



Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos numa escola pública do Distrito Federal

Las percepciones de los coordinadores pedagógicos sobre el uso de las drogas entre estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos de una escuela pública en el Distrito Federal en Brasil

Pedagogical coordinators' perceptions on drug usages amongst Youth and Adult Education students from a local Brazilian public school

Francisco Marcio Junior

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília/UnB, professor de inglês como segunda língua e de sociologia na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal/SEEDF; conteudista, tradutor, avaliador *ad hoc* dos periódicos Universidade e Sociedade - Andes-SN: Brasília-DF, LINHAS CRÍTICAS: Brasília-DF e REVISTA DEBATES INSUBMISSOS (DEBIN): Recife-PE; revisor linguístico e textual - Ebook, do XXV Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/BR -; membro da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1079-6255>

E-mail: marciounb80@gmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de dissertação de mestrado em Educação. Como objetivo principal, buscou-se compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos, numa escola pública no Distrito Federal. Como objetivos específicos, procurou-se conhecer as trajetórias profissional, biográfica e escolar desses profissionais; saber suas concepções acerca do uso de drogas entre esse público e verificar como tais percepções orientam suas práticas de intervenção. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa: a entrevista narrativa como método de coleta de dados e a análise de conteúdo para interpretá-los. Por fim, observou-se que, embora a maior parte dos coordenadores, por vezes, reforcem a estigmatização de usuários, os mesmos também percebem que o baixo rendimento escolar e/ou atos de violência estão mais associados à vulnerabilidade social do que ao uso de drogas.

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

Resumen

Este artículo es resultado de una disertación de Maestría en Educación, cuyo objetivo general es comprender las percepciones de los coordinadores pedagógicos sobre el uso de las drogas entre estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos de una escuela pública en el Distrito Federal, Brasil. Acerca de los objetivos específicos, se busca conocer la trayectoria profesional, biográfica y escolar de estos profesionales, conocer sus concepciones sobre el consumo de drogas entre aquellos estudiantes y analizar cómo dichas concepciones orientan sus prácticas de intervención. Para esto, fueron utilizadas la metodología cualitativa, el instrumento de investigación entrevista narrativa y el método de análisis de contenido. Finalmente, a través de la interpretación de los datos obtenidos, se observó que, aunque la mayoría de estos profesionales en ocasiones refuerzan estereotipos asociados a los consumidores de drogas, por otro lado, los mismos profesionales también perciben que el bajo rendimiento escolar y/o los actos de violencia están más asociados a la vulnerabilidad social que al consumo de drogas.

Palabras Claves: Consumo de drogas ilegales en la escuela; Educación de Jóvenes y Adultos; Coordinación Pedagógica.



Abstract

This paper presents the research findings obtained through a qualitative study carried out as part of the Master's dissertation in Education. Its overall aim was to comprehend the pedagogical coordinators' perceptions on drug usages among Youth and Adult Education students from a local Brazilian public school. Regarding its specific objectives, it aimed at learning their professional, biographic and education backgrounds; identifying in what ways their perceptions on drug usages shapes the hows and whys they address the issue. In order to collect and analyze data, the Narrative Interviewing and Content Analysis methods were used. Lastly, after analysing the data collected, we noticed that most pedagogical coordinators at times enhance stereotypes related to drug users, on the other hand, they perceive poor school performance and/or violence are more associated with social vulnerability than drug usage itself.

Key-words: Drug usages at school; Youth and Adult Education; Pedagogical coordination.

Recebido em: 21/02/2021

Aceito em: 21/06/2022

Introdução

Falar sobre o uso de drogas ilícitas é, certamente, um grande desafio. Contudo, discutir drogas e/nas escolas é ainda muito mais complexo, seja por se tratar de questões sensíveis a parcelas da população, seja devido ao imaginário social (ACSELRAD, 2015) que credita a essas substâncias as causas de todos os males, como exemplo, a delinquência e a dependência química. Apesar disso, faz-se preciso convidar a escola e toda a sociedade a refletirem sobre essa “construção social do problema das drogas”, termo utilizado por Gilberta Acselrad (2015) e enfatizado por outros e outras pesquisadores(as), tais como Henrique Carneiro (2002a, 2002b, 2017), por exemplo, bem como as consequências das atuais política de drogas, tanto na saúde e segurança públicas, quanto na promoção e preservação da vida. A interpretação de que algumas drogas são benéficas ou nocivas está diretamente ligada à época, à cultura e ao contexto social. Desta forma, “droga como um objeto claro e definido nunca existiu. Sob a sombra desse conceito polimorfo esconde-se, na verdade, uma diversidade de substâncias e de usos distintos” (CARNEIRO, 1994, p. 157).

Conforme pontua Arroyo (2005, 2006, 2010), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta por um público de jovens e adultos que vivenciam situações de opressão, de exclusão e marginalização, e que busca horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na Educação. E, ainda acrescenta, ao chamar -nos à atenção para a chegada “dos desiguais” à escola, a qual, por conseguinte, precisará pensar em estratégias para garantir a permanência desses(as) estudantes, bem como pensar em mecanismos que possam garantir-lhes visibilidade dentro do espaço escolar, no intuito de “não correr o risco de em nome da diversidade tratá-los uniformemente, desconsiderando os diversos interesses, as diferenças devem ser respeitadas e integradas em um contexto que não as anule” (ARROYO, 2010, p. 1390), além disso do cuidado para não “[...] pensar os coletivos feitos desiguais como marginalizados,

até como marginais ou na margem de lá, onde predomina a miséria não tanto social mas moral, a falta de valores, de hábitos [...]” (p. 1391), uma vez que políticas pela superação das desigualdades costumam se distanciar de políticas distributivas para superar carências de condições de vida e acabam concentrando-se em políticas compensatórias de carências morais”.²¹

Nesta mesma perspectiva, Carl Hart (2014) e Karam (2015) problematizam as políticas de drogas ao afirmarem que elas têm servido para marginalizar pessoas economicamente vulneráveis e legitimar essas desigualdades, em vez da promoção da saúde e a preservação da vida. Com isso, percebe-se que grande parte dos estudantes da EJA faz parte dessa população que sofre com as consequências das políticas de drogas.

