querendo preencher o tempo dele vendendo ou usando aquilo ali.* A crítica a percepção da indiferença com que é tratado é latente, no entanto aponta para a necessidade de dinamização das aulas para não *preencher o tempo dele vendendo ou usando aquilo ali.* Então, pode-se antever no relato do estudante um pedido velado de abertura para outra perspectiva de vida.

Nas atuais demandas postas à educação, o modelo segundo o qual se concebe o professor como um técnico especialista que aplica com rigor o conhecimento científico, já não mais dá conta da formação docente. Aprender a ser professor, exige postura reflexiva e crítica, capaz de lidar com as situações problemáticas que emergem da prática pedagógica cotidiana, visto que, o ambiente escolar é caracterizado por relações de poder, pelo embate de ideias, e pela circulação também de diversas concepções de educação (FREIRE, 2005).

Acredita-se que os princípios educativos que mais convergem para uma prevenção qualificada frente ao uso de drogas no contexto escolar, são aqueles que se caracterizam pela relação horizontal entre educador e educando, sendo ambos considerados sujeitos da prática, que se desenvolve em um processo dialógico de construção de saberes, pautada por relações democráticas, preocupada com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com cidadãos conscientes diante de suas próprias ações.

É nesse sentido, que a formação do professor como um processo contínuo de desenvolvimento profissional adquire maior relevância na reflexão de suas necessidades formativas, considerando os estudantes que fazem parte do processo, no intuito de fortalecer o campo teórico e prático na (re) construção da prática. Rodrigues (2006) aponta que ao refletir, e expor suas concepções frente ao problema a ser enfrentado, contribui para melhor aceitação da formação frente à singularidade dos contextos escolares, e como essas, são percebidos em ambos, professores e estudantes, possibilitando maior comprometimento e impacto da formação continuada, sobre a prática pedagógica.

Para ampliar a compreensão sobre prevenção no ambiente escolar, se faz necessário conhecer as ideias, valores, sentimentos e a visão de mundo que os educadores possuem em

relação às drogas, os estudantes e ao papel da família e da escola. Assim, a fim de fortalecer aspectos relevantes abordados na reflexão e formação dos professores, primordiais para a (re) construção de sua prática, abordar-se-á, a seguir, as vozes expressas pelos professores colaboradores e jovens e adultos estudantes, primeiramente focando suas concepções sobre drogas na ótica do professor (QUADRO 06).

QUADRO 06 - Concepções dos professores

1. Vem dependência, autoafirmação, questões sociais, influência da *família*. Disputa de poderes, um grande desafio da modernidade [...]. Mas... ainda é um caminho longo a ser percorrido, e nas *escolas* é algo banalizado (CORAL). A questão é muito séria, ela está no dia a dia, o problema é social e familiar. Dizem que há maneiras fáceis da *escola* combater, mas não anda fácil [...] O pior... são influenciados muitas vezes pela *família*, essa é a nossa realidade (TARTARUGA MARINHA).
2. Tem sido assim uma realidade bastante difícil para gente lidar. Quando a gente identifica, quais as atitudes serem tomadas? Qual a repreensão que tem que ser dada? O que fazer com a clientela desse jeito? A pessoa que busca a droga é desvalorizada às vezes pela *família*...vê uma saída ali. A educação falhou. A educação não só da *escola*, a principal educação vem de casa, da *família*...a família falhou (CAVALO MARINHO).
3. Uma carência, busca de algo para satisfazer um vazio fugir da realidade financeira, seja com a *família*. Vivi isso na minha casa. Eu sei que destrói não só eles, mas toda uma *família*. (MANATÍ).
4. Sobre drogas, vem a questão dos alunos que estão *comercializando* na instituição escolar e fazendo uso dessa. Hoje é uma constância no nosso meio, estamos vivenciando na instituição, é o que vem acontecendo (PEIXE BOI). [...] Alunos perdidos que não veem a escola como apoio para crescer, mas para se manter, prosperar financeiramente. Quem usa e principalmente quem vende se veste bem quer manter um padrão e ver a escola como um *comercio*: 'Eu tenho muitos clientes'. Estão tão viciados que acabam tornando... A *escola* uma loja, eles vêm para vender (GOLFINHO).
5. Quando se trata da *escola*, a gente tem que ver cada caso...é diferente [...]. Sabemos que falta algo...talvez mais impactante, uma ação que a *escola* possa desenvolver. Não estamos com a pretensão de que acabe, sabemos que não cabe a nós. Estamos aqui para mostrar o lado bom, do bem da sociedade, que eles fazem parte... (ESTRELA DO MAR).
6. Dizem abertamente que usam, a gente orienta, mostrei como é feita a pedra de crack e teve aluno que me deu foi aula... 'Ah professora, eu sei de tudo isso'. *Prevenir* ainda é o melhor (ARRAIA)
7. Sobre drogas é a *violência* que está em evidência na cidade, devido ao uso do crack homicídios, latrocínios...a gente já trabalha com isso há muito tempo, aumentou muito no ano de 2017 devido a mudança de prédio (ÁGUA VIVA).

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nas falas dos professores/colaboradores

Analisando os dados sobre as concepções expressas nas falas dos professores/colaboradores, identificou-se a palavra *família* (TRECHOS 01, 02, 03), far-se-á a análise, focando o sentido atribuído a esta palavra pelos professores.

Na compreensão de *Coral e Tartaruga Marinha* (TRECHO 01), quando pensam em drogas, o sentido da palavra *família* está relacionada como um dos principais fatores de risco que levam ao uso dentro do contexto que permeia o ambiente escolar. Estes, a culpabilizam, compreendendo as questões familiares como fatores que levam o estudante à vulnerabilidade

ao uso. Essa concepção, fortalece ainda mais os achados quantitativos referidos no capítulo anterior, no qual a família, encontra-se como fator de proteção e também de risco.

Os discursos retratam que o comportamento familiar exerce influência sobre seus descendentes, uma vez que o histórico familiar pode contribuir para o surgimento do uso de drogas, especialmente se no convívio existirem situações que exponham à risco para, como uso de drogas pelos pais e outros familiares, bem como a comercialização pelos mesmos, que certamente tornam-se grandes influências para os jovens e adultos iniciarem sua experiência com as drogas, situação esta que se encontra dentro da estrutura familiar de muitos estudantes da escola, expressa na fala de *Tartaruga Marinha* (TRECHO 01), [...] *o pior... eles são influenciados muitas vezes pela própria família, essa é a nossa realidade.*

Nesse sentido, as experiências com drogas, seja por uso ou comercialização, que pode levar a atos criminosos, pode ser entendida como algo que é transmitido através de atitudes e comportamentos, os quais são aprendidos pelos filhos conforme modelos deixados pelos pais e/ou demais membros familiares. Diante das falas, compreende-se que, embora seja um evento multicausal, o comportamento familiar influencia, sobremaneira, seus descendentes, podendo contribuir através uma cultura de aprendizado.

A *família* corresponde ao primeiro núcleo de muitos conhecimentos que são construídos, compartilhados e imitados, sendo transmitidas as primeiras regras e valores associados ao convívio social, onde as experiências familiares na infância e a adolescência têm sido reconhecidas como influências importantes no tocante à delinquência juvenil e ao comportamento criminoso do adulto, bem como em relação ao uso de drogas (PRATTA; SANTOS, 2006; NIMTZ et. al, 2014).

Assim, situando a *família* como a principal educação que o jovem e adulto estudante tem contato desde cedo, *Cavalo Marinho* (TRECHO 02) afirma em sua fala que [...] *A pessoa que busca a droga é desvalorizada às vezes pela família...[...] A educação falhou, não só da escola, a principal educação vem de casa, da família...a família falhou.*

De forma indagatória, ao questionar como lidar com jovens e adultos estudantes que já chegam na escola provenientes de um ambiente familiar fragilizado, *Cavalo Marinho* (TRECHO 2) deixa claro em seu discurso que a escola falha quando a família também falha, pois, esta possui um papel crucial no que diz respeito à proteção e/ou riscos aos quais o indivíduo é exposto e, pouco monitoramento e cuidados por parte dos responsáveis, estão direta ou indiretamente ligados ao uso de drogas nessa população.

Corroborando com o exposto, estudo de Schenker e Minayo (2003), ao relatarem que pais de usuários de drogas têm dificuldade em passar normas e limites para seus filhos. Essas famílias parecem possuir uma inabilidade para criar e educar seus filhos, o que resulta em vínculos precários. Sem essa relação de confiança e afeto dentro do ambiente familiar, o indivíduo não aceita a autoridade e o estabelecimento de regras.

Assim, identifica-se as características básicas das famílias de jovens usuários de drogas como sendo várias, dentre elas: administração insatisfatória, negligência, disciplina e monitoramento parentais inadequados, ou seja, pais que não se interessam pelas atividades diárias de seus filhos, irritabilidade dos pais e processos familiares que envolvem interações baseadas em ameaças e medo.

Por outro lado, segundo *Manatí* (TRECHO 03), a *família* assume o sentido de vítima frente a problemática do uso de drogas entre os estudantes da escola. Afirma que as drogas acarretam consequências desastrosas para os estudantes. Percebe-se ainda em seu discurso, propriedade ao falar sobre o assunto, apontando que já vivenciou a problemática em seu ambiente familiar, dando a entender que, indivíduo usuário, com o tempo pode desenvolver comportamentos agressivos, afastando-se da família, tentando achar meios de conseguir mais drogas. Este, às vezes chega a furtar seus familiares para sustentar o uso, passam a não ir mais em casa, bem como correm risco de morte ao assumir dívidas com traficantes. Dessa maneira, as drogas vão indiretamente prejudicando com a unidade familiar.

O uso e o abuso de drogas pelos jovens estudantes, cada vez mais presentes, traz consequências sérias nas várias dimensões de seu desenvolvimento e na *família*. Justamente nesse período de inicialização, em que o grupo de amigos atinge importância social principal, os conflitos familiares atingem o pico, fazendo com que os pais percam, de certa forma, o seu poder de controle sobre os filhos, que buscam a imagem de adulto independente no grupo de amigos no qual estão inseridos, considerando-se ser uma tendência natural dos jovens estudantes (CAVALCANTE; ALVES; BARROSO, 2008; CASTRO; ROSA, 2010)

Entretanto, diante dos discursos, percebe-se que a interação dos membros da *família* em seus respectivos papéis determina a qualidade da estabilidade das relações familiares, na qual a conquista desta é influenciada pela capacidade de seus membros controlarem seus conflitos internos e relacionais. Assim, a *família* desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento dos que a constituem, é ela quem apresenta e estabelece as ligações emocionais, comunicacionais e afetivas entre seus membros e nas relações sociais, sendo assim, um dos principais fatores de risco e/ou proteção no envolvimento com droga.

Tendo em vista a relevância atribuída ao papel da *família*, compreende-se que, esta, ainda é um lugar privilegiado para a promoção da educação e de ações preventivas. Mesmo que o jovem passe a conviver mais em outros ambientes, é no seio familiar que os valores morais e os padrões de conduta são adquiridos e, somente quando esses não são adequadamente interiorizados, abre margem para outros ambientes que poderão ter influência de risco nas etapas da idade jovem e adulta, como é o caso da escola (GOMIDE, 2004; ZACHARIAS, 2011).

As concepções que vem à mente de *Peixe Boi* e *Golfinho* (TRECHO 04) estão relacionadas à palavra *escola*, exatamente como como um lugar de risco, propício e até “protegido” para comercialização e o uso de drogas pelos jovens e adultos estudantes, reforçado nas falas: *Sobre drogas, vem a questão dos alunos que estão comercializando na instituição escolar e fazendo uso dessa (PEIXE BOI). Alunos perdidos que não veem a escola como apoio para crescer [...] acabam tornando... A escola uma loja, eles vêm para vender (GOLFINHO).*

Corroborando com esse sentido dado aos discursos, Fraga (2016) ao mostrar em seu estudo que a escola, ou o seu entorno, foram apontados por muitos estudantes e professores como como local onde há venda de substâncias psicoativas, legais e ilegais que, os estudantes afirmam ter conhecimento de venda destas e que viram ou souberam de episódios de uso de substâncias psicoativas no seu interior, respaldando os presentes achados nesta pesquisa.

Destaca-se que o mercado de drogas ilícitas envolve muitos problemas sociais e, em razão da dificuldade de acesso do aparato repressor, a maior parte da existência de pontos de venda, distribuição e consumo de drogas ilícitas estão localizados na comunidade que permeia o vivido dos estudantes, sendo a escola um desses pontos, transformando-se como um local favorável para o ingresso destas e consequentemente dos jovens ao uso (WALSH, 2005; ROEHRS, LENARDT, MAFTUM, 2008).

Dessa forma, reforça-se que intervenções visando prevenir o uso e ingresso dos estudantes no comércio das drogas dentro da escola, se mostrou uma prioridade, entretanto, para isso é importante o planejamento de estratégias que possam substituir o lugar da droga e do traficante na vida e nos ambientes que o estudante convive.

Golfinho reforça a situação abordada, acrescentando que: [...] *Alunos perdidos que não veem a escola como apoio para crescer, mas para se manter, prosperar financeiramente. Quem usa e principalmente quem vende se veste bem quer manter um padrão e ver a escola como um comercio: “Eu tenho muitos clientes”. Os alunos estão tão viciados que acabam*

tornando... A escola uma loja, eles vêm para vender. Dessa forma, o que parece permear nos discursos é o fato de a escola não ser mais um local impermeável aos conflitos e nem resguardada de problemas que têm origem externamente às interações entre os seus sujeitos.

Macedo et. al (2014) constatou que os adolescentes, jovens e adultos convivem com o tráfico de drogas na escola e esta rotina passa a ser uma oferta para o seu ingresso ao uso ou à comercialização, tornando o ambiente escolar um local que expõe o estudante à fatores de riscos, de modo, a produzir desigualdades e situações que podem ser consideradas socialmente problemáticas.

Contudo, mesmo com a problemática de drogas interiorizada no contexto escolar, *Estrela do Mar* (TRECHO 05) traz em seu discurso a *escola* como um agente favorável à prevenção: *Sabemos que falta algo...talvez mais impactante, uma ação que a escola possa desenvolver. Não estamos com a pretensão de que acabe, sabemos que não cabe a nós. Estamos aqui para mostrar o lado bom, do bem da sociedade, que eles fazem parte.*

Isso significa dizer que, a *escola* é reconhecida como um ambiente social protetivo e propício para desenvolver o enfrentamento às drogas, discutindo e elaborando estratégias de informação, orientação e intervenção para uma educação preventiva, que participem estudantes, pais, professores, a comunidade escolar e social em geral, de modo a preencher as lacunas que aparecem nas ações que vem sendo realizadas, apontando para a necessidade de novas abordagens, geradoras impacto.

Sobre prevenção ao uso drogas na escola, Fonseca (2006) afirma a escola como um lugar privilegiado para intervenções educacionais, que deve elaborar projetos que assegurem ações preventivas intensivas e duradouras. Na prática escolar, a prevenção ao uso de drogas torna-se realmente viável por intervenções nas condições de ensino e, principalmente, quando direcionadas ao projeto político pedagógico, à gestão escolar e à abordagem educacional.

Assim, a palavra *prevenção* coloca-se, portanto, como imperativo desse processo ao ser abordada por *Arraia* (TRECHO 06) como ainda a melhor saída quando se pensa em drogas, principalmente no ambiente escolar: *Eles dizem abertamente que usam, a gente orienta, mostrei como é feita a pedra de crack e teve aluno que me deu foi aula... 'Ah professora, eu sei de tudo isso'. Prevenir ainda é o melhor.* Percebe-se entre os não ditos, que mesmo reforçando a ideia da importância da *prevenção*, o professor reconhece que a forma como está tentando realiza-la, não está surtindo interesse nos estudantes.

Diante do exposto, compreende-se que saber a teoria sobre as drogas é um início, e não um fim, mesmo porque não se pode ser ingênuo em admitir que um estudante bem

informado, do ponto de vista do conhecimento sobre as causas e efeitos das drogas no plano pessoal, torna-se responsável pelos seus atos e consequências, e com isso se mantenha longe das drogas.

De acordo com Aquino (1998), as informações acerca do conteúdo das drogas são necessárias, mas não suficientes para que ocorra uma mudança de comportamento diante do problema. Segundo o autor, com a contextualização da problemática, a educação preventiva contra as drogas passa da dimensão informativa, em que as informações são necessárias, mas não suficientes, para a dimensão formativa, em que o enfoque educativo e pedagógico está em estruturar novas alternativas de escolhas e expansão para a liberdade humana.

A escola encontra-se diante de um novo desafio e, nesta circunstância, educar para prevenção apresenta-se como a melhor alternativa para o enfrentamento do consumo de drogas entre estudantes, lembrando que prevenção significa dispor com antecipação, impedir ou pelo menos reduzir o consumo (FONSECA, 2006).

Assim, face ao exposto, compreende-se que o objetivo da *prevenção* é auxiliar as pessoas bem formadas e informadas desenvolverem a sua capacidade de decisão para fazerem escolhas que, incluindo ou não o uso de droga, favoreçam a sua saúde, educação e segurança ao longo da vida. Uma escola que cumpre seu papel de oferecer uma educação de qualidade, proporcionando um ensino competente e dá oportunidades de escolhas e participação aos estudantes, exalta seus valores e sua cultura, estará sendo, por sua postura e organização, uma instituição preventiva.

Embora as concepções sobre drogas envolvam as palavras *família, escola e prevenção*, encontra-se ainda, dentro dos discursos dos professores colaboradores, a palavra *violência*, relacionada com o contexto de drogas, apontada por *Água Viva* (TRECHO 07) como um fator associado ao uso e uma consequência que a droga gera: *Sobre drogas é a violência que está em evidência na cidade, devido ao uso do crack, homicídios, latrocínios...a gente já trabalha com isso há muito tempo [...]*.

Dentre os problemas tratados como um dos mais recorrentes na vida escolar está o uso de drogas e o comportamento violento dos estudantes com autoridades de ensino, entre os pares e fora do âmbito escolar. De fato, foram observados vários atos violentos pelos estudantes da escola pesquisada, que iam de violência psicológica, física, até patrimonial e, sempre relacionadas com à problemática de drogas dentro da escola.

A situação chegou ao ponto de os professores paralisarem suas atividades a fim de exigir atitudes de instâncias superiores que pudessem sanar ou diminuir o medo que estava

sendo perpetrado dentro e nas imediações da escola. A polícia começou a frequentar o ambiente escolar desenvolvendo algumas ações, inclusive repressivas. Assim, fica evidente que se renuncia ao discurso de que a violência e as drogas estão do lado de fora da escola.

Priotto e Boneti (2009) ressaltam que a violência na escola se caracteriza por diversas manifestações que acontecem em seu cotidiano, praticadas por e entre professores, estudantes, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos, manifestando-se contra o (s) outro (s) ou contra o grupo, contra si próprio, e relacionadas, principalmente ao uso, oferta, venda, distribuição de drogas; ocasionando situações de desacato, palavras grosseiras, indelicadeza, humilhações, falta de respeito e intimidação. Com efeito, esses atos de violência sempre envolvem indivíduos pertencentes à escola, como vítimas ou como agressores.

Ao refletir sobre a escola, uso de drogas e sua relação com a violência, Augusto (2011) afirma que o tempo das disciplinas na escola não passou, continua, mas está atravessado por vários fluxos de controles e isto também modifica a relação com as drogas e a violência. Se antes interessava expelir os que traziam o mal para o convívio escolar, a flexibilização das práticas disciplinares austeras e a democratização do acesso ao ensino mudaram a relação da escola com as drogas e a violência. Para o autor, serão outros os perigosos a serem enfrentados e uma outra relação da escola com a indisciplina se estabelece.

O que se compreende no discurso dos professores é que atitudes repressivas e a disposição disciplinar dos corpos no espaço ainda existem, mas se o que estava em questão era banir o fantasma das drogas e dos fatores negativos associados a ela, ficou mais complicado diante das atitudes mais tradicionais, refletindo para a necessidade de práticas pedagógicas que consigam voltar-se para a administração dos conflitos, como prevenção à violência e uma outra relação com o uso de drogas, como a elaboração de novas estratégias que possam mediar as problemáticas existentes no ambiente escolar. Assim, apresenta-se os relatos dos professores quanto sua prática na prevenção ao uso de drogas na escola (QUADRO 07).

QUADRO 07- Prevenção ao uso de drogas na escola: prática pedagógica

1. [...] *Trabalhar* dentro das falhas...do fracasso, que já vem realmente desde a família, que é a base. Coloquei a música “ao cubo” que fala dos filhos e da decepção com o pai, que era um espelho...fala dos sonhos, que foram frustrados...peguei essa música e trouxe para a realidade deles. Aproveito sempre esses temas e vou refletindo a questão das drogas (CAVALO MARINHO).
2. A gente sempre aproveita para estar *trabalhando*. Abordar dentro de uma música, falava de reggae...justamente que doidera era Moisés abrir o mar com um cajado, mas fazendo analogia...fazendo comparação. Procuo fazer essas pequenas ações, sempre que pode (MANATÍ).
3. [...] Eu posso até trazer outros textos falando, *trabalhando* sobre o tema. Tem um texto no livro que é sobre a violência...e diz que a violência existe exatamente por conta do uso das drogas. Foi bem interessante, onde a gente abriu uma discussão. Eu posso muito bem trazer um texto, *trabalhar*, explorar, fazer uma conversa, diálogo, discussão... porque o ensino tem que ser interdisciplinar. *Palestra*, sabemos que é importante, mas, é cansativo (ESTRELA DO MAR)
4. Sinceramente *não* faço isso *não* porque eu *não* sei a reação das pessoas em relação ao que eu vou falar. É meio complicado *trabalhar* porque na realidade, infelizmente, a maioria eles não querem se ater a ler [...]. Essa história de *palestra*...se não for através de leis, deixa não (ÁGUA VIVA).
5. Falando das consequências que ela pode trazer, para vida dos que fazem uso. Ciências... está dentro dos temas transversais, assim...pode ser *trabalhado* no eixo saúde (PEIXE-BOI).
6. A prevenção é tão complicada. Não vejo a *palestra* como solução. Para eles que usam, isso é besteira. Precisa sofrer uma ação direta. Mesmo assim não resolve. Minha disciplina...é muito difícil, mas...eu *trabalho* assuntos nacionais e que é de interesse (GOLFINHO).
7. Educar é função da *família*. Não temos a função de educar. Temos de repassar conteúdos, porque essa é a função da escola. Desde que a *família* abandonou essa função de ser a educadora, a escola tem assumido as duas questões. Então, não é que o professor seja descomprometido com a educação, o que eu quero dizer é que muitas vezes saímos da nossa função de passar o conteúdo que vai ser exigido no contexto social e ir para educação que não é a nossa função primeira (CORAL).
8. Prevenir uma situação futura... de início de uso. Aproveitar aqueles que ainda tem receio, base *familiar* [...]. Trabalhamos sempre dessa forma, envolvendo sempre o lado emocional, o lado cidadão dele...e o do rendimento esportivo. A educação física favorece para *trabalhar* esse tema...a gente consegue encaixar em todos esses eixos (TARTARUGA MARINHA).
9. No momento que eu posso *trabalhar*, eu falo sobre o uso de drogas. Trago revistas, mostro fotos, reportagens Minha disciplina tem assuntos que favorecem, por exemplo, quando a gente fala de mendigos na rua. Pode envolver a *família*, porque às vezes é omissa, a última a saber (ARRAIA).

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nas falas dos professores/colaboradores

Nos discursos apresentados, encontra-se a palavra *trabalho*, e suas derivações, prevalentes nas falas dos professores ao se referirem à prevenção ao uso de drogas em sua prática. A maioria (TRECHOS 01, 02, 03, 05, 06, 07, 08, 09) aponta, de alguma forma, dentro das possibilidades que enxergam, desenvolver ações que possam contribuir para o enfrentamento às drogas na escola, dentre elas, textos, músicas, reflexões atualidades, esporte/lazer e diálogos: *No momento que eu posso trabalhar, que eles me dão entrada, eu falo sobre o uso de drogas. Trago revistas, mostro fotos, reportagens, exemplos. Minha disciplina tem assuntos que favorecem [...] (ARRAIA).*

Nas falas (TRECHOS 01 e 03, respectivamente): *Coloquei a música “ao cubo” que fala dos filhos e da decepção com o pai, que era um espelho...fala dos sonhos, que foram*

frustrados...peguei essa música e trouxe para a realidade deles. Aproveito sempre esses temas e vou refletindo a questão das drogas (CAVALO MARINHO); [...] tem um texto no livro que é sobre a violência...e diz que existe exatamente por conta do uso das drogas. Foi bem interessante, onde a gente abriu uma discussão (ESTRELA DO MAR), explicitam as tentativas de abordar o assunto dentro de sala de aula de forma que não pareça tão invasivo para jovens e adultos estudantes.

Identifica-se professor que, mesmo reconhecendo e/ou apontando sua disciplina como não favorável à abordagem direta da temática de drogas em sala de aula, consegue encontrar formas de envolver os estudantes no assunto (TRECHO 06): *Minha disciplina...é muito difícil, mas...eu trabalho assuntos nacionais e que é de interesse (GOLFINHO).*

As tentativas de ações de prevenção desenvolvidas em sala de aula, pelos professores, remetem para o fato que, estes reconhecem seu papel na importância ao enfrentamento às drogas na escola, e sua atuação é fundamental na educação preventiva, na busca de alternativas que possam auxiliar os estudantes a constituírem um sistema de valores pessoal que lhes animem a adotar um estilo de vida, em que o uso de drogas não encontre ressonância.

Fonseca (2006), afirma em seu estudo sobre práticas pedagógicas na prevenção, que o trabalho do professor tem mais probabilidade de sucesso com a inserção, no currículo, de conteúdos significativos que reflitam na prevenção, ao proporcionar aos estudantes a aquisição de habilidades e experiências que tenham efeito protetor, incluindo ações como: adoção métodos ativos que incluem oficina, simulação, debate, discussão, diálogo, dinâmica de grupo, psicodrama, jogo dramático, dramatização, dentre outros.

Por outro lado, a intensidade da palavra *não* presente na fala de *Água Viva* (TRECHO 04), demonstra o sentimento de medo, em relação ao trabalho na perspectiva de prevenção ao uso de drogas na escolar, principalmente em sua prática: *Sinceramente não faço isso não porque eu não sei a reação das pessoas em relação ao que eu vou falar. É meio complicado trabalhar porque na realidade, infelizmente, a maioria eles não querem se ater a ler [...].* Desse modo, o sentimento expressado, o desmotiva, faz com que o professor se sinta impotente e o direciona a não desenvolver em sua prática, ações que possam contribuir para prevenção ao uso de drogas.

Vale destacar que os discursos são enfáticos (TRECHOS 03, 04 e 06, respectivamente) em considerar as *palestras* desenvolvidas dentro da escola como ação negativa, que não traz o efeito desejado no que diz respeito à atenção do estudante: *Palestra, sabemos que é importante, mas, às vezes é cansativo (ESTRELA DO MAR); Essa história de palestra...se*

não for através de leis, deixa não (AGUA VIVA); A prevenção é tão complicada. Eu não vejo a palestra como solução. Porque para eles que usam, isso é besteira. Precisa sofrer uma ação direta (GOLFINHO).

Diante dos relatos, é preciso levar em consideração que o principal problema não está no conceito de palestra em si, mas em sua forma e conteúdo, que busca apenas informar sempre pela mesma ótica. Compreende-se que é preciso vender uma nova ideia e motivar os estudantes a pensarem de novas maneiras de agir.

Essas afirmativas remetem ao entendimento que mesmo com a interface entre saúde e educação, preconizada em documentos oficiais desde a Política Nacional Sobre Drogas (BRASIL, 2005), Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o que se observa são constantes intervenções pontuais, no formato de palestras informativas, realizadas principalmente por agentes extraescolares, como profissionais de saúde e policiais, o que indica a ausência da gestão na institucionalização das ações no interior da escola (CANOLETTI; SOARES, 2005; RUA; ABRAMOVAY, 2001).

Os sentimentos evidenciados nos discursos dos professores colaboradores sobre sua prática pedagógica na prevenção, traz novamente a *família* à tona. *Coral* (TRECHO 07) aponta a *família* como um fator que acarreta risco de vulnerabilidade ao estudante se envolver com problemáticas como drogas e atrapalha o processo pedagógico dentro do espaço escolar, tendo em vista que esta depositou toda a responsabilidade na escola, que se sente sobrecarregada de atribuições: *Educar é função da família. Não temos a função de educar. Temos a função de repassar conteúdos, porque essa é a função da escola, mas desde que a família abandonou essa função primordial de ser a educadora, a escola tem assumido as duas questões[...].* Constata-se que mais uma vez a *família* é culpabilizada frente às situações causadas pela problemática e ainda pelo fato da escola e dos professores não conseguirem exercer adequadamente seu papel nas ações pedagógicas que possam prevenir.

Assim, os sentimentos alguns destes professores, expressos por seus relatos, reduz e exime, a escola e seus membros constituintes, de qualquer responsabilidade sobre o uso de droga dentro dela e os fatores associados, como a produção de violência, o que contraria, de certa forma, as evidências dos dados analisados ao longo deste texto, no qual mostra a importância da escola como agente protetor nas ações que possam oferecer a prevenção ao uso de drogas.

Na mesma linha de sentido de *Coral*, pesquisa realizada por Priotto (2008) aponta que apenas uma minoria dos professores admite que a escola também produz algumas das situações problemáticas que passa, salientando que as causas que contribuem para o aumento do uso de drogas, bem como a violência escolar, gerada pelo uso, são problemas que o estudante traz de casa, por questões familiares. Segundo os professores, a escola não está para resolver tais questões, e sim para ensinar quem quer aprender.

Contudo, as falas de *Tartaruga Marinha e Arraia* (TRECHOS 08 e 09, respectivamente), consideram *família* não como fator de risco, mas sim, como um importante fator de *proteção* para o enfrentamento às drogas na escola, ressaltando seu envolvimento como necessário nas ações de preventivas, expresso nos discursos: *Prevenir uma situação futura...de início de uso. Aproveitar aqueles que ainda tem receio, base familiar [...]; Pode também envolver a família, porque às vezes é omissa, a última a saber.* Ao pensarem no trabalho preventivo, os professores atribuem um lugar relevante à família, ressaltando sua importância e responsabilidade, como mostrado nos trechos citados.