Posto isto, de acordo com a Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2012), é preciso haver uma mudança na representação social que frequentemente associa o usuário e/ou dependente químico à criminalidade, à delinquência e ao tráfico, o que produz discriminações e preconceitos que reforçam possíveis vulnerabilidades, promovem estigmatização e a evasão escolar.

Concomitantemente, ao abordarmos à coordenação pedagógica, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015), reza o Art. 119 que essa função “constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada” e, cabe a ela, planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas juntamente com o corpo docente e por meio de pesquisas - individuais e em equipe -, dentre outras atribuições, o que implica elaboração de planejamentos de ações educativas promovidas tanto pela escola quanto por todas as esferas públicas e privadas, com o objetivo de levar aos/a estudantes, sejam eles(as) adolescentes do Ensino Médio ou adultos da EJA – que é o público desta pesquisa – informações baseadas em estudos científicos, bem como no respeito à pessoa humana, isto é, promover debates que possam instigar “reflexão cuidadosa ajuda a perceber por que essa prevenção, depois de tantos anos de aplicação, fracassa: porque compromete a possibilidade de reflexão e ação reais” (ACSELRAD, 2005, p. 188).

Procedimentos metodológicos

Quanto à metodologia qualitativa, Zanette (2017) observa que ela provocou a necessidade de se refletir sobre a produção de conhecimentos que levasse em conta as

²¹ Ibid.

múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade em destaque. “A denominação de ‘métodos qualitativos’ compreende variados modos de levantamento e análise, assim como posições bastante diversas quanto às bases teóricas [...]”, pontua Rosenthal (2014, p. 19).

O cenário escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi um centro de ensino médio localizado na região administrativa de Ceilândia/DF, região com aproximadamente 489.351 habitantes e muitos problemas relacionados à desigualdade social, à falta de infraestrutura e de habitação adequadas e ao saneamento básico, segundo os dados da Codeplan (2015)²². A escola escolhida atende mais de 1.300 estudantes da EJA dos 1º, 2º e 3º segmentos, de acordo com informação da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal - SEEDF.

Como instrumento para geração de dados, optou-se por utilizar a Entrevista Narrativa (SCHÜTZE *In*: WELLER; PFAFF, 2011), considerando-se que trata-se de um instrumento que possibilita “o registro de relatos mais longos e, de forma geral, formulados autonomamente sobre histórias de vida ou a respeito de determinada temática [...]; relatos que, a princípio, podem ser desenvolvidos sem maiores intervenções do entrevistador” (ROSENTHAL, 2014, p. 183) e que permite aos entrevistados “maior liberdade possível para a articulação de suas próprias experiências e também para o desenvolvimento de um ponto de vista sobre o tema abordado, sobre sua história de vida” (p. 184)²³.

Para a análise e de interpretação dos dados, utilizou-se o método Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), tendo em vista que ele “[...] permite a construção de um sistema de categorias que propicia reorganizar o texto, incluindo trechos do material de modo que o texto seja estruturado em unidades” (ROSENTHAL, 2014, p. 255).

Breves considerações sobre o conceito de “droga” e o surgimento das políticas proibicionistas

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

²² Para mais informações, consultar: <http://www.codeplan.df.gov.br/>. Acesso em 29/04/2019.

²³ *Ibidem*.

De acordo com a OMS (2006)²⁴, qualquer substância não produzida pelo organismo que tenha a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento é considerada droga. Enquanto que para a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, que se baseia na Lei de Drogas 11343/2006²⁵, droga é qualquer substância ou matéria-prima que tenha finalidade medicamentosa ou sanitária.

Para a Toxicologia²⁶, assim como para a portaria nº 97 de 13 de junho de 2012, em Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), no Art 1º, o conceito de “droga” aplica-se a qualquer substância capaz de agir no centro de gratificação do cérebro, usada fora dos padrões médicos ou socioculturais, devido aos seus efeitos estimulantes, euforizantes e/ou tranquilizantes, tais como álcool, tabaco, maconha, cocaína, *crack*, solventes voláteis etc., bem como o uso abusivo, indevido e indiscriminado de medicamentos. Nesta pesquisa, optou-se por esse conceito por acreditarmos estar mais coerente tanto com os estudos científicos quanto os contextos histórico e social.

Ainda, Tiago Ribeiro (2013, p. 26-27) argumenta que o termo “drogas” não se refere apenas às substâncias psicoativas cujo uso foi tornado ilícito em meados do século XX na maior parte do mundo, mas, também, se aplica às de uso lícito e controlado, as quais, da mesma forma, se aplicam a substâncias cujo uso se encontra disseminado em nossa cultura, como o café, o chocolate ou o chá. Isto posto, “o conceito de “droga”, enunciado a partir do discurso científico, aparece fraturado, atravessado por subdivisões, penetrado e envolvido a conteúdos morais e legais” (RIBEIRO, p. 15).

Concomitantemente, Júlio Assis Simões, no prefácio do livro *Drogas e Cultura: novas perspectivas* (LABATE *et al*, 2008), acrescenta que uma “[...] determinada substância química se torna uma ‘droga’ em um determinado contexto de relações entre atividades simbólicas e o ambiente, em que operam saberes e poderes” (p. 17).

À vista disso, a ideia de que o consumo de drogas é um fenômeno recente se demonstra equivocada, pontua Toscano Jr. em *Dependência de drogas* (In: SEIBEL & TOSCANO Jr., 2001). Embora essa obra parta numa perspectiva clínica, os autores levam em consideração os contextos histórico-culturais, farmacológicos, psicológicos, terapêuticos, institucionais e de saúde pública. Destarte, “essas substâncias não estão

²⁴ WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The world health report 2006**: working together for health. 2006.

²⁵ Art. 66. Para fins do dispositivo no parágrafo único do art. 1º desta Lei, até que seja autorizada a terminologia da lista mencionada no preceito, denominam-se drogas substâncias entorpecentes, psicotrópicas, precursoras e outras sob controle especial, da portaria SVS/MS nº 344 de 12 de maio de 1998.

²⁶ Acesso em 06/06/2022: <https://www.sciencedirect.com/journal/toxicology>



apenas associadas à medicina e à ciência, mas, também, à magia, à religião, à cultura, à festa e ao deleite” (p. 07)²⁷. Não obstante, Henrique Carneiro (2002a) argumenta que o vício é “[...] uma construção do século XIX, o qual teria surgido simultaneamente com uma série de outras patologias, tais como o ‘homossexual’, o ‘alienado’, o ‘erotômano’ ou a ‘ninfomaniaca’ [...]” dentre outras (CARNEIRO, 2002a, p. 03).

Com a divulgação do Relatório Mundial sobre Drogas (UNODC, 2018)²⁸, embora o modelo repressivo-proibicionista esteja presente em quase todos os países do mundo, verifica-se que o uso dessas substâncias não tem diminuído. Pelo contrário, como reforça a professora de Direito Penal e Criminologia da UFRJ, Luciana Boiteux (2005), ao argumentar que, mesmo após cem anos de repressão às drogas, as pessoas continuam a consumi-las e tampouco houve redução de disponibilidade no mercado. Assim sendo, vê-se que o uso de psicoativos não se inibe pela proibição e muito menos pela ameaça de encarceramento.

Isto posto, reduzir as drogas apenas a questões de saúde e de segurança públicas demonstra uma interpretação a-histórica e ignora aspectos sociais, econômicos e culturais, além de corroborar para a manutenção do *status quo* que perpetua o controle e criminalização de certos espaços e segmentos sociais, nas interpretações de Boiteux (2015), de Carneiro (2002a, 2002b, 2017), Ribeiro (2013), entre outros(as) pesquisadores(as).

Carneiro (2017), historiador e grande pesquisador do tema, enfatiza ainda que “a atual construção social do problema das drogas”, termo utilizado por Acselrad (2005), trata-se de um mecanismo neocolonial de controle econômico dos países que são ricos em matérias primas, capitaneado pelos Estados Unidos da América, como forma de inibir a produção e a distribuição. Portanto, o imaginário social de um mundo livre das drogas, portanto, não se sustenta, uma vez que seu uso está presente em quase todas as sociedades, com exceção de algumas poucas comunidades de zonas árticas desprovidas de vegetação, acrescenta Escotado (2007).

Andrea Gallassi (2018)²⁹, professora da Universidade de Brasília, em sua fala no IX Ciclo de Debates sobre Bioética, Diplomacia e Saúde Pública, alerta-nos sobre prática conhecida como *binge drinking* (beber pesado episódico), o qual caracteriza-se pelo consumo de, no mínimo, cinco doses de álcool em uma única ocasião, o que é preocupante haja vista que o álcool, consoante David Nutt (2007)³⁰, pode ser até mais

²⁷ Ibidem.

²⁸ World Drug Report 2018 (unodc.org). Acesso em 05/05/2022.

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TIYzsaIXuJE>. Acesso em 23/03/2019.

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

danoso à saúde do que drogas ilegais, tais como o *crack* e a heroína, por exemplo. Gallassi (2018) novamente pontua que quanto mais cedo a iniciação ao uso de qualquer droga acontece, aliado à baixa escolaridade e demais vulnerabilidades associadas, há grandes chances de desenvolvimento de uso problemático futuramente.

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

Numa perspectiva mais sociológica, Carvalho (1996) observa que, os discursos midiáticos – principalmente os programas policiaiscos – criam e reforçam estereótipos dos(as) usuários(as) de drogas *tornadas ilícitas*³¹, o que criou no imaginário social a visão de usuários(as) de drogas inimigos(as) e/ou traficantes de drogas. Logo, esses inimigos devem ser eliminados de qualquer forma, já que representam perigo à ordem, à moral e à paz.

No tocante à Educação, esse imaginário parece não se resumir aos/as estudantes declaradamente usuários(as), mas também àqueles e àquelas que carregam tais estereótipos (KARAM, 2015), a saber: negros e pobres. Assim, parafraseando a autora supracitada, a escola e as autoridades competentes têm funções primordiais na promoção de abordagens que possam possibilitar reflexões para além dos discursos midiáticos, isto é, elaboração de projetos – assim como políticas públicas – mais embasados em estudos científicos, o que poderia ocasionar uma melhor compreensão das realidades de estudantes e, por conseguinte, resultaria em estratégias capazes de ensinar os(as) estudantes a serem protetores(as) de si e do seu entorno.

Curiosamente, no Brasil do início do século XX, o consumo de cocaína, ópio e morfina era restrito apenas aos jovens e aos homens de alta classe da oligarquia cafeeicultora paulista. Tais costumes a imprensa da época reportava como hábitos elegantes e modernos (RODRIGUES, 2012). Não obstante, assim que as camadas mais populares adquiriram tais hábitos, logo passaram a ser associadas à criminalidade e à loucura, resultando, por conseguinte, em “[...] algumas proibições de práticas culturais específicas da população negra, como o samba, a capoeira, o candomblé e o uso da maconha. Todos sob o argumento de comportamentos primitivos a serem extintos” (TRAD, 2009, p. 102 *apud* FRY, 1978).

Contudo, é a partir do Regime Militar que a repressão se intensifica com a lei nº 6.368 de 1967 – Lei de Tóxicos – até chegar ao ápice com a Lei 6.368 de 21 de

³¹ Destaque do autor deste artigo.

outubro de 1976. Foi essa lei que vigorou no país até a aprovação da Lei de nº 10.409, em 2002. Ela possibilitou uma abertura para a aprovação da portaria nº 1.028, de 1º de julho de 2005, a qual institui a política de Redução de Danos como alternativa nas políticas de drogas no país³². Somente, em 23 de agosto de 2006, todavia, que entra em vigor a Lei nº 11.343. Com ela, percebeu-se que o uso de drogas não era apenas mais uma questão de Direito Penal, mas que também envolvia questões de cunho social, econômico, criminológico e de políticas públicas. Isso tornou possível a diferenciação entre usuários e traficantes.