O relato dos professores nos permite compreender que ao pensarem no trabalho preventivo, estes atribuem um lugar relevante à família, ressaltando sua importância e responsabilidade, entretanto, vale destacar que a relação de culpabilidade que a escola estabelece com à família e vice-versa, são situações que se retroalimentam. É nesse sentido, que em estudo sobre drogas na escola, Moreira, Vóvio e Micheli (2015, p.127) mostram que as concepções sobre família marcam [...] *uma significativa ambivalência: ora são consideradas vítimas; ora dificultam a ação preventiva no ambiente escolar; ou ainda, são indicadas com papel central na prevenção.*

Face ao exposto, ressalta-se que, essa transferência de culpa e/ou responsabilização para a *família* pode ser entendida, nos não ditos, como forma de justificar as situações conflituosas na escola, manifestando-se como uma maneira de o professor se afastar de seu papel frente a problemática do uso de drogas e, se sentir menos impotente. Se sustentam no sentido protetor que a toda família deveria exercer, a fim de fortalecer os valores e princípios que levam ao estudante não se desviar.

Tendo em vista o contexto apresentado, surge a importância da compreensão dos desafios/dificuldades encontrados pelos professores colaboradores no desenvolvimento de ações de prevenção, que serão abordados a seguir (QUADRO 08).

QUADRO 08 - Prevenção ao uso de drogas na escola: dificuldades curriculares e pedagógicas

1. Nossa *dificuldade*...não é nada externo, é interno. Preciso enquanto educador mudar minha *prática*, para ver resultados. A gente só vê os defeitos. [...]. Nosso alunado é diferenciado, mas a nossa prática é a mesma (CAVALO MARINHO).
2. Resume-se a isso, *material* e *apoio*. Às vezes quer fazer uma atividade diferente, aí o pessoal acha que aula é só na sala de aula, não pode porque tem horário. Esses meninos estão nem aí para aula não, se você conseguir fazer uma atividade *diferente*, trazer eles para você, bem (MANATÍ). Percebi nessa época das palestras que a própria *gestão* colocou um empecilho. Para ela, o que é tradicional é melhor. Parece que não gosta que a gente trabalhe de forma diferenciada. Às vezes você quer trazer uma atividade diferente para trabalhar na escola, no pátio, ela não quer (ESTRELA DO MAR). [...] A *falta* de *apoio*, porque quando o professor estabelece esse tipo de relação que ele precisa dar abertura para o aluno, pela escola, aula é na sala de aula, todo mundo enfileirado, um atrás do outro (CORAL).
3. [...] A *falta* de *capacitação* dificulta, mas eu acho que até como *capacitação* seria meio complicado (AGUA VIVA). Dificuldades...material didático, no que diz respeito ao tema. A falta de capacitação do professor é uma dificuldade também (PEIXE BOI).
4. Dificuldades de trabalhar prevenção na escola...falta de *material*, porque se você tem ideias, você precisa de material...isso seria um ponto forte para se trabalhar a temática prevenção, de construção, dependendo do que os professores idealizassem. A *família*... o que eu observo de longe é que os pais perderam a estribeira, não têm mais poder, autoridade, respeito. Eles perderam tudo, inclusive os filhos (GOLFINHO). A *família* que não está na escola de forma rotineira, acaba não contribuindo...às vezes está diretamente envolvida (TARTARUGA MARINHA). A *falta* da *família* fazendo presença na escola, a escola sozinha não pode fazer muita coisa...a escola e família juntas, se unissem, ajudaria (ARRAIA).

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nas falas dos professores/colaboradores

A partir dos relatos partilhados pelos professores colaboradores, *apoio* é uma necessidade latente e a falta deste, uma dificuldade presente, que assume diversos sentidos. Observa-se que a falta de *apoio*, no sentido *familiar* (TRECHO 04) aparece como dificuldade e, ao mesmo tempo como desafio para os professores trabalharem a prevenção, devido o fato da relação desta com o estudante encontrar-se distante, conseqüentemente reflete na escola: [...] *O que eu observo de longe é que os pais perderam a estribeira, não têm mais poder, autoridade, respeito. Eles perderam tudo, inclusive os filhos (GOLFINHO). A família que não está na escola de forma rotineira, acaba não contribuindo [...] (TARTARUGA MARINHA). A falta da família fazendo presença na escola, a escola sozinha não pode fazer muita coisa...a escola e família juntas, se unissem, ajudaria (ARRAIA).*

Nos discursos (TRECHO 02), a falta de *apoio* no sentido institucional, por meio da gestão, surge como forma de embarreirar e reflete na prática pedagógica inflexível e desmotivada. Entretanto, evidenciam a motivação interna dos professores em desenvolverem ações diferentes em sua prática: [...] *Apoio. Às vezes quer fazer uma atividade diferente, aí o pessoal acha que aula é só na sala de aula, não pode porque tem horário (MANATÍ). [...] A*

própria gestão colocou um empecilho (ESTRELA DO MAR). [...] pela escola, aula é na sala de aula, todo mundo enfileirado, um atrás do outro (CORAL).

A falta de apoio institucional, e a postura na maioria das vezes em assumir uma prática extremamente tradicionalista, em Foucault, coloca a organização da escola como planejada no sentido de garantir disciplina, onde o controle do tempo, do espaço, a disposição das cadeiras na sala de aula, enfileiradas uma atrás da outra, para garantir a ordem na classe e manter a disciplina, são visíveis. Assim, a escola se torna um aparelho de aprender, na qual Foucault (1999) analisa todo o processo escolar: os exercícios como uma forma de empregar tempo; as classes para articular os gestos e a postura para ler, escrever, recitar; os horários, atribuições de tarefas com certa duração e ordem e não do desenvolvimento de atividades prazerosas que atraem e prende a atenção dos estudantes.

Na mesma linha da interpretação dado os discursos, encontra-se no estudo de Sodelli (2011) que há desafios atribuídos pelos professores ao campo educacional, como a dificuldade de articulação e integração de projetos na escola, a falta de apoio institucional às ações, a escassez de tempo frente ao excesso de demandas escolares, e a carência de recursos pedagógicos que contribuam nas ações preventivas.

Quanto aos recursos pedagógicos, identifica-se, na compreensão de *Manatí, Peixe-Boi e Golfinho* (nos TRECHOS 02, 03 e 04, respectivamente) a dificuldade de *apoio* no sentido *material* e conseqüentemente pedagógicos, relacionada à deficiência de recursos na escola. Os discursos mostram que se torna dificultoso implementar estratégias que incluam materiais didáticos diferentes, que não o livro-texto e, este, muitas vezes encontra-se aquém do necessário para ser ministrado em sala: *Resume-se a isso, material e apoio [...]; Dificuldades de trabalhar prevenção na escola...falta de material, porque se você tem ideias, você precisa de material [...]; Dificuldades...material didático, no que diz respeito ao tema [...]*

Diante dos discursos supracitados, Rezende, Lopes e Egg (2003) apontam em estudo sobre os problemas de prática pedagógica em escolas públicas, que os professores se ressentem da não utilização de outros recursos materiais que não sejam o livro texto e de a escola não dispor desses materiais. Para os professores, o livro texto se apresenta insuficiente como material educativo acerca de vários temas que possam ser abordados em sala de aula, bem como sobre o perfil do estudante.

Outra dificuldade considerada nos relatos, está relacionada à deficiência de *conhecimento/capacitação* em relação à problemática de drogas. Ao expressarem: *[...] A falta de capacitação dificulta (ÁGUA VIVA); A falta de capacitação do professor é uma*

dificuldade também (PEIXE BOI), os professores remetem ao entendimento que, ao estarem incapacitados, dificilmente irão sentir-se seguros em desenvolver estratégias que possam melhorar a situação dos estudantes e, conseqüentemente da escola, o que reflete na dificuldade de modificar positivamente o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa linha de compreensão, resultados de uma pesquisa-ação realizada em escolas públicas, quanto as ações preventivas, mostram dificuldades que dizem respeito às questões pessoais dos professores, como a falta de conhecimentos específicos, de metodologias para abordagem e, os preconceitos e valores morais relativos ao tema. Um dado a ser considerado é que a grande maioria dos professores do referido estudo, assim como os da escola da presente pesquisa, já participaram de formações relativas à temática, porém, mesmo assim, afirmam que apenas o conhecimento específico em relação ao tema não basta para enfrentar a problemática na escola (MOREIRA; VÓVIO; MICHELI, 2015). Afinal, não é essa a necessidade que sentem em sala de aula, e sim de estratégias que abordem novas metodologias e que possibilitem ações pedagógicas que (re) construam sua prática.

Vale destacar ainda que a intensidade da palavra *falta*, presente nos discursos dos professores (TRECHOS 02, 03 e 04), demonstra sentimento de impotência diante do desempenho de práticas pedagógicas que possam levar às ações de prevenção, afinal, ao estarem frente a problemática do uso de drogas na escola, os professores demonstram encontrar-se em situação que não depende somente deles, e sim de responsabilidade de outras instâncias do sistema educacional. Desse modo, desmotiva a idealização, desenvolvimento e novas possibilidades que eles próprios tem capacidade de realizar.

Ademais, cabe ressaltar que *Cavalo Marinho* (TRECHO 01) ao expor que [...] *preciso enquanto educador mudar minha pratica, para ver resultados. A gente só vê os defeitos. [...]. Nosso alunado é diferenciado, mas a nossa prática é a mesma*, aponta que a dificuldade encontrada para desenvolver ações que contribuam para prevenção ao uso de drogas na escola, muitas vezes, advém de inquietações internas, deixando claro que a necessidade de mudança de atitude tem que vir do reconhecimento de cada professor, acompanhado de reflexão crítica para que possa buscar a melhoria da prática.

Nesse sentido, observa-se o ponto de encontro com epigrafe que abre este capítulo. A fala do estudante respalda a importância de conhecer o discurso destes, de forma que também possam participar do processo de (re) construção formativa do professor. Entende-se que ouvir esses jovens e adultos estudantes e o sentido que eles atribuem à droga e o uso na escola, bem como à prevenção contextualizada com suas condições concretas de vida, pode

ser um caminho para compreender a relação estabelecida com a instituição escolar e os vários desafios vivenciados. Continuando, passa-se a análise dos discursos expressos pelos jovens e adultos estudantes, frente à problemática de uso de droga na escola (QUADRO 09).

QUADRO 09 - Concepções dos estudantes

1. [...] as pessoas usam para poder aliviar...disseram que a droga tira o estresse da pessoa (ATALAIA). Falam que é muito bom, que eu deveria experimentar, que as sensações são legais. Ficam dizendo que a pessoa fica mais relaxada, tem pouca preocupação (MACAPÁ)
2. Ciclo *social*, já usei. A escolha é sua, ninguém lhe obriga. Quando a gente *usa*, acha aquilo uma posição *privilegiada*. Não é certo usar no *colégio*, mas eu usava e não estava nem aí (COQUEIRO). Se tem amigo: ‘amigo, usa também, dar uma sensação boa’...aí o amigo vai e *usa*. Daí vai se destacando para cada amigo. (ITAQUI)
3. É normal. Não vai prejudicar a mim, mas a minha *família*. Tenho primos que *usam*, eles que me *influenciam*. (MARAMAR)
- 4 O cara está na escola, mas só que não existe...se tivesse aulas dinâmicas, não iria está querendo preencher o tempo dele vendendo ou *usando* aquilo ali. Se tivesse algo atrativo...porque muitas das vezes a aula é chata... isso desmotiva, não dá nenhum estímulo em assistir a aula. Na minha sala, tem aulas que se eu pudesse sair eu saía, porque bate um desanimo pelo estilo da metodologia aplicada...tem que ter aulas dinâmicas que proponham mudar esse contexto que se vive (PEDRA DO SAL).
5. Falamos em drogas, falamos também da *família*. A proporção de ter uma *família* edificada...vai desviando coisas ruins. Como a maioria dos jovens sabem que se ficarem pelas ruas fumando, vão ser presos, e que em casa os pais não sabem ou não deixam, então vão fazer na escola (BARRINHA)
6. A gente quando *usa*, fica assim...pensando...desprezado, fica só *usando* ali, ninguém liga para gente. Sinto assim. Não acho certo aqui dentro da *escola*...a gente vem para estudar. Para fumar...para que entra? Pensa que está seguro aqui dentro fumando. (BARRA GRANDE)
7. Acho que a *família* tem que está mais atenta à droga porque destrói a vida da pessoa, o convívio *social*, *família* e o colégio. A escola deve buscar mais atenção dos alunos (FAROL)
8. Eu tive *influências* para usar...aí lembrei da minha mãe. A droga para mim é isso...uma perda de tempo, não é uma coisa boa. A *escola* é um meio de conhecimento, a gente veio para estudar (CAJUEIRO DA PRAIA)

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nas falas dos jovens e adultos estudantes

A partir dos relatos partilhados pelos jovens e adultos estudantes, buscamos saber também, no discurso deles, as concepções expressas sobre drogas no contexto escolar. Identificou-se a palavra *uso* presente em várias falas (TRECHOS 01, 02, 03) onde far-se-á a análise do sentido atribuído a esta.

O fato de proporcionar, de alguma forma, algo benéfico, característica incontestável das substâncias psicotrópicas, foi encontrada nos discursos. Na compreensão de *Atalaia e Macapá* quando pensam em drogas, o *uso* aparece como fator relevante, por proporcionarem sensações no sentido positivo, aguçando a curiosidade para o consumo (TRECHO 01): [...] *as pessoas usam para poder aliviar...disseram que a droga tira o estresse da pessoa (ATALAIA). Falam que é muito bom, que eu deveria experimentar, que as sensações são legais. Ficam dizendo que a pessoa fica mais relaxada, tem pouca preocupação (MACAPÁ)*. Contudo, essa

concepção, tem sido escamoteada, quando não, abertamente negada em nosso processo de socialização.

Paulilo e Jeolás (2005) atestam em estudo sobre os significados atribuídos às drogas por jovens e adultos estudantes, que o uso de substâncias psicoativas apresenta uma função lúdica e ritualística em muitas comunidades, facilita a inserção grupal e intensifica sentimentos de pertencimento e comunhão com as demais pessoas. Seus efeitos favorecem o combate às sensações de angústia, abandono, solidão; proporcionam, enfim, momento de esquecimento, suspensão das ansiedades e incertezas de um mundo indiferente ou ameaçador.

O *uso* aparece também no sentido de *influência* social e *autoafirmação*, nos ambientes sócios familiares. O social é apontado (TRECHO 02) como um fator preponderante para o uso, bem como dentro dele, o incentivo dos amigos, levando ao entendimento de uma posição social de destaque frente as pessoas que não são usuárias: *Ciclo social, já usei. Quando a gente usa, acha aquilo uma posição privilegiada (COQUEIRO). [...] Se tem amigo: 'amigo, usa também, dar uma sensação boa'...aí o amigo vai e usa. Daí vai se destacando para cada amigo (ITAQUI).*

Assim, deve-se lembrar que é uma dada fase da idade humana, em que o jovem está em busca de uma identidade, que possa representá-lo como pessoa, sendo alvo de várias influências e novas experiências que poderão definir sua personalidade. Segundo Schenker (2005), o contexto dominante para os adolescentes e jovens usuários de drogas são seus pares na escola e em uma proporção menor, o entorno da sociedade, podendo ser entendido como uma manifestação de uma experimentação que acontece nesta etapa de desenvolvimento.

Dessa forma, em seu estudo sobre a influência dos amigos na experimentação às drogas, Paini, Casteletto e Fonseca (2010), mostram que o adolescente remete sua atenção aos seus amigos na escola, sendo eficaz neste caso, o acompanhamento familiar positivo, as amizades de seus parentes, e principalmente o acompanhamento escolar, visando observar possíveis condutas negativas entre os jovens.

Encontra-se intrínseco no discurso de *Maramar* (TRECHO 3), a *influência* familiar, [...] *tenho primos que usam, eles que me influenciam*, mostrando-se como fator de risco para o uso de drogas, sentido identificado e discutido nos relatos dos professores colaboradores. É interessante acrescentar que desde cedo, jovens e adultos convivem com o uso de drogas em ambientes familiares, geralmente em situações de festividade e confraternização, ou ainda em situações rotineiras de uso pelos pais e/ou demais membros da família.

Nesse sentido, Almeida Filho et.al (2007) diante da análise de relatórios feitos com jovens e vulnerabilidades, destacam que a mensagem que vai sendo transmitida na educação familiar desde criança é a de que tais hábitos, como o uso de drogas, integram o conjunto dos outros hábitos que a eles foram ensinados e, portanto, fazem parte da convivência e integração social, se tornando algo banalizado, situação expressa nos discursos apresentados.

Portanto, em linhas gerais, o que se observa é que os jovens e adultos estudantes encontram influencia para o uso de droga no seio da própria família e/ou com o grupo de amigos que usam a droga, o que acaba por pressionar a quem dela nunca fez ou não faz uso e, esta facilidade de acesso em muito se deve à sua farta oferta e fácil obtenção.

Entretanto, apesar de poder ser considerada um dos fatores de risco, os discursos dos estudantes identificam a *família* no sentido de proteção, para o enfretamento ao uso de droga (TRECHOS, 03, 05, 07 e 08). Esse aspecto também foi encontrado nas falas dos professores colaboradores, o que aponta semelhanças em suas concepções sobre a droga: *Não vai prejudicar a mim, mas a minha família (MARAMAR). A proporção de ter uma família edificada...vai desviando coisas ruins (BARRINHA). Acho que a família tem que está mais atenta [...] (FAROL). Eu tive influencias para usar...aí lembrei da minha mãe [...]* (CAJUEIRO DA PRAIA).

Schenker e Minayo (2003) corroboram com os discursos as refletirem em seu estudo sobre implicação da família no uso de drogas, de forma que, quando a família incorpora autoridade, cordialidade e vigilância, constroem adaptação positiva em diversas áreas de funcionamento da relação familiar, caracterizada por clima emocional favorável ao diálogo, à troca e à confiança mútua. As autoras refletem que, se trata de estilo de educação que inicia o indivíduo num sistema de reciprocidade, correlacionando-se de forma positiva com uma série de atitudes e comportamentos do jovem, incluindo-se o desempenho e o engajamento escolar, o que certamente contribui para a prevenção.

Nessa perspectiva, esta análise permite compreender que a *família*, como instituição cuidadora de seus membros e responsável pela transmissão de valores éticos e morais, é de indiscutível relevância como instituição capaz de contribuir para a prevenção frente aos problemas gerados pelas drogas, principalmente quando permeia o ambiente escolar.

A falar em espaço escolar, fica explícito nos discursos (TRECHOS 05 e 06) que, os jovens e adultos estudantes apontam a *escola* como um espaço protegido para o uso de substancias psicoativas, evidenciado nas falas: *Como a maioria dos jovens sabem que se ficarem pelas ruas fumando, vão ser presos, e que em casa os pais não sabem ou não deixam,*

então vão fazer na escola (BARRINHA). [...] para fumar...para que entra? Pensa que está seguro aqui dentro fumando (BARRA GRANDE).

Isso significa dizer que, diante do espaço escolar ser um local considerado privilegiado de humanização, reflexão, socialização e principalmente de educação, importante para realização de intervenção educativa com crianças, adolescentes, jovens e adultos, vem sendo utilizada como escudo protetivo, por jovens e adultos estudantes envolvidos com drogas, como uma forma se desviarem a atenção da família, autoridades e dos próprios educadores.

Nessa linha de sentido, Dalbosco (2013) aborda em sua reflexão sobre problemas relacionados às drogas, que o espaço escolar vem sendo destruído pela problemática, em seu interior ou mesmo dentro da sala de aula, levando a uma situação de risco, dessa forma, que se sobrepõe à própria instituição e a qualquer ação proposta.

Encontra-se ainda nos discursos de *Pedra do Sal e Barra Grande* (TRECHOS 04 e 06): *O cara está na escola, mas só que não existe...[...] (PEDRA DO SAL). A gente quando usa, fica assim...pensando...desprezado, fica só usando ali, ninguém liga para gente (BARRA GRANDE)*, sentimento de *não pertencimento* revelado, em relação ao ambiente escolar, sentimento que por sua vez, não surgiu apenas por fatos inerentes à escola, remete-se também ao compartilhamento de experiências, características pessoais e coletivas vividas intra e externamente à escola, como o fato de uso de drogas.

Por outro lado, diante dos discursos e da realidade encontrada na escola, compreende-se ser interessante que o jovem e adulto estudante reflita esse sentimento ao questionar-se sobre como quer ter uma escola de qualidade se muitos não respeitam o ambiente escolar e seus sujeitos, bem como indagar o fato de almejam ter uma escola modelo se eles mesmos não desenvolvem uma relação de pertencimento a ela, achando natural cometer atos ilícitos e romper regras, induzir a violência, o uso, disseminação e/ou tráfico de drogas dentro da instituição. De acordo com Mendonça (2011), esse fato revela que os estudantes aprendem o significado social da instituição, mas não o veem presente diretamente em suas vidas e, por isso, atribuem-lhe um sentido próprio, baseado em suas realidades pessoais.

Contudo, Dayrell e Jesus (2013) acrescentam que existe uma espécie de dilema que jovens estudantes vivenciam: por um lado, a negação da escola no presente, por não encontrarem motivação para a experiência escolar que lhes é oferecida; por outro lado, a consciência da centralidade da escola para seu futuro.

Apesar da falta de motivação, esse sentido de *reconhecimento* da escola como um espaço de educação e futuro emergem a ponto de aparecerem nos discursos (TRECHOS 04 e

07) frente a vontade de busca pela melhoria das fragilidades pedagógicas da escola, através de sugestões para que possam preencher as lacunas sentidas pelos jovens e adultos estudantes, expressas: [...] *se tivesse aulas dinâmicas, não iria está querendo preencher o tempo dele vendendo ou usando aquilo ali. Se tivesse algo atrativo...porque muitas das vezes a aula é chata... isso desmotiva, não dá nenhum estímulo em assistir a aula. Na minha sala, tem aulas que se eu pudesse sair eu saia, porque bate um desanimo pelo estilo da metodologia aplicada...tem que ter aulas dinâmicas que proponham mudar esse contexto que se vive (PEDRA DO SAL). A escola deve buscar mais atenção dos alunos (FAROL).*

Compreende-se que, a sala de aula nem sempre é o local preferido e mais prazeroso, pois, nela os estudantes devem, na maioria das vezes, permanecer em silêncio, sem voz e vez, com uma metodologia monótona que não leva em consideração o seu vivido, exceto nas aulas de disciplinas cujos professores estabelecem um bom relacionamento com eles e/ou com o conteúdo ministrado. Essas práticas em sala de aula acarretam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem tanto para os estudantes quanto para os professores, levando a dispersão, saídas frequentes de sala de aula, bem como o despertar da vontade de usar a droga.

Leite et. al (2016) respalda esse sentido, ao apontar em seu estudo sobre as concepções do sentido da escola para jovens estudantes, que, quanto aos professores, os considerados bons são aqueles que realizam atividades diferentes e motivadoras, explicam bem os assuntos e estabelecem um bom relacionamento com seus alunos, possibilitando o diálogo, momentos de descontração e diversão em sala, instigando a vontade de participar e aprender.

Assim, deve-se levar em consideração que a política de educação é considerada uma das principais políticas que dispõe da necessidade de prevenção do uso indevido de drogas na escola, e que de acordo com ela, pode-se e deve-se desenvolver projetos internos que envolvam todos aqueles que a compõem fazendo uso de subsídios por parte das políticas públicas, verificando os fatores de risco e os fatores de proteção relacionados ao uso.

Entretanto, os discursos mostram que o desafio da escola de EJA e demais modalidades de ensino, não é combater as drogas, mas sim contra os fatores que tornam as crianças, adolescentes, jovens e adultos vulneráveis ao uso destas substâncias, e dessa forma, motiva-los a aprender através de práticas inovadoras que causem interesse no ensino e aprendizagem e não em fatores de risco que possam acarretar no uso e suas consequências prejudiciais para o indivíduo e sua conjuntura sócio familiar, incluindo o ambiente escolar.

Diante das concepções dos jovens e adultos estudantes sobre drogas e, da necessidade de mudanças que possam auxiliar na prevenção, passa-se a análise dos relatos voltados para a prevenção ao uso de drogas e como poderia ser realizada na escola (QUADRO 10).

QUADRO 10 - Prevenção ao uso de drogas na escola

1. Nessa *escola*, eu botava dois policiais na frente, começava a revistar (MARAMAR). *Vigiando* os alunos nas salas de aula eu acho que previne. Na minha sala de aula já teve muitos que desistiram por causa disso. Pode *fiscalizar* mais (FAROL).
2. Vejo duas coisas...a *polícia* e conselhos. Dar *conselho* para pessoa parar de usar, dizer que é errado...prejudica. Os professores e colegas que não gostam disso, deveriam falar (ATALAIA). O papel da escola é incentivando o não uso, apoiando as pessoas que usam e ajudando a entender que é possível elas saírem (BARRINHA). Conselho, *conversar* sobre o que ele vai perder, o que ele vai querer, se ele vai mudar. O professor e amigo que é bem próximo pode até ajudar (PRAIA ITAQUI)
3. Não adianta palestra aqui na escola, até porque sentei do lado de pessoas e elas ficaram jogando piadinha, dizendo que fala demais, ah não sei para que isso...porque entra por aqui e sai pelo outro. Seria muita ousadia revistar, mas eu seria bem *rígida* assim. A gente podia também ter um diálogo...*conversei* com pessoas que deu certo... (CAJUEIRO DA PRAIA)
4. Com a ajuda de psicólogos na escola para poder conversar com o usuário e dizer as consequências que as drogas trazem na vida do ser humano (MACAPÁ)
5. No meu caso, falar de drogas não ajudava nem um pingão...quanto mais o professor fala, é rígido, melhor se mostrar em cima dele. Na cabeça de quem usa, quanto mais perigoso, mais a *polícia* vem, melhor...quanto mais for escondido, quero fazer...mostrando para os outros que eu faço o que eles não têm coragem (COQUEIRO). Se proporcionasse ‘vamos fazer isso, vamos pintar uma sala’, isso também *mudaria*, pois além do entrosamento, iria entrosar a escola. Se além das palestras, abrisse espaço para outros assuntos sem ser só segurança, sem ser palestra de drogas que todo mundo conhece. Abrir os espaços para outras coisas, *innovar, mudar* (PEDRA DO SAL). A escola podia ver se distrai os alunos...um jogo, alguma coisa no pátio...futebol, dança, capoeira...para não ficar ninguém aí vagando, fumando. Os professores, acho que eles podem ajudar, fazendo alguma coisa assim...gostaria da escola boa mesmo (BARRA GRANDE)

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nas falas dos jovens e adultos estudantes

Quando se trata de prevenção ao uso de drogas, os jovens e adultos estudantes enxergam que a problemática seja diminuída ou sanada através no sentido *repressivo*, onde a presença de policiais dentro da escola, vigília e revista dos estudantes são formas de impor autoridade e respeito frente a situação, conforme ilustrado nos depoimentos de: *Atalaia, Maramar, Farol e Cajueiro da Praia* (TRECHOS 01, 02 e 03).

Fruto de uma necessidade imediata que emergiu dentro da escola, a medida adotada constantemente, tem sido a repressão às drogas e, muito menos o desenvolvimento de estratégias preventivas que visem a diminuir a demanda de uso. Nesse sentido, por vivenciarem essa situação no cotidiano da escola, os estudantes interiorizam, as atitudes mais rígidas e principalmente a presença da polícia, como algo normal e essencial, claramente expresso nos discursos: *Nessa escola, eu botava dois policiais na frente, começava a revistar (MARAMAR). Vigiando os alunos nas salas de aula eu acho que previne. Na minha sala de*

aula já teve muitos que desistiram por causa disso. Pode fiscalizar mais (FAROL). Seria muita ousadia revistar, mas eu seria bem rígida assim (CAJUEIRO DA PRAIA).

Os sentidos dos discursos permitem compreender que a falta de segurança e o aumento da violência que a droga traz para o interior da escola, preocupam todos os sujeitos que a compõe, independente das funções que desempenham. Nessa ótica, Ruotti, Alves e Cubas (2006) destacam a importância da presença do policial nas escolas como uma possibilidade de resgate da segurança. Entretanto, além do trabalho da gestão e do policial no enfrentamento às drogas e suas vulnerabilidades, Zaluar (2002) reforça que é necessária a cooperação da comunidade escolar, pois, somente com essa participação conjunta, a escola obterá avanços frente a prevenção.

Na perspectiva de Foucault (1987; 1999), esse sistema repressivo utilizado pela escola, a coloca, como um local de atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente do sujeito, surgindo então à concepção de homem como um objeto, capaz de ser moldado, atribuindo a Instituição escola, no caso específico, a possibilidade de modificá-lo segundo seus padrões, desconsiderando a realidade do jovem e adulto estudante. Para o autor, o corpo, nestas instituições, é visto como um objeto, capaz de ser domesticado, adestrado a partir de normas e punições, para que assim todos exerçam suas tarefas como bons cidadãos evitando infringir as normas estabelecidas pelo poder.

Um crítico da instituição escolar, o autor supracitado ressalta que nas escolas a disciplina é moldada a partir da distribuição dos indivíduos no espaço utilizando técnicas para obter um sujeito cada vez mais submisso. Assim, compreende-se ainda que, apesar da polícia e os métodos repressivos de prevenção às drogas, serem apontados como medidas emergenciais que auxiliam a escola estabelecer o controle, estas, podem acarretar outros problemas mais graves, como por exemplo: mascarar e acomodar a comunidade escolar frente a real necessidade preventiva, demonstrada, até então, como o planejamento e construção de ações pedagógicas que possibilitem maior integração do estudante com o aprendizado.

Vale ressaltar que, segundo Arroyo (2007), os antigos métodos disciplinares aplicados pelos educadores e gestão da escola a determinados estudantes, ditos violentos, como as advertências, penalidades e até expulsões podem reproduzir revoltas com atitudes violentas. Conseqüentemente, muitos deles ao retornarem às escolas poderão transformá-las em locais propícios à violência, pois acharão que podem se vingarem ou mostrarem sua imagem de autoridade frente aos colegas, fato que já aconteceu na escola *locus* desta pesquisa.

Esse sentido de *efeito contrário* que a presença da polícia pode manifestar nos estudantes, principalmente aqueles envolvidos com drogas é visível no discurso de *Coqueiro* (TRECHO 04): *Na cabeça de quem usa, quanto mais perigoso, mais a polícia vem, melhor...quanto mais for escondido, quero fazer...mostrando para os outros que eu faço o que eles não têm coragem.*

O efeito contrário da repressão expresso pelo estudante, precisa ser compreendido dentro das relações estabelecidas na escola seja entre professor e estudantes, gestão e estudantes, polícia e estudantes, entre outros, na qual para Foucault (1999), nas relações, o poder não é uma propriedade, não é uma potência; o poder sempre é apenas uma relação e, onde há poder sempre há resistência, pois, existe uma correlação de forças.