No que tange às pesquisas de Miguel Arroyo (2005, 2006, 2010) sobre a EJA e aos estudos previamente citados, verifica-se que escola pública recebe pessoas em situação em diversas formas de vulnerabilidade social e muitas – dependem de acolhimento, assistência e de condições que façam com que eles(as) permaneçam na escola, em especial usuários(as) de drogas ilegais. Não bastasse as situações de vulnerabilidade nas quais essas pessoas se encontram, elas sofrem violências sofreram profusas práticas de violência. Não é raro, portanto, esses(as) estudantes serem abordados(as) em sala de aula, por policiais militares.

Todavia, Mauro Gleisson de Castro Evangelista, no texto *A Percepção de Professores Sobre a Violência e/ou Indisciplina nas Escolas do Ensino Médio Público do DF* (In: WELLER *et al*, 2018), informa-nos que o consumo de álcool e de outras drogas, por adolescentes e/ou jovens, não é tão alarmante quanto se acredita e que tal consumo é maior nas escolas privadas do que nas públicas. Além disso, “a droga mais consumida entre jovens é o álcool” (p.183)³³. Contudo, percebe-se que não é rotina a presença de policiais militares, armados e/ou com cães, entrarem nas salas de aula das escolas privadas revistando estudantes à procura de substâncias ilegais, como acontece em escolas públicas.

Tiago Ribeiro (2013) aponta que “compreender como a escola se tornou espaço de prevenção às drogas passa necessariamente por um entendimento em relação a como a população se tornou objeto de intervenções políticas [...]” (p. 17). Na mesma direção, Jorge do Ó (2008, p. 100) argumenta que “a história da escola é uma história de sobreposição do ser ao saber, de conexão do indivíduo à verdade que o assujeita progressivamente, por meio da aquisição de experiências mais do que de conhecimentos [...]”.

Como isso, o consumo de drogas – neste estudo nos referíamos ao público da EJA – no discurso escolar, como em praticamente todas as esferas públicas e privadas

³² Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt1028_01_07_2005.html. Acesso em 30/02/2019.

³³ Ibidem.



na modernidade pós-industrial, aparece por si mesmo como uma escravidão ao vício. Para não correr o risco de se perder de si próprio, a alternativa pedagógica passa a ser apenas uma: a recusa da experiência, pois a abstinência é vista como a única atitude aceitável.

Sobre a educação de jovens e adultos e seu contexto no distrito federal

A Educação de Jovens e Adultos surgiu e ganhou relevância no contexto de conflitos e de mudanças nos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais das décadas 1930-1940, época de intenso desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo industrial no Brasil, conforme observou o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2008).

Machado (2016), por sua vez, ao explicar sobre a transição do período militar para a redemocratização, destaca que foram as políticas governamentais e as experiências populares de educação de adultos que possibilitaram a aprovação da Lei nº 9.394, de 1996. Com a aprovação dessa lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais e com o Parecer nº 11/2000, portanto, a EJA passou a ser reconhecida como modalidade da Educação Básica, tendo como marco histórico, na esfera pública e nas políticas públicas, a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Passou, dessa forma, a utilizar o termo Educação de Jovens e Adultos em substituição ao termo anterior Ensino Supletivo.

Houve uma reforma educacional com profundas consequências para o sistema nacional de educação nos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, conforme argumenta Haddad (2007a). E, com tal reforma, veio a aprovação da emenda constitucional n.14/1996, que visava a erradicação do analfabetismo e promover a universalização do Ensino Fundamental até o ano 1998. Isso fez com que o Governo Federal aplicasse metade dos recursos vinculados à Educação.

Posteriormente, fez-se necessária a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual demandava regulamentação adicional mesmo com a aprovação da lei n. 9.424/96 por unanimidade pelo Congresso da época. Entretanto, o presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, a vetou, o que desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental para jovens e adultos (HADDAD, 2007a, 2007b). Todavia, mesmo com todo desestímulo, houve algum crescimento de matrículas nos primeiros anos dessa modalidade de ensino, ainda que de responsabilidade dos municípios. Essa conquista

se deu à pressão da população por novos cursos e à atitude de governos municipais que assumiram a temática como responsabilidade social e compromisso político³⁴.

Em sua tese de doutorado, intitulada *As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente*, Marcelo Pagliosa Carvalho (2011, p. 59) argumenta que nos governos do Presidente José Inácio Lula da Silva, parte das políticas econômicas do governo anterior se manteve devido a um conservadorismo econômico no seu primeiro mandato. Entretanto, também houve mudanças consideráveis, principalmente no tocante à transferência de renda aos setores mais pobres da população, como o Programa Bolsa Família, além de iniciativas, tais como, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que era vinculada ao Ministério da Educação (MEC), além da implantação do Fundeb, o qual passou a abranger a EJA³⁵.

Em relação aos documentos curriculares do Distrito Federal, para a EJA exige-se uma organização que reconheça seus diversos sujeitos e que possa propiciar a formação de indivíduos críticos, políticos, intelectuais e criativos (DISTRITO FEDERAL, 2012). Para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014a, p. 24), “a EJA é a representação viva, na escola, da complexidade, diversidade e pluralidade da sociedade brasileira”.

Por isso, percebe-se que, embora houve avanços nas políticas públicas dessa parcela da população, consoante esclarece Medeiros (2005)³⁶. Diante disso, ao atentar-se para os apontamentos do autor sobredito, bem como os estudos já citados, pode-se verificar a ampliação das desigualdades sociais no Brasil continua o que se torna mais um empecilho para essa camada da sociedade que pretende “terminar os estudos”³⁷. Somente na região de Ceilândia-DF, há mais de 17.500 pessoas acima dos 15 anos de idade que não foram alfabetizadas [sic] (NASCIMENTO, 2019)³⁸.

Atuação dos coordenadores pedagógicos na gestão escolar no distrito federal

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibidem.

³⁶ É importante ressaltar que esse estudo foi publicado em 2005. Também, vale destacar que este artigo é resultado da dissertação de mestrado defendida em agosto de 2019.