Ao se referirem à *prevenção*, *Atalaia*, *Barrinha*, *Itaqui e Cajueiro da Praia* (TRECHOS 02 e 03) atribuem o sentido afetivo, *conversa/diálogo* como ação que ajudaria o enfrentamento às drogas na escola: [...] *Dar conselho para pessoa parar de usar, dizer que é errado...prejudica [...]* (ATALAIA). *O papel da escola é incentivando o não uso, apoiando as pessoas que usam e ajudando a entender que é possível elas saírem* (BARRINHA). [...] *Conselho, conversar o que ele perdeu, vai perder daqui para frente. A gente podia também ter um diálogo...[...]* (CAJUEIRO DA PRAIA).

Vóvio e Micheli (2015) apoiam essa linha de sentido, ao mostrarem que dentre as possibilidades de trabalhar a prevenção de drogas na escola, está a importância de as ações preventivas serem perenes e estarem presentes no cotidiano escolar. Frente à identificação de consumo de drogas por estudantes, de modo geral, os professores pautam a intervenção na busca de diálogo e na articulação com toda a rede de apoio que circunda a escola. Fonseca (2006) acredita que o trabalho docente tem mais probabilidade de sucesso com a inserção também de debate, discussão, diálogo nas práticas pedagógicas, para que assim possam oferecer participação aos estudantes.

Dessa forma, observa-se a consonância entre os sentidos e sentimentos que os estudantes atribuem para melhoria da problemática de drogas na escola e o que as pesquisas apontam, sendo o diálogo, principalmente diante da escuta, fator que fortalece os laços no ambiente escolar, auxiliando às ações de prevenção como forma de fator protetivo ao jovem e adulto estudante, tornando-o participativo e interiorizando sensação de pertencimento na execução das ações estratégicas.

Identifica-se ainda que, diante das ações estratégicas para a *prevenção*, intra e extramuros, a escola pode fortalecer redes de apoio e proteção aos jovens e adultos

estudantes, principalmente ao se tratar do trabalho conjunto com outras categorias profissionais (TRECHO 04): *Com a ajuda de psicólogos na escola para poder conversar com o usuário e dizer as consequências que as drogas trazem na vida do ser humano (MACAPÁ).*

Nessa perspectiva, Buriti (2016) diz que o acompanhamento dos estudantes em seus aspectos de socialização ficaria mais evidente nas práticas pedagógicas, com um trabalho em rede e profissionais envolvidos nesse processo interdisciplinar. A participação e o compromisso construído entre os diversos sistemas, equipes e o diálogo reflexivo com a escola, privilegia questões apresentadas no contexto familiar e educacional que interferem no processo educacional.

No ambiente escolar, principalmente na sala de aula, o jovem e adulto estudante vislumbra a *prevenção* ao uso de drogas, bem como as demais vulnerabilidades as quais são submetidos, através de *práticas inovadoras* voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Reconhecem e afirmam que as ações e temáticas específicas sobre o uso de drogas não acarretam efeito desejado ao público alvo (TRECHOS 03 e 05): *Não adianta palestra aqui na escola, até porque sentei do lado de pessoas e elas ficaram jogando piadinha, dizendo que fala demais, ah não sei para que isso...porque entra por aqui e sai pelo outro (CAJUEIRO DA PRAIA). [...] falar de drogas não ajudava nem um pingão...quanto mais o professor fala, é rígido, melhor se mostrar em cima dele (COQUEIRO).*

Nesse mesmo sentido dado os discursos dos estudantes, Moreira, Silveira e Andreoli (2006), apontam estratégia importante no enfrentamento, que se concentra na ação educativa por meio de intervenções de caráter pedagógico. Desta forma, desviam-se as atenções do uso das substâncias psicoativas, sem perdê-las de vista, para preocupar-se com a melhoria das condições de desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos no processo de aprendizagem, com vista à formação de cidadãos aptos para tomarem suas próprias decisões.

Isso significa dizer que, tal premissa desloca a discussão da prevenção para o campo da política educacional e do questionamento pedagógico, onde uso de drogas deixa de ser visto de forma dissociada da vida dos estudantes, ao mesmo tempo em que se conclama a escola a assumir seu papel social, ampliando o campo de intervenções, incluindo ambiente escolar, desenvolvimento social e relações intersetoriais, educação e atenção à saúde, no qual abandona o escopo restrito da prevenção de uma determinada doença, para melhorias na prática pedagógica como fator que leva a prevenção.

Observa-se que os espaços organizados dentro das instituições para produzir conhecimento como: laboratório, biblioteca, sala de multimídia, pátio, sala de aula, dentre

outros; associado ao compromisso do corpo docente, possibilitam sucesso no trabalho preventivo ao uso de drogas na escola, assim expresso nos discursos: *Se proporcionasse ‘vamos fazer isso, vamos pintar uma sala’, isso também mudaria [...]. Se além das palestras, abrisse espaço para outros assuntos sem ser só segurança, sem ser palestra de drogas que todo mundo conhece [...] (PEDRA DO SAL). [...] um jogo, alguma coisa no pátio...futebol, dança, capoeira...para não ficar ninguém aí vagando, fumando. Os professores, acho que eles podem ajudar, fazendo alguma coisa assim. (BARRA GRANDE).*

Buriti (2016) apoia que a prevenção é um processo contínuo e entendida também como um trabalho em diminuir a motivação que se possa ter em usar as drogas, ou fazer este uso de forma frequente ou prejudicial. Dessa forma, frente os discursos dos jovens e adultos estudantes, novas práticas pedagógicas que possam envolver e trazer diferentes maneiras de aprender, contribuem para redução de danos e diminuem a oferta, procura e uso de drogas dentro da escola, de forma que os estudantes ficam entretidos no processo de ensino.

Sob essa ótica, a educação que possibilita aos educandos aumento na criticidade, na autonomia e na capacidade de escolher, é em si preventiva. Contudo, ponto importante a ser considerado é a pouca integração tanto na formação dos professores como nas poucas experiências de projetos de prevenção desenvolvidas no âmbito escolar, até porque as experiências que os professores têm em relação a temática, em sua maioria, vem pautadas em modelos que explicita ou implicitamente objetivavam a abstinência, sendo pouco efetivas. Assim, reforça-se a importância de práticas pedagógicas inovadoras que proporcionam a prevenção às vulnerabilidades que os jovens e adultos estudantes são expostos.

Esse conjunto de palavras que atribuem sentidos às concepções e desafios enumerados pelos professores e jovens e adultos estudantes, articulados com as possibilidades vislumbradas em seus discursos, podem contribuir de forma relevante para o desenvolvimento de processos formativos, potencializando a qualidade das ações pedagógicas planejadas, de forma que ao serem implementadas, reflitam na prevenção.

A seguir será abordado o processo de formação dos professores, bem como a intervenção realizada em sala de aula com os estudantes, frente à (re) construção da prática pedagógica a fim de contribuir positivamente na participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à prevenção às drogas no ambiente escolar.

4.2 Centralidade das ações de prevenção: (re) construção da prática pedagógica frente às demandas sociais e escolares

Os dados referentes aos fatores de risco e proteção ao uso da droga, apontados inicialmente como necessidades formativas, pelos professores e estudantes, respaldaram o planejamento e desenvolvimento da formação, contribuindo para o alcance da segunda etapa do Arco de Maguerez, no presente estudo, no percurso da Espiral da Pesquisa-ação Colaborativa. Passamos agora, a discussão da terceira, quarta e quinta etapas apresentando a discussão dos resultados provenientes da formação dos professores/formadores e formação dos professores/colaboradores, relativos a terceira e quarta etapa do Arco de Maguerez, no Espiral da Pesquisa- ação Colaborativa (FIGURA 05 p. 101).

Ao trazer a “Centralidade das ações preventiva” como argumento essencial para a (re) construção da prática pedagógica do professor, buscamos provocar a descoberta da origem das turbulências das marés, advindas das “demandas sociais e escolares” pautadas na coexistência de partilhas e conflitos intra e extraescolares. Em uma atitude ousada estamos iniciando um processo de desconstrução para desocultar a existência de uma realidade que coloca em situação de constrangimento a Instituição e todos os seus profissionais.

A terceira etapa corresponde à Teorização da ação, ou seja, à formação desenvolvida com e pelo professor/colaborador/formador e demais professores colaboradores, na qual consistiu em realizar discussões reflexivas acerca das necessidades apontadas dentro do problema da realidade a ser modificada, por meio da realização de atividades, construção de materiais, registros e relacionadas com situações de aprendizagem.

Durante a formação, ao terem a oportunidade de confrontar a prática desenvolvida anteriormente com a variedade de atividades possíveis de serem realizadas na sala de aula, foram se percebendo como sujeito do processo e gradativamente (re) construindo sua prática. Os professores tiveram a oportunidade de elaborarem de maneira reflexiva, crítica e criativa, estratégias pedagógicas para intervirem em sua realidade, chegando assim ao ápice da quarta etapa do Arco de Maguerez (Hipótese/Planejamento de Solução).

Como já mencionado na metodologia deste estudo, foi escolhido dentre os professores da escola um para ser o professor/formador a fim de possibilitar a mediação da formação continuada promovida para os demais colegas na escola. Dessa forma, nos próximos subitens, apresenta-se a relação cíclica do processo de formação continuada, analisando reflexivamente seus resultados, iniciando com a análise da Formação do professor/formador, seguida da

Formação dos Professores/colaboradores e finalizando com os discursos dos jovens e adultos estudantes, líderes das turmas, expondo a necessidade de uma escola com aulas mais atrativas e motivadoras.

4.2.1 Formação Continuada do Professor/Formador: ousando mergulhar na Maré

Assumindo a escola como um espaço vocacionado para a produção e legitimação do conhecimento, buscamos entre os seus pares um professor para participar da formação continuada e posteriormente trabalhar as ações realizadas nessa formação com os colegas no espaço escolar. Tendo, o formado, sido eleito pelo coletivo da escola, teve início o processo de intervenção pedagógica, na UFPI, denominado *Curso de Formação Continuada – Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade* foi realizada em quatro momentos. Vale esclarecer que o material coletado durante a formação assumiu um sentido amplo, de modo a captar os diversos significados das experiências vivenciadas. Além dos depoimentos dos participantes, detalhamos as atividades realizadas, bem como, a construção uso e construção dos materiais pedagógicos pelos professores/colaboradores/formadores¹. Tais dados permitiram maior compreensão do processo vivido nos momentos de formação delineados nos quadros 11, 12, 13 e 14, analisados respectivamente.

QUADRO 11- Formação do Professor Formador: Primeiro Momento

Planificação do Curso: Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Intervenção do Professor/Formador –Diagnóstico da realidade; 2) Primeiro momento de alternância - Vivenciando o processo de Aprendizagem; 3) Intervenção do Professor/Formador – Descoberta das marcas com a participação da professora/formadora; 4) Segundo momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido; 5) Intervenção/ Professor/formador – Orientação da leitura do texto explicativo pelos participantes; 6) Terceiro momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido; 7) Registro/Auto avaliação - Retenção da aprendizagem.

FONTE: Planificação construída para o desenvolvimento do Projeto do Curso de Formação Continuada – Educação de Jovens e adultos Privados de Liberdade. Módulo 01.

¹ Referimos professores/colaboradores/formadores, no plural, devido fato do Projeto do Curso para formação do professor formador, *Formação Continuada – EJA Privados de Liberdade*, estender-se para outros municípios: Teresina, Barras e Buriti dos Lopes. Entretanto, para o presente estudo, utilizamos apenas os registros do professor em formação de Parnaíba.

A formação iniciou no primeiro momento, com a primeira intervenção do Professor/Pesquisador/Formador a partir da exposição e discussão do diagnóstico da realidade, no qual foi abordado o perfil do estudante de EJA, o papel da escola, que se sente sobrecarregada e, do professor, que tem interesse de fazer com que suas aulas se tornem atrativas, por meio de novas práticas pedagógicas, capazes de suprir as necessidades dos estudantes, frente às demandas da própria escola e da comunidade, como é o caso da problemática do uso de drogas.

A partir daí, foram vivenciadas novas estratégias de ensino no intuito de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e instigante diante da necessidade de oferecer alternativas que possibilitem aos jovens e adultos estudantes, o emergir de diversas sensações, como: prazer, desafio, excitação, confrontação de limites, expansão da mente, entre outras, com a finalidade de motivar-se para a aprendizagem se afastando gradativamente do interesse pelo uso de drogas.

Dessa forma, foi apresentado o *Baralho Segredo dos Números* (ANEXO C), idealizado por Esther Pillar Grossi (1990), no qual permite criar um ambiente de construção, encorajando os estudantes a formular hipóteses, discutir e aplicar ideias matemáticas relacionadas com a aritmética. Neste desafio os estudantes devem analisar o baralho e desvendar qual o mistério e a relação entre os símbolos de cada carta e o número nela escrito. O segredo em questão é que cada símbolo representa um número primo. Por exemplo, se em nosso baralho a carta de número 2 tem um furo como símbolo e a de número 3 possui um círculo azul, porque a carta de número 6 possui um furo e um círculo azul? Espera-se que os estudantes consigam concluir que como $6 = 2 \times 3$, a carta possui a simbologia destes números primos (2 e 3).

Logo após, foi entregue o jogo do *Veritek* (ANEXO D) a cartela (primeiro momento de alternância), relacionada com o desafio proposto com o baralho (ANEXO E). Também idealizado pela autora supracitada, o *Veritek* um jogo que trabalha com situações problemas desde o processo de alfabetização até o adulto, em diversas disciplinas como: história, geografia, português, matemática, ciências, inglês, dentre outras. Tem como objetivo trabalhar autocorreção, orientação espacial, discriminação visual, associação, cores, atenção, concentração, desenvolvendo a possibilidade de aprendizagem de uma forma dinâmica e lúdica, resolvendo problemas com novos desafios. Cada jogada, utilizam-se duas cartelas, que são subdivididas em doze partes numeradas, nos quais em um dos lados estão contidos os desafios, no outro, as soluções que correspondem às respostas dos desafios.

O jogo foi iniciado no intuito de levantar os conhecimentos prévios dos professores/colaboradores/formadores em relação ao conteúdo apresentado. Diante do fato de que os professores/colaboradores/formadores não estavam conseguindo obter êxito ao responder toda a cartela e concluir a atividade, o professor/pesquisador/formador interviu, segundo momento de intervenção, oferecendo subsídios para a descoberta das marcas do baralho, esclarecendo as dúvidas que surgiram no processo de execução da atividade tendo como recurso o *Veritek*. A partir do conhecimento apreendido, foi retomada a atividade com o uso da cartela, segundo momento de alternância.

Ao observar que ainda permaneciam dúvidas em relação ao conteúdo e que estas, estavam dificultando a conclusão da atividade o professor/pesquisador/formador fez a orientação da leitura do texto explicativo *O Segredo dos Números*, sobre as marcas do baralho (terceiro momento de intervenção), pelos professores/colaboradores/formadores (ANEXO F). Em seguida, operando com o conhecimento apreendido, retomaram ao jogo do *Veritek* e finalizaram com êxito as respostas da cartela ao conferirem com o gabarito, terceiro momento de alternância.

As atividades deste momento foram encerradas com a auto avaliação dos participantes, um registro de como aconteceu a *retenção de aprendizagem*. Segue o depoimento de *Cavalo Marinho*, professor colaborador em formação que estava se qualificando para mediar a formação continuada dos professores da escola, colaboradores da presente pesquisa.

Bom, nesse primeiro momento, presenciamos uma aula teórica juntamente com a prática. Onde me senti como aluna que tive minhas dúvidas com a aula expositiva e quando partimos para a prática a minha dúvida estava lá estampada, então a professora formadora, nos entregou um texto explicativo, onde fizemos a leitura e em seguida retornamos para a prática, onde obtive sucesso, tirando todas as dúvidas. Constatei que é possível a teoria sempre andar junto com a prática (Cavalo Marinho).

Diante do discurso apresentado, compreende-se que a prevalência das palavras *teoria* e *prática* indicam sentido de desafio no processo de retenção de aprendizagem devido à dificuldade do professor de, por vezes, estabelecer a conexão entre ambas no desenvolvimento de sua prática, porém, quando este identifica os pontos que precisam ser restabelecidos, retoma o processo de forma que a prática flui naturalmente. Reconhece que a teoria e prática não estão separadas e sim, situações que se conectam entre si.

Nesse sentido, durante o processo de aprendizagem ocorrido neste primeiro momento do curso, pode-se enxergar as várias possibilidades metodológicas possíveis para trabalhar em

sala de aula, de forma que o conteúdo ministrado se torne mais dinâmico e interessante ao conseguir articular a teoria com a prática. Especificamente sobre o uso do *Veritek* e do *Baralho*, inicialmente percebeu-se a curiosidade aguçada da professora colaboradora em formação, bem como certa dificuldade em acertar as marcas das cartas, desafio presente nas figuras da cartela gerando angústia e ansiedade.

Entretanto, com a sistemática vivenciada durante o processo de aprendizagem, esta se sentiu instigada, provocada a aprender, sem amarras e/ou culpa e, de forma positiva pôde reconhecer suas fragilidades e acima de tudo se sentir no lugar do estudante com seus medos, suas dificuldades e potencialidades. Dentro dessa perspectiva, Imbernón (2010) diz que, trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, permite a articulação de novos saberes na construção da prática, dialogando com os envolvidos no processo de formação. Significa dizer que, a formação continuada pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

Nesse contexto, fica evidente a carência da reflexão teórico prática nos momentos formativos do professor, ou ainda, a pouca compreensão da dimensão da importância teórica na construção de sua prática, daí a dificuldade que sente em conectar os dois momentos. Diante do exposto sente-se no discurso da professora colaboradora em formação a mudança de sua percepção, ao estabelecer e redimensionar a relação que se tem entre a prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho no contexto escolar. Passemos agora a discussão do segundo momento do Curso de formação (QUADRO 12).

QUADRO 12- Formação do Professor Formador: Segundo Momento

Planificação do Curso: Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos: 8) Intervenção do Professor/Formador – Apresentação: resultado de diagnóstico; 9) Quarto momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido; 10) Intervenção do Professor/Formador - Passos da aula andragógica; 11) Quinto momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido: elaboração e apresentação da aula andragógica; 12) Registro/Auto avaliação - Retenção da aprendizagem, como se percebem aprendendo;</p>

FONTE: Planificação construída para o desenvolvimento do Projeto do Curso de Formação Continuada – Educação de Jovens e adultos Privados de Liberdade. Módulo 01.

Ao retornar, o segundo momento do Curso de formação, a quarta intervenção do professor/pesquisador/formador se constituiu na apresentação de alguns exemplos de resultados de diagnóstico de níveis de aprendizagem de jovens e adultos estudantes. Estes

possibilitaram a realização de uma atividade na qual os professores/colaboradores/formadores pontuaram as principais dificuldades a serem enfrentadas, quarto momento de alternância (ANEXO G), frente aos diagnósticos construíram uma cartela para uso do *Veritek* (ANEXO H) a fim de trabalhar as dificuldades detectadas. Concluídas, houve a troca das cartelas entres os participantes para testar e avaliar as condições de uso pelos estudantes.

Após essa atividade, o professor/pesquisador/formador, fez a quinta intervenção, com um momento explicativo sobre os passos da *Aula Andragógica*, para estudantes da EJA. O método desenvolvido para a execução da aula andragógica leva em consideração que os adultos podem se concentrar numa exposição teórica durante aproximadamente sete minutos.

Assim, a aula é planejada considerando momentos de intervenção do professor e momentos de alternância que serão utilizados pelos estudantes em atividades. Portanto, em uma aula de sessenta minutos, por exemplo, 30% dela são dezoito minutos com alternância de atividade. Diminuindo os sessenta minutos de dezoito, sobram quarenta e dois minutos como tempo total de concentração na aula e, este tempo dividido por sete minutos (tempo de concentração contínua em teorias), resulta em seis períodos: um período para introdução, quatro para desenvolvimento do tema e um para a conclusão. (BELLAN, 2005a).

Complementando, Cavalcanti (1990) diz que essas alternâncias podem tomar até 30% do tempo de uma aula teórica, porém, permitem quadruplicar o volume de informações assimiladas pelos estudantes. Esse conceito de período de concentração deve ser aplicado no decorrer de toda aula.

Em seguida foi solicitado ao grupo a elaboração de uma aula andragógica pelos participantes para posterior apresentação, quinto momento de alternância. Finalizando o segundo momento do Curso, ocorreu o registro dos professores/colaboradores/formadores, através da auto avaliação: *Como se percebe aprendendo no processo de retenção de aprendizagem. Cavalo Marinho*, a professora/colaboradora/formadora, relata:

Pudemos constatar que apenas ouvindo, aprendizagem é pouca e ficamos com várias dúvidas. Estamos vivenciando uma experiência singular em relação a aprendizagem. Nesse método Andragógico, eu me percebo que todas as dúvidas são tiradas com a prática, pois só tenho sucesso na prática se eu tiver aprendido o conteúdo em estudo. Então percebo que não tem como camuflar o aprendizado do meu aluno e daí então vai reforçar e tirar as dúvidas existentes.

A partir deste relato, percebe-se que a *aprendizagem* surge como um fator medidor do conhecimento, no sentido que, para o professor, ele só obtém sucesso na prática se a

aprendizagem se der de forma compreensiva, respeitando o estilo que é assimilado, caso contrário, se esta for deficiente, surgem dúvidas que podem comprometer o processo de aprendizagem, seja do professor em formação ou do estudante em sala de aula.

A aprendizagem refere-se à aquisição cognitiva, física, emocional e, ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto a pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e/ou comunicar esse conhecimento. Esta apresenta três diferentes dimensões ou domínios: cognitivo, físico e emocional. (DE AQUINO, 2007. p. 07).

Diante disso, na fala de *Cavalo Marinho*, percebe-se que seu estilo de aprendizagem predominante é o tátil-sinestésico, apontado pelo autor supracitado, como um estilo voltado para o fato de que: para aprender melhor, executar uma atividade e praticar uma habilidade, é necessário o uso de material concreto para o prévio manuseio, a fim de apreender com facilidade a informação oferecida. Este estilo de aprendizagem encontra-se dentro do domínio físico, que está intrinsecamente relacionado aos sentidos físicos que todas as pessoas possuem.

Ressalta-se que, para que a aprendizagem ocorra de forma que facilite a apreensão do conhecimento, como foi inicialmente abordado no registro anterior, se reforça a necessidade de um processo dinâmico que envolva teoria e prática suporte fundamental para elaboração de estratégias que prenda a atenção do estudante.

Na mesma linha de pensamento, compreende-se que, uma vez que o professor desmistifica a ideia de que somente o estudante precisa se desenvolver cognitivamente e emocionalmente e, que ele como educador precisa também se compreender, poderá dar mais significado ao processo de ensinar/aprender (CERQUEIRA, 2006). Em termos práticos, entende-se que o professor precisa dominar o conteúdo que ensina para poder transformá-lo, e paralelamente, conhecer os recursos que os estudantes trazem em sua bagagem, promovendo uma compreensão mais significativa.

O professor ao descobrir o seu estilo de aprendizagem interioriza a necessidade de identificar os estilos de seus alunos, compreendendo que cada pessoa tem uma forma própria para ensinar e aprender, o que irá contribuir para o planejamento de ações que possibilita a (re) construção da prática pedagógica, pois, conhecer cada um deles, suas formas de aprender, e seus métodos de assimilação do conhecimento, fornece-lhe elementos para a construção de uma variedade de estratégias para trabalhar o mesmo conteúdo de diferentes formas, oportunizando a todos, que este possa ser assimilado e apreendido.

Dessa forma, Libâneo (1998) afirma que o professor medeia à relação ativa do estudante com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas,

considerando o conhecimento, a experiência e o significado que este traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. Continuaremos, então, passando para o terceiro momento do curso (QUADRO 13).

QUADRO 13- Formação do Professor Formador: Terceiro Momento

Planificação do Curso: Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>13) Retomando a reflexão sobre o processo de aprendizagem – questões introdutórias;</p> <p>14) Sexto momento de alternância - diagnóstico da realidade: como se percebem aprendendo;</p> <p>15) Intervenção/ Professor/formador - Domínios de Aprendizagem x Objetivos Educacionais;</p> <p>16) Sétimo momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>17) Intervenção/ Professor/formador – Continuação da discussão dos Domínios de Aprendizagem x Objetivos Educacionais;</p> <p>18) Oitavo momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>19) Intervenção/ Professor/formador – Continuação da discussão dos Domínios de Aprendizagem x Objetivos Educacionais: leitura de texto;</p> <p>20) Nono momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido: uso do Vetitek;</p> <p>21) Registro/Auto avaliação - Quando percebeu que estava aprendendo.</p>

FONTE: Planificação construída para o desenvolvimento do Projeto do Curso de Formação Continuada – Educação de Jovens e adultos Privados de Liberdade. Módulo 01.

Durante o terceiro momento da formação, foi realizada reflexão sobre o processo de aprendizagem e, frente ao diagnóstico da realidade levantado nas discussões, foi solicitado que os participantes expusessem suas impressões sobre os registros que fizeram de como *se percebem aprendendo*, no momento anterior do Curso, sexto momento de alternância.

Em seguida, o professor/pesquisador/formador entrevistou, sexto momento de intervenção, com a discussão expositiva sobre os domínios de aprendizagem e a relação com o objetivo que se quer alcançar. Refletindo o processo de aprendizagem e operando com o conhecimento apreendido, foi solicitado aos participantes que identificassem nos seus registros os níveis de domínio de aprendizagem, sétimo momento de alternância.

Frente às dúvidas que surgiram para identificação dos domínios, retomou-se a discussão dos domínios de aprendizagem x objetivos educacionais, sétimo momento interventivo. Assim, operando com o conhecimento apreendido, foi retomada a reflexão do registro inicial e continuado o processo de identificação dos níveis de domínio de aprendizagem (oitavo momento de alternância):

Com o surgimento de dúvidas em relação ao assunto, retomou-se a discussão e foi solicitada a leitura do texto *Como o adulto aprende* (BELLAN, 2005a), oitavo momento de intervenção, para logo após, com o conhecimento apreendido, realizou-se a atividade com o uso do *Vetitek* e cartela, nono momento de alternância, (ANEXO I).

Finalizando este momento, ocorreu o registro dos participantes sobre *como se sentiram quando perceberam que estavam aprendendo*. Sentimento assim explicitado por Cavallo Marinho: *Senti-me realizada, pois a compreensão é um fator importante em todo o processo*. À vista da sensação exposta no discurso da professora colaboradora em formação, entende-se que a *compreensão* diante do seu processo de aprendizagem dar sentido ao sentimento de realização ao perceber que está aprendendo. Este processo permite ao professor construir e (re) construir sentidos para o seu trabalho no cotidiano de sua ação, tendo em vista que essa atividade possibilita que se coloque no lugar do estudante, conhecendo o que ele sente quando se percebe aprendendo.

Segundo Alves (2010), a *realização* é um estado emocional positivo, compreendida como conjunto de sentimentos de satisfação em relação às experiências vividas, se refere a um estado atingido pelo sujeito quando suas necessidades e desejos são alcançados e concretizados. Compreende-se que a realização é importante não apenas para o bem-estar do professor, mas principalmente para a qualidade do trabalho pedagógico que estes desenvolvem nas escolas, frente a motivação que esse sentimento pode desenvolver. Assim, prossegue-se a formação para o último momento (QUADRO 14).

QUADRO 14- Formação do Professor Formador: Quarto Momento

Planificação do Curso: Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>22) Intervenção/ Professor/formador – Discussão sobre a construção de objetivos relacionados com os níveis do domínio cognitivo;</p> <p>23) Décimo momento de alternância – Atividade extra classe: Aflorando os conteúdos atitudinais. Pense em um conteúdo que trabalha em sala de aula e elabore seis objetivos, um para cada nível do domínio cognitivo aplicados ao conteúdo escolhido.</p> <p>24) Registro/Auto avaliação – Satisfação e/ou insegurança no processo de aprendizagem.</p>

FONTE: Planificação construída para o desenvolvimento do Projeto do Curso de Formação Continuada – Educação de Jovens e adultos Privados de Liberdade. Módulo 01.

Situados em espaços de socialização iniciou-se a consolidação da formação com o quarto e último momento discutindo a importância da construção de objetivos relacionados com os níveis do domínio cognitivo, nono momento de intervenção, com o intuito de operar o conhecimento apreendido. Foi explicada e delegada uma atividade extraclasse, décimo momento de alternância, promovendo a reflexão e aplicação da teoria implícita na prática explícita, frente ao conteúdo estudado. Por fim, ocorreu o registro pelos participantes sobre o *grau de satisfação e/ou insegurança no processo de aprendizagem*, expresso assim, no texto de Cavallo Marinho:

Participar dessa formação é um *privilegio*, pois a princípio achei que não daria certo devido às burocracias da gestão. Quando o convite chegou até mim, percebi que era um presente de Deus. Este curso tem me impulsionado a fazer um mestrado nesta área, pois necessitamos de colocar em *prática* (através de jogos, atividades diversas) tudo aquilo que aprendemos e queremos passar adiante, chega de *teoria* sem *prática*! É preciso de uma formação como esta, para despertarmos e avaliarmos para a nossa *prática*, principalmente no contexto da EJA. Estou voltando a nossa cidade e com certeza faremos uma *excelente* formação para os docentes que participarão deste curso.

Conforme está ilustrado no discurso de *Cavalo Marinho*, as palavras *privilegio*, *prática*, e *excelente*, estão impregnadas de sentidos. Refletindo sobre elas, percebem-se nos ditos e principalmente nos não ditos, sentimentos de: superação, confiança, esperança, sensação de vitória e de conquistas, proporcionadas pela satisfação e motivação gerada na formação. Desse modo, ratifica-se que a análise de discurso “nos indica que o dizer tem relação com o não dizer” (ORLANDI, 2012, p. 82), daí a necessidade de se observar o que está sendo dito, pois o não dito em determinado discurso tem efeito sobre o dizer, complementando-o.

A partir desse relato percebe-se o *reconhecimento* da formação continuada diretamente ligada ao papel do professor, criando condições de (re) construção de suas práticas pedagógicas e conseqüentemente as mudanças do contexto escolar. Imbernón (2010) ainda mostra a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática.

Ressalta-se diante do reconhecimento expresso no discurso de *Cavalo Marinho* frente a (re) construção de sua prática, possibilitado e constatado durante as atividades do processo de formação e auto avaliação, o desenvolvimento de sua reflexão crítica em relação a sua prática, na qual, em Foucault (1988; 2014), pode-se remeter ao fato de ver a si próprio, sendo uma das formas privilegiadas de autoconhecimento, onde, ao refletir, se reproduz novas formas de ver a si mesmo, sendo a formação o dispositivo na qual o sujeito, do caso, o professor, passou a enxergar-se, se transformou, (re) construiu.

Nesse sentido, a formação é entendida como perspectiva de mudança das práticas dos professores no âmbito escolar e possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere.

A partir da formação do professor/colaborador/formador, foi elaborada a proposta de formação dos demais professores da escola, colaboradores desse estudo. No item seguinte apresentamos o percurso do Curso de Formação Continuada – Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade realizado com a participação dos professores/colaboradores, da escola, conduzido pela professora/colaboradora/formadora e a professora/pesquisadora/formadora, que também participou da formação na UFPI. Lembrando que a planificação de execução da formação na escola foi à mesma da UFPI, contendo apenas algumas adaptações na ordem dos conteúdos abordados, frente à demanda encontrada.

4.2.2 Formação Continuada dos Professores/Colaboradores: inferência dialógica na Maré

Para a formação, foram desenvolvidas ações que visaram proporcionar uma aprendizagem significativa junto aos professores/colaboradores, por meio de jogos e atividades lúdicas a fim de estabelecer relações afetivas como o material disponibilizado pelo MEC/SECADI/UFPI/COMFOR, viabilizado pelo NIPPC, para utilizá-los posteriormente na intervenção em sala de aula com seus alunos com o monitoramento do professor/colaborador/formador e da professora/pesquisadora/formadora depois da pesquisa. Vale pontuar que a escola recebeu o seguinte Kit de material: vinte bolsas personalizadas, vinte blocos de anotações, vinte canetas esferográficas azuis, vinte canetas esferográficas vermelhas, vinte lápis comuns com borracha, vinte tesouras, vinte colas de isopor, vinte estojos com pincéis de doze cores, vinte régua de trinta centímetros, vinte régua de cinquenta centímetros, sessenta papéis cartão colorido, sessenta papéis madeira, sessenta papéis peso quarenta (ANEXO J).

Além do Kit material foram utilizados textos para uma leitura aprofundada sobre as temáticas trabalhadas, além do uso de slides para expor de uma forma clara e concisa o assunto que estava sendo proposto, sem ultrapassar os 7 minutos de intervenção do formador, como previsto nos passos da aula andragógica. Outra ação programada para esse encontro foi a apresentação do *Baralho* e do *Veritek* com as respectivas cartelas, quando os participantes tiveram acesso, de fato, ao material para desenvolver atividades com os estudantes em sala, tendo a oportunidade de enriquecer as aulas com conhecimento, dinamismo e criatividade, descritas e analisadas seguir (QUADRO 15):

QUADRO 15- Formação dos Professores Colaboradores: Primeiro Momento

Planificação do Curso: Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>1) Intervenção do Professor/Formador –Diagnóstico da realidade;</p> <p>2) Primeiro momento de alternância - Vivenciando o processo de Aprendizagem;</p> <p>3) Intervenção do Professor/Formador – Descoberta das marcas com a participação da professora/formadora;</p> <p>4) Segundo momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>5) Intervenção/ Professor/formador – Orientação da leitura do texto explicativo pelos participantes;</p> <p>6) Terceiro momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>7) Auto avaliação – Discussão sobre a Retenção da aprendizagem.</p>

FONTE: Planificação construída para Formação Continuada dos Professores/Colaboradores adaptada da Planificação do Curso de Formação do Professor/Formador

No primeiro momento, a professora/colaboradora/formadora e professora/pesquisadora/formadora iniciaram o encontro com a Dinâmica do Papel (ANEXO K), levando os participantes a refletirem sobre a sua prática pedagógica, trabalhando a motivação para que se sintam estimulados a desenvolver ações pedagógicas mais dinâmicas e criativas em sala de aula.

Houve também a apresentação do diagnóstico/necessidades levantadas frente a realidade, primeiro momento de intervenção, encontrada na escola da rede pública municipal de Parnaíba (PI). Em seguida, a apresentação do *Baralho* (ANEXO C), momento este reservado para a explicação do jogo e suas regras. Ao término, houve o primeiro momento de alternância, com a entrega das cartelas e do *Veritek* (ANEXOS D e E) relativas ao assunto do *Baralho* para que os participantes tivessem um contato direto e pudessem aprender suas regras, bem como descobrir suas marcas. Após, segundo momento de intervenção da professora/colaboradora/formadora e professora/pesquisadora/formadora com a entrega do texto explicativo *O Segredo dos Números* (ANEXO F), contendo o assunto do *Baralho* para o desenvolvimento do *Veritek*.

A partir disso, ocorreu o segundo momento de alternância, retomando a utilização das cartelas do *Veritek*, onde os participantes puderam interagir mais uma vez com o jogo, fazendo novas descobertas e assim, adquirindo novos conhecimentos. Em seguida, houve o terceiro momento interventivo da professora/colaboradora/formadora e professora/pesquisadora/formadora, com a leitura de texto explicativo com a leitura do texto explicativo, *O Segredo dos Números*, para sanar algumas dúvidas e o terceiro momento de alternância, com a utilização das cartelas e do *Veritek* para aqueles que ainda estavam com dificuldade de responder pudessem concluir o jogo.

A finalizar o momento, após o êxito no processo da metodologia do jogo, foi realizada auto avaliação com grupo, em forma de discussão expositiva, onde os professores/colaboradores partilharam as impressões sobre o momento inicial e sobre o processo de retenção de aprendizagem, preparando-se para a continuidade do momento seguinte (QUADRO 16).

QUADRO 16 - Formação dos Professores Colaboradores: Segundo Momento

Planificação do Curso: Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>8) Intervenção do Professor/Formador – Apresentação: resultado de diagnóstico;</p> <p>9) Quarto momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>10) Intervenção do Professor/Formador - Passos da aula andragógica;</p> <p>11) Quinto momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido/ elaboração da planificação de uma aula andragógica.</p> <p>12) Registro/Auto avaliação – Processo de Retenção da Aprendizagem: Como foi? Como se sentiu e está se sentindo?</p>

FONTE: Planificação construída para Formação Continuada dos Professores Colaboradores adaptada da Planificação do Curso de Formação do Professor/Formador

O segundo momento do Curso, teve início com a quarta intervenção da professora/colaboradora/formadora e da professora/formadora/pesquisadora, com a apresentação dos conteúdos que seriam estudados pelos jovens e adultos estudantes em cada Componente Curricular, durante a semana subsequente. Foi solicitado que os professores/colaboradores voluntariamente dispusessem um conteúdo que iriam ministrar.

Logo após, quarto momento de alternância, onde os professores/colaboradores construíram em grupo, cartelas para o *Veritek*, tomando como referência os conteúdos disponibilizados, que seriam ministrados em sala durante a semana. Posterior esse momento, houve a troca das cartelas entre os grupos, com o uso do *Veritek*, onde conseguiram solucionar as questões e assim, finalizar a construção destas para serem usadas por eles em sala de aula (ANEXO L).

Em seguida, o quinto momento de intervenção da professora/formadora/pesquisadora e professora/colaboradora/formadora, com apresentação dos passos da *Aula Andragógica* e orientação do texto *Como o adulto aprende* (BELLAN, 2005a). Posteriormente, quinto momento de alternância, entrega das cartelas e *Veritek* sobre o conteúdo exposto (ANEXO I). Após sanar as dúvidas dos professores para a conclusão das cartelas, foi delegada uma atividade para que estes pudessem exercitar os passos da aula andragógica, construindo a planificação de sua intervenção em sala de aula (QUADRO 05) incluindo as cartelas que eles

construíram (ANEXO L), frente ao conteúdo que foi disponibilizado por eles. Por fim, foi realizado o registro dos participantes abordando o *Processo de Retenção de aprendizagem: Como foi? Como você se sentiu? Como está se sentindo?* (QUADRO 17).

QUADRO 17 - Auto Avaliação: Registros sobre Processo de Retenção de aprendizagem

1. Pude perceber o quanto a relação pedagógica/relação professor-aluno, precisam ser aproximados. Senti *motivada a modificar* a visão no que diz respeito a minha *prática*, melhorando-a de forma a contribuir para que os estudantes possam mudar o modo de ver o seu futuro. Acredito que a *metodologia* possa colaborar para a *mudança*, despertando nos estudantes a vontade de *aprender* (TARTARUGA MARINHA). Perfeito!! *Motivador e inovador* (GOLFINHO)
2. O processo ensino e *aprendizagem* vivenciado veio *enriquecer* com novas estratégias para aplicarmos em nosso dia-a-dia, tornando as aulas mais atrativas e facilitadora na absorção dos conteúdos. Me senti grato por receber novas metodologias a serem aplicadas e *melhoradas* para os nossos alunos (PEIXE-BOI). O processo de *aprendizagem* foi muito bom, pois abriu minha mente para trabalharmos de forma mais *prazerosa e prática* (MANATÍ).
3. O método foi *interessante* porque nós construímos conceitos mais *científicos*. A alternância descansa e ajuda a fixar, ou seja, vai ajudando no aprendizado mais suavemente...(AGUA VIVA). Percebi que precisamos buscar *novos* conhecimentos. As novas técnicas, com certeza irão nos ajudar (ESTRELA DO MAR). Evidenciou-se a importância de novas *metodologias* voltadas aos conteúdos de EJA. Através do Veritek, foi possível aprender assuntos mesmo ainda não estudados. Se para nós foi significativo e gratificante *aprender*, imagina como será a recepção de nossos alunos? Acredito que eles gostarão mais de *aprender* dessa forma. Dessa maneira, estou confiante de que dará certo! (BALEIA)
4. Foi surpreendentemente positiva, pois consegui aproximar a teoria da *prática*. Além de apresentar uma ferramenta pedagógica que se mostrou eficaz no gerenciamento do processo de *aprendizagem*. Desta forma, sentimo-nos felizes por as *expectativas* de aprendizagem superadas (ARRAIA). Em relação ao aprendizado, foi tudo muito *proveitoso* desde a produção de material até o desenvolvimento das *metodologias* apreendidas (CORAL)

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos registros feitos pelos professores/colaboradores

Ao se referirem seus sentimentos durante *processo de retenção de aprendizagem*, observa-se o reconhecimento dos professores frente a necessidade de (re) construir sua prática, ou seja: *mudança, motivação* (TRECHO 01), *Tartaruga Marinha e Golfinho* admitem que a prática pedagógica e as necessidades dos estudantes precisam ser aproximadas no intuito de despertar nos jovens e adultos estudantes, através de metodologias instigantes, a vontade de aprender e contribuir positivamente em suas escolhas futuras.

Em outras palavras, esse momento abriu espaço que favoreceu na identificação de situações problema orientadoras de ações, onde, segundo Moura (2006), para os professores colaboradores são oferecidas condições de comparar, analisar, refletir entre si e reconhecer as diferentes perspectivas teórico-metodológicas que podem utilizar a seu favor, em favor da (re) construção da prática pedagógica em sua atuação na EJA.

Isso significa dizer que, reconhecer a necessidade de mudança e estar motivado para que esta aconteça, é um passo importante para (re) construção da prática, no sentido que

frente às necessidades de aprendizagem do jovens e adultos estudantes, voltadas naturalmente para a busca de seus papéis sociais, o professor precisa repensar suas ações pedagógicas e concebe-las como ações conjuntas, ou seja, atividade de interação entre professor e estudante durante o processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos discursos (TRECHO 02), infere a experiência da retenção da aprendizagem como algo atrativo, pelo método, prazeroso e facilidade em absorver o conteúdo para aprender: [...] *enriquecer com novas estratégias para aplicarmos em nosso dia-a-dia, tornando as aulas mais atrativas e facilitadora na absorção dos conteúdos (PEIXE-BOI). [...] abriu minha mente para trabalharmos de forma mais prazerosa e prática (MANATÍ)*. Enriquecer a reflexão e orientar formação de forma que cause empolgação, diversifica a prática pedagógica, próprias de uma sócio culturalidade múltipla.

Tudo isso reforça a ideia de que, para que mudanças em concepções e práticas pedagógicas de professores ocorram, é necessário que programas de formação que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações, tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem, tornando um processo leve, prático e que possa causar sensações positivas no professor contribuindo para motivação em executar ações estratégicas que possibilitem o processo de aprendizagem do jovem e adulto estudante.

Gatti (2009) aponta para a busca de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, na qual as propostas de transversalidade de conhecimento e os métodos aplicados, incluindo abordagens em temas polêmicos, mostram que a área educacional se encontra no meio desse movimento em busca de alternativas formativas que despertem de forma atrativa a retenção de aprendizagem do estudante. Assim, fica claro que para a formação dos professores despertar a (re) construção das relações pedagógicas, os valores, motivações, práticas e atitudes, são essenciais para compor as relações educacionais.

Ressalta-se ainda que o processo de retenção de aprendizagem despertou significado de algo *novo* nos professores, diferente do que são acostumados, possibilitado através da construção de conceitos científicos, *Água Viva* (TRECHO 03): *O método foi interessante porque nós construímos conceitos mais científicos. A alternância descansa e ajuda a fixar, ou seja, vai ajudando no aprendizado mais suavemente*[...]. Essa afirmação, manifestada com tranquilidade, dá sentido positivo despertado na formação, nutrido por ter alcançado novos conceitos, através da forma como conseguiu reter o conteúdo oferecido.

Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) a formação continuada de professores, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a (re) construção de suas práticas pedagógicas.

Nessa linha de sentido, são expressos os discursos (TRECHO 03): [...] *percebi que precisamos buscar novos conhecimentos. As novas técnicas, com certeza irão nos ajudar (ESTRELA DO MAR). Evidenciou-se a importância de novas metodologias [...]. Se para nós foi significativa e gratificante aprender, imagina como será a recepção de nossos alunos? Acredito que eles gostarão mais de aprender dessa forma [...]* (BALEIA).

Vale destacar que através da vivência possibilitada durante o processo de retenção de aprendizagem, a conquista de *novos* conhecimentos pôde despertar e constatar no professor, possibilidade de explorar o conhecimento prévio sobre qualquer temática, levando-se em consideração a bagagem de vida, fator essencial a ser resgatado no ensino de EJA, conforme expresso por *Baleia*: [...] *Através do Veritek, foi possível aprender assuntos mesmo ainda não estudados[...]*

Nessa perspectiva, Moura (2006) afirma que o jovem, ao atingir a idade adulta acumula uma gama de experiência e um maior volume de recursos e necessidades de aprendizagem, voltadas para sua rotina, onde sua aprendizagem deixa de ser centralizada no conteúdo passando a se concentrar no problema.

Frente as falas expressas, compreende-se que a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, enxergar a do seu aluno, analisá-la e, conseqüentemente, (re) construí-las.

Os depoimentos registrados permitiram compreender que a retenção de aprendizagem também é reconhecida quando se consegue chegar à conexão da teoria com a prática, expressa no discurso de *Arraia* (TRECHO 04). Para que isso ocorra, o processo que se deu para chegar à retenção de aprendizagem apresenta-se como [...] *uma ferramenta pedagógica que se mostrou eficaz no gerenciamento do processo de aprendizagem [...]*. Assim, Moura (2006) aponta a importância da metodologia escolhida que possibilite a socialização de saberes, a teorização da prática.

Ademais, para que relações entre teoria e prática possam ser significativamente produzidas em disciplinas, na direção desejada, mostra-se necessário a compreensão em áreas do conhecimento que problematizam questões sobre os estudantes, a escola e a atuação dos

professores, deslocando-se o foco do ensino como transmissão de conhecimentos, para uma prática contextualizada na escola. Nesse sentido, torna-se imperativo que os formadores de professores fiquem atentos a como se criam hierarquias entre as formas de conhecimento que os professores colocam na escola, a fim de evitar a dissociação teórico prática.

Identifica-se que, os discursos expressam as *expectativas* como forma de superação, (TRECHO 04): *Em relação ao aprendizado, foi tudo muito proveitoso desde a produção de material até o desenvolvimento das metodologias apreendidas (CORAL). [...] sentimo-nos felizes por as expectativas de aprendizagem superadas (ARRAIA)*, no sentido que os professores, desde o planejamento e convite para participarem do curso, mostraram-se receosos se este iria ser proveitoso ou não, afinal, as experiências metodológicas e sistemáticas que haviam experimentado em outros cursos de EJA ficaram aquém de suas necessidades formativas, dificultando o processo de retenção de aprendizagem.

Apesar dos avanços a partir de programas de formação desenvolvidos nos últimos tempos, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o que se percebe é que o cenário das condições de formação dos professores não é animador.

Gatti (2008) reforça esse desafio a ser superado ao afirmar que não se faz milagres com a formação mesmo com toda a tecnologia disponível. Para o autor, não dá para implantar um aparelho de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação, que daremos continuidade no terceiro momento do curso (QUADRO 18).

QUADRO 18- Formação dos Professores Colaboradores: Terceiro Momento

Planificação do Curso: Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>13) Retomando a reflexão sobre o processo de aprendizagem – questões introdutórias;</p> <p>14) Sexto momento de alternância - diagnostico da realidade: como se percebem aprendendo;</p> <p>15) Intervenção/ Professor/formador - Domínios de Aprendizagem x Objetivos Educacionais;</p> <p>16) Sétimo momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>17) Intervenção/ Professor/formador – Continuação da discussão dos Domínios de Aprendizagem x Objetivos Educacionais;</p> <p>18) Oitavo momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>19) Intervenção/ Professor/formador – Continuação da discussão dos Domínios de Aprendizagem x Objetivos Educacionais: leitura de texto;</p> <p>20) Nono momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido: uso do Vetitek;</p> <p>21) Registro/Auto avaliação - Quando percebeu que estava aprendendo.</p>

FONTE: Planificação construída para Formação Continuada dos Professores Colaboradores adaptada da Planificação do Curso de Formação do Professor/Formador

Iniciou-se o terceiro momento retomando a reflexão com a troca das cartelas produzidas pelos professores/colaboradores (ANEXO L), entre os grupos onde puderam revisar um dos outros e identificar onde poderia melhorar (os que necessitaram, foram refeitos), experiência maravilhosa de aprendizagem do método onde todos os cursistas interagiram entre si.

Em seguida foi realizada uma breve reflexão acerca do processo de aprendizagem, e após, o sexto momento de intervenção, da professora/colaboradora/formadora e professora/pesquisadora/formadora, com leitura de texto o qual destaca os objetivos educacionais que envolvem os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (DE AQUINO, 2007). Foi realizada reflexão sobre o processo de aprendizagem e, frente aos diagnósticos da realidade que foram levantados nas discussões, solicitado que os participantes expusessem suas impressões sobre os registros que fizeram de como se percebem aprendendo, sexto momento de alternância.

Refletindo o processo de aprendizagem e operando com o conhecimento apreendido, foi solicitado aos participantes que identificassem nos seus registros os níveis de domínio de aprendizagem, sétimo momento de alternância. Frente as dúvidas que surgiram para identificação dos domínios, retomou-se a discussão dos domínios de aprendizagem x objetivos educacionais, sétimo momento de intervenção. Assim, operando com o conhecimento apreendido, foi retomada a reflexão do registro inicial e continuado o processo de identificação dos níveis de domínio de aprendizagem, oitavo momento de alternância.

Com o surgimento de dúvidas em relação ao assunto, novamente, retornou-se a discussão, oitavo momento de intervenção, e solicitado a leitura do texto *Conhecendo o aluno adulto* (BELLAN, 2005b) para logo após, com o conhecimento apreendido, realizar a atividade com o uso do *Veritek* e cartela (ANEXO M), nono momento de alternância, e finalizou-se com o registro/auto avaliação. Passemos ao recorte dos registros/ auto avaliação dos professores colaboradores sobre *como se percebem aprendendo* (QUADRO 19).

QUADRO 19- Auto Avaliação: Registros sobre se percebem aprendendo

1. Percebo que durante meu processo de aprendizagem procurei, primeiramente, estar atenta às informações/conhecimentos apresentados buscando compreendê-los para *relacionar* com minha *prática* docente. (TARTARUGA MARINHA). Diante das ideias assimiladas, *aplicadas* e muitas vezes questionadas diante do processo de ensino e aprendizagem vivenciado em nosso dia a dia em sala de aula (PEIXE-BOI).
2. Eu me percebo aprendendo devagar, aos poucos, preciso ir e vir várias vezes para observar detalhes. Vendo e ouvindo fica mais fácil de lembrar e conseqüentemente aprender, seguido da *prática* (AGUA VIVA). Diante do que estamos observando aqui, sinto-me como se fosse meus próprios alunos, às vezes com *dificuldades*, mas querendo fazer o novo para fazer a diferença (ESTRELA DO MAR)
3. Perceber-se em constante mudança é conseguir estar *problematizando* vivências e conteúdos que se apresentam em nosso dia a dia. Para o conhecimento me levar a aprender, é necessário que eu o considere importante para a minha vida (CORAL)
4. Eu me percebo aprendendo quando consigo refazer de maneira *diferente* o que foi absorvido (GOLFINHO). Eu me percebo aprendendo quando me deparo com coisas novas, e mudando de atitude. É quando meu agir muda no meu cotidiano (MANATÍ). A partir do momento que passo a conhecer algo novo, a se comportar *diferente*, a refletir sobre o que você sabe sobre determinado conteúdo, e conscientizar-se que você tem sempre que ir em busca de novas aprendizagens (BALEIA). Durante o processo de aprendizagem, percebemo-nos como um ser em construção, que vai agregando as percepções de aprendizagem *novas* ao rol de aprendizados já dominados. Uma construção de tudo aquilo que julgávamos conhecer antes, o pensar, o agir, o sentir convergem para um processo efetivo de aprendizagem (ARRAIA).

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos registros feitos pelos professores/colaboradores

Nos fragmentos dos discursos enfatiza-se a *prática* (TRECHO 01) no sentido de reconhecimento formativo e produção de conhecimentos, visto que a ênfase posta na prática tem implicado na necessidade não só de articular as teorias e os conhecimentos práticos dos professores, bem como tem gerado a compreensão de que o cotidiano escolar e seus sujeitos, constituem local de produção de conhecimento.

Relacionar e aplicar, ou seja, *praticar* a teoria apreendida, surge entre os ditos como fatores relevantes para que se percebam aprendendo, como demonstram *Tartaruga Marinha, Peixe Boi e Agua Viva* (TRECHOS 01 e 02). Entretanto, apesar de sentirem a importância de relacionar teoria e prática na busca de reter o aprendizado, fica explícito nos discursos, inicialmente, uma certa dissociação entre elas, que durante o processo de ensino, conectam-se.

Dessa forma, Balduino e Silva (2013) relatam que, das diferenças teórico-metodológicas entre essas abordagens da formação de professores, destaca-se como elementos comuns a elas a separação que primeiramente fazem da relação entre teoria e prática, para depois promoverem a articulação por intermédio da prática, de modo a emergir desse processo uma identidade, uma continuidade ou uma articulação entre teoria e prática.

Ressalta-se que *Água Viva e Estrela do Mar* (TRECHO 02) ao relatarem *eu me percebo aprendendo devagar, aos poucos, preciso ir e vir várias vezes para observar detalhes* [...], apontam para a compreensão do professor sobre a forma que aprende, reflete no

entendimento que o processo de aprendizagem se dá de diferentes formas e tempo, levando em consideração a característica inerente a cada pessoa e fazendo-o colocar-se no lugar do outro: *como se fosse meus próprios alunos, às vezes com dificuldades, mas querendo fazer o novo para fazer a diferença (ESTRELA DO MAR).*

Diante do exposto, compreende-se a importância de oferecer suporte ao professor em sua formação para que possa entender a aprendizagem como um processo contínuo e cuidadoso desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações e, redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores, envolvendo um contínuo movimento de reflexão, no sentido que, para que possam ensinar seus alunos, é preciso rever seu próprio modo de aprender e de construir a experiência.

Nessa linha de sentido, DeAquino (2007) apresenta que o professor tem a habilidade em posicionar-se entre dois extremos, trazendo para o ambiente de estudo o equilíbrio, promovendo maior acesso aos processos mentais de aprendizagem dos seus alunos, abarcando e atendendo às características de todos, respeitando suas diferenças e individualidades.

Frente às atividades práticas reflexivas na formação do professor a fim de que este possa propiciar o desenvolvimento de competências em seus jovens e adultos estudantes, identifica-se a palavra *mudança* e seus sentidos. Coral (TRECHO 03) [...] Perceber-se em *constante mudança é conseguir estar problematizando vivências e conteúdos que se apresentam em nosso dia a dia [...]*.

O discurso apresentado associa a percepção do aprendizado com foco nas *mudanças* no sentido de problematização das ações pedagógicas, previamente estabelecidas em intervenções adaptadas, frente ao seu vivido e realidade diária, no qual o desenvolvimento de competências permite que se tornem capazes de aprender a pensar por si, a criar suas próprias respostas para as questões apresentadas, e não a reproduzi-las, simplesmente.

Contudo, diante do sentido dado ao discurso, percebe-se que as características e anseios dos professores se assemelham às dos estudantes quando se referem ao o quê, como e para que aprender. Ambos têm uma necessidade premente em aplicar à sua vida prática os conhecimentos adquiridos e primam por fazer parte ativa deste aprendizado, anseiam expor suas ideias e experiências para tecerem paralelos entre teoria e prática.

Dessa forma, o melhor planejamento da aprendizagem de jovens e adultos visa minimizar as desvantagens e maximizar as vantagens da experiência que levam para o processo de aprendizado. Quanto mais estiverem envolvidos e fornecerem suas próprias experiências, maiores as chances de que eles aprendam rapidamente e, com clareza, fazerem

suas próprias escolhas (ROGERS, 2011). Nesse sentido, torna-se imperativo que os formadores de professores fiquem atentos a como se criam hierarquias entre as formas de conhecimento que colocam os estudantes em uma posição inferior dentro da escola.

É importante ressaltar que, durante o processo de formação continuada, o professor entra em contato com as dinâmicas que podem (re) construir a educação através de sua prática pedagógica, também (re) construída. A atitude reflexiva contínua possibilita a análise mais complexa do ofício de profissional da educação, onde, estabelecer uma relação crítica com o saber é essencial para a compreensão e sua construção como formador competente.

Ao observar os recortes dos registros, percebe-se ainda que os professores se apoiam nas palavras *mudança, refazer e diferente* no sentido de (re) construção de sua prática pedagógica, compreendendo que só conseguem se perceber aprendendo, no momento que ao construir novos conhecimentos, novas metodologias, mudam sua atitude, conforme sentimentos expressos por *Golfinho, Manatí, Baleia e Arraia* (TRECHO 04).

Contudo, é necessário compreender que o processo de (re) construção da prática não é simples. Para isto, é necessário propiciar ao professor uma vivência de aprendizagem, em que possa refletir de várias maneiras sobre a própria prática, compartilhando suas experiências, leituras e reflexões com seus pares. Mais do que fazer mudar de atitude, a (re) construção da prática requer a sua compreensão e a articulação de novos referenciais e metodologias pedagógicas. Em síntese, o processo de (re) construção do conhecimento e da prática abarca a concepção de aprender a aprender ao longo da vida, numa rede colaborativa, por sua vez, viabilizada no processo de formação continuada.

Destaca-se que ao analisar os registros, podemos perceber os não ditos dos próprios discursos, que silenciam a responsabilidade do professor por não organizar uma rotina que propicie exatamente a mudança. Eles identificam as reais necessidades para o processo de ensino e aprendizagem dinâmico, inclusive em si mesmo, porém, até então, não põem exatamente em prática no seu cotidiano, vide sua necessidade de formação. No entanto, nos discursos (TRECHO 04), o que não foi dito mesmo é como se dá o fazer *diferente*, como essa mudança de atitude é direcionada para sua prática pedagógica.

Portanto, concorda-se com Freire (2010, p. 33) quando diz que “todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos”, só assim, se consegue (re) construir a prática e mudar uma realidade, e é nessa linha

de pensamento que a formação do professor busca interiorizar em seu vivido. Chega-se então no último momento do curso de formação (QUADRO 20).

QUADRO 20- Formação dos Professores Colaboradores: Quarto Momento

Planificação do Curso: Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos: 22) Intervenção Professor/formador – Discussão sobre a construção de objetivos relacionados com os níveis do domínio cognitivo; 23) Décimo momento de alternância – Atividade extraclasse: Aflorando os conteúdos atitudinais. Pense em um conteúdo que trabalha em sala de aula e elabore seis objetivos, um para cada nível do domínio cognitivo aplicados ao conteúdo escolhido. 24) Registro/Auto avaliação – Satisfação e/ou insegurança no processo de aprendizagem e como o curso de formação contribuiu para (re) construção da prática pedagógica.</p>

FONTE: Planificação construída para Formação Continuada dos Professores Colaboradores adaptada da Planificação do Curso de Formação do Professor/Formador

O quarto e último momento da formação se deu com discussão sobre a importância da construção de objetivos relacionados com os níveis do domínio cognitivo, nono momento de intervenção, e frente ao exposto, com o intuito de instigar o conhecimento apreendido, foi explicada e delegada uma atividade extraclasse a fim de desenvolver a reflexão e união de teoria e prática do conteúdo aprofundado, para auxiliar também na melhoria do Plano de Intervenção construído pelos professores (QUADRO 05), décimo momento de alternância, . Para auxílio à atividade, foi realizada a explanação do texto *De Professor a Facilitador* (BELLAN, 2005c), realizada discussão sobre a função do professor facilitador, as ações desenvolvidas em sala de aula, bem como as fragilidades de formação e prática pedagógica.

Ao final, os professores puderam elaborar e registrar seus avanços, e apresentar sua contribuição na tomada de decisão para a (re) construção de sua prática pedagógica. Percebeu-se que ao longo do percurso, a vivência do processo, a colaboração, o trabalho individual e coletivo, a solidariedade, o respeito, as angústias, os desafios, os acertos e as conquistas gradativas foram aflorando e, se manifestam nos discursos, lembrando que o trabalho pedagógico foi (re) construído pelo grupo e não para o grupo.

Para finalizar essa etapa apresenta-se o registro da auto avaliação dos participantes referente ao grau de satisfação e/ou insegurança no processo de aprendizagem e como o Curso contribuiu para (re) construção da prática pedagógica (QUADRO 21).