³⁷ O autor da pesquisa tomou a liberdade para citar essa fala repetida demasiadamente entre jovens e adultos que ainda não finalizaram a Educação Básica.

³⁸ NASCIMENTO, Gilberto Ribeiro do. Ceilândia e memórias de vida na educação de jovens e adultos: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora. 2019. 240 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Trata-se de dados que o autor deste artigo teve acesso posteriormente.



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

Nas políticas educacionais, a partir da década de 1920, surgiram os técnicos em educação, um movimento geral de profissionalização que trabalhavam na área, conforme argumenta Saviani (2012). Os estados passaram a criar órgãos próprios de administração do ensino, separando-se, dessa forma, a esfera administrativa da técnica na gestão das escolas, o que foi definitivo para o surgimento da função do supervisor educacional (SAVIANI, 2012). Na divisão técnica do trabalho nas escolas, dessa forma, caberia ao diretor cuidar das questões administrativas, ficando para o supervisor a parte técnica. “[...] estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor” (p. 26)³⁹.

Sob forte influência dos países liberais, o governo de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí, implementaram-se diversas Faculdades de Educação para formar professores, técnicos e especialistas em educação (Ibid), de onde surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual “expressou a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2013, p. 254).

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

Larrosa conta que “o sujeito pedagógico é uma produção de abordagens pedagógicas” (In: SILVA, 2000, p. 52). Foi por meio da instituição educacional que a sociedade disciplinar constituiu-se, tendo em vista que a escolarização possibilitou a ação exitosa da disciplina, mostrando-se capaz de funcionar “engendrando subjetividades”, segundo observa Veiga-Neto (2005, p. 84) o qual ainda acrescenta que “a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de

³⁹ Ibidem.

sequestro pela qual, todos passam (ou deveriam passar...) [sic]⁴⁰ o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude” (p. 85).⁴¹

Ainda, segundo Chauí (2002), o Regime Militar possuía três grandes tarefas: a integração nacional, a qual tinha como objetivo inibir a fragmentação e integração de interesses regionais; a segurança nacional, que se tratava de uma ação repressiva do Estado na luta de classes; e, o desenvolvimento nacional que tinha forte inspiração nos modelos das nações capitalistas. Para a autora supracitada, esses ideais foram propagados por intermédio da Educação mediante disciplinas como Moral e Cívica e a criação do MOBRAL, em negação ao método de Paulo Freire; por meio dos programas televisivos e de rádio, tais como a “Hora do Brasil”⁴², por exemplo. Com isso, consolidou-se o projeto de educação tecnicista a serviço dos interesses da lógica neoliberal (SAVIANI, 2013).

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

Esse projeto objetivava, ressalta Aranha (2001), uma educação voltada para o trabalho, o que também acabou por degradar ainda mais o nível de ensino das classes populares, aumentando os anos de escolarização sem, com isso, haver melhoria no ensino. As reformas educacionais promovidas sob a orientação tecnicista voltavam-se “[...] sobre as disciplinas pragmáticas [...]. Basta ver a exclusão da filosofia, a minimização da literatura, da história, da geografia e das artes” (p. 177)⁴³.

A falta de acesso às disciplinas das áreas de Ciências Sociais e Humanidades, bem como todo o projeto educacional que visava reprimir as classes trabalhadoras e reduzir o ensino à lógica de produção capitalista, criaram um imaginário de que a educação era melhor e havia segurança. Houve forte apoio dos meios de comunicação, tais como a Copa do Mundo de 1970 com Pelé cantando a canção “Pra frente Brasil”, dentre outros⁴⁴. Tal estratégia fez aflorar nos corações do povo o sentimento nacionalista e patriótico (GADOTTI, 2006).

⁴⁰ Observação do autor deste artigo.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ (CHAUÍ, 2002)

Para atender à lógica de produção capitalista, os cursos de Pedagogia sofreram mudanças, informa Saviani (2012). À vista disso, “foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação” (SAVIANI, 2012, p. 29) ou ainda: “[...] em suma, o que se buscou foi aplicar a taylorização no trabalho pedagógico visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas” (CHAUÍ, 2002, p. 30), o que representa o caráter tecnicista para a educação e que resultou numa sistemática divisão do trabalho e distanciamento das práticas entre os professores e os demais técnicos da educação.

Nesse cenário, portanto, coube ao supervisor a função de controlar o trabalho docente. Com isso, o trabalho intelectual e teórico passou a ser de responsabilidade do supervisor, restando ao professor a execução das propostas centrais, ou seja, alienando-o do controle sobre o seu próprio processo de trabalho. É a partir da década de 1980 que surge o uso da expressão coordenador pedagógico (SAVIANI, 2012). Na mesma direção, Malanchen e Vieira (2006) argumentam que as reformas educacionais “[...] foram legitimadas por um discurso que atribui a crise da educação à ineficiência da gestão, da má formação dos professores e de currículos inadequados” (p. 06), culpabilizando, dessa forma, os educadores como os principais responsáveis qualidade do sistema de ensino, tornando imperativo o desenho de um novo perfil para os docentes (MALANCHEN & VIEIRA, 2006).

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

A EAPE atende também aos profissionais da carreira de Assistência que dão apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Seu corpo docente constituiu-se de professores do quadro efetivo da SEEDF que possuem pós-graduação e promovem cursos presenciais e semipresenciais para os/as docentes da rede em dias de coordenação individual, nos informa Fabiana Margarita Gomes Lagar (2012).

Simone Moura Gonçalves de Lima (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada *O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho*, também nos informa que a EAPE promoveu um curso específico para a formação de coordenadores intermediários das Regionais de Ensino e de coordenadores das escolas em 2015; e, em 2012, foi organizado por intermédio de um convênio entre o governo do Distrito Federal, o MEC e a UnB, um curso de especialização *lato sensu*

em coordenação pedagógica, chegando a oferecer 400 vagas para professores que atuavam como coordenadores pedagógicos e, logo em seguida formou-se uma segunda turma (LIMA, 2016).