QUADRO 21 - Grau de satisfação e/ou insegurança x (re) construção da prática pedagógica

1. A metodologia utilizada proporcionou *aprendizagem significativa*. Com a vivência *prática*, terei mais possibilidades de aplicar o conhecimento adquirido junto aos educandos. Assim, colaborou para enriquecer a minha prática docente (TARTARUGA MARINHA)
2. Encontro foi de grande importância e *satisfatório*, pois foi oferecida novas práticas pedagógicas para enriquecer e facilitar o aprendizado de nosso alunado. O material visto em nosso encontro veio a contribuir de forma positiva na *transformação* das ideias de nossa prática pedagógica no dia-a-dia no processo de ensino aprendizagem (PEIXE-BOI)
3. Novas maneiras de trocas de conhecimentos professor-aluno. A *vivência* do aluno é importante no aprendizado, valoriza sua existência e contribui trocas de *experiências* (AGUA VIVA).
4. O encontro está sendo *motivador*. A descoberta de novos materiais que poderão *dinamizar* as aulas nos incentiva a fazer o melhor. Estou imensamente satisfeita, porém nossa falta de *tempo* para organizar esse novo processo é o nosso grande vilão na prática pedagógica. Produção por área para que o material possa ser arquivado e usado sempre que necessário (GOLFINHO)
5. Isso é *enriquecedor* para a nossa vida, como mediador na vida de nossos alunos. Às vezes, sentimo-nos inseguros, no processo de aprendizagem, mas isso é normal em busca de novos conhecimentos. Já deu para perceber a *transformação* de nossas ideias dentro da nossa *prática* pedagógica (ESTRELA DO MAR)
- 6 A metodologia utilizada foi *dinâmica*, o material oferecido excelente. Os temas tratados foram reflexivos e fazem com que você *repense* sua prática pedagógica (MANATÍ)
7. Transcorreu de forma *satisfatória*. A oportunidade proporcionou uma *reflexão* sobre como acontece o processo de aprendizagem, valioso para agregar conhecimentos novos aos já existentes, direcionando-os para uma *prática* pedagógica mais consciente. Vale ressaltar ainda que a *dinâmica* empregada consegue aproximar teoria e *prática* (ARRAIA).
8. O processo de aprendizagem foi maravilhoso. Os conteúdos colocados nos ajudam a otimizar o tempo, melhor desenvolver as atividades em sala de aula. Espero melhorar ainda mais minha *prática*, aplicando novas *dinâmicas* e metodologias inovadoras que possam contribuir com o ensino aprendizagem dos alunos (CORAL)
9. Vontade de voltar! Pretendo colocar em *prática* o método inovador e interessante (BALEIA)

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos registros feitos pelos professores/colaboradores

O grau de satisfação demonstrado nos discursos de todos os professores (TRECHOS 01 a 09), fica evidente, ao mesmo tempo em que assumem a relevância do curso voltado para a modalidade EJA em suas vidas, no qual o sentido concentra-se nas palavras: *enriquecer*, *motivador*, *aprendizado*, *satisfatório*, *valioso*, *contribuir*, *inovador*. Refletindo sobre elas, percebe-se nos ditos sentimentos de: confiança, superação, conquistas, empolgação e mudança, proporcionadas pela formação continuada oferecida.

Nessa linha de pensamento, Davis (2012, p.13) indica “ser central recuperar a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos, sentimentos que foram, aparentemente, excluídos da escola”. Daí a importância de um tratamento integrado em programas de formação continuada, para que professores e, conseqüentemente os estudantes possam aprender continuamente nas escolas, com contentamento e criatividade.

O fator *tempo* é encontrado nos registros dos professores com dois focos de sentido (TRECHOS 04 e 08). O primeiro, refere-se ao *tempo* como dificuldade enfrentada para

sistematização da prática pedagógica, relatado por *Golfinho* (TRECHO 04): [...] *nossa falta de tempo para organizar esse novo processo é o nosso grande vilão na prática pedagógica.*

Diante dessa dificuldade, faz-se necessário dispor de organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem (CHRISTOV 2007; PLACCO ALMEIDA, 2003). Contudo, o discurso de *Golfinho* (TRECHO 04), no qual o *tempo* aparentemente aparece como uma queixa, identifica-se dentre os *não ditos* o sentido de justificativa para o não planejamento e execução de ações estratégicas que possibilitem uma prática pedagógica (re) construída de forma positiva.

Em contrapartida, tomando o *tempo* com outro foco, *Coral* (TRECHO 08) aponta que uma prática pedagógica sistematizada, frente a conteúdos que sejam ministrados utilizando-se os passos da aula andragógica exercitada no encontro, auxilia na *organização do tempo* para melhor desenvolver as atividades em sala: *Os conteúdos colocados nos ajudam a otimizar o tempo, melhor desenvolver as atividades em sala de aula [...]*

Notadamente, encontra-se nos discursos (TRECHOS 06 e 07) apontamentos que levam para a *legitimidade* das ações de formação, que ocorre com o surgimento de inquietações sobre as razões que orientam a prática pedagógica do professor de determinada maneira, fazendo com que o grupo sinta a necessidade de refletir e repensar a ação pedagógica identificando pontos que venham a contribuir para a (re) construção da prática: [...] *os temas tratados foram reflexivos e fazem com que você repense sua prática pedagógica (MANATÍ). A oportunidade proporcionou uma reflexão sobre como acontece o processo de aprendizagem [...]* (ARRAIA).

Constata-se que só a reflexão não basta para (re) modelar a prática do professor, ele precisa aprender a refletir criticamente sobre si mesmo, sua prática e sobre os estudantes, para poder buscar com respaldo o conhecimento necessário, na escola e fora dela e, assim, conquistar a (re) construção desta, transformando a realidade.

Dessa forma, frente os relatos analisados, chega-se ao convencimento que para que ocorra melhoria na prática pedagógica do professor, este precisa *perceber* criticamente a necessidade de mudar, buscar e *reconhecer* a (re) construção de sua prática, observado na maioria dos discursos dos professores (TRECHOS 01, 02, 03, 04, 05, 07, 08 e 09).

Por isso, Santos (2004) diz que cada momento da formação, abre possibilidades para novos momentos, num caráter de recomeço/renovação/inovação, onde o fazer cede lugar ao saber reflexivo entendido como percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria e prática,

condição fundamental na aquisição de novos conhecimentos e novas práticas: reflexiva, inovadoras e (re) construídas.

Assim, em todos os registros apontados, identifica-se o despertar da vontade e intenção de colocarem em prática com os jovens e adultos estudantes em sala de aula os novos conhecimentos e metodologias adquiridas na formação, na perspectiva de *mudança* positiva da realidade vivida frente a (re) construção de sua prática pedagógica.

Peixe Boi (TRECHO 02) [...] *veio a contribuir de forma positiva na transformação das ideias de nossa prática pedagógica* [...] e *Estrela do Mar* (TRECHO 05) [...] *já deu para perceber a transformação de nossas ideias dentro da nossa prática pedagógica*, apontam diretamente para o sentimento de *mudança*, de (re) construção, reconhecido e interiorizado em relação à sua prática, diante das possibilidades apresentadas na formação continuada.

Na concepção dos colaboradores, reforça-se que a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos estudantes e, acrescenta-se que para que seja possível pensar e executar mudanças da prática dos professores de forma que atinja positivamente o contexto escolar, estes precisam *reconhecer* suas crenças, convicções, sentimentos, atitudes e suas motivações, bem como a compreensão da nova prática, para que assim possa modificar a realidade, *in loco*.

O *reconhecimento* de (re) construção da prática pedagógica também é constatado (TRECHOS 04, 07, 08 e 09) ao apontarem sua pretensão diante do adquirido durante o curso de formação: [...] *nos incentiva a fazer o melhor* [...] (*GOLFINHO*). [...] *agregar conhecimentos novos aos já existentes, direcionando-os para uma prática pedagógica mais consciente* (*ARRAIA*). [...] *melhorar ainda mais minha prática, aplicando novas dinâmicas e metodologias inovadoras* [...] (*CORAL*). [...] *pretendo colocar em prática o método inovador e interessante* (*BALEIA*).

A esse respeito, Nóvoa (1997) refere que não basta mudar o profissional, tem que mudar também os contextos que ele intervém, sendo a formação continuada uma releitura das experiências que ocorrem na escola com atenção prioritária às práticas dos professores, levando em conta todas as dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, concebendo a formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças da escola, dos professores e conseqüentemente dos jovens e adultos estudantes.

Vale destacar ainda que o discurso do professor colaborador *Golfinho* (TRECHO 04), ratifica ainda mais a conquista adquirida na formação, dentre os não ditos, nas entrelinhas do

registro, apontando a perspectiva de *planejamento*, frente a sugestão da construção de mais materiais, ao expor a possibilidade de *produção por área para que o material possa ser arquivado e usado sempre que necessário*.

Esses depoimentos ilustram a expectativa de que as ações de formação possibilitem que os conhecimentos adquiridos pelo professor na formação continuada tenham impacto na sala de aula. Fullan e Germain (2006) afirmam que a expectativa dessa vertente de formação em espaço colaborativo é promover, por via da colaboração entre pares, discussão acerca dos vários fatores que se referem à prática pedagógica e, que, por aumentar a consciência a respeito de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática.

Permite-se que a reflexão, discussão e produção realizada entre os professores, sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, na qual converta-se em *feedback* para aprimorar e conquistar adesão voluntária dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Tartaruga Marinha e Agua Viva (TRECHOS 01 e 03, respectivamente) ao relatarem após o vivido na formação continuada que, *a metodologia utilizada proporcionou aprendizagem significativa e que a vivência do aluno é importante no aprendizado, valoriza sua existência e contribui trocas de experiência*, consideram que o professor ao estar atento a realidade de vida dos jovens e adultos estudantes, contribui para a troca de experiências e consequentemente para a dinâmica no processo de ensino.

Nesse contexto, compreende-se o papel do professor como fundamental, por isso é necessário que o docente repense novas metodologias para ensinar os estudantes de maneira que eles entendam o conteúdo, mas, sempre levando em consideração sua realidade de vida, vivência prática, refletindo em uma ação pedagógica melhorada, (re) construída.

Isso significa dizer que o professor, ao conseguir compreender que cada estudante de EJA carrega experiências do saber feito e suas necessidades, bem como planejar a prática pedagógica levando em consideração tais características, torna, segundo Reis (2011, p.20) os jovens e adultos “partícipes de seu próprio aprendizado. Esses saberes já constituídos são importantes na medida em que falam de seus lugares e atravessam todos os processos construtivos das aprendizagens significativas”.

Nessa lógica, a formação continuada possibilitou aos professores uma experiência prazerosa, valorizada, ao desvendar novas formas de ser, pensar e sentir, bem como a construção de produtos coletivos frente às demandas escolares. Essa busca por aprimoramento

foi marcada pela aspiração de conquista de novos conhecimentos, superação de desafios, mudanças e pelo *reconhecimento* de uma prática (re) construída, para que através de novas ações pedagógicas, se transforme a realidade vivida.

Nos discursos mostrados até aqui, durante a formação continuada do professor, percebe-se que, trata-se sempre, em vários momentos, de refletir, capturar, produzir e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo de de sua transformação aconteça internamente, primeiramente. Nesse sentido, algumas práticas pedagógicas, então, incluem técnicas encaminhadas a estabelecer algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, a descobrir, aprender e a fazer com essa relação e, modifica-la. Para se dizer próximo ao vocabulário foucaultiano (1988), trata-se de reproduzir e mediar certas formas de subjetivação nas quais se estabelece e modifica a experiência que o professor tem de si, a fim de (re) construir sua prática, reconhecidamente conquistada por eles.

Assim, os professores se prepararam para entrar diferentes em sala de aula e não apenas replicando as atividades vivenciadas no Curso, mas recriando-as de acordo com as necessidades de aprendizagem, dificuldades dos estudantes e as suas próprias. Foi na aplicação/implementação das ações que se refletiu o comprometimento dos professores/colaboradores, ao realizarem as atividades, em forma de ação refletida, para a mesma realidade que os motivaram, e em processo de (re) construção da prática, chegamos na quinta e última etapa do Arco de Maguerez, implementada no item que segue.

4.2.3 Reencontro da Maré com a Praia: aceitação da realidade que não queria ver e o repensar da outra, supostamente visível

Assumindo a necessidade de contribuir para que a escola se torne um espaço colaborativo de diálogo, convidamos o leitor para uma reflexão e se juntar a nós para enfrentar o desafio de transformá-la em um lugar de construção relacional, procurando situá-la em mundo não agressor, que investe na formação dos seus profissionais. Essa formação deve ser capaz de despertar os profissionais para cativar a comunidade escolar resgatando sua participação das ações e, principalmente, uma escola que se propõe a educar o estudante pautado em princípios éticos, reforçando valores expressos em seus princípios práticos.

Nesse item, “Reencontro da Maré com a Praia”, acredita-se que contribuímos com o atravessamento das tensões originadas da “aceitação da realidade que não queria ver e o repensar da outra, supostamente visível” possibilitando a compreensão de como os jovens e

adultos estudantes se percebem no espaço escolar e como ambos, professores e estudantes, concebem a escolarização como prática socializadora e não como forma de segregação e repressão. Assim, passaremos a análise dos depoimentos dos estudantes jovens e adultos, durante a aula interventiva, expressando o grau de satisfação e a insegurança durante realização das atividades (QUADRO 22).

QUADRO 22. Grau de satisfação, interesse e/ou insegurança demonstrado pelos estudantes

REGISTRO: AULAS INTERVENTIVAS / COMPONENTES CURRICULARES			
ARTES	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS
<p>1 Tudo aquilo que vem a educar, ensinar, e <i>motivar</i>...colocamos a frase que diz: 'todo grau de conhecimento que aprende aqui, partirá conosco durante toda a vida social e profissional'. A atividade nos ajudou a desenvolver o raciocínio e a capacidade que cada um de nós tem de aprimorar os talentos que está dentro si, trazendo para fora seu maior dom. As <i>práticas</i> de integração junta as forças e afasta as diferenças. As ideias quando juntas, ajudam ao aperfeiçoamento da intelectualidade (PEDRA DO SAL).</p> <p>2 Bom, muito bom. <i>Gostei</i> muito! É uma sensação de aprendizado de uma forma maravilhosa (MACAPÁ).</p>	<p>3 Eu <i>gostei</i> muito do jogo que a professora apresentou para nós, é um jogo educativo, nos ajudou na matemática. É um jogo que não é <i>difícil</i> de entender, <i>prático</i> e <i>divertido</i>. Se tiver outro será ótimo (CAJUEIRO DA PRAIA).</p> <p>4. Eu <i>achei interessante</i>. É uma forma diferente onde podemos aprender mais rápido e a professora explicou legal. Espero ter mais e mais, estudando e brincando ao mesmo tempo (ATALAIA).</p>	<p>5 Sobre o jogo de ciências <i>achei bem interessante</i>... É uma forma de tentar as perguntas com diversão, memorizar o assunto e aprende melhor (COQUEIRO).</p> <p>6 Foi uma ótima atividade que fez a gente <i>pensar</i>. <i>Gostei</i> muito, <i>difícil</i>, mas legal! (BARRINHA)</p> <p>7 No início <i>achei complicado</i>, mas é muito <i>legal</i>, deu certo! (FAROL)</p>	<p>8 É uma <i>técnica de aprendizado</i> muito legal para melhorar o ensinamento... (BARRA GRANDE)</p> <p>9 Foi muito bom, <i>gostei demais!</i> Só um pouco <i>difícil</i>. É uma forma de <i>aprendizado</i> que chamou muita minha atenção (PRAIA DO ITAQUI)</p> <p>10. Foi <i>bom</i>, só um pouco <i>difícil</i>, mas foi muito <i>divertido</i> (MARAMAR)</p>

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos registros dos estudantes

Nos relatos supramencionados (TRECHOS 01 a 10), é interessante notar como os jovens e adultos estudantes da escola referem-se quanto ao grau de satisfação com as novas metodologias desenvolvidas em sala de aula. Os resultados da intervenção nos professores mostram-se positivos, no qual o sentido concentra-se nas palavras: *bom, divertido, diferente, interessante, atenção e aprendizado*.

Em síntese, propõe-se a seguinte definição para os ditos dos referidos discursos: a intervenção apontou para presença de uma interface importante nas propostas formativas que envolvem o professor, o estudante e a escola em si. Quando essas dimensões se articulam e

abrem espaço para a participação de todos no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, os resultados relatados são vistos como mais interessantes e promissores.

Na concepção dos estudantes *Macapá, Cajueiro da Praia, Coqueiro, Barrinha e Praia do Itaqui*, a forma diferente, prática e divertida do conteúdo ser repassado e aplicado, faz com que o aprendizado se manifeste de forma mais clara, rápida e instigante, manifestando (TRECHOS 03 e 04) o interesse das novas metodologias se repetirem ou permanecerem, no sentido que aprender se divertindo e, frente as suas necessidades, favorece para uma aprendizagem significativa, e conseqüentemente a maior adesão.

Vale destacar ainda que, verificou-se nos discursos (TRECHOS 06, 07 e 09 e 10) a palavra *difícil* não como algo negativo, ao contrário, dar sentido positivo ao processo de aprendizagem. Os jovens e adultos estudantes atribuem à dificuldade encontrada no exercício de novas metodologias ao fato destas exigirem pensamento lógico e relação da teoria com a prática, habilidades que eles não estavam acostumados a desenvolver cotidianamente.

Pedra do Sal (TRECHO 01) *reconhece* que as novas práticas desenvolvidas influenciam positivamente no bem-estar do estudante, provocando-o de forma proveitosa frente às aprendizagens pretendidas. O discurso permitiu ainda a identificação da melhoria de auto estima, desenvolvimento de afetividade, visível em suas palavras, bem como o despertar da capacidade de superar as dificuldades e diferenças vividas dentro do contexto escolar.

Isso significa dizer que, a (re) construção da prática pedagógica do professor, proporcionou mudança não só do aspecto do ensino e aprendizagem em si, ela transcendeu, se dando inicialmente da mudança do mundo particular de cada um, satisfação pessoal, demonstrado pelo reconhecimento de suas potencialidades.

Diante do contexto, ressalta-se, frente aos discursos dos professores e dos estudantes, que a formação continuada está marcada por um conjunto de atividades que nos orienta quanto ao que precisamos observar, aprender, participar, dispersar e transformar diante da realidade e do pensamento que nos envolve. Nessa perspectiva, Foucault (1985;1987) leva ao entendimento que não há (re) construção da prática pedagógica, sem uma prática reflexiva da subjetividade sobre si mesmo. Para o autor, as práticas reafirmam sempre em ações, nas quais devem ser pensadas no sentido positivo, principalmente quando atreladas ao cuidado de si, onde, agindo no sujeito, agem sobre a sua formação.

Levando em consideração que o autor mencionado considera o cuidado como um tipo de conhecimento, compreende-se que, quando o professor cuida, ele realiza a ação e transformação em direção a algo que o afeta e, em troca, estabelece intervenções que podem

encontrar na (re) construção de sua prática, um caminho de volta a si mesmo, modificando positivamente a realidade que o inquietava, contribuindo para sua melhoria e, do outro, principalmente em espaço colaborativo, conquistado frente os resultados deste estudo.

Assim, a modalidade de formação continuada permanece ocupando o lugar de práticas complementares que são interessantes para motivar os docentes e conseqüentemente os estudantes, levando em consideração vários aspectos, Davis (2012): o incentivo ao estudo colaborativo na escola com acompanhamento sistemático; a possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo e a construção de produtos coletivos no *lócus* da escola, pois é nele que ocorrem as situações problemáticas específicas que cada um dos seus sujeitos vivencia.

No acompanhamento das ações interventivas dos professores colaboradores em sala de aula, a professora/formadora/pesquisadora percebeu que houve participação ativa dos jovens e adultos, principalmente nas salas de aula das etapas finais com mais estudantes considerados problemáticos pela escola, inclusive os envolvidos com o uso e/ou tráfico de drogas.

Ao contrário do que se observava diariamente na escola durante os horários de aula, onde os estudantes não frequentavam as aulas e retiravam-se com frequência, ficando dispersos, utilizando e/ou repassando droga dentro das instalações da escola; com a intervenção realizada pelos professores durante as aulas com o uso de novas metodologias, os jovens e adultos se engajaram no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas práticas pedagógicas dos professores, de modo que não mais se percebeu a necessidade pulsante de saírem de sala, por falta de interesse, vontade de usar a droga ou outra situação vulnerável.

Parece-nos, pois, apropriado encerrar esse bloco de registros, no qual, com o reconhecimento de (re) construção da prática pelos professores e *feedback* dos estudantes, conseguiu-se chegar ao ponto concludente do Arco de Maguerez e conseqüentemente ao ponto de chegada da Espiral da Pesquisa- Ação Colaborativa, realidade transformada - (re) construção da prática, respondendo à questão/problema do estudo: “ Como a formação de professores em espaços colaborativos, sobre a prevenção ao uso de drogas, ganha centralidade nas ações escolares e contribui para (re) construção da prática pedagógica”?

Em resposta à questão, observa-se que há uma consonância significativa nas considerações dos professores e estudantes com a compreensão de que novas ações pedagógicas, mais promissoras para o campo educacional, possibilitam a prevenção do uso de drogas no contexto escolar. A (re) construção da prática pedagógica amplia o desenvolvimento de novas metodologias e abordagens de ensino, reconhecidamente nesse estudo como fatores preponderantes que oferecem ao jovem e adulto novas possibilidades,

que não o envolvimento, uso e/ou venda de drogas no espaço escolar, permitindo que estes priorizem o interesse pela aprendizagem.

Assim, a formação continuada dos professores ganha centralidade nas ações de prevenção ao uso de drogas a partir do momento que apontam para ações interventivas relacionadas à educação e conseqüentemente que atingem também o âmbito da saúde em proporcionarem a redução ao uso da droga, por meio do trabalho de diversos temas como estratégia de enfrentamento articulada à prática cotidiana da escola.

Dessa forma, partilhando seus relatos, saberes e experiências, os professores/colaboradores conferiram legitimidade a nossa investigação, mantendo o rigor científico, mostrando no percurso, sinceridade e compromisso nas auto avaliações, na qual o espaço colaborativo foi fundamental, conferindo momento privilegiado de aprendizagem. Na apresentação das conclusões, a ênfase recai sobre os avanços e limitações do estudo, bem como as possibilidades que este proporcionou, procurando expressar dentro do possível o que essa experiência (re) construiu em nós enquanto pesquisadora e professora formadora de uma Instituição de Ensino Superior, como alguém que se encontrava dentro da investigação, ao atingir os objetivos.

LINHAS CONCLUSIVAS: terra à vista, outros horizontes, visão de um novo recomeço

Com pouco tempo, já deu para perceber a transformação de nossas ideias dentro da nossa prática pedagógica (Estrela do Mar).

Gostei muito do jogo que a professora apresentou para nós, é um jogo educativo, nos ajudou na matemática [...] prático e divertido.

[...]. Se tiver outro será ótimo (Cajueiro da Praia).

Procurando dar conta da forma como foi idealizado, refletido e construído o percurso dessa investigação, na tentativa de atingir os objetivos propostos e encontrar as respostas para a questão que conduziu o atravessamento da praia entre o mergulho das marés, “Como a formação de professores em espaços colaborativos, sobre a prevenção ao uso de drogas, ganha centralidade nas ações escolares e contribui para (re) construção da prática pedagógica”? Entende-se, que a epígrafe escolhida para introduzir as “Linhas conclusivas” responde essa inquietação, verbalizada pelo professor/colaborador Estrela do Mar: *Com pouco tempo, já deu para perceber a transformação de nossas ideias dentro da nossa prática pedagógica.*

Esse posicionamento encontra respaldo nos ditos e não ditos do relato espontâneo de Cajueiro da Praia: *Gostei muito do jogo que a professora apresentou para nós, é um jogo educativo, nos ajudou na matemática [...] prático e divertido [...].* Depoimentos dessa natureza foram presenciados durante todo o convívio que tivemos como a escola. Por esta razão, assumimos a incompletude dessa tese pela enorme quantidade de dados que foram captados e que nesse trabalho não foi possível interpretá-los integralmente. Nesse sentido, nos decidimos por pontuar algumas linhas conclusivas, permanecendo o indicativo de um leque de questões fundamentais que certamente provocará novas pesquisas como sutilmente nos desafiou Cajueiro da Praia [...]. *Se tiver outro será ótimo.*

Depois de pensar e repensar o percurso vivenciando e os temas suscitados para novas pesquisas, percebe-se que este trabalho deixa indicadores para os leitores continuarem a investigação das temáticas evidenciadas, ou seja, nas entrelinhas inconclusas que dele surgem, com um emergir do mergulho das misteriosas marés em uma praia deserta. Notada a angústia

por parte dos professores, estudantes, diretores, coordenadores e funcionários da instituição de ensino, *locus* do estudo, em relação “com uma realidade que se ver” a falta de condições para lidar com o fenômeno das drogas no espaço escolar e, a “outra que não se quer ver” as intervenções vivenciadas em um espaço colaborativo, que emergem da partilha entre seus próprios pares, confirmado pela presente pesquisa ao oferecer a possibilidade de um novo recomeço diante da (re) construção da prática dos professores.

A pesquisa buscou o alcance dos objetivos desta investigação, de forma a contemplar a centralidade da formação continuada em práticas pedagógicas que acarretam a prevenção ao uso de drogas, orientando a investigação, conferindo, sentidos aos discursos dos sujeitos da escola, de forma a traduzir a existência de mudanças no âmbito pessoal e profissional, ocorridas na vida dos professores e jovens e adultos estudantes de EJA. Vale ressaltar que a produção da tese foi facilitada pela leitura atenta do referencial teórico que a sustenta e pelos desafios específicos da opção metodológica.

As constatações aqui formuladas têm caráter interpretativo e discursivo da realidade, a postura dos colaboradores sejam professores e/ou jovens e adultos estudantes na construção dialógica, em espaço colaborativo, considerando que, as transformações partiram de reações individuais e apropriação coletiva de conhecimento, vividos e experiências, tomando como base, inicialmente os “Fatores de risco e proteção para o uso de drogas: *ousando desafiar as marés em busca de novas praias*”, seguida da “Mergulho entre as marés: visão situada de convivências permeadas por desafios e partilhas”, que gerou dois grandes eixos, extraídas do núcleo do sentido dos discursos dos colaboradores: *Necessidades formativas sobre o uso de drogas no espaço escolar; Centralidade das ações de prevenção: (re) construção da prática pedagógica frente às demandas sociais.*

Em certo sentido, apontam-se algumas limitações enfrentadas durante a pesquisa, a falta de apoio da gestão em disponibilizar o tempo para que os professores/colaboradores participassem da formação, deixando transparecer o descaso frente a necessidade de qualificação dos professores colocando obstáculo que os impedem de conhecer novas possibilidades para melhoria do processo de ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos estudantes, se constituindo em entraves para trabalhar as vulnerabilidades que os estudantes estão expostos dentro e foram do espaço escolar.

Entretanto, inicialmente os próprios professores se mostraram resistente em participar da formação, se valendo do argumento de que, até então, as formações que tinham participado, não haviam contribuído positivamente para sua prática pedagógica em sala de

aula, visto que, não agregou nenhum aspecto considerado relevante, fazendo-os, apenas, perderem tempo no campo pessoal e profissional. Note-se, que existem os que participam somente com o interesse em receber o certificado para sua progressão funcional, secundarizando o principal objetivo da formação continuada e os que ali se encontram motivados pelo desejo de mudanças.

Curiosamente, com o desenvolvimento das atividades se observou que as desconfianças e dificuldades iniciais foram gradativamente sendo superadas no contexto de uma ambiência de apoio criada pela professor/formador/pesquisador e professor/formador, reforçando valores e modos de ser socialmente próximos aos dos professores/colaboradores. Dessa forma, as resistências foram vencidas pela interação com o grupo de colegas nos momentos do curso, pela motivação oferecida, e pelas várias ações programadas, abrindo espaço para a construção de sentidos e de pertencimento de um grupo com necessidades comuns a serem suplantadas.

Situados os contextos que a pesquisa se realizou, cabe agora clarificar os pontos que permitiram a construção do texto dissertativo, a questão/problema que norteou o estudo, *Como a formação de professores em espaços colaborativos, sobre a prevenção ao uso de drogas, ganha centralidade nas ações escolares e contribui para (re) construção da prática pedagógica?* E, os objetivos propostos: Analisar a influência da formação continuada, em espaços colaborativos, na prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos com vistas à prevenção ao uso de drogas no espaço escolar; Descrever os fatores de risco e proteção relacionados com a prevenção do uso de drogas no contexto escolar; Identificar as necessidades formativas dos professores e dos jovens e adultos estudantes quanto a prevenção do uso de drogas no espaço escolar; Reconhecer a formação continuada em espaços colaborativos visando a centralidade das ações pedagógicas na prevenção ao uso de drogas na escola; Compreender as estratégias de prevenção ao uso de drogas no contexto escolar na perspectiva de (re) construção da prática pedagógica.

A interpretação apoiada na análise do discurso (AD) possibilitou extrair dos próprios autores os sentidos atribuídos a seus textos, pois, o que interessa ao analista de discurso é a forma como os colaboradores interiorizam a ação e o tipo de decisão tomada durante seu desenvolvimento, girando em torno dos objetivos da pesquisa.

Por outro lado, destaca-se também que a AD provoca o avanço da reflexão sobre a identidade discursiva, na qual, em Foucault (2012; 2014), forma os objetos de que falam, isto

é, discursos são práticas, na medida em que constituem sujeitos. Considerando que, eles falam e nos fazem falar, constituindo determinados modos de compreender, pensar e agir.

Dessa forma, os múltiplos discursos significam distintas formas de subjetivação, não são subjetivos, mas subjetivam, na medida em que o indivíduo toma para si determinado posicionamentos, considerados legítimos e verdadeiros, modificando-se e identificando as prerrogativas desse discurso como seus ao procurar, nesses, penetrar nos ditos e não ditos do discurso do outro, captando o reconhecimento de si próprio e dos outros, em uma relação dialógica de partilha e de ações. Essa foi a postura assumida, nesta pesquisa, que nos proporcionou o alcance dos objetivos propostos, a (re) construção da prática pedagógica no contexto da escola investigada.

Assim, essas tímidas linhas, apontam-se aspectos considerados conclusivos, desafiando a Academia com o indicativo de inúmeras questões provocativas levantadas com e por entre os discursos dos professores e estudantes colaboradores, com a intencionalidade de instigar o leitor a novos estudos e reflexões, no âmbito da formação de professores e prática pedagógica e sua contribuição para a EJA, principalmente no que diz respeito à prevenção de vulnerabilidades perpetradas no interior desta modalidade de ensino, como é o caso do uso de drogas na escola, equacionando possibilidades de reflexão crítica, no sentido de tomada de decisões por parte dos setores competentes, no sentido de prevenir e não de coibir pela repressão, como comumente acontece.

Ao tratar dos “Fatores de risco e proteção ao uso de drogas: ousando desafiar as marés em buscas de novas praias”, o estudo mostrou, quantitativamente, o perfil dos professores e estudantes da escola, bem como o fato que o uso de drogas é uma questão complexa que perpassa inúmeros subsistemas da vida individual e social. Os motivos e inquietações que levam ao uso dependem e muito do contexto sociocultural e dos fatores de risco e proteção que os envolve.

Então, ao identificar a rede de fatores de risco e proteção mais relevantes na perspectiva dos professores e estudantes, proporcionou a compreensão em relação ao público que estávamos lidando, o perfil do estudante que frequenta a EJA, a fim de que os professores pudessem conhecer o arcabouço que circunda esses sujeitos, dos fatores que expõem os estudantes ao uso e daqueles evidenciados como relevantes para promover a prevenção. Cabe ressaltar que o risco e proteção devem ser tratados como variáveis independentes, pois, podem afetar o comportamento sem que haja, necessariamente, uma complementaridade entre eles.

A pesquisa induziu o diálogo pautado pelo respeito ao discurso dos protagonistas colaboradores do estudo, encorajando relatos reveladores sobre: Uso de drogas no espaço escolar, necessidades formativas dos professores colaboradores e as dificuldades dos jovens e adultos estudantes, obtendo *feedback* em tempo hábil que oportunizou refletir e compreender a construção dos sentidos referente às drogas e ao seu uso no contexto escolar, buscando formas de prevenção por meio de práticas inovadoras. Os resultados apontam que a *prática pedagógica* do professor se constitui um dos caminhos possíveis para mudar o estado do uso de drogas na escola, oferecendo estímulo aos estudantes, incentivando sua criatividade, a articulação teórica e prática, despertando, assim, motivação e interesse no processo de ensino e aprendizagem, de forma que o estudante não se sinta instigado em usar e/ou comercializar a droga dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, o professor tem que procurar compreender a si mesmo e aos jovens e adultos estudantes para que possa diagnosticar suas dificuldades e, a partir daí desenvolver sua prática pedagógica de acordo com suas necessidades de aprendizagem e ao mesmo tempo, reduzir a defasagem no aprendizado dos estudantes e o abismo que os separa, atribuindo sentido as atividades escolares e significado as relações estabelecida como o e os outros, construindo-se como sujeito.

No contexto da “Centralidade das ações de prevenção: (re) construção da prática pedagógica frente às demandas sociais e escolares”, as falas agregadas mostraram que a formação surge como ferramenta de *(re) construção da prática* com vistas às ações pedagógicas que possibilitaram a prevenção ao uso de drogas na escola, construção da reflexão crítica desenvolvida pelos professores, o ganho de novos conhecimentos e metodologias adquiridas, bem como o reconhecimento da formação em espaços colaborativos como fator relevante para discussão, planejamento, construção de produtos e implementação destes com os estudantes, consolidando assim a prevenção ao uso de drogas na escola.

A formação ofereceu possibilidades para que o professor procure ajudar seus alunos a desenvolver suas habilidades e possam superar suas limitações no contexto escolar, bem como dentro da sociedade. Para encorajar, motivar e despertar interesse no estudante, é necessário diálogo entre ambos e a identificação de suas necessidades. Portanto, o professor deve trabalhar os conteúdos que estejam dentro da realidade de vida do jovem e adulto, pois, muitos não conseguem assimilar o que é desenvolvido na sala de aula, porque não faz parte do seu cotidiano, por isso apresentam dificuldades no aprendizado, e conseqüentemente não adesão às aulas, levando a dispersão nas instalações da escola, inclusive fazendo uso da droga.

Nesse contexto, o jovem e adulto estudante ao tornar-se consciente da realidade que o cerca, desenvolve-se como sujeito do processo de construção do conhecimento. Esta condição lhe propicia desenvolver características que serão exigidas dos professores, da família e de seu ciclo social, pois estes terão que ser: reflexivos, críticos, autônomos, criativos, contemplando o raciocínio lógico e o espírito de investigação, bem como a tomar suas próprias decisões.

Na verdade, temos na formação continuada um sonho que nos anima, que é democrático solidário e colaborativo. Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas, segundo Freire (2011, p.111) “é escutando que aprendemos a falar com eles, somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”.

Assim, em oposição às tendências de formação continuada individualizadas, que se centram apenas figura do professor, apoia-se nos modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em espaços colaborativos. Neste espaço, os professores reúnem-se para levantar os problemas, conceber os pontos chave, estudar as demandas levantadas, refletir criticamente sua prática, propor modificações nos conteúdos trabalhados, para elaborar ações estratégicas que possibilitam a (re) construção da prática pedagógica em sala de aula.

A formação continuada realizada em espaço colaborativo, mostrou que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. É aí que o corpo docente deve, em conjunto e de forma participativa com os estudantes, construir suas necessidades formativas, o foco de mudança na realidade, especificando sua finalidade e sua forma de implementação.

Vale lembrar que a relevância dada aos professores e a sua formação nos processos de melhoria da qualidade do ensino não constitui um fato novo. Entretanto, diante da deficiência dos processos formativos já vividos pelos professores colaboradores do estudo, ressalta-se que a pesquisa proporcionou na formação continuada desenvolvida, ações que construíram produtos e produziram modificações positivas nos resultados escolares dos estudantes e nas vulnerabilidades por eles vividas.

Notadamente por meio das intervenções executadas, os materiais construídos, depoimentos e registros do grau de satisfação resultante da formação e das ações interventivas realizada em sala de aula, chega-se a compreensão de que a formação continuada dos

professores é um dos eixos estruturantes do trabalho na escola, justamente por constituir-se uma possibilidade de intervenção neste contexto.

Dessa maneira, frente à problemática do uso de drogas, situação pulsante a ser modificada dentro do ambiente escolar, vivido neste estudo, a formação continuada ganhou centralidade de modo a proporcionar diante da (re) construção da prática dos professores, ações pedagógicas que transformaram a realidade estudada, ao despertar a motivação, interesse e participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, afastando-os de práticas rotineiras como: não frequentar as aulas, desatenção diante dos conteúdos ministrados, manter-se dispersos fora da sala, nas demais dependências da escola, principalmente envolvidos com o uso de drogas.

Como bem explica Formosinho (1991, p. 238), o aperfeiçoamento dos professores, por meio de ações de formação continuada, “tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social”. Assim, o aperfeiçoamento pessoal, social e profissional de cada professor, numa perspectiva de educação permanente, tem um efeito positivo no sistema escolar ao se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos estudantes e, nas quais as ações de formação possibilitem que os conhecimentos adquiridos pelo professor na formação continuada tenham impactos na sala de aula, conseqüentemente distanciando os estudantes de práticas que desvirtuem do objetivo de aprendizado dentro da escola.

Refletindo as aspirações individuais e coletivas dos professores e estudantes da EJA, frente a formação continuada e o que gerou no ambiente escolar, percebe-se que os sujeitos da escola ganharam confiança para galgar novos degraus, visto que, reacenderam anseios por conquistarem mudanças dentro da realidade a ser melhorada. Os professores apontaram encontrarem-se preparados, além de demonstrarem mudança na forma de lidar com as próprias experiências profissionais, revitalizando e (re) construindo sua prática pedagógica.

Nessas posturas assumidas, vislumbra-se o resgate da escola e seus sujeitos como agentes transformadores, pois, a escola é o espaço privilegiado dos encontros e interações, sendo um poderoso agente socializador e, conseqüentemente protetivo às vulnerabilidades que os estudantes se deparam. No entanto, existem fatores específicos que predisõem os jovens e adultos estudantes ao uso de drogas, como por exemplo, a falta de motivação para os estudos, o absenteísmo e o mau desempenho escolar.

Diante disso, reforça-se que os sentidos atribuídos à formação e suas ações interventivas, refletem o quanto esta colaborou para o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, as conclusões desse estudo mostram o

valor da formação igualmente para os professores e para os estudantes à medida que atendeu suas expectativas e contribuiu, sobremaneira para em sua vida pessoal e profissional.

Ficou nítido, que o investimento de tempo, as dificuldades, tensões e conciliação e organização dos horários, foram recompensados pela aprendizagem significativa possibilitada pela prática (re) construída no percurso da formação. Em face ao que foi discutido até então, reforça-se uma lógica de racionalidade que urge: a Formação Continuada com vistas à (re) construção da prática pedagógica que possibilite ações que previnam o uso de drogas na escola, é uma realidade que precisa ser ampliada e fortalecida dentro do âmbito das políticas públicas, discutida na Academia para fortalecer as pesquisas.

Assim reafirma-se que na formação continuada do docente encontram - se dois agentes: o próprio professor como construtor de seu conhecimento e a organização escolar como o local de crescimento profissional contínuo. A escola é o espaço institucional concreto em que se dá a verdadeira formação profissional do professor, em torno da qual gravitam os problemas pedagógicos reais, como, o abuso de drogas. Cabe a esta, como agente propulsor, implementar ações de resultados amplos e duradouros para promover a educação preventiva.

Vale mencionar que a presente tese não pretende abranger todos os aspectos referentes às drogas e a prevenção, uma vez que foi construída a partir de questões concretas e específicas postas pelos sujeitos da escola e, investigou propostas pedagógicas. Em prevenção, há muitas pesquisas e pouco é colocado em prática, o que suscita o desafio a outros estudos que transformem pesquisas em práticas educativas. A pesquisa - ação colaborativa explica as transformações na realidade do objeto de estudo, mas não se esgota nelas. Seguem algumas sugestões de práticas que podem ser estimuladas para tal finalidade:

1. Articulação da gestão escolar com a secretaria de educação do município;
2. Participação da gestão em promover novos modelos de gerenciamento que favoreçam a participação coletiva e responsável e a delegação de poder de decisão e de ação;
3. Integração interdisciplinar e multiprofissional frente a demanda do uso de drogas na escola;
4. Foco na formação contínua dos professores pela produção de novas práticas pedagógicas, priorizando a reflexão partilhada;
5. Avaliação da formação continuada que os professores recebem no sistema educacional, visando o levantamento de indicadores e dificuldades de implementação;
6. Construção coletiva de uma proposta de currículo que atenda às necessidades formativas dos professores e estudantes;

7. Ações educativas voltadas para os estudantes, suas vivências (agir), quer seja no campo do conhecimento (pensar) ou do afeto (sentir), para possam ser mais estruturados, conscientes e questionadores.
8. Acolher a família na escola, envolvendo-a no debate sobre programas preventivos;
9. Incentivo às pesquisas de formação de professores e prática pedagógica na prevenção ao uso de drogas, que promovam ações com foco no aprendizado escolar e não apenas na droga em si.
10. Expansão da Formação Continuada, na rede municipal de Parnaíba.

É importante reforçar que o estudo não finda aqui, afinal, o mesmo abre novas possibilidades para discussões e pesquisas acerca do tema, porém, ousamos afirmar que os objetivos foram atingidos na medida em que a questão problema foi respondida. Entende-se que as expectativas, apesar da complexidade, foram atendidas, superadas pelas motivações reconhecidas pelos professores e estudantes da EJA, pela formação e trabalho/ações interventivas realizadas em espaços colaborativos.

Espera-se então que o processo vivenciado sirva de referência na busca de novas abordagens para práticas pedagógicas, possibilitadas pela (re) construção e assim, um novo recomeço, de modo que a escola seja o lugar privilegiado para intervenções educacionais, fortalecendo-se como um dos alicerces de uma rede de proteção social.

REFERÊNCIAS

- ACÁCIO, Augusto. “Escola, uso de drogas e violência” in *verve*. São Paulo, Nu-Sol, n. 19, 2011, pp. 117-133. Escola, uso de drogas e violência. **Verve. Escola**, 19: 117-133, 2011. Acesso em 05 de jan de 2018. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/8671/644>
- ADADE, Mariana; MONTEIRO, Simone. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, jun. 2013.
- ALBERTANI, M. B.; SCIVOLETTO, S.; ZEMEL, M. de L. S. **Prevenção do uso indevido de drogas: fatores de risco e fatores de proteção**. In: Curso de capacitação Atualização de conhecimento sobre redução da demanda de drogas. Secretaria Nacional Antidrogas, UFSC, 2004. p. 63-86
- ALMEIDA FILHO, A.J; FERREIRA, M.A; GOMES, M.L.B; SILVA, R.C; SANTOS, T.C.F. Adolescente e drogas: consequências para a saúde. **Esc Anna Nery Rev Enferm** 2007 dez; 11 (4): 605 - 10. Acesso em 23 de set de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ean/v11n4/v11n4a08>
- ALVARADO-PRADA, L. E Investigación colectiva: aproximaciones teórico- metodológicas. **Estudios Pedagógicos**, v. 34, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07187052008000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2009
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010 <http://www.redalyc.org/html/1891/189114449009/> Acesso em 10 out de 2017
- ALVES, Patrícia I. B. **Satisfação, insatisfação no trabalho dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico**. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal, 2010.
- ALVES, Julia Maira Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividade na escola. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun. 2014. Acesso em 06 de jun de 2017. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/19678>
- ALVES, Rejane de Oliveira; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 12 (jan. – jun. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2012. Acesso em 11 de jun de 2017. Disponível em file:///C:/Users/Downloads/Dialnet-FormacaoDeProfessoresDaEducacaoDeJovensEAdultos-3927022.pdf
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Paiva, Jane (org). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004, p. 43-54.
- ARALDI, Jossara Cattoni et al . Representações sociais de professores sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência: repercussões nas ações de prevenção na escola.

Interface (Botucatu), Botucatu , v. 16, n. 40, p. 135-148, Mar. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2017. Epub Mar 06, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000002>.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50. Acesso em 11 de jun de 2017. Disponível em http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Acesso em 11 de jun de 2017. Disponível em http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf

_____. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 787-807, out. 2007.

AQUINO, J. G.(org.). **Drogas na escola: Alternativas teóricas e práticas**. Editora summus, São Paulo, 166p. 1998. Acesso em 20 de dez de 2017. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=ThU2EZVX6dAC&printsec=frontcover&hl=pt-br&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. **Formação discursiva e discurso em Michel Foucault**. Referência da influência de Nietzsche. Veiga-Neto Foucault & a Educação/Alfredo Veiga Neto. – 2 ed. Vol. 6, nº 2, 2013.– Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (Pensadores & Educação).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, HUCITEC, 1992.

BALDUÍNO, Jordana de Castro; SILVA, Luelí Nogueira Duarte. EntreVer, Florianópolis. A relação da teoria e prática na formação dos professores: em foco o Pibid Psicologia. v. 3, n. 4, p. 250-261, jan./jun. 2013 <http://stat.cbsm.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2584/3085> Acesso em 10 out 2017

BARBOSA, Maria Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para a educação transformadora**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf> Acesso em 20 de nov de 2017.

BARROS FILHO, Antônio. **Resgate histórico sobre as concepções relacionadas às drogas**. Projeto Viva Bem. Palestra conferida na Capacitação para Prevenção ao Uso Indevido de Drogas - Projeto Um Outro Caminho é Possível. Teresina. 2008, Mimeo.

BARROS, Rosanna. **Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida**. Genealogia dos conceitos em educação de adultos: um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

BASTOS, Francisco et al. Consumo de álcool e drogas: principais achados de pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, supl. 1, p. 109-117, 2008.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Pesquisa Qualitativa com Texto, imagem e som: um manual prático. **Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento: evitando confusões**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEISIEGEL, C.R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização & Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BELLAN, Zezina Soares. **Como o adulto aprende**. In: Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Barbara do Oeste, São Paulo, SOCEP editora, 2005a.

_____. **Conhecendo o aluno adulto**. In: Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Barbara do Oeste, São Paulo, SOCEP editora, 2005b.

_____. **De Professor a Facilitador**. In: Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Barbara do Oeste, São Paulo, SOCEP editora, 2005c.

BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. (2005). Humanização na saúde: um novo modismo? **Revista Interface, Comunic., Saúde e Educ.** 9(17): 389-406. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a14.pdf> acesso em 22 de agosto de 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. Semina: **Ciências Sociais e Humanas.**, v.16, n.2. Londrina, nov. 1996. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000131&pid=S1517-9702201200020000900005&lng=en. Acesso em 10 de jun de 2015.

_____. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, dez. 1996.

_____. (Org). **Metodologia da Problematização. Experiências com questões de ensino superior**. Londrina: EDUEL, 1998.

_____. **Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Ed. UEL, 1999. 196p.

_____. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas.**, v.32, n.1. Londrina, jan./jun, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em 10 de jun de 2015.

_____. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina: EDUEL, 2012. 204 p.

BONFADA, Diego et al . A integralidade da atenção à saúde como eixo da organização tecnológica nos serviços. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 2, p. 555-560,

Feb. 2012 . Available from
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000200028&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000200028>.

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BURITI, Elizangela Paulino da Silva. O PROBLEMA DAS DROGAS NA ESCOLA: prevenção, uma intervenção necessária. **Interface**, [S.l.], v. 12, n. 1, jul. 2016. ISSN 2237-7506. Disponível em:
 <<https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php?journal=interface&page=article&op=view&path%5B%5D=503>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 71-87.

_____. Carlos Rodrigues; NOGUEIRA, Adriano. **A contribuição da antropologia: uma reflexão gravada na vila**. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. Na escola que fazemos: uma reflexão intedisciplinar em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise de discurso**. 2^a. Ed. rev – Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
 Acesso em 23 de abril de 2015.

_____. Decreto Lei 6.368, 1976. Diário Oficial da União (Brasília, DF).

_____. Decreto Lei 4345, 2002a. Diário Oficial da União (Brasília, DF),

_____. Decreto Lei 10.409, 2002b. Diário Oficial da União (Brasília, DF).

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. SVS/CN-DST/AIDS. **A Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas**/Ministério da Saúde. 2.ed. rev. ampl.– Brasília:Ministério da Saúde, 2004.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2007. 60 p. Disponível em
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf Acesos em 02 de agosto de 2016.

_____. Política Nacional sobre Drogas. Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional Antidrogas, 2005.

A Prevenção do Uso de Drogas e a Terapia Comunitária. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, 2006a.

_____. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Gestão do Trabalho e da **Educação na Saúde**. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde . Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília: MS; 2006b.

_____. Decreto nº. 6.117 de 23 de maio de 2007. Aprova a Política Nacional sobre o Alcool, dispõe sobre as medidas para redução do uso indevido de álcool e sua associação com a violência e criminalidade e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 2007

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, 1996-2004. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação : Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

_____. **Fé na Prevenção: prevenção ao uso de drogas em instituições religiosas e movimentos afins/** organizadoras Maria Lucia Oliveira Souza Formigoni, Paulina do Carmo Arruda Vieira Duarte. – Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2009. 266 p.

_____. **VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras** – 2010/ E. A. Carlini (supervisão) [et. al.], -- São Paulo: CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas: UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo 2010. SENAD - Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Brasília – SENAD, 2010. 503 p.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Crack, Alcool e outras drogas: ação integrada entre redes de segurança pública, saúde e assistência social/** Organizadores Paulina do Carmo Arruda Vieira Duarte – SENAD, Lisia Von Diemen, Veralice Maria Gonçalves e Flávio Pechansky – UFRGS – Brasília: SENAD; 2012. 184 p.

_____. **Prevenção ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias/** Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas – 5ª ed. Brasília: SENAD, 2013, 450 p.

_____. Prevenção ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias. **In: Drogas: Classificação e efeitos no organismo/** Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas – 5ª ed. Brasília: SENAD, 2013, 450 p.

_____. **Curso de Prevenção ao uso de drogas para educadores de escolas públicas/** Secretaria Nacional de Políticas sobre drogas, Ministério da Educação – 6ª ed, atual. Brasília: Ministério da Justiça, 2014, 272 p.

_____. Secretaria Nacional de Políticas sobre drogas. Curso de Prevenção ao uso de drogas para educadores de escolas públicas/In: **Trabalhando com prevenção, na família, na escola e na comunidade**. Secretaria Nacional de Políticas sobre drogas, Ministério da Educação. 6 ed. Brasília: Ministério da Justiça. 2014.

_____. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?**. (Org) Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz
Fonte: Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

CANOLETTI, B.; SOARES, C.B. Programas de prevenção ao consumo de drogas no Brasil: uma análise da produção científica de 1991 a 2001. **Interface – Comunic., Saude, Educ.**, v.9, n.16, p.115-29, 2005. Acesso em 11 de jun de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a10>

CARRANO, Paulo César. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte.

CASTRO, M.G; ABRAMOVAY, M. **Drogas nas escolas**. São Paulo (SP): UNESCO-DST/AIDS-MS-CNPQ; 2002.

CASTRO, M.S; ROSA, L.C.S. **Prevenção do uso de drogas: adolescência, família e escola**. Piauí: Universidade federal do Piauí. v 01, p. 10, 2010. Acesso em 02 de dez de 2017. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.7/GT_07_10_2010.pdf

CAVALCANTE, Maria Beatriz de Paula Tavares; ALVES, Maria Dalva Santos ; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. ADOLESCÊNCIA, ÁLCOOL E DROGAS: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. **Esc Anna Nery Rev Enferm** 2008 set; 12 (3):555-59. Acesso em 12 de jun de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n3/v12n3a24>

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 15, n. 4, p. 679-684, Dec. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.

CARLINI-MARLATT, Beatriz. Estratégias preventivas nas escolas. In: SEIBEL, Dario; TOSCANO JÚNIOR, Alfredo (Orgs.). **Dependências de drogas**. São Paulo: Atheneu, 2001. p. 191-7

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Psic**, São Paulo , v. 7, n. 1, p. 29-38, jun. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 dez. 2017.

COLOMBO, Andrea Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres e sua relação com os saberes dos professores. **Semina: Ci. So. e Hum.**, v.28, n.2. Londrina, jul./dez 2007. Disponível em

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3733>. Acesso em 12 de abril de 2015.

COLOME, Juliana Silveira; OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Corrêa de. Educação em saúde: por quem e para quem? A visão de estudantes de graduação em enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 177-184, Mar. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072012000100020&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072012000100020>.

CORDEIRO, Isabela de Lourdes Sena; SILVA, Deiriely Mara de Almeida; VECCHIA, Marcelo Dalla. A escola diante do aluno que faz uso de álcool e drogas: O que dizem os professores?. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 356-368, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jan. 2018.

CORRADI-WEBSTER, CM; ESPER, LH; PILLON, SC. A enfermagem e a prevenção do uso indevido de drogas entre adolescentes. **Acta Paul Enferm.** 2009;22(3):331-4.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

DALBOSCO, Carla. Prevenção ao uso de drogas: A escola na rede de cuidados. Ano XXIII - Boletim 23 - Novembro. Situações-problema relacionadas ao uso de álcool e outras drogas presentes na escola Salto no Futuro. 2013. Acesso em 02 de jan de 2018. Disponível em http://abramd.org/wp-content/uploads/2014/05/2013_SALTO_PARA_O_FUTURO_Prevencao_ao_uso_de_Drogas.pdf

DALGALARRONDO, Paulo et al. Religion and drug use by adolescents. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 82-90, June 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 12 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462004000200004>.

DALPIAZ, Ana Kelen et al. Fatores associados ao uso de drogas: depoimentos de usuários de um CAPS AD. **Aletheia**, Canoas, n. 45, p. 56-71, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jan. 2018.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo : FCC/DPE, 2012. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/viewFile/2452/2407> Acesso em 05 de jan de 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413

24782003000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Aug. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>.

D'ÁVILA, Gabriel Serena. **Do berço ao túmulo: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista**. 2012. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis

DAYRELL, Juarez T; NOGUEIRA, Paulo H; MIRANDA, Shirley A, de. **Uma introdução: juventude ou juventudes?** In: CORTI, Ana Paula et. al. Caderno de Reflexões: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília: MEC/Via Comunicação, 2011, 198 p .

DE AQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson, 1 Ed., 2007.

DE VARGAS, S. M.; FANTINATO, M. C. C. B.; MONTEIRO, E. C. Q. Curso de extensão universitária em Educação de Jovens e Adultos: discutindo a formação continuada de professores. **Movimento**, Niterói, n. 12, p. 119-132, 2005. Acesso em 11 de jun 2017. Disponível em
<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/161>

DECLARAÇÃO de Hamburgo. In: ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: cenário e perspectivas**. Cadernos de EJA, São Paulo: n. 5, p. 31-35, 1999.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 12 June 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>.

DIAZ, D.L. and NOGUERA-RAMIREZ, C.E. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? **Pro-Posições** [online]. 2014, vol.25, n° 2, pp. 47-65. [viewed January 20th 2015]. ISSN 0103-7307. DOI: 10.1590/S0103-73072014000200003. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200003&lng=pt&nrm=iso.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Metodologia científica** / Célia Regina Diniz; Iolanda Barbosa da Silva. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008. ISBN: 978-85-87108-98-2 1. Metodologia científica I. Título. 21 Disponível em http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/metodologia_cientifica/Met_Cie_A05_M_WEB_310708.pdf Acesso em 18 de Jun de 2014

DIEHL, A.; CORDEIRO, D. C.; LARANJEIRA, R. **Dependência química: prevenção, tratamento e políticas públicas**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOLLA, Margarete Chimiloski; COSSETIN, Márcia. **A “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos**. 2014. Acesso em 02 de agosto de 2016 Disponível em

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária – ANPAE, 2017.

DOMITE, M. C. S. **Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática**. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 419-431

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf Acesso em 01 de agosto de 2016.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2016.

FAURE, Edgar et al. **Apprendre à être: rapport de la Commission Internationale sur le développement de l'éducation**. Paris: UNESCO, Fayard, 1972.

FERRI, M; ALLARA, E; BO, A; GASPARRINI, A; FAGGIANO, F. (2013) Media campaigns for the prevention of illicit drug use in young people. **Cochrane database of systematic reviews** (Online), 6. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23740538> Acesso em 02 de jan de 2018

FRAGA, Paulo Cesar. **A escola, as drogas e a violência: experiência e representação**. 2016. Acesso em 16 de nov de 2017. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=P10WDQAAQBAJ&pg=PA90&lpg=PA90&dq=droga+s+comercio+escola&source=bl&ots=ryefVsfFHp&sig=ukVoSXFMadRZ9ewt6rqbcqry7QM&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjA67bXh4LYAhUBWpAKHTYjAA4Q6AEITjAG#v=onepage&q=drogas%20comercio%20escola&f=false>

FEITOSA, Diane Mendes; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Os ditos e os não ditos sobre a prática do supervisor no contexto das escolas da Educação de Jovens e Adultos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 01, n. 01, jan./abr. 2017. Acesso em 11 de jun de 2017. Disponível em file:///C:/Users/Downloads/5871-20863-1-PB.pdf

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

_____. **Em Foucault, o sujeito submergido no discurso**. In: Piovezani, Carlos; Curcini, Luzmara; Sargentini, Vanice. *Presenças de Foucault na Análise de Discurso*. São Carlos: Edufsc, 2014, p. 107-124.

FERRIS, Elisabeth Schmidt. **Prevenção ao uso de drogas: fatores intervenientes à ação docente**. ANPED/Sul.2007. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Comunicacao/03_07_12_1399.pdf. Acesso em 24 de agosto 2015.

FERREIRA, Tatiana Cristina Diniz et al . Percepções e atitudes de professores de escolas públicas e privadas perante o tema drogas. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 14, n. 34, p. 551-562, Sept. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Aug. 2016. Epub Sep 17, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832010005000007>.

FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins; MACHADO, Vera Lúcia Taqueti; ABREU, Margaret Mirian Scherrer de. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, 15(2):397-402, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v15n2/12.2%20tulio.pdf> acesso em 15 de Agosto de 2016.

FIGUEIREDO et al. Ocorrência de violência e drogas envolvendo alunos de escolas municipais de Diadema - São Paulo. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência e segurança** da UNESP, Marília, n. 10, dez. 2012

FIGUEIREDO, Thalita de Castro; FREITAS, Rivelilson Mendes de. Socio-demographic profile and the licit and illicit drugs use among secondary education students. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.** (Ed. port.), Ribeirão Preto , v. 9, n. 1, abr. 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762013000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jun. 2014.

FANTINATO, M. C. C. B.; DE VARGAS, S. M. Saberes matemáticos do campo e da escola: processos de aprendizagem e educação de jovens e adultos. **Quadrante**, Lisboa, v. 19, n. 1, p. 29-47, 2010. Acesso em 11 de jun 2017 Disponível em <http://www.apm.pt/portal/index.php?id=184648&rid=184644>

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. N. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. São Paulo: Musa; Campinas: GEPFPM-PRAPEM-FE/Unicamp, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n114/a09n114.pdf> acesso em 20 de agosto de 2016.

FONSECA, M. C. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA, Marília Saldanha da. Como prevenir o abuso de drogas nas escolas?. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas , v. 10, n. 2, Dec. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200018&lng=en&nrm=iso>. access on 18 June 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200018>

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121335/mod_resource/content/1/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf Acesso em 10 de dez de 2016.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 11.^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf Acesso em 05 de jul de 2017.

_____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976), (trad. de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em:

<http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/Foucault-M.-Em-defesa-da-sociedade.pdf> Acesso em 24 de fev de 2017

_____. **A paixão de trabalhar com Foucault**. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-60.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 23^o ed, 2012.

_____. **As formações discursivas IN: A Arqueologia do Saber**. 8^a edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 1969. Michel Foucault; tradução Luiz Felipe Baeta Neves. – 8^a ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FULLAN, M.; St. GERMAIN, C. **Learning Places. Thousand Oaks: Corwin Press**, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 89-101.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, (reimpressão), 2010.

FREIRES, Irlan de Almeida; GOMES, Edézia Maria de Almeida. O Papel da Família na Prevenção ao uso de Substâncias Psicoativas. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**. No. 16 2012, 99-104 p. Acesso em 12 de jun de 2017. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rbcs/article/viewFile/10899/7098>

GALDURÓZ, José Carlos et al. Fatores associados ao uso pesado de álcool entre estudantes das capitais brasileiras. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 267-273, 2010.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. Educação. São Paulo: **Segmento**. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. p.16-25.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Vol. 1, n. 1, p.90-102, 2009. Disponível em <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em 12 dez 2017

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008, vol.1 e2 Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1149/formacao-de-professores-para-o-ensino-fundamental-instituicoes-formadoras-e-seus-curriculos/> Acesso em 10 de out de 2017

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

GIACOMOZZI, Andréia Isabel et al . Levantamento sobre uso de álcool e outras drogas e vulnerabilidades relacionadas de estudantes de escolas públicas participantes do programa saúde do escolar/saúde e prevenção nas escolas no município de Florianópolis. **Saude soc.**, São Paulo , v. 21, n. 3, Sept. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 20 June 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902012000300008>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE PIC. **Pais presentes, pais ausentes**, 3. Ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2004, 86p

GONDIM, Sonia Mria Guedes; FISCHER, Tania. O discurso, A análise do discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v.2, n.1, p.09- 26, set.- dez. 2009. Disponível em https://www.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/9.6e%20analise_de_discuso_discurso_sujeito_coletivo_por_sonia_gondim.pdf Acesso em 20 de agosto de 2016.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

GORE, Jennifer M. **Foucault e educação: fascinantes desafios**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

GROSSI, Esther Pillar, **Escolas Infantis - Leitura e Escrita**, Série Didática Pós-Piagetiana, Vol. 1, Editora Edelbra, 1990.