No documento *Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas* (DISTRITO FEDERAL, 2014b), destaca-se o papel da coordenação na organização do trabalho pedagógico, tais como: articular a equipe escolar para elaborar e desenvolver projetos, avaliar o Projeto Político-Pedagógico, sempre com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola” (p.33)⁴⁵, o que implica na criação de projetos de intervenção sobre uso e abuso de drogas e na promoção da saúde, no caso, em consonância com a portaria nº 97, de 13 de junho de 2012, que institui a Política sobre Drogas da SEEDF. Sendo assim, é preciso levar em consideração pesquisas científicas, além de considerar questões sociais e culturais, sempre prezando para que os discursos não contribuam para a promoção de preconceitos e de estereótipos, mas que prezam pelo respeito à dignidade humana.⁴⁶

Nota-se, destarte, que a coordenação pedagógica é essencial no que tange à elaboração de projetos de intervenção que visam não só a diminuição de estereótipos associados a estudantes pobres e/ou aos usuários de drogas ilícitas, como também promover debates que possam provocar reflexões mais críticas acerca do tema e a promoção da saúde e o respeito à diversidade.

Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre estudantes da eja: análise e discussão dos dados

Os sujeitos entrevistados foram os coordenadores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública em Ceilândia-DF. Trata-se de um dos maiores centros da EJA do Distrito Federal, conforme informação da SEEDF. Dos três entrevistados, dois são do sexo masculino e uma, do feminino.

A partir das falas dos informantes pôde-se conhecer os caminhos que eles percorreram até tornarem-se coordenadores pedagógicos e conhecer um pouco do que esses profissionais decidiram compartilhar conosco nesse estudo. Para Weller e Zardo (2013, p. 133), “[...] o ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permite acessar as perspectivas particulares dos sujeitos de forma natural”.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibidem.

Para proteger o anonimato dos sujeitos da pesquisa, demos-lhes nomes fictícios: Fernanda (41 anos), João (56) e Ricardo (46). Fernanda possui, além da graduação em Geografia, duas especializações. João graduou-se em Educação Física e em Análise de Sistemas e possui mestrado em Ciências da Saúde. Ricardo, por sua vez, fez graduação e mestrado em Matemática.

Enquanto que Fernanda e João estudaram tanto em escolas públicas quanto nas particulares, Ricardo estudou apenas na rede pública de ensino. Tanto os pais de Fernanda quanto os de João eram funcionários públicos e presentes, enquanto que Ricardo foi criado apenas pela mãe, pois o mesmo perdeu seu pai quando durante a infância. Todos nasceram em outros estados e mudaram-se para o Distrito Federal quando crianças.

No que concerne ao bloco de perguntas quanto à presença de drogas na escola, limitamo-nos em conhecer as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre os estudantes da EJA, fazendo-lhes as seguintes perguntas: no que se refere ao uso de drogas, essa é uma prática recorrente no contexto escolar em que eles atuam?; como esse tema é tratado em sala de aula?; o que, na visão desses profissionais, levaria os jovens a fazerem uso de drogas?; eles sentiam alguma dificuldade em tratar desse tema?; se os mesmos já procuraram informações sobre uso e abuso de drogas e a quais fontes eles tiveram acesso?; e, se o uso de drogas estaria associado ao baixo rendimento escolar e/ou à violência?.

Quando o pesquisador perguntou-lhes se o uso de drogas era uma prática recorrente no contexto escolar, Fernanda respondeu: “Sim, sim, bastante! Ainda mais na área que a escola tá, aqui na Ceilândia, é um pouco difícil, porque geralmente como é EJA, tem alunos de 15 anos, 16 anos, 17, que foram transferidos das outras escolas regulares, né, e eles mandam pra cá todos os problemas”.

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

À mesma pergunta, João responde de forma enfática “[...] acho que esse é um dos problemas que a gente tem aqui [...] adolescente que vem drogado pra sala de aula

e as pessoas drogadas, realmente assim, ela perde muito a noção das coisas, então pode se tornar uma pessoa perigosa. Esse é o grande problema, entendeu?"

A fala de João remete-nos ao que Castilho (2013) e Carvalho (1996) pontuam sobre o imaginário social de que o usuário de drogas ilegais, inevitavelmente, está em formação para a carreira criminal. E que, devido a esse estereótipo, forma-se o imaginário de um inimigo interno que deve ser contido, porque ele representa perigo à ordem, à moral e à paz. Castilho (2013) também argumenta que ao associar o uso de drogas ilícitas como um problema em si, cria-se também a ideia de que dependentes são apenas os usuários de drogas como o *crack*, a cocaína ou a maconha, por exemplo, desconsiderando outras dependências, o que mascara outras vulnerabilidades associadas ao uso problemático de psicoativos e à violência. No entanto, em resposta à mesma pergunta, Ricardo diz que as drogas estão presentes em todos os momentos "[...] vira e mexe, tem uns alunos, assim, usando droga no banheiro e a gente vai lá e não tem mais ninguém, mas a gente tenta coibir ao máximo aí né, mas fora da escola no portão já, assim né, está fora do nosso alcance e o uso é contínuo assim".

Diferentemente de João, Ricardo considera tabaco droga e percebe que o uso dessas substâncias, independentemente do controle dentro da escola, ocorre fora de seus muros. Isso sugere uma percepção mais apurada sobre realidade social em que a escola está inserida, embora, como pontuou Evangelista (2018), o consumo de drogas por adolescentes e/ou jovens é tão alarmante como se acredita e que o consumo é maior nas escolas privadas do que nas públicas. Isso reforça o que muitos autores ressaltaram, anteriormente, que o discurso proibicionista funciona como controle e marginalização de certos espaços e segmentos sociais, reforçando estereótipos e não contribuindo, efetivamente, para a promoção da saúde e da inclusão.