_____. **Um novo jeito de ensinar matemática: sistema de numeração.** Porto Alegre: GEEMPA, 2006

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Os sujeitos da EJA.** In: Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. 1ª ed, São Paulo: Cortez, 2014.

JORDÃO, Rosana dos Santos. **Pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para reflexão.** GT: Formação de professores. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0816.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2016.

KOERICH, Magda Santos; BACKES, Dirce Stein; SOUSA, Francisca Georgina Macêdo de; ERDMANN, Alocoque Lorenzini; ALBUQUERQUE, Gelson Luis. Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2009;11(3):717-23. Available from: <http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n3/v11n3a33.htm>. Acesso em 01 de agosto de 2016.

LARANJEIRA, Ronaldo. Legalização de drogas e a saúde pública. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 3, p. 621-631, May 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000300002>.

LARANJEIRA, Ronaldo; ROMANO, Marcos. Consenso brasileiro sobre políticas públicas do álcool. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 26, supl. 1, p. 68-77, May 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000500017&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462004000500017>.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação.** In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 35-86.

LEITE, Fernanda Moreira; PESSOA, Manuella Castelo Branco; SANTOS, Denise Pereira; ROCHA, Gabriela Fernandes; ALBERTO, maria de Fátima Pereira. **O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 339-348. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00339.pdf> Acesso em 23 de dez de 2017.

LENAD. **II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD)** – 2012. Ronaldo Laranjeira (Supervisão)[etal.], São Paulo: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Políticas Públicas de Álcool e Outras Drogas (INPAD), UNIFESP. 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MACIEL, Karen de Fátima O pensamento freireano na trajetória da educação popular . **Revista Educação em Perspectiva**, 2011. Acesso em 11 de jun de 2017. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4304>

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**/ Dominique Maingueneau; tradução Freda Indursky. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

_____. **Discurso e Análise do Discurso**./ Dominique Maingueneau; tradução Sírío Possenti. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MALTA, Deborah Carvalho et al . Prevalência do consumo de álcool e drogas entre adolescentes: análise dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo , v. 14, supl. 1, p. 136-146, Sept. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2011000500014&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2011000500014>.

MARANGONI, Sônia Regina; OLIVEIRA, Magda Lúcia Félix de. Fatores desencadeantes do uso de drogas de abuso em mulheres. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 22, n. 3, p. 662-670, Sept. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072013000300012>.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto da. Conceituação da Educação e Saúde e suas implicações nas práticas escolares. **Ensino, Saúde e Ambiente** – vol.6 (3), pp. 21-38, dez. 2013. Disponível em: <http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/viewFile/143/141> acesso em 24 de agosto de 2016.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexander; LOTUFO NETO, Francisco; KOENIG, Harold G. Religiousness and mental health: a review. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 28, n. 3, p. 242-250, Sept. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000300018&lng=en&nrm=iso>. access on 12 June 2017. Epub Aug 10, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000300018>.

MOREIRA, André; VÓVIO, Claudia Lemos; MICHELI, Denise De. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 119-135, jan./mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0119.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2016.

MARTINI, Jussara; FUREGATO, Antonia. Representações sociais de professores sobre o uso de drogas em uma escola de ensino básico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 16, n. especial, p. 601-606, 2008.

MARTINS, Airam Regina de Aquino. **Expectativa dos jovens e adultos na busca pela escola**. 2005. In: RODRIGUES, Rubens Luiz. As contribuições da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos. 1º ed. Curitiba: editora CRV, 2009.

MARTINS, Ana Regina de Aquino, LISBOA, Leda Maria Fernandes Mansur. **Determinantes dos processos de socialização que envolvem a escola no contexto da educação de jovens e adultos.** In: RODRIGUEZ, Rubens Luiz. A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos. 1ª ed. Ed CRV, Curitiba: 2009.

MOREIRA, Fernanda Gonçalves; SILVEIRA, Dartiu Xavier; ANDREOLI, Sergio Baxter. Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 11(3):807-816, 2006. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/630/63011328/> Acesso 04 de out de 2017

MOURA, Maria da Glória de Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade** Teresina, Ano 12, n. 16, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_4.pdf Acesso em 15 de Jun de 2014.

_____. (org) Entre Flores e Muros: narrativas e vivencias escolares. In: **Formação tematização da prática docente: duas dimensões do aprender e do ensinar.** Porto Alegre. Sulina, 2006.

NARZETTI, Claudiana. As linhas do discurso na França nos anos 60-70. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Volume 2, Número 02/2010. Disponível em <http://www.revlet.com.br/artigos/52.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2016.

NEVES, A.C.L; MIASSO, A.I. “Uma força que atrai”: o significado das drogas para usuários de uma ilha de Cabo Verde. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 18, n. spe, June 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692010000700015&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000700015>.

NIMTZ, M.A; TAVARES, A.M.F; MAFTUM, M.A, FERREIRA, A.C.Z, BORBA, L.O, CAPRISTANO, F.C. Impacto do uso de drogas nos relacionamentos familiares de dependentes químicos. **Cogitare enferm.** 2014; 19(4):667-72. Acesso em 12 de out de 2017. Disponível em <http://search.bvsalud.org/cvsp/resource/pt/lil-748056>

NOGUEIRA, Baltazar Rodrigues. **Violência nas escolas e o papel do PROERD.** Palestra conferida na Capacitação para Prevenção ao Uso Indevido de Drogas - Projeto Um Outro Caminho é Possível. Teresina. 2008, Mimeo.

NOVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão docente. In: Novoa, Antonio. (org) **Os professores e sua formação.** Lisboa. Dom quixote II/E, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.**, v.25, n.1, p.11-20, 1999. . Available from <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> access on 20 de agosto de 2016.

_____. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** no. 12, set/ou/nov/dez, 1999. Acesso em 11 de jun de 2017. Disponível em <https://profesonlineedu/texto-jovens-e-adultos-como-sujeitos-de-conhecimento-grupo-6-dia-18-de-novembro>.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010 Acesso e, 11 de jun de 2017. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7334/5300>

OLIVEIRA, Sonia Maria Pedroso; FERNANDES, Luzineide Cristina; SILVA, Jeiel Maira Lucena. Saberes docentes sobre drogas. **Revista FSA**, Teresina, v. 9, n. 2, art. 11, pp. 161-172, Ago./Dez. 2012. Disponível em <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/viewFile/42/54>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para Juventude. **Relatório Mundial sobre a Juventude 2005: os jovens hoje e em 2015**. Disponível em <http://www.un.org/esa/socdev/unyin>.

Organização Mundial de Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul, 1993.

ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD. **La salud del adolescente y el joven en las Américas**. Washington D. C., 1985 (OPAS - Public. Cient. 489).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil**. 2003. Disponível em <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso em 03 de jun de 2016.

_____. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, São Paulo: 10ª edição - Pontes, 2012.

_____. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas, São Paulo: 3ª edição – Pontes Editores. 2012.

ORTH, A. P. S. (2005). A dependência química e o funcionamento familiar à luz do pensamento sistêmico (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina.

PAINI, Leonor Dias; CASTELETTO, Hugo Santana; FONSECA, Gustavo. Análise do uso de drogas nas escolas públicas: como os amigos influenciam no contato e disseminação das drogas. **Avesso do Avesso** v. 8, n.8, p. 28 - 43, novembro 2010. Acesso em 20 de Jun de 2014. Disponível em http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v8_artigo02_analise.pdf

PAULILO, Maria Ângela Silveira; JEOLÁS, Leila Sollberger. Aids, drogas, riscos e significados: uma construção sociocultural AIDS, drugs, risks and meanings: a sociocultural **Ciência & Saúde Coletiva**, 10(1):175-184, 2005. Acesso em 20 de dez de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a18v10n1>

PEREIRA, E. M. A. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a), 2ª ed., Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas, SP, 153 – 181, 2001.

PIERRO, Maria Clara di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Acesso em 11 de jun de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a18.pdf>

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PIZZI, L. C. V. **Pesquisando as diferenças no currículo: contribuições da análise do discurso**. In: CAVALCANTE, M. A. S.; FUMES, N. L. F. (Orgs.). Educação e linguagem: saberes, discursos e práticas. Maceió: EDUFAL, 2006, p. 21-33.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas de discurso**/Sírio Possenti. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 11, n. 3, p. 315-322, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 12 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300009>.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. VIOLÊNCIA ESCOLAR: na escola, da escola e contra a escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009.

QUEIROZ, J.M; CURSIO, D. A; PINTO, S.B; VILLAR, M.L. Concepções e vivências de estudantes quanto ao envolvimento com substâncias psicoativas em uma escola pública de Ribeirão Preto. São Paulo, Brasil, **Ciencia y Enfermería**, vol. XX, núm. 3, diciembre, 2014, pp. 95-107 Universidad de Concepción Concepción, Chile. Acesso em 12 de set de 2017. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/3704/370441817009.pdf>

REED, Andrew Muller. Foucault e o discurso sobre “drogas”: Da definição do objeto à incorporação dos desvios. In: **Revista Intratextos**, 2013, vol 4, no1, p. 162-179. DOI: 10.12957/intratextos.2013.8459. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/8459/7032> Acesso em 03 de jun de 2016.

REIS, Renato Hilário. **Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos** (org). Coleção Políticas Públicas de Educação.. Ed. Autores Associados, 2011.

REZENDE, Flávia; LOPES, Arilise; EGG, Jeanine. **Problemas da prática pedagógica de professores de Física e de Matemática da escola pública**. In Atas do IV Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências. Bauru. 2003. Acesso em 08 de ago de 2017. Disponível em <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL148.pdf>

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RODRIGUES, M. P. A. **Análises de práticas e necessidades de formação**. Lisboa, Portugal: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006 (Coleção da Educação, V50).

ROGERS, Jenny. **Aprendizagem de Adultos: fundamentos para Educação Corporativa**. Porto Alegre: Artmed, 5 Ed – 2011.

ROEHRS, H, LENARDT, M.H, MAFTUM, M.A. Family culture practices and psychoactive drug abuse by adolescents: theoretical reflection. Esc. **Anna Nery**. 2008; 12(2): 353-357.
RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; e CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para os pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SANCHEZ, Zila van der Meer; OLIVEIRA, Lúcio Garcia de; NAPPO, Solange Aparecida. Razões para o não-uso de drogas ilícitas entre jovens em situação de risco. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo , v. 39, n. 4, p. 599-605, Aug. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000400013&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102005000400013>.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico, científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1997.,85

SANTOS, Solange Mary Moreira. Formação Continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p 39-74, jul/dez, 2004. http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf Acesso em 02 de jan 2018

SARGENTINI, Vanice M. Oliveira. **A noção de formação discursiva: Uma relação estreita com o corpus na análise de discurso**. 2009. Disponível em http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/vanices_argentini.pdf. Acessado em 20 de agosto de 2016.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini et al. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SILVA, Gerlane Barbosa et.al. **Intervindo na relação escola e drogas**. Centro de Educação/Departamento de Fundamentação de Educação/PROLICEN, 2005. Acesso em 10 de jun de 2017. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDFEPLIC06.pdf.

SILVEIRA, Dartiu Xavier; Evelyn Doering. **Classificação das Substâncias psicoativas e seus efeitos**. In: Curso de Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. 6 ed.-Brasília, DF: SENAD-MJ/NUTE-UFSC, 2014.

_____. **Padrões de uso de drogas**. In: Curso de Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. 6 ed.-Brasília, DF: SENAD-MJ/NUTE-UFSC, 2014.

SODELLI, Marcelo. A prevenção em nova perspectiva: ações redutoras de vulnerabilidade ao uso nocivo de drogas. **Rev. Port. Int. Saude Mental**, v.9, n.2, p.3-58, 2007. Available from <http://www.scielo.org/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1413-8123201100070005800011&pid=S1413-81232011000700058&lng=pt> access on 20 Aug. 2016.

_____. A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 3, p. 637-644, May 2010 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000300005&lng=en&nrm=iso. access on 20 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000300005>.

SUDBRACK, M. F. O. et al (Org.). O adolescente e as drogas no contexto da justiça. Brasília: Plano, 2003, p. 307.

SCHALL, Virgínia T.; STRUCHINER, Miriam. Educação em saúde: novas perspectivas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 15, supl. 2, p. S4-S6, 1999 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1999000600001&lng=en&nrm=iso. access on 25 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1999000600001>.

SCHENKER, Miriam. et al. Fatores de Risco e Proteção para uso de drogas na adolescência. 2005. Acesso 05 de mai de 2017. Disponível em : < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a27v10n3.pdf>>.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 8, n. 1, p. 299-306, 2003 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232003000100022&lng=en&nrm=iso. access on 09 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232003000100022>.

SCHOR, El. Adolescent alcohol use: social determinants and the case for early family-centered prevention. *Bulletin of the New York Academy of Medicine* 73(2):335-356., 1996. Acesso em 10 de jun de 2017. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8982525>

STRAUCH, Eliane Schneider et al . Uso de álcool por adolescentes: estudo de base populacional. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo , v. 43, n. 4, p. 647-655, Aug. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102009000400011&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Aug. 2016. Epub July 17, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102009005000044>.

SWADI, H. Individual risk factors for adolescent substance use. *Drug and Alcohol Dependence*. 55:209-224, 1999. Acesso em 10 de jun de 2017 Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10428362>

TAVARES, BF; BÉRIA, JU; LIMA, MS. Fatores associados ao uso de drogas entre adolescentes escolares. *Rev Saúde Pública* 2004 dez; 38(6): 787-96.

TUTTLE J, MELNYK BM; LOVELAND-CHERRY C. Adolescent drug and alcohol use: Strategies for assessment, intervention, and prevention. *The Nursing Clinics of North America*. 37:443-460, 2002. Acesso em 10 de jun de 2017 Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12449005>

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. 2. Ed. São Paulo. Atlas. 2009. 165p.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136p.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *A construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Editora Libertad-Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1995.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. *Janus*, lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006. Acesso em 11 de jun de 2017. Disponível em <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *cadernos pagu* (17/18) 2001/02: pp.81-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf> Acesso em 12 de out de 2017

VIANNA, Catia Maria Souza de Vasconcelos; FERREIRA, Márcia Gomes. Perfil dos professores de EJA das escolas municipais e estaduais do município do Rio de Janeiro. *Revista Científica Interdisciplinar*. nº 4, volume 2, artigo nº 40, Outubro/Dezembro 2015 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n4a40> acesso em 23 de dez de 2017.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. UNB, 1982.

VIEIRA, Patrícia Conzatti et al . Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares em município do Sul do Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro , v. 24, n. 11, p. 2487-2498, Nov. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

311X2008001100004&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Aug. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008001100004>.

VOESE, Ingo. **Análise de discurso e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo: Roca; 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Petrópolis, Vozes, 1994.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health promotion evaluation: recommendations to policymakers**. Copenhagen: European Working Group on Health Promotion Evaluation, 1998.

ZACHARIAS, D.G; GARCIA, E.L; PETRY, E.L.S; BRINGMANN, G; SKOLAUDE, L.N. **Familiares de usuários do crack: da descoberta aos motivos para o uso da droga**. In: 4ª Jornada de Pesquisa em Psicologia: Desafios atuais nas práticas da psicologia; 2011 Nov. p. 16-29; Santa Cruz do Sul - SC. Brasil. Santa Cruz do Sul: UNISC; 2011.

ZALUAR, Alba. Oito Temas para debate Violência e Segurança Pública. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 38, p. 19-24, dez. 2002.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo; ROSE, Tania Maria Santana de. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 45-54, jan./jun. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a04v29n1.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2016.

APENDICES

**APENDICE A - FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO SOBRE O USO DE DROGAS
NO CONTEXTO ESCOLAR - ESTUDANTES**

Prezado (a) aluno (a), para a realização deste estudo necessito de sua colaboração. Se você estiver de acordo, solicito que responda às questões abaixo. Vale destacar que **não há necessidade de você se identificar**.

Data: ____/____/____

Número do instrumento: ____

PARTE I: Características gerais do (a) participante

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Idade do participante	Resposta: _____
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Religião	<input type="checkbox"/> Católico <input type="checkbox"/> Espírita <input type="checkbox"/> Muçulmana <input type="checkbox"/> Judeu <input type="checkbox"/> Evangélico <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Sem religião
Mora com quem?	<input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Filho (s) <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Esposo (a) <input type="checkbox"/> Irmãos <input type="checkbox"/> Companheiro (a) <input type="checkbox"/> Amigos <input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Outros: _____
Você trabalha?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Cursa qual ano na EJA?	Resposta: _____
Qual o motivo pelo qual você não terminou os estudos no período regular?	Resposta: _____
Você já vivenciou ou já viu uma situação de uso de drogas dentro da escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Quanto ao uso de drogas, você:	<input type="checkbox"/> Nunca usou <input type="checkbox"/> Experimentou <input type="checkbox"/> Usou, mas parou <input type="checkbox"/> Usa
Se você respondeu que usa, já usou ou experimentou, cite quais drogas você fez/faz uso:	<input type="checkbox"/> cigarro <input type="checkbox"/> cocaína <input type="checkbox"/> bebida alcóolica <input type="checkbox"/> crack <input type="checkbox"/> maconha <input type="checkbox"/> solventes <input type="checkbox"/> Outros. Quais: _____
Já teve acesso a drogas dentro da escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
É fácil conseguir drogas dentro da escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Alguém já te ofereceu drogas na escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Quanto às ações de educação em saúde (palestras, cursos, oficinas, trabalhos em grupo, dentre outros) na prevenção ao uso de drogas, sua escola:	<input type="checkbox"/> Desenvolve com frequência ações de educação em saúde na prevenção ao uso de drogas. <input type="checkbox"/> Raramente desenvolve ações de prevenção. <input type="checkbox"/> Nunca desenvolve ações de prevenção.
Quanto à prevenção ao uso de drogas, seu (s) professor (es):	<input type="checkbox"/> Falam sobre o assunto <input type="checkbox"/> Raramente falam sobre o assunto <input type="checkbox"/> Nunca falaram sobre o assunto

Você acha importante a escola abordar a prevenção ao uso de drogas?	() Sim () Não () Tanto faz
---	-------------------------------

Observação: A seguir, iniciaremos a parte II e III do instrumento. Este foi desenvolvido através de adaptações e informações da Unidade 8 “Redes sociais e prevenção ao uso de drogas no contexto escolar” – Situações de Risco e Situações de Proteção nas Redes Sociais de Adolescentes, contida no livro texto do Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas/Secretaria Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, Ministério da Educação. – 6 ed., atual.- Brasília: Ministério da Justiça, 2014.

PARTE II: Fatores de RISCO sobre uso de drogas no contexto escolar

Fatores de risco: são situações que aumentam a probabilidade de o indivíduo assumir comportamentos de risco, tais como usar drogas (BORGES; SUDBRACK; ALMEIDA, 2014).

Atenção: A seguir estão citados alguns **fatores de risco sobre drogas no contexto escolar** que você pode observar e/ou encontrar tanto nas relações pessoais do aluno, nas relações com o educador (professor), família, amigos, saúde, e sua associação com a escola como parte da comunidade.

Leia atentamente as perguntas a seguir e **marque com um “X”** a alternativa relativa à sua resposta.

1. Em relação aos fatores de risco que você vivencia em sua **ESCOLA**:

RISCOS	SIM	NÃO
a. A escola NÃO permite o desenvolvimento de atividades criativas.		
b. A escola NÃO estabelece diálogo com os familiares.		
c. Alunos se sentem desmotivados com a escola.		
d. Alunos desvalorizados pela escola.		
e. Quando há questões sobre drogas, família e escola estão distantes.		

2. Em relação aos fatores de risco que você vivencia na sua **FAMÍLIA**:

RISCOS	SIM	NÃO
a. Família que NÃO permite negociar regras.		
b. Família que NÃO estabelece regras claras.		
c. Pais e/ou responsáveis afetivamente afastados.		
d. Família distante da escola.		

3. Em relação aos fatores de risco que você vivencia com seus **AMIGOS**:

RISCOS	SIM	NÃO
a. Você se sente desvalorizado perante o grupo.		
b. NÃO se sente pertencente ao grupo.		
c. Possui amizades impositivas que o obrigam a fazer coisas com as quais você não se sente à vontade.		

4. Em relação aos fatores de risco na **COMUNIDADE** que você vive:

RISCOS	SIM	NÃO
a. Vizinhança é violenta.		
b. Poucos espaços saudáveis de lazer.		

c. Comunidade oferece fácil acesso às drogas.		
---	--	--

5. Em relação aos fatores de risco existentes na **CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE:**

RISCOS	SIM	NÃO
a. Você tem baixa autoestima, insegurança.		
b. Tem alguma alteração psíquica: depressão, ansiedade, outros.		
c. Falta de perspectiva para o futuro.		

6. Em relação aos fatores de risco **SOCIOCULTURAIS** nos quais você se insere:

RISCOS	SIM	NÃO
a. Está inserido em ambiente com cultura e valorização de bens materiais aos quais não tem acesso.		
b. Está inserido em ambiente social que se sente muito pressionado a realizar tarefa que não consegue, como por exemplo, passar no vestibular, ou outras.		
c. Está inserido em ambiente com Cultura e valorização de atitudes agressivas e de risco ao bem-estar.		

7. Quanto aos fatores de risco relacionados à interação entre sua **ESCOLA E A SAÚDE:**

RISCOS	SIM	NÃO
a. As instituições de saúde não têm ações na escola.		
b. A escola não aciona as instituições de saúde quando aparece algum problema relacionado às drogas.		
c. A escola não mantém parceria com alguma instituição que auxilie na prevenção ao uso de drogas.		
d. Não vejo necessidade de a escola melhorar em relação a sua ligação com o setor saúde.		

PARTE III: Fatores de **PROTEÇÃO** sobre uso de drogas no contexto escolar

Fatores de Proteção: são aqueles fatores que diminuem a probabilidade de o indivíduo assumir tais comportamentos de risco (BORGES; SUDBRACK; ALMEIDA, 2014).

Atenção: A seguir estão citados alguns **fatores de proteção sobre drogas no contexto escolar** que você pode observar e/ou encontrar tanto nas relações pessoais do aluno, nas relações com o educador (professor), família, amigos, saúde, e sua associação com a escola como parte da comunidade.

Leia atentamente as perguntas a seguir e **MARQUE com um “X”** a alternativa relativa à sua resposta.

1. Em relação aos fatores de proteção que você vivencia em sua **ESCOLA:**

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. A escola busca valorizar as ideias e iniciativas dos estudantes.		
b. A escola busca a família para estabelecer formas coerentes de lidar com jovens estudantes.		
c. Os alunos se sentem motivados a estudar e frequentar a escola.		
d. Os alunos se sentem valorizados pela escola.		
e. Quando há questões sobre drogas, família e escola estão juntas.		

2. Em relação aos fatores de proteção que você vivencia na sua **FAMÍLIA**:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Família flexível, que estabelece regras, mas tem um espaço para negociação.		
b. Relação de confiança e proteção com a família.		
c. Ambiente familiar que permite conversas abertas e francas.		
d. Família se sente próxima da escola.		

3. Em relação aos fatores de proteção que você vivencia com seus **AMIGOS**:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Você tem amigos que oferecem apoio emocional.		
b. Possui amigos com atividade de lazer e hábitos saudáveis.		
c. Possui amigos que sentem confiança e proteção.		

4. Em relação aos fatores de proteção na **COMUNIDADE** que você vive:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Vizinhaça afetiva, com boas relações de amizade.		
b. Possui espaços saudáveis de lazer.		
c. Comunidade que o acesso às drogas é restrito.		

5. Em relação aos fatores de proteção existentes na **CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE**:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Autoestima alta, se sente valorizado, acreditado e seguro.		
b. Possui hábitos saudáveis.		
c. Possui planos e perspectivas de futuro.		

6. Em relação aos fatores de proteção **SOCIOCULTURAIS** nos quais você se insere:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Ambiente social onde há cultura e valorização pessoal.		
b. Ambiente social que valoriza suas conquistas e apoia em suas dificuldades.		
c. Ambiente social onde há cultura e valorização de atitudes positivas e saudáveis.		

7. Quanto aos fatores de risco relacionados à interação entre sua **ESCOLA E A SAÚDE**:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. As instituições de saúde têm programas em comum com a escola.		
b. As unidades de saúde são acionadas pela escola quanto aos problemas relacionados ao uso de drogas.		
c. A escola possui parceria com alguma instituição que auxilie na prevenção ao uso de drogas.		
d. A escola necessita melhorar e/ou eu gostaria que mudasse algumas coisas relativas a relação que ela mantém com o setor saúde.		

**APENDICE B - FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO SOBRE O USO DE DROGAS
NO CONTEXTO ESCOLAR – PROFESSORES**

Prezado (a) professor (a), para a realização deste estudo necessito de sua colaboração. Se você estiver de acordo, solicito que responda às questões abaixo. Vale destacar que **não há necessidade de você se identificar**.

Nº do questionário: _____

Data da coleta: ___/___/_____

PARTE I: Características gerais do participante

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Idade do participante	Resposta:
Sexo	() Masculino () Feminino
Religião	() Católico () Espírita () Muçulmana () Judeu () Evangélico () Outro () Sem religião
Escolaridade	() Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado
Qual sua formação?	Resposta:
Qual (is) disciplina (s) você leciona?	Resposta:
Há quanto tempo trabalha como professor?	Resposta:
Há quanto tempo você trabalha na escola?	Resposta:
Há quanto tempo você trabalha na EJA?	Resposta:
Já ocupou algum cargo de gestão?	() Sim () Qual? _____ Não ()
Vivenciou situação envolvendo o uso de drogas em sua escola?	() Sim () Não () Não sei
Quanto ao uso de drogas, você:	() Nunca usou () Experimentou () Usou, mas parou () Usa
Se você respondeu que usa, já usou ou experimentou, cite quais drogas você fez/faz uso:	() cigarro () cocaína () bebida alcóolica () crack () maconha () solventes () Outros. Quais: _____
Quanto às ações de educação em saúde (palestras, cursos, oficinas, trabalhos em grupo, dentre outros) na prevenção ao uso de drogas, sua escola:	() Desenvolve com frequência ações de educação em saúde na prevenção ao uso de drogas. () Raramente desenvolve ações de prevenção. () Nunca desenvolve ações de prevenção.
A escola recebe apoio para as atividades voltadas para a prevenção do uso de drogas?	() Sim () Não () Não sei
A escola conhece e compartilha das formas de abordagem dos outros componentes da sua rede (família, saúde, segurança) sobre o uso de drogas?	() Sim () Não () Não sei
Quanto à prevenção ao uso de drogas, você como educador:	() Fala sobre o assunto () Raramente fala sobre o assunto

	() Nunca falara sobre o assunto
Você acha importante a escola abordar a prevenção ao uso de drogas?	() Sim () Não () Tanto faz

Observação: A seguir, iniciaremos a parte II e III do instrumento. Este foi desenvolvido através de adaptações e informações da Unidade 8 “Redes sociais e prevenção ao uso de drogas no contexto escolar” – Situações de Risco e Situações de Proteção nas Redes Sociais de Adolescentes, contida no livro texto do Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas/Secretaria Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, Ministério da Educação. – 6 ed., atual.- Brasília: Ministério da Justiça, 2014.

PARTE II: Fatores de RISCO sobre uso de drogas no contexto escolar

Fatores de risco: são situações que aumentam a probabilidade de o indivíduo assumir comportamentos de risco, tais como usar drogas (BORGES; SUDBRACK; ALMEIDA, 2014).

Atenção: A seguir estão citados alguns **fatores de risco sobre drogas no contexto escolar** que você pode observar e/ou encontrar tanto nas relações pessoais do aluno, nas relações com o educador (professor), família, amigos, saúde, e sua associação com a escola como parte da comunidade.

Leia atentamente as perguntas a seguir e **marque com um “X”** a alternativa relativa à sua resposta.

1. Em relação aos fatores de risco que você vivencia em sua **ESCOLA**:

RISCOS	SIM	NÃO
a. A escola NÃO permite o desenvolvimento de atividades criativas.		
b. A escola NÃO estabelece diálogo com os familiares.		
c. Alunos se sentem desmotivados com a escola.		
d. Alunos desvalorizados pela escola.		
e. Quando há questões sobre drogas, família e escola estão distantes.		

2. Em relação aos fatores de risco que os alunos vivenciam na **FAMÍLIA**:

RISCOS	SIM	NÃO
a. Família que NÃO permite negociar regras.		
b. Família que NÃO estabelece regras claras.		
c. Pais e/ou responsáveis afetivamente afastados.		
d. Família distante da escola.		

3. Em relação aos fatores de risco ligados aos alunos e seus **AMIGOS**:

RISCOS	SIM	NÃO
a. O jovem se sente desvalorizado perante o grupo.		
b. NÃO se sente pertencente ao grupo.		
c. Possui amizades impositivas que o obrigam a fazer coisas com as quais você não e sente à vontade.		

4. Em relação aos fatores de risco na **COMUNIDADE** que o aluno vive:

RISCOS	SIM	NÃO
a. Vizinhança é violenta.		

b. Poucos espaços saudáveis de lazer.		
c. Comunidade oferece fácil acesso às drogas.		

5. Em relação aos fatores de risco existentes na **CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE** do aluno:

RISCOS	SIM	NÃO
a. Tem baixa autoestima, insegurança.		
b. Tem alguma alteração psíquica: depressão, ansiedade, outros.		
c. Falta de perspectiva para o futuro.		

6. Em relação aos fatores de risco **SOCIOCULTURAIS** nos quais o aluno se insere:

RISCOS	SIM	NÃO
a. Cultura e valorização de bens materiais aos quais não tem acesso.		
b. Está inserido em ambiente social que se sente muito pressionado a realizar tarefa que não consegue, como por exemplo, passar no vestibular, ou outras.		
c. Cultura e valorização de atitudes agressivas e de risco ao bem-estar.		

7. Quanto aos fatores de risco relacionados à interação entre a **ESCOLA E A SAÚDE**:

RISCOS	SIM	NÃO
a. As instituições de saúde não têm ações na escola.		
b. A escola não aciona as instituições de saúde quando aparece algum problema relacionado às drogas.		
c. A escola não mantém parceria com alguma instituição que auxilie na prevenção ao uso de drogas.		
d. Não vejo necessidade de a escola melhorar em relação a sua ligação com o setor saúde.		

PARTE III: Fatores de PROTEÇÃO sobre uso de drogas no contexto escolar

Fatores de Proteção: são aqueles fatores que diminuem a probabilidade de o indivíduo assumir tais comportamentos de risco (BORGES; SUDBRACK; ALMEIDA, 2014).

Atenção: A seguir estão citados alguns **fatores de proteção sobre drogas no contexto escolar** que você pode observar e/ou encontrar tanto nas relações pessoais do aluno, nas relações com o educador (professor), família, amigos, saúde, e sua associação com a escola como parte da comunidade.

Leia atentamente as perguntas a seguir e **MARQUE com um "X"** a alternativa relativa à sua resposta.

1. Em relação aos fatores de proteção que você vivencia em sua **ESCOLA**:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. A escola busca valorizar as ideias e iniciativas dos estudantes.		
b. A escola busca a família para estabelecer formas coerentes de lidar com jovens estudantes.		
c. Os alunos se sentem motivados a estudar e frequentar a escola.		
d. Os alunos se sentem valorizados pela escola.		
e. Quando há questões sobre drogas, família e escola estão juntas.		

2. Em relação aos fatores de proteção que os alunos vivenciam na **FAMÍLIA**:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Família flexível, que estabelece regras, mas tem um espaço para negociação.		
b. Relação de confiança e proteção com a família.		
c. Ambiente familiar que permite conversas abertas e francas.		
d. Família se sente próxima da escola.		

3. Em relação aos fatores de proteção ligados aos alunos e **AMIGOS**:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Os alunos têm amigos que oferecem apoio emocional.		
b. Possuem amigos com atividade de lazer e hábitos saudáveis.		
c. Possuem amigos que sentem confiança e proteção.		

4. Em relação aos fatores de proteção na **COMUNIDADE** que o aluno vive:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Vizinhança afetiva, com boas relações de amizade.		
b. Possui espaços saudáveis de lazer.		
c. Comunidade que o acesso às drogas é restrito.		

5. Em relação aos fatores de proteção existentes na **CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE do aluno**:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Autoestima alta, se sente valorizado, acreditado e seguro.		
b. Possui hábitos saudáveis.		
c. Possui planos e perspectivas de futuro.		

6. Em relação aos fatores de proteção **SOCIOCULTURAIS** nos quais o aluno está inserido:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. Ambiente social onde há cultura e valorização pessoal.		
b. Ambiente social que valoriza suas conquistas e apoia em suas dificuldades.		
c. Ambiente social onde há cultura e valorização de atitudes positivas e saudáveis.		

7. Quanto aos fatores de risco relacionados à interação entre a **ESCOLA E A SAÚDE**:

PROTEÇÃO	SIM	NÃO
a. As instituições de saúde têm programas em comum com a escola.		
b. As unidades de saúde são acionadas pela escola quanto aos problemas relacionados ao uso de drogas.		
c. A escola possui parceria com alguma instituição que auxilie na prevenção ao uso de drogas.		
d. A escola necessita melhorar e/ou eu gostaria que mudasse algumas coisas relativas a relação que ela mantém com o setor saúde.		

APENDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

Prezado (a) aluno (a), para a realização deste estudo necessito de sua colaboração. Se você estiver de acordo, solicito que responda às questões abaixo. Gostaríamos de deixar claro que seu anonimato está garantido.

Data: ____/____/____

Número do instrumento: ____

Identificação do Participante

Nome (fictício/codínome): _____

Idade: _____ Sexo: _____

Ano que está cursando: _____ Disciplina que mais gosta: _____

Questão problematizadora: A busca de identidade e a curiosidade, que incluem a realização de várias experiências e vontades são características próprias do ser humano, sejam elas pessoas jovens ou adultas. A ação para realiza-las geralmente não tem a intenção de adotar um comportamento, mas sim de vivenciar uma situação para conhecer e sentir as sensações advindas dessa ação. Isso também ocorre com o consumo de drogas. Uma pessoa não se torna usuária de uma hora para outra, afinal, existe um momento de experimentação que pode ou não dar origem ao uso sistemático. O problema do uso de drogas está disseminado em todos os lugares, inclusive na escola, que é um espaço no qual o estudante vive parte de seu dia e torna-se um local de experiências, descobertas e vulnerabilidades. Entretanto, é principalmente um espaço de aprendizagem, reflexão e formação de consciência. Então, fale um pouco sobre o uso de drogas.

Estímulos à questão problematizadora:

1. O que vem em sua mente quando:

- Falam para você sobre o uso de drogas na escola;
- Sobre a prevenção ao uso de droga;
- Sobre como a escola pode desenvolver a prevenção ao uso de drogas

APENDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES COLABORADORES

Prezado (a) professor (a), para a realização deste estudo necessito de sua colaboração. Se você estiver de acordo, solicito que responda às questões abaixo. Gostaríamos de deixar claro que seu anonimato está garantido.

Data: ____/____/____

Número do instrumento: ____

Identificação do Participante

Nome (fictício/codínome): _____

Idade: _____ Sexo: _____

Nível de escolaridade: _____

Tempo de exercício na docência: _____

Disciplinas que leciona: _____

Trabalha na Educação Básica: () pública () privada () pública e privada

Trabalha em IES: () pública () privada () não trabalho em IES

Questão problematizadora: A busca de identidade e a curiosidade, que incluem a realização de várias experiências e vontades são características próprias do ser humano, sejam elas pessoas jovens ou adultas. A ação para realiza-las geralmente não tem a intenção de adotar um comportamento, mas sim de vivenciar uma situação para conhecer e sentir as sensações advindas dessa ação. Isso também ocorre com o consumo de drogas. Uma pessoa não se torna usuária de uma hora para outra, afinal, existe um momento de experimentação que pode ou não dar origem ao uso sistemático. O problema do uso de drogas está disseminado em todos os lugares, inclusive na escola, que é um espaço no qual o estudante vive parte de seu dia e torna-se um local de experiências, descobertas e vulnerabilidades. Entretanto, é principalmente um espaço de aprendizagem, reflexão e formação de consciência. Então, fale um pouco sobre o uso de drogas.

Estímulos à questão problematizadora:

1. O que vem em sua mente quando:

- Falam para você sobre drogas;
- Sobre o uso de drogas na escola;
- Como sua escola tem abordado alunos que trazem drogas para a escola;
- Como a prevenção ao uso de drogas é desenvolvida na escola;
- Como você age ao tomar conhecimento que seu aluno faz uso de drogas
- Em sua prática pedagógica, fale como você aborda a prevenção;
- Sobre as dificuldades e potencialidades que você encontra para desenvolver ações de prevenção na escola.

ANEXOS

**ANEXO A – RESOLUÇÃO DE APROVAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO NO
FORMATO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PRIVADOS DE LIBERDADE**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
BAIRRO INÍNGA - TERESINA - PI - BRASIL - CEP. 64.049-350



Resolução Nº 150/17

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

**Aprova Projeto do Curso de Aperfeiçoamento:
Educação de Jovens e Adultos Privados de
Liberdade.**

O Reitor da Universidade Federal do Piauí e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições, *ad referendum* do mesmo Conselho, e considerando:

- o Processo Nº 23111.018303/2017-83;

RESOLVE:

Aprovar o **Projeto do Curso de Aperfeiçoamento: Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade**, conforme processo acima mencionado.

Teresina, 17 de agosto de 2017


José Arimatéia Dantas Lopes
 Reitor

**ANEXO B – PLANIFICAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA –
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE
INCLUSÃO – SECADI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - NIPPC
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - NIPPC**

CURSOS: Educação de Jovens e Adultos - Privados de Liberdade

LOCAL: Universidade Federal do Piauí

MUNICÍPIOS: Teresina, Esperantina, Barras, Buriti dos Lopes e Parnaíba

MÓDULO 01: Ensino e aprendizagem de jovens e ser adultos

CARGA HORÁRIA: 30 horas

OBJETIVOS: Promover a aprendizagem e a melhoria do desempenho escolar, pessoal e profissional a partir de estratégias de ensino que possibilite a reconstrução da prática pedagógica.

CONTEÚDO: Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar: visão social da EJA; Andragogia; Domínios e estilos cognitivos de aprendizagem.

Primeiro Momento

Apresentação: Estudantes jovens e Adultos (Recurso: Data show e Notebook).

1. Vivenciando o processo de aprendizagem - Intervenção do Professor/formador: diagnóstico da realidade (Recurso: Baralho Segredo dos números, Cartela e Veritek).
2. Vivenciando o processo de aprendizagem - Primeiro momento de alternância: descobrindo as marcas - (Recurso: Baralho, Cartelas e Veritek).
3. Intervenção do Professor/formador - Orientação da leitura do Texto explicativo (Recurso: Texto, Baralho, Cartelas e Veritek).
4. Segundo momento de alternância - (Recurso: Baralho, Cartelas e Veritek).
5. Intervenção do Professor/formador (Retorno a da leitura do Texto explicativo pelo professor explicando as possíveis dúvidas que ainda persistem (Recurso: Texto, Baralho, Cartelas e Veritek).
6. Terceiro momento de alternância (Recurso: Baralho, Cartelas e Veritek).
7. Registro pelos participantes explicitando como aconteceu a retenção da aprendizagem.
8. Intervenção do Professor/formador - Apresentação: resultado de diagnóstico realizado em uma escola de EJA de Teresina, listando o que os estudantes dominam e o que precisam aprender (Recurso: Data show e Notebook).
9. Momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido. Tomando como referência às necessidades de aprendizagem identificadas no diagnóstico solicitar ao grupo que em dupla elaborem 12 questões com suas respectivas respostas para construção das

cartelas ((Recursos: Papel A4; Papel peso 40, caneta, lápis grafite, borracha, régua e Veritek)

Segundo Momento

Intervenção do Professor/formador. Apresentação dos passos para elaboração de uma aula andragógica (Recurso: Data show e Notebook).

- a) Momento de alternância - Operando com o conhecimento apreendido. Elaboração pelas duplas de uma aula andragógica tendo como referência as necessidades de aprendizagens identificadas no diagnóstico da escola de EJA, refletidas nas questões elaboradas para construção das cartelas, seguida de apresentação considerando os passos da aula andragógica (Momentos de intervenção do professor e momentos de alternância).
- b) Registro pelos participantes descrevendo como se deu a retenção da aprendizagem.

Terceiro Momento

Refletindo o processo de aprendizagem - questões introdutórias

- 2 Refletindo o processo de aprendizagem - momento de alternância: diagnóstico da realidade. Solicitar que os participantes registrem suas impressões sobre como se percebem aprendendo (Recurso: Papel, caneta).
- 3 Refletindo o processo de aprendizagem - Intervenção do Professor/formador: Discussão dos Domínios de aprendizagem x objetivos educacionais (Recurso: Data show e Notebook).
- 4 Refletindo o processo de aprendizagem - Primeiro momento de alternância: Operando com o conhecimento apreendido. Solicitar que os participantes identifiquem nos seus registros os níveis do domínio de aprendizagem e justifiquem suas conclusões (Recurso: Registros iniciais).
- 5 Refletindo o processo de aprendizagem - Intervenção do Professor/formador: Continuação da Discussão dos Domínios de aprendizagem x objetivos educacionais (Recurso: Data show e Notebook).
- 6 Refletindo o processo de aprendizagem - Segundo momento de alternância: Operando com o conhecimento apreendido. Solicitar que os participantes retomem a reflexão do registro inicial e continue o processo de identificação dos níveis do domínio de aprendizagem (Recurso: Registros iniciais).
- 7 Refletindo o processo de aprendizagem - Intervenção do Professor/formador: Continuação da Discussão dos Domínios de aprendizagem x objetivos educacionais. Solicitar a leitura do Texto: Como o aluno aprende, pág. 43-52 (Recurso: Texto impresso).
- 8 Refletindo o processo de aprendizagem - Terceiro momento de alternância: Operando com o conhecimento apreendido. Realização de atividade com o uso do Veritek (Recurso: Cartelas e Veritek).
- 9 Registro pelos participantes explicando como se deu a retenção da aprendizagem e o que sentiu quando percebeu que estava aprendendo (Recurso: Papel, caneta...

Quarto Momento

Intervenção do Professor/formador. Discussão sobre a construção de objetivos relacionados com os níveis do domínio cognitivo.

a) Momento de alternância – Aflorando os conteúdos atitudinais. Exercite seus conhecimentos respondendo as provocações da pág. 51. Em seguida pense em um conteúdo que ensinará e elabore em dupla, seis objetivos, um para cada nível do domínio cognitivo, aplicado ao conteúdo escolhido.

b) Registro pelos participantes explicitando o grau de satisfação e/ou insegurança no processo de aprendizagem.

Referências:

BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Barbara do Oeste, São Paulo, SOCEP editora, 2005.

DE AQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson, 1 Ed., 2007.

ANEXO C – BARALHO SEGREDO DOS NÚMEROS

SEGREDO DOS NÚMEROS
Conjunto de cartões apresentados aos professores

50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Observação: Na 1ª e na 6ª colunas os números são escritos em vermelho.

Scanned by CamScanner

FONTE: SOUZA, Roselena; CORDEIRO, Luciana. Escolas Infantis. Coordenadora: Esther Pillar Grossi. Leituras e Escritas. Segredo dos Números. 1990. p. 43

ANEXO D- O JOGO VERITEK

VERITEK

É um jogo que trabalha situações problemáticas desde o processo de alfabetização até o adulto, em diversas disciplinas como: história, geografia, português, matemática, inglês....

Objetivo: trabalhar auto correção, orientação espacial, discriminação visual, associação, cores, atenção, concentração, desenvolvendo a possibilidade de aprendizagem de uma forma dinâmica e lúdica, resolvendo problemas com novos desafios.

A cada jogada utilizam-se duas cartelas, que são subdivididas em doze partes numeradas. O quadro A corresponde aos quadrados numerados, pois nele estão contidos os desafios. No quadro B estão colocadas as "soluções" que correspondem a cada "questão" do quadro A. (O quadro B é relacionado, no jogo, com a base da caixa).

1	5	9
2	6	10
3	7	11
4	8	12

Quadro A

1	5	9
2	6	10
3	T	11
4	8	12

Quadro B

Exemplo:

Inicia-se o jogo escolhendo uma das peças, ao acaso. Neste exemplo escolhemos a de número 2. Toma-se a peça nº 2 que corresponde à palavra do quadro A com este número. Lê-se a palavra "MACACO", procura-se a inicial da mesma no quadro B, onde será colocado na caixa sobre o nº correspondente à inicial da letra que é o nº 7 (virado para cima). Prossegue-se até que todos os números sejam colocados na caixa.

Para conferir o resultado, fecha-se a caixa virando-a verticalmente para que os desenhos fiquem para cima. O desenho formado pelo conjunto deverá corresponder ao desenho que consta na parte superior da cartela.

Scanned by CamScanner

ANEXO E – CARTELA VERITEK, CONTEÚDO “BARALHO SEGREDO DOS NÚMEROS”



1 CORTE DA PONTA DA CARTA	7 SEGREDO DOS NÚMEROS É UM BARALHO...	1 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 10 - 12 - 15 - 20 - 30 - 60	7 É MÚLTIPLO DE... É DIVISÍVEL POR... É DIVISOR DE...
2 JANELA AMARELA	8 AS MARCAS ESPECIAIS DO BARALHO...	2 IDENTIFICAM OS CINCO PRIMEIROS NÚMEROS PRIMOS	8 FATOR TRÊS E SEUS MÚLTIPLOS
3 COR VERMELHA	9 AS MARCAS COMBINADAS PRODUZEM...	3 11	9 5
4 TRAÇO PRETO	10 O BARALHO SEGREDO DOS NÚMEROS PROPORCIONA TAMBÉM...	4 DIVISORES DE 60	10 NÚMEROS COMPOSTOS
5 BOLINHA VERDE	11 PARA O JOGO DA BATALHA UTILIZA-SE CARTAS QUE SÃO...	5 CONSTITUÍDO DE 60 CARTAS	11 7
6 O JOGO TRABALHA COM AS RELAÇÕES	12 SÃO DIVISORES DE 60	8 O JOGO DA BATALHA	12 FATOR DOIS E SEUS MÚLTIPLOS

ANEXO F – TEXTO SOBRE O BARALHO SEGREDO DOS NÚMEROS

O Segredo dos Números

O Segredo dos Números é um baralho constituído de 60 cartas com cinco marcas especiais que identificam os cinco primeiros números primos.

- 1) O corte na **ponta** da carta é uma marca que identifica o **fator dois** e seus **múltiplos**;
- 2) A janela **amarela** identifica o **fator três** e seus **múltiplos**;
- 3) A carta **vermelha** o **cinco**;
- 4) O **traço** sobre o número é o **sete**;
- 5) A **bolinha verde** é o **onze**.

Essas marcas combinadas produzem os números compostos. Esse baralho também é construído numa versão de cartas grandes para jogos coletivos. Na medida em que outras marcas forem sendo criadas para os outros primos, os infinitos números compostos poderão ser construídos.

No desenvolvimento desse jogo, a ideia de **fator** fica muito clara, acrescida de que cada número ou é **primo** (e a carta tem uma nova marca) ou é **composto** a partir da **multiplicação** de primos (e a carta contém as marcas dos primos que o geraram).

Trabalha-se, então com: os **números** primos e compostos; com a **questão** do 1; com a **decomposição** em fatores primos; com a **fatoração** completa; com os **divisores** e **múltiplos** de um número; números que são seqüências de **potências** de um número; com **divisibilidade** e as relações “...é múltiplo de...”, “...é divisível por...”, “...é divisor de...”.

O baralho **Segredo dos Números**, proporciona, também, o **Jogo da Batalha**, utilizando-se as cartas que são os **divisores** de 60 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 15, 20, 30, 60).

Nessa situação didática, a partir da **multiplicação** e da **divisão**, trabalham-se as relações “**ser múltiplo de**”, “**ser divisor de**” e “**não ser comparável com**”, o que definirá o **máximo divisor comum** e o **mínimo múltiplo comum** para cada par de números e trabalhará a ideia de que cada número é único quanto aos seus **fatores** e quanto aos seus **divisores**.

ANEXO G – MODELO DE DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES

13/9/2017

Francisca Maria de Jesus Santana
 Gilmar
 Gilmar é um menino sapeca brincão
 e de boca de boca e cones (brincalhão)
 ele (brinca) (correr)


$$\begin{array}{r} 58 \\ 53 \\ \hline 05 \end{array}$$

ASPECTOS DOMINADOS	O QUE PRECISAM APRENDER
-Sequencia logica de ideias; -Estrutura da frase (espaçamento), margem, início da letra maiúscula; -Conhece os acentos, porem utiliza-os no lugar errado; -Subtrair de unidade e dezena.	-Uso da letra maiúscula; -Caixa alta, cursiva; -Acentuação gráfica; -Pronome; -Dígrafo: nh, lh; -Pontuação; -Sinais de operação.

ANEXO H – CARTELA VERITEK CONSTRUÍDA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/FORMADOR DIANTE DO DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DA EJA.

1 QUANDO USAMOS LETRA MINÚSCULA?	2 SÃO NOMES PRÓPRIOS:	3 GILHAÉ FOI AO BANCO...	4+ ZÉDEALHÃO... CORREIO... PASSOIO...	5 —	6 A VÍRGULA
4 SÃO ACENTOS GRÁFICOS...	5 PALAVRAS COM ACU- TUADO GRÁFICA...	6 PALAVRAS QUE NÃO ACENTUAM SE	4+ BR... DS... WH... UH... CH...	6 ADICÃO	6 ZÉDEALHÃO... TIPO... LOVO...
7 SÃO DÍGRAFOS	8 CONQUITANDO DÍGRAFOS EM...	9 "A CAUSA É SUA?" ESSA PALAVRA É...	7 MARCIA... TERESINHA...	8 ZÉDEALHÃO... SARECA... AVISO...	9 NOMES PRÓPRIOS... INÍCIO DE PALAVRAS
10 ÁREA EXPRESAR... QUANTIDADE C/OU CORÇÃO, USA SE...	11 2 + 1 = 3, ESSA OPERAÇÃO É UMA...	12 QUAL O SINAL DA SUBTRAÇÃO?	10 A ~ /	11 ... UMA PALAVRA AUTOREFERENCIAL	12 ... DE SACUDO DIVERSE

**ANEXO I – CARTELA PARA JOGO VERITEK COM BASE NO CONTEÚDO DO
TEXTO “COMO O ADULTO APRENDE” (BELLAN, 2005a)**



1 Tempo de concentração contínuo em teorias	2 Períodos favoráveis a concentração teórica	3 Tempo destinado para o desenvolvimento da aula	4 As informações mais lembradas são aquelas recebidas ...	5 Tempo gasto com alternância de atividade	6 Tempo total de concentração da aula
7 Tempo total da aula	8 Período destinado para conclusão	9 As alternâncias tomam até 30% de uma aula teórica porém...	10 Período destinado para introdução	11 No processo de aprendizagem	12 Considera-se a aprendizagem de adultos
1 04 (quatro) períodos	2 permitem quadruplicar o volume de informações	3 como uma atividade que precisa ser muito mais "sentida" do que "pensada".	4 01 (um) Período	5 nos primeiros 15 minutos de uma apresentação	6 07 (sete) minutos
7 As motivações internas são mais intensas que as motivações externas	8 (30%) 18 (dezoito) minutos	9 42 (quarenta e dois) minutos	10 06 (seis) períodos	11 01 (um) Período	12 60 (sessenta) minutos

ANEXO J – RECEBIMENTO KIT MATERIAL PELA ESCOLA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO – NIPPC

CURSOS: Educação de Jovens e Adultos - Diversidade e Inclusão Social/Privados de Liberdade

RECIBO

Recebi da Universidade Federal do Piauí, por meio do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR), o material abaixo discriminado, para suporte pedagógico dos **CURSOS: Educação de Jovens e Adultos - Diversidade e Inclusão Social/Privados de Liberdade** do Município de PARNAÍBA.

Kit de Material Pedagógico para o Professor Cursista

Material (descrição)	Quantidade
Bolsa Personalizada	20
Bloco de anotações	20
Caneta esferográfica azul	20
Caneta esferográfica vermelha	20
Lápis comum com borracha	20
Tesoura	20
Cola para isopor - 90 g	20
Estojo de pincel com 12 cores	20
Coleção de lápis de cor com 12 cores	20
Régua 30 cm	20
Régua 50 cm	20
Papel cartão colorido (folha)	60
Papel madeira (folha)	60
Papel peso 40 (folha)	20

Teresina, 06 de outubro de 2017

Kênia da Silva Barboza

Professora Formadora/Pesquisadora

Valéria Silva Carneiro

Responsável pela entrega (COMFOR)

ANEXO K – DINÂMICA DO PAPEL AMASSADO

Utilizada para sintonizar e integrar um grupo novo, a Dinâmica do Papel Amassado é uma excelente opção para unir os participantes e criar uma mentalidade coletiva positiva. No início de qualquer formação de pessoas é normal que haja certa timidez em relação aos demais e, para eliminar isto, este exercício é uma boa forma de trazer reflexões sobre cordialidade, os efeitos de nossas ações, desenvolver o respeito mútuo e integrar melhor a equipe pelos objetivos comuns.

Veja o que é necessário para aplicar este exercício poderoso de reflexão e como aplicá-lo com seu grupo de amigos, parentes ou colaboradores:

Material – papel branco e divida cada folha em quatro partes iguais.

Local – um ambiente seguro, uma sala onde todos possam ficar tranquilos e concentrados na dinâmica.

Para realizar o exercício, os papéis em branco devem ser divididos em quatro partes iguais. Cada participante deve receber um pedacinho de folha. Em seguida, o professor/formador deve pedir que, todos os professores/colaboradores, olhem bem para aquela folha e depois a amassem e formem uma bolinha. Em seguida, peça que todas as pessoas tentem desamassar o papel e deixá-lo igual ao que estava antes.

Todos os professores/colaboradores vão tentar voltar o papel ao normal e até mesmo sugerir ideias para que fique como antes, entretanto, cada folha estará alterada e não terá mais a mesma forma de antes de ser amassada.

Ponto Alto da Dinâmica – Agora é a hora do professor/formador trazer as reflexões para o grupo e falar sobre respeito, companheirismo, amizade e o poder de sempre manter a educação. Para isso, ele deve trazer uma metáfora, mostrando que pessoas são como papéis amassados, uma vez que quando são ofendidas e magoadas e, se sentem desrespeitadas e sofrem com falta de educação dos outros, mesmo que perdoem, sempre acabam ficando afetadas de alguma forma.


A moral da história é a de que, seja no ambiente de trabalho ou mesmo nas relações pessoais, amorosas ou familiares, tudo que fazemos tem consequências. Por isso mesmo, sempre precisamos pensar antes de agir, respeitar as pessoas e tratá-las com educação e cordialidade, ou seja, do mesmo modo como gostaríamos de ser tratados.

Isso é o que faz com que possamos construir relações positivas e desenvolver uma comunicação não violenta, que realmente nos faça falar e agir com respeito por todos ao nosso redor e que nos permita ser sempre respeitados também. Se você busca trazer esta conscientização ao seu grupo de profissionais, amigos ou familiares; use a Dinâmica do Papel Amassado e obtenha grandes resultados.

(Autor Desconhecido)


ANEXO L- CARTELAS CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES COLABORADORES, USADAS NA PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

CARTELA MATEMÁTICA




1 A representação $\frac{15}{100}$ na forma percentual é...	7 40% de 800 é igual a	7 49%	7 25% de 100
2 123%, lê-se:	8 Porcentagem correspondente a $\frac{1}{4}$ de um valor.	8 Cento e vinte e três por cento.	8 25%
3 Na percentagem 27% também pode ser representado.	9 Símbolos da percentagem	9 15%	9 0,27
4 Valor correspondente a 15% de 200.	10 27% na forma decimal é...	10 30	10 320
5 Percentagem correspondente à metade de um valor.	11 $\frac{2}{5}$ de 200 é...	11 50%	11 $\frac{27}{100}$
6 Percentagem é...	12 A representação de quarenta e nove por cento corresponde	12 %	12 80

CARTELA CIÊNCIAS



1- Principal característica dos mamíferos...	7- Os quirópteros são mamíferos que...	1- Visão, tato, olfato, paladar e audição	7- Pulmonar
2- Temperatura que não varia com o ambiente	8- Exemplo de quiróptero	2- Parece borboleta	8- 2 câmaras e 3 ventrículos
3- A respiração dos mamíferos é...	9- Mamífero aquático que não possui membros posteriores	3- respiram	9- Sexuada
4- Tipo de reprodução com fecundação interna	10- Bolsa estômago de pele na qual os filhotes completam o seu desenvolvimento	4- Presença de glândulas mamárias	10- marsúpio
5- Os cinco sentidos dos mamíferos	11- O coração humano possui	5- glândulas salivares, fígado e pâncreas	11- Condições e equívocos
6- Exemplo de mamífero que põe ovos	12- São órgãos anexos do sistema digestivo	6- Endotérmica	12- Mergulhão

CARTELA PORTUGUÊS



1 Frase	7 Uma estuda português.	1 Todo enunciado de período completo	7 Período Simples
2 Frase que contém verbo	8 Uma estuda português!	2 Frase Declara-tiva	8 Período Simples
3 Frase que não contém verbo	9 Uma, estuda português!	3 Enunciado formado por duas ou mais orações.	9 Nominal
4 Período constituído por uma só oração	10 Que <u>achas</u> ?	4 Período Composto	10 Frase Imperativa
5 Período Composto	11 <u>Tem</u> certeza que não <u>é</u> exagerado?	5 Frase Declamativa	11 Oração
6 Uma estuda português?	12 Cih se eu ganhasse na loteria!	6 Frase Interrogativa	12 Frase Optativa

CARTELA ARTES



<p>1 Atitude é... 1</p>		<p>1 uma predisposição para agir de determinada maneira. *</p>	<p>7 favore o bem-estar, altera o bem humano de uma pessoa propenso a ter confiança em si mesmo.</p>
<p>2 Ter atitude empreendedoradora é... 2</p>		<p>3 A postura ereta representa... 3</p>	<p>8 uma pessoa devota da e com pouca autoestima. 7</p>
<p>3 O que significa ser empreendedor? 3</p>		<p>4 Manter uma boa postura não só interfere na imagem que os outros fazem de você... 4</p>	<p>9 Ser curioso, estar atento perceber o ambiente e as pessoas, e estar disposto a agir. 6</p>
<p>4 Para conseguir isso é preciso ter bem claro qual é seu objetivo? 4</p>		<p>5 Coluna ereta, o peito aberto e a cabeça levantada... 5</p>	<p>10 Mas também interfere na maneira com que você pensa e age. 3</p>
<p>5 Dar o melhor de si naquilo que faz... 5</p>		<p>6 É um ato ético, que visa ao... 6</p>	<p>11 Alguém decidido e autoconfiante. 3</p>
<p>6 A postura corporal de fato interfere na nossa... 6</p>		<p>7 Assistir aula deitado na cadeira ou curvado sobre si mesmos... 7</p>	<p>12 passa a ideia de uma pessoa desinteressada e manda um recado negativo ao seu cérebro. 3</p>

ANEXO M - CARTELA VERITEK DO ASSUNTO TEXTO “CONHECENDO O ALUNO ADULTO (BELLAN, 2005b)



1 Auxiliam a tomar decisões para a vida	2 A organização dos objetivos envolve	3 Níveis do domínio cognitivo	4 Identifica e evoca a informação	5 Compreensão	6 Usar fatos, regras, princípios
7 Análise	8 Combinar ideias formar novos conjuntos	9 Desenvolver opiniões, julgamentos, decisões.	10 Níveis de habilidades intelectuais mais estruturadas.	11 Habilidades que exigem respostas do tipo certo ou errado	12 O ensino voltado para o desenvolvimento integral do estudante é importante...
1 Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação.	2 Avaliação	3 Conhecimento	4 Objetivos	5 Aplicação	6 Os 03 (três) Domínios: Cognitivo, Afetivo e Psicomotor.
7 Organiza e seleciona fatos e ideias.	8 Conhecimento, Compreensão e Aplicação.	9 Separar o todo em parte.	10 Análise, Síntese e Avaliação.	11 Porque a aprendizagem envolve o pensar, o sentir e o agir.	12 Síntese