Sobre como o tema era tratado em sala de aula, Fernanda afirmou não saber como os professores tratavam do tema, mas enfatizou que a direção é bastante atuante "[...] eles sempre tentam resolver, chamar o aluno pra conversar, ver o que tá acontecendo, observar na câmera se realmente foi aquele aluno que tava vendendo, que tava usando, sempre tentam resolver [...]]", enquanto que João demonstrou preocupação com o tráfico de drogas dentro da escola, além de reconhecer que não se sente preparado para abordar o tema e não disse se sabia como os professores tratavam do tema dentro da sala de aula. Ricardo, por sua vez, embora não tenha respondido diretamente como esse tema é tratado em sala de aula, talvez por que sua função se restrinja a uma prática disciplinar e burocrática – o que não o permite estar envolvido nas funções pedagógicas, tais como planejamentos, processos de ensino e de aprendizagem, por exemplo –, fala sobre sua própria atuação como professor caso ele tivesse de tratar do tema "[...] assim, como eu sou de matemática, eu deveria até... não por ser de matemática, eu poderia abordar esse tema também, mas, assim, eu vejo que os



professores das áreas de ciências⁴⁷, quando é possível encaixar algum tema, eles trabalham com isso”.

Em seguida, o pesquisador perguntou-lhes sobre o que levaria os estudantes a fazerem uso de drogas, e Fernanda respondeu:

[...] o que eu já observei aqui, a situação desses meninos é muito difícil, sabe? Eu já observei que tem alunos que vivem até em abrigos que vem estudar, é triste! Que não tem nada e que vem estudar aqui, tem alunos que não tem uma família formada. Já vi [sic] aluna na minha própria sala, “professora amanhã eu não venho porque amanhã é dia de visitar minha mãe na cadeia”. Então, assim, eles não têm estrutura familiar, alguns têm sabe, mas outros, não. E às vezes o que tem problema não tá nem usando drogas, é o que tem a vida boa que tá usando pra conhecer pra ver o que é, como é que é, se é bacana. [...] Tem o problema social também e tem os que vão pra conhecer, pra ver como é que é [...] (MÁRCIO JÚNIOR, F., 2019, p. 116).

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

Em resposta à mesma pergunta, João, entretanto, acredita que esse é um problema de todo processo educacional e de desassistência do Estado nas áreas da saúde, da educação e reforça: “Então, quando ele vem pra cá ele já vem muito estragado. Quando ele vem muito estragado, como é que você conserta?” [sic]. João continua:

[...] então, a gente consegue aí de dez, dois ou três, outros vão continuar fazendo tráfico de drogas, outros vão abandonar aqui a escola. Então a gente sabe aqui pelo tempo de casa, a gente consegue perceber quem é que ainda se salva e a gente investe, a gente conversa, a gente trás, e a agente consegue pessoas que querem mudar, mas fazer um trabalho com os professores sobre drogas, para os alunos daqui do EJA⁴⁸, daqui do X é muito complicado, porque eles já passaram todas as fronteiras que você possa imaginar [...]. Ele quer comprar um tênis, quer uma camiseta diferente, ele quer se mostrar para a menina [...] (MÁRCIO JÚNIOR, F., 2019, p. 117).

⁴⁷ Aqui ele se refere às Ciências Biológicas.

⁴⁸ Destaque do autor.



Isto posto, ele acredita que muitos estudantes irão abandonar a escola devido ao uso de drogas e ao envolvimento com o tráfico. Na fala de João, verifica-se, assim como observou Fernanda anteriormente, que alguns estudantes entram para o tráfico como forma de ascensão social ou modo de subsistência.

Em contramão à visão de João, o coordenador Ricardo não acredita que o uso de drogas leva à evasão e chega a sugerir, inclusive, o uso de Cannabis como parte da cultura local: “Eu cresci na Ceilândia, né, é quase que cultural essa questão do uso da maconha aqui, aí eu até, particularmente eu sou, não tenho muito problema com a maconha não, apesar de nunca ter feito uso”. Importante frisarmos aqui que, ao dizer que o uso de maconha é uma questão cultural, o coordenador Ricardo não afirmou que todos(as) os(as) habitantes de Ceilândia são usuários(as). Salienta-se, também, que, dos três informantes Ricardo foi o único que cresceu e estudou na Ceilândia, o que pode ter influenciado sua visão não estigmatizante dos(as) usuários(as) de drogas tornadas ilícitas, além de não relacionar o uso dessas substâncias diretamente à violência, à carreira criminal e/ou ao baixo rendimento escolar, conforme veremos posteriormente.

Ao dizerem se sentiam alguma dificuldade ao tratar do tema e se já tinham procurado informações a respeito e a quais fontes eles tiveram acesso, Fernanda respondeu que não teria dificuldade em tratar do tema, mas poderia precisar de algum apoio. A profissional também disse que nunca procurou informações sobre o assunto em questão. João, por sua vez, explicou que já obteve informações com policiais e com seus dois filhos médicos. Ricardo, assim como Fernanda, não teria dificuldades para abordar o tema. E, diferentemente dos demais coordenadores, o que ele conhece a respeito do assunto vem de suas experiências.

No que se refere à pergunta se o uso de drogas estaria associado ao baixo rendimento escolar e/ou à violência, Fernanda não acredita que haja essa correlação e diz que a gestão escolar nunca fez um levantamento para saber: “ Eu acho que não, eu acho que não, porque não são todos que usam, né, não são todos, e acho que não”. E acrescenta: “[...] Nós nunca fizemos esse levantamento. Nós observamos que tem aluno que trabalha e chega atrasado e isso também interfere, que precisa trabalhar, né, precisa, tem isso e aí acaba atrapalhando”.

Nota-se que Fernanda, novamente, percebe que esses estudantes enfrentam outros problemas que dificultam sua ida e permanência na escola e observa que alguns(umas) estudantes não usam drogas, mas têm famílias desestruturadas. “Já vi aluna que nunca usou droga, aluna excelente em casa e as notas baixaram [...] o pai ficou com raiva por que a mãe foi embora, colocou o revólver na cabeça dela⁴⁹ [...] não

⁴⁹ da estudante.

é só pelo uso de drogas, não". À mesma pergunta, João enfatizou "Sem dúvida nenhuma!" e diz que "[...] estudos recentes provam que o uso de maconha causa sérios problemas à saúde e à perda de memória, dentre outras doenças" [sic]. Todavia, Ricardo demonstra ter outra visão sobre o uso de drogas. Ele não acredita haver alguma relação entre o uso de drogas com violência e/ou com o baixo rendimento escolar: "[...] não associo à violência, não. Baixo rendimento é questão mais de opinião, 'ah, eu tenho uma opinião sobre isso sim'. Eu acho que aí já é mais científico, eu acho que não é legal eu opinar não".

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

Sobre a presença de estudantes sob efeitos de drogas na sala de aula ou nas dependências da escola, Fernanda responde que não só presenciou estudantes sob o efeito de drogas, como também um deles tentando agredir o diretor da escola com uma pá, mas que os demais coordenadores chegaram a intervir a tempo: "[...] já vi querendo agredir o nosso diretor, e nosso diretor pediu pro aluno se retirar da escola e ele deu as costas e o aluno veio com a pá na cabeça dele, aí os meninos⁵⁰ viram e seguraram o aluno".

Quanto aos tipos de projetos de intervenção, Fernanda disse que só ouviu falar do PROERD, mas que nunca presenciou, além de enfatizar que desconhece projetos desenvolvidos pela SEEDF. Para ela, apenas a direção e os coordenadores intervêm nesses casos, enquanto que Ricardo disse ter presenciado alunos sob efeito de drogas várias vezes, o que é perceptível pelos olhos avermelhados e que, como Fernanda, só ouviu falar do PROERD, enquanto que João diz que "[...] já teve casos mais graves aí que você vê que o aluno fez uso de outras substâncias tal, que ele ficou alterado, teve que chamar a polícia, tentou agredir [...]" e termina dizendo que "[...] seria mais fácil perguntar qual dia ele não viu isso acontecer e que a gestão da escola tem tentado por ordem na escola há quatro anos".

Os motivos que levam os estudantes a abandonarem a escola são diversos. Entretanto, percebe-se que essas abordagens repressivas, além de não inibir o uso de

⁵⁰ Por "meninos", Fernanda se refere aos outros dois coordenadores.

drogas, não educa e parece contribuir para evasão escolar, haja vista que também resulta em expulsão e estigmatização de usuários.

À guisa de conclusão

Por meio dos autores e das autoras aqui citados(as), verificou-se que as políticas de drogas têm servido para encobrir falta de políticas públicas de inclusão, além de acentuar as desigualdades sociais e legitimado a estigmatização e a marginalização de populações economicamente vulneráveis, em vez de promover saúde e a preservação da vida. Por sua vez, averiguou-se que, ao falarmos desses jovens e adultos que frequentam a EJA, também estamos nos referindo àquelas populações economicamente vulneráveis.

No tocante aos objetivos - assim como os sujeitos - da pesquisa, observou-se que as trajetórias dos coordenadores têm bastantes semelhanças entre si. Embora esses profissionais tenham percepções diferentes quanto ao uso de drogas entre estudantes da EJA, apenas um acredita que o uso dessas substâncias leva à carreira criminal e está associado ao baixo rendimento escolar e à violência, enquanto que os demais não acreditam nessa relação e observam que esses estudantes enfrentam outros problemas que dificultam sua ida e permanência na escola e, conseqüentemente, no desempenho escolar.

Averiguou-se, portanto, que as abordagens destoam das orientações da portaria nº 97, de 13 de junho de 2012, que orienta a Política sobre Drogas da SEEDF, tendo em vista que, segundo ela, o tema em questão deve ser discutido e abordado com base em evidências científicas e que é preciso, também, levar em consideração questões sociais e culturais, os direitos humanos e ações que promovam a saúde, o respeito à diversidade e e que favoreçam espaços de inclusão.

Contudo, faz-se preciso salientar não se pode culpabilizar os profissionais entrevistados por todas as conseqüências das abordagens repressivas, haja vista que, considerando o que as as informações obtidas dos/as outras(as) autores(as), o problema das drogas é uma construção social que atende interesses econômicos, políticos e morais, dentre vários outros, como também a função do coordenador pedagógico, como a vemos hoje, é resultado de políticas públicas resultantes de doutrinas econômicas e ideologias políticas.

Referências

ACSELRAD, G. (Org). A educação para a autonomia: construindo um discurso democrático sobre as drogas. *In: Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos*



[online]. 2nd ed. rev. and enl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p. 183-212. ISBN: 978-85-7541-536-8. Available from: doi: 10.7476/9788575415368.

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2001.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005, p. 19-50.

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

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

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

_____. *O antimodelo brasileiro: proibicionismo, encarceramento e seletividade penal frente ao tráfico de drogas*. Nueva sociedad, Buenos Aires, Especial, p. 140-152., out. 2015.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*.(9394/96). Brasília,1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

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

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

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



CARNEIRO, H. *et al.* Drogas & sociedade contemporânea: perspectivas para além do proibicionismo. (Orgs). FIGUEIREDO, R.; FEFFERMANN, M.; ADORNO, R. São Paulo: Instituto de Saúde, 2017.

CARVALHO, S. de. A Política Criminal de Drogas no Brasil: do discurso oficial às razões da descriminalização. 1ª Edição. Rio de Janeiro: LUAM, 1996.

CARVALHO, M. P. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

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

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

_____. Educação de Jovens e Adultos. Livro 7. Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília, DF, 2014b.

_____. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino. Brasília: SEEDF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal - PDAD/DF - 2015. Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN. 2015.

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

EVANGELISTA, M. G. A Percepção de Professores Sobre a Violência e/ou Indisciplina nas Escolas do Ensino Médio Público do DF. *In*: WELLER, W.; FERREIRA, C. S.; BENTO, A. L. (Orgs.). Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepções de professores, gestores e estudantes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. p. 183.

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



GALLASSI, A. D. A Política do Ministério da Saúde na atenção às pessoas em uso problemático de álcool e outras drogas: Avanços e retrocessos. *Boletim de Análise Político-Institucional/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, 18(1), 2018, p. 63-69.

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

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

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

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

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

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

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

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

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 10, n. 19, pp. 429-451, jul./dez. 2016.

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

MÁRCIO JÚNIOR, F. Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos. 2019. 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. *et al.* (Org.). Psicologia e direitos humanos: escola inclusiva: direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 55-70.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.



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